

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MAYRA GEOVANA DA COSTA BONETTI

**LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO: DA ES-
FERA FEDERAL AOS ESTADOS DO SUL (1998-2014)**

MARINGÁ – PR
2018

MAYRA GEOVANA DA COSTA BONETTI

**LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO: DA ES-
FERA FEDERAL AOS ESTADOS DO SUL (1998-2014)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
de Maringá, como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Letras, área de concentra-
ção: Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mirian Hisae Yaegashi
Zappone

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B712l Bonetti, Mayra Geovana da Costa
Legislação para o ensino de literatura: da esfera federal aos estados do sul (1998-2014) / Mayra Geovana da Costa Bonetti. -- Maringá, 2018.
131 f. : il., quadros

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Diretrizes curriculares. 2. Ensino de literatura - Legislação. 3. Letramento literário. I. Zappone, Mirian Hisae Yaegashi, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed.807

Elaine Cristina Soares Lira CRB-1202/9

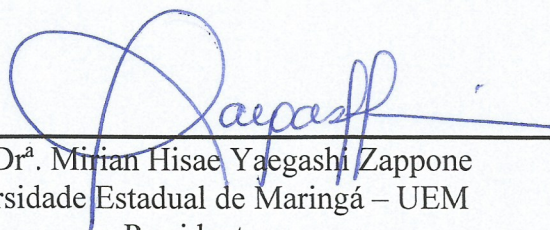
MAYRA GEOVANA DA COSTA BONETTI

**LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO: DA
ESFERA FEDERAL AOS ESTADOS DO SUL (1998-2014)**

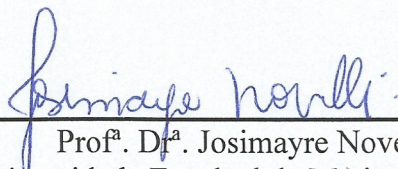
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em 16 de outubro de 2018.

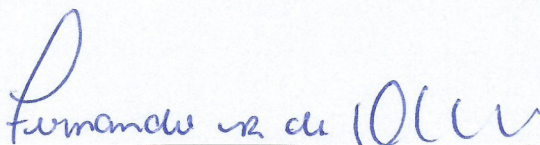
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.ª. Dr.ª. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

*Aos meus pais: à mãe por todo o mundo da contação de histórias desde a primeira infância; ao pai, pelo primeiro livro. Sem vocês meu mundo não seria tão mágico.
Ao meu melhor amigo e companheiro de vida, porque cada minuto de cada dia é mais colorido ao seu lado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Rita e Odilo, por me apresentarem ao mundo da literatura e ensinarem que o mais importante da vida, não importa quando nem onde, é aprender.

Às minhas irmãs, Gabriela e Nina, por todos os risos, debates e leituras compartilhadas: aprendo muito com vocês.

Ao Ederson, melhor amigo, namorado e esposo, por me apresentar, muitos anos atrás, a um amor transcendente e incondicional. Também pelo incentivo e companheirismo nos momentos mais cansativos da jornada.

A todos os amigos que acompanharam este percurso: vocês tornaram a caminhada mais leve.

À Mirian Hisae Yaegashi Zappone, minha orientadora, por todos os conhecimentos partilhados, pela leitura cuidadosa e pela compreensão infundável.

À banca do exame de qualificação, pelos conselhos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, pelo ensino cuidadoso e magistral.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Cora Coralina

RESUMO

Esta dissertação teve como objetos de estudo as normativas nacionais para o ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCN; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ e as Orientações Curriculares Educacionais para o Ensino Médio – PCNEM, a partir das quais foram analisadas suas propostas para o ensino de literatura. Posteriormente, esses três documentos foram comparados a três documentos estaduais da região Sul do país: Referencial Curricular Lições do Rio Grande, Proposta Curricular de Santa Catarina e Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. Tal comparação objetiva descrever as orientações e recomendações relativas ao ensino desta disciplina escolar observando os seguintes aspectos: 1) conceito de literatura presente nos documentos, 2) o perfil de leitor por eles objetivado; 3) o(s) modo(s) de leitura propostos para textos literários; 4) relações entre os documentos federais e estaduais. Para que isso fosse alcançado, primeiramente foi feito um mapeamento da Lei que regulamenta o ensino nacional, LDB/1996 e quais suas propostas para o ensino de língua portuguesa e literatura; em seguida, foram apresentadas as concepções de leitura mais utilizadas nas escolas do Brasil, os conceitos de letramento e a concepção de leitura literária, e após esta contextualização teórica, foi realizada a leitura e análise de todos os documentos já citados. As metodologias de pesquisa utilizadas são a Pesquisa Descritiva e a Pesquisa Documental, uma vez que buscou-se identificar a existência de associações entre os documentos analisados e levantamento de dados acerca do ensino de literatura.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares; ensino de literatura; letramento literário.

ABSTRACT

This dissertation had as objects of study the national norms for teaching in Brazil: the Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - PCN; the Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN + and the Orientações Curriculares Educacionais Para o Ensino Médio- PCNEM, from which their proposals for literature teaching were analyzed. Subsequently, these three documents were compared to three state documents of the southern region of the country: Referencial Curricular Lições do Rio Grande, Proposta Curricular Santa Catarina and Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. This comparison aims to describe the orientations and recommendations related to the teaching of this school discipline observing the following aspects: 1) concept of literature present in the documents, 2) the profile of the reader objectified by them; 3) the proposed reading mode(s) for literary texts; 4) relations between federal and state documents. In order for this to be achieved, a mapping of the Law that regulated national education, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, and its proposals for teaching Portuguese and literature were first made; then the most widely used reading concepts in Brazil's schools, literacy concepts and the conception of literary reading were presented, and after this theoretical contextualization the reading and analysis of all the documents already mentioned were performed. The research methodologies used are Descriptive Research and Documentary Research, since it was required to identify the existence of associations between the analyzed documents and data collection about literature teaching.

Keywords: Diretrizes Curriculares; teaching of literature; literary literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento de pesquisas nos Bancos de teses e dissertações da Capes e USP	13
Quadro 2 – Dissertações e teses que trabalham o ensino de literatura e suas perspectivas ..	14
Quadro 3 – Anos de realização das pesquisas encontradas nos bancos de teses.....	15
Quadro 4 – Diferentes perspectivas conceituais de Letramento.....	27
Quadro 5: Conceitos, competências e habilidades para o Ensino Médio na área de Língua Portuguesa	60
Quadro 6: Competências gerais – Referencial Curricular Lições do Rio Grande.....	79
Quadro 7: Conceitos estruturantes do ensino de Literatura no Referencial Curricular Lições do Rio Grande.....	84
Quadro 8: Etapas do Método Recepcional	94
Quadro 9: Textos literários propostos para a leitura no ensino médio nos documentos estaduais da região Sul	98

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio
PCNEM	Orientações Curriculares Educacionais para o Ensino Médio
PR	Paraná
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A RESPEITO DA LEITURA LITERÁRIA	17
1.1 ABORDAGENS DE LEITURA CORRENTES NO BRASIL	17
1.2 LETRAMENTOS: ALGUMAS DEFINIÇÕES	20
1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO	28
2 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES NA EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS NORTEADORES NACIONAIS – ONDE FICA A LITERATURA?	37
2.1 A NOVA LDB: ALGUNS ASPECTOS DE SUA FORMULAÇÃO	37
2.2 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 E CEB Nº 3/98.....	48
2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO	52
2.3 AS DIRETRIZES COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ENSINO MÉDIO – PCNEM+	57
2.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	67
2.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	74
3 OS DOCUMENTOS ESTADUAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL.....	77
3.1 REGIÃO SUL.....	77
3.1.1 Referencial curricular Lições do Rio Grande	78
3.1.2 Proposta Curricular – Santa Catarina.....	86
3.1.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná.....	91
3.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFÊRENCIAS	108
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada *Legislação para o ensino de literatura no nível médio: da esfera federal aos estados do Sul (1998-2014)* tem como temática as normativas governamentais atuais sobre o ensino de literatura. Para tanto, foram tomados como *corpus* de pesquisa os documentos norteadores do ensino de Português e de Literatura no Ensino Médio a nível nacional, a saber: i) os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, ii) as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ e as iii) Orientações Curriculares Educacionais para o Ensino Médio - PCNEM), a partir dos quais objetivei descrever as diretrizes relacionadas ao ensino de literatura. Devido às proporções continentais de nosso país, os documentos estaduais selecionados pertencem à região Sul do Brasil, uma vez que é nesta região (no estado do Paraná) que desenvolvo minhas atividades docentes e também porque tal região concentra o terceiro maior número de matrículas de nível médio do Brasil com 1.009.196 estudantes¹.

A partir de tal corpus, objetivamos, na dissertação, realizar uma descrição das orientações/recomendações relativas ao ensino de literatura, observando os seguintes aspectos: 1) conceito de literatura presente nos documentos; 2) o perfil de leitor por eles objetivado; 3) o(s) modo(s) de leitura propostos para textos literários; 4) relações entre os documentos federais e estaduais.

Ciro Flamarion Cardoso (2015), em artigo disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, aponta alguns critérios para se pensar a elaboração de uma pesquisa. O primeiro deles é o Critério de Relevância, social e científica, presente em um projeto de pesquisa. O segundo é o Critério de Viabilidade, sendo que um tema não pode apenas ser interessante e válido, mas precisa ser viável de ser pesquisado, neste aspecto, Cardoso (2015) aponta que o mais importante não são apenas os meios materiais para o desenvolvimento da pesquisa, mas a disponibilidade de um arcabouço de fontes que sejam ao mesmo tempo adequadas e abundantes ao tema proposto, condição necessária para a conclusão da pesquisa dentro do previsto. O terceiro é o Critério da Originalidade, o trabalho deve ser original, não apenas em relação a temas não pesquisados, mas também com temas já pesquisa-

¹ De acordo com o Censo Escolar de 2017, naquele ano o total de matriculados no ensino médio era de 7.930.384 alunos, incluindo Ensino Regular, Normal, Técnico e Especial. Os números de matrículas no ensino médio por região deste mesmo ano são: Norte: 785.009; Nordeste: 2.220.128; Sudeste: 3.342.363; Sul: 1.009.196 e Centro-Oeste: 573.688 (Fonte: INEP).

dos a partir de enfoques teórico-metodológicos distintos. O quarto ponto é o Critério do interesse pessoal, que afirma que o pesquisador tem melhor desempenho ao trabalhar com assuntos que lhe interessam.

Considerando os preceitos de Cardoso (2015), para a realização deste trabalho foram definidas algumas possibilidades que permitem pensar a importância desta pesquisa. Ela é relevante e original pois em buscas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital da USP, ainda não foi feito um levantamento sobre documentos estaduais e suas perspectivas em relação ao ensino de literatura; é viável porque em investigações prévias em sites das Secretarias de Educação de vários estados, verificamos a existência de documentos estaduais para orientação de ensino nos três estados englobados pela pesquisa.

Iniciamos o processo de pesquisa com a busca por estudiosos das normativas relativas ao ensino no Brasil, principalmente aqueles que analisam as mudanças do ensino médio desde a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até suas reformas posteriores. Também, a partir destes estudos, outras obras foram analisadas para determinar as mudanças no Ensino Médio como um todo até ele se tornar o que é hoje. Neste contexto, no início do século XXI, surgem documentos complementares à LDB (1996), como os PCN (1999), PCN+(2002) e as PCNEM (2008) que objetivam guiar os professores quanto ao que e como deveria ser o ensino básico. Tais documentos apresentam um pequeno guia para todas as matérias do currículo base, dentre elas, a literatura.

A partir da análise das propostas para o ensino de literatura desses documentos nacionais, fizemos o levantamento da documentação estadual da Região Sul – à qual pertencem os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, a fim de descrever as orientações concernentes ao ensino de literatura neles presentes.

Tendo em vista estas buscas, escolhemos como metodologia de pesquisa o método documental, uma vez que, majoritariamente, descrevemos os preceitos dos documentos analisados para posteriormente compará-los. O referencial teórico utilizado para tanto é diversificado, abrange desde textos pertinentes às pesquisas em letramento literário; às leis relacionadas à educação e teorias do ensino de literatura e de leitura, devido à importância destas nos documentos utilizados para o trabalho.

Em relação à originalidade desta pesquisa, foi feita inicialmente uma busca nos sistemas Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP) para verificar se não havia pesquisa semelhante e quais pesquisas poderiam auxiliar o processo de escrita desta dissertação. Estes dois sistemas foram escolhidos pois, apesar de a Capes abranger os trabalhos

de dissertações e teses produzidos desde 1987, a USP, durante muito tempo o maior centro de pesquisas brasileiro, não disponibiliza todos os seus trabalhos na primeira plataforma. Para tanto, foram utilizados sete termos de busca: ensino de literatura no Brasil; orientações curriculares; normativas para o ensino de literatura; diretrizes curriculares para o ensino de literatura; normativas estaduais; diretrizes estaduais; PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Todos os termos foram digitados exatamente da mesma forma nos dois sites para garantir a exatidão dos resultados. As pesquisas abrangeram todos os trabalhos já publicados pelos dois sites até 2017.

No total, foram encontrados 17 trabalhos nos dois sistemas (14 trabalhos pela Capes e 3 pela USP) que, em algum momento, utilizavam um dos termos dentro da esfera de pesquisa. Dentre eles, cinco teses e 11 dissertações. Como no primeiro termo de busca, “ensino de literatura no Brasil”, sem aspas, pelo banco da Capes foram encontrados mais de 20.000 trabalhos, e ao lermos os títulos dos primeiros trabalhos tornou-se claro que o banco de dados relacionou qualquer trabalho com um dos termos de pesquisa, tentamos nova busca com o mesmo termo, mas utilizando aspas, o que resultou em apenas dois trabalhos, nenhum relacionado à pesquisa em pauta. Como forma de garantir que conseguiríamos maior confiabilidade na pesquisa exploratória, optamos por realizar as buscas com os termos sem aspas, mas aplicando os filtros disponíveis no site, tais como área do conhecimento, área de avaliação e área de concentração, ano de publicação entre outros. Como critério para busca, delimitamos os trabalhos aos da área de concentração em Educação e/ou Letras. Deste modo, na terceira busca para este termo foram encontrados, no sistema Capes, 2.071 resultados. A partir destes resultados, lemos todos os títulos e palavras-chaves, pois devido ao filtro Educação, muitos dos trabalhos eram relacionados à outras disciplinas, como Ciências, Física ou Química. Conforme constatávamos que a pesquisa pertencia ao campo das Letras e Literatura, mesmo em cursos de Educação, lemos os resumos e palavras-chave dos trabalhos, assim, entre todos os resultados encontrados, consideramos apenas duas teses e duas dissertações pertinentes à pesquisa². Com os mesmos critérios de busca e avaliação, foram encontrados dez trabalhos relacionados no banco de teses e dissertações da USP, com uma tese e uma dissertação relacionadas³.

² Dissertações e teses encontradas com a entrada *Ensino de literatura no Brasil* consideradas pertinentes: Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (2014); Qual ensino, que literatura? O livro didático e as Orientações Curriculares Nacionais: uma análise dos suportes para o ensino de literatura no Ensino Médio (2015); O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio (2008) e Avaliação no ensino de literatura (2009).

³ Dissertação e tese encontradas com a entrada *Ensino de literatura no Brasil* consideradas pertinentes: Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e Argentina (2002) e O ensino de literatura: articulação de propostas oficiais e pesquisa universitária (2010).

No segundo termo, “orientações curriculares”, foram encontrados 131 trabalhos no site da Capes, sendo cinco dissertações pertinentes⁴; no banco de teses da USP, embora o termo tenha resultado em 12 trabalhos, nenhum era relevante à temática da pesquisa. Com os termos “normativas para o ensino de literatura” e “diretrizes curriculares para o ensino de literatura” não houve resultado em nenhum dos bancos de dissertações. Ao utilizar o termo “PCN – Parâmetros curriculares nacionais” foram encontrados 367 resultados pelo sistema Capes, mas apenas uma dissertação relacionada⁵, e 19 trabalhos no banco da USP, porém apenas uma dissertação relevante. A pesquisa para “normativas estaduais” resultou em 119 trabalhos, duas teses pertinentes na Capes⁶ e pela USP, 12 trabalhos, mas nenhum apropriado. Por último, utilizamos o descritor “diretrizes estaduais”, termo que resultou em 1288 trabalhos, sendo apenas uma dissertação pertinente na Capes⁷ e no caso da USP, apesar de encontrados 104 resultados, nenhum era relacionado a nossa pesquisa. Devido ao filtro aplicado, foram selecionados dez trabalhos na área de Letras e seis na de Educação. A fim de organizar essas informações, elaborei o quadro a seguir:

Quadro 1 – Mapeamento de pesquisas nos Bancos de teses e dissertações da Capes e USP

Termo de busca	Registro Capes	Registro USP	Dissertações Capes	Dissertações USP	Teses Capes	Teses USP
<i>Ensino de literatura no Brasil</i>	2.071	10	2	1	2	1
<i>Orientações Curriculares</i>	131	12	5	0	0	0
<i>PCN</i>	367	19	1	1	0	0
<i>Normativas estaduais</i>	76	12	0	0	2	0
<i>Diretrizes estaduais</i>	413	104	1	0	0	0
Total	3.058	157	9	2	4	1

Fonte: A autora.

⁴ Dissertação e tese encontradas com a entrada *Orientações Curriculares*: A literatura em manuais didáticos do ensino médio: negação, resumos e fragmentos (2014); Que literatura no ensino médio? Dos documentos oficiais aos livros didáticos (2015); A literatura no ensino médio: um diálogo entre os documentos oficiais e o livro didático (2012); A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma análise sobre a prática social (2014) e O ensino de Literatura na escola como brecha para o letramento crítico (2016).

⁵ Dissertação encontrada com a entrada *PCN*: A leitura através do currículo: uma análise do PCN de língua portuguesa (2016); A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas (2007).

⁶ Dissertações encontradas com a entrada *Normativas estaduais*: O ensino de língua portuguesa: os documentos oficiais e a construção do discurso pedagógico do professor da rede estadual de ensino de Carapicuíba (2016); Da sala de aula à prática docente: o ciclo de formação do professor e o ensino de literatura nas escolas da rede estadual em Rio Grande – RS (2016) e Políticas de currículo para a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas estaduais do Paraná (1987 a 2016) (2016).

⁷ Dissertações encontradas com a entrada *Diretrizes estaduais*: A língua portuguesa no ensino médio: dos documentos oficiais à prática escolar (2015).

Durante a pesquisa, vários trabalhos foram sinalizados duas ou mais vezes, visto que alguns dos termos pesquisados eram parecidos. Estes foram contabilizados apenas uma vez de acordo com a classificação de maior relevância. Após selecionar os textos pertinentes ao assunto pesquisado, foi feita a leitura minuciosa de cada resumo dos 17 trabalhos encontrados, como forma de identificar, mesmo que os termos aparecessem nas buscas, quais os objetivos de pesquisa, bem como a orientação teórica neles utilizados.

A partir desta leitura, concluímos que a maior parte dos trabalhos que citam algum documento norteador, sejam os PCN; PCN+, ou PCNEM, é realizada com o intuito de verificar se os materiais didáticos utilizados pelas redes públicas de ensino são adequados aos propósitos dos documentos norteadores, tanto que dentre os documentos analisados, seis deles relacionam as concepções de ensino de língua portuguesa e literatura estudadas cientificamente com a abordagem e conteúdo de literatura apresentado em livros didáticos de ensino médio. Outros dois relacionam os documentos norteadores com o Exame Nacional do Ensino Médio; um tem como objetivo comparar os estudos científicos acadêmicos com sua reinterpretação nos documentos norteadores nacionais; dois pesquisam o texto literário e como sua leitura pode influenciar o letramento crítico dos alunos de ensino médio; um pesquisa os documentos norteadores pela perspectiva da linguística; um sobre como ocorre a avaliação em literatura no ensino médio e um sobre qual a relação entre a reforma no Ensino Médio; três em como esses documentos norteadores influenciam a formação do repertório de leitura dos professores de literatura.

Quadro 2 – Dissertações e teses que trabalham o ensino de literatura e suas perspectivas

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA E SUA PRESENÇA EM LIVROS DIDÁTICOS	Qual ensino, que literatura? O livro didático e as Orientações Curriculares Nacionais: uma análise dos suportes para o ensino de literatura (JESUS, 2015 – UFV).
	Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e Argentina (SILVA, 2002 - USP)
	A literatura em manuais didáticos do ensino médio: negação, resumos e fragmentos (GRANETTO, 2014 - UFMS)
	Que literatura no ensino médio? Dos documentos oficiais aos livros didáticos (COSTA, 2014 - UFS)
	A literatura no ensino médio: um diálogo entre os documentos oficiais e o livro didático (CARVALHO, 2012 – PUC Goiás)
DOCUMENTOS NORTEADORES OFICIAIS E O ENEM	A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma análise sobre a prática social (FRACARO, 2014 – UNICENTRO)
	Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (LUFT, 2014 – UFRS)
REINTERPRETAÇÃO DAS TEORIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	A língua portuguesa no ensino médio: dos documentos oficiais à prática escolar (SÁ, 2015 – UFRN)
	O ensino de literatura: articulação de propostas oficiais e pesquisa universitária (FARIA, 2010 - USP).

PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES OFICIAIS	O ensino de literatura na escola como brecha para o letramento crítico (SANTOS, 2016 – UFMG)
O TEXTO LITERÁRIO E O LETRAMENTO DISCENTE	O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio (CABRAL, 2008 – UFSCAR) A leitura através do currículo: uma análise do PCN de língua portuguesa (FERRO, 2009 – UNESP)
AValiação DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	Avaliação no ensino de literatura (FONSECA, 2009 – UNIJUÍ)
DOCUMENTOS NORTEADORES OFICIAIS E A PRÁTICA DOCENTE	A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas (GUIMARÃES, 2007 – USP) O ensino de língua portuguesa: os documentos oficiais e a construção do discurso pedagógico do professor da rede estadual de ensino de Carapicuíba (RUOTTI, 2016 – PUCSP) Da sala de aula à prática docente: o ciclo de formação do professor e o ensino de literatura nas escolas da rede estadual em Rio Grande – RS (CRUZ, 2016 – UFRS)

Fonte: A autora.

É possível perceber que o interesse pelos documentos norteadores para o ensino no Brasil é relativamente novo. Embora existam muitas pesquisas nesta área no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da USP desde a década de 80, constatamos que todos os trabalhos encontrados e considerados relevantes para esta pesquisa foram realizados durante o início deste século. Mais especificamente, a distribuição ocorre da seguinte forma:

Quadro 3 – Anos de realização das pesquisas encontradas nos bancos de teses

Período de realização das pesquisas	Dissertações	Teses
2002	0	1
2007	1	0
2008	0	1
2009	2	0
2010	1	0
2012	1	0
2014	2	1
2015	3	0
2016	1	2

Fonte: A autora

É possível perceber que houve aumento no interesse pela pesquisa em relação ao ensino de literatura na segunda década do século XXI, assim como pelos documentos que norteiam o sistema de ensino desta disciplina. Além disso, reconhecemos, ao verificarmos as instituições de ensino voltadas para esse campo, que as regiões que mais pesquisam o assunto encontram-se no Sul (5) e Sudeste (6) do país. Dos dezessete trabalhos encontrados, apenas dois são realizados por Universidades do Nordeste e três no Centro-Oeste, conforme o Quadro 2.

Considerando todas estas variáveis, constatamos que não há, até as pesquisas defendidas em 2017, nenhum trabalho que tenha feito o levantamento proposto, ou seja, estudar nas diretrizes estaduais as orientações sobre o ensino de literatura e sua relação com os documentos norteadores nacionais.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a Pesquisa Descritiva e a Pesquisa Documental. Segundo Gil (2002), uma pesquisa descritiva consiste em, entre outros aspectos, identificar a existência de associações entre variáveis e podem determinar a natureza dessa relação. Já a pesquisa documental, “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Como os objetos deste trabalho constituem-se, majoritariamente, de documentos analisados como um conjunto que apresenta dados relativos a um assunto específico, tal procedimento de pesquisa apresentou-se como o mais adequado.

Tendo todos estes aspectos em vista, essa dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro deles, intitulado como *A respeito da leitura literária*, trata dos tipos de leitura, os conceitos de letramento e do letramento literário, pois estes possuem elevada importância para a análise dos documentos norteadores realizada posteriormente. No capítulo *As leis de Diretrizes e Bases na Educação e os documentos norteadores nacionais – onde fica a literatura?*, analisamos, a partir de pesquisa documental e descritiva, os preceitos propostos para o estudo de língua portuguesa e literatura como forma de identificar os três pontos (1. conceito de literatura presente nos documentos, 2. o perfil de leitor por eles objetivado; 3. o(s) modo(s) de leitura propostos para textos literários) para construir um roteiro de análise para o último capítulo, *Os documentos estaduais do Sul do país*, o qual trata da documentação estadual do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Neste último, além de identificar os três tópicos analisados também nos documentos nacionais, acrescentamos mais um: 4. Identificar as relações entre os documentos federais e estaduais.

1 A RESPEITO DA LEITURA LITERÁRIA

O presente capítulo tem como objetivo elucidar alguns aspectos relacionados aos conceitos de leitura, letramento e leitura literária, de modo a constituir um referencial teórico que orientará a leitura e a análise dos documentos nacionais e estaduais da região Sul. Assim, como critério organizacional, primeiramente serão discutidas abordagens de leitura presentes no Brasil e, em seguida, tratarei dos conceitos de letramento literário e de leitura literária e suas especificidades.

1.1 ABORDAGENS DE LEITURA CORRENTES NO BRASIL

Em sua tese de doutoramento, Zappone (2001) realizou um levantamento das principais abordagens teóricas de leitura utilizadas nas salas de aula brasileiras. Segundo a pesquisadora, embora o tema da leitura tenha se tornado constante em artigos e publicações a partir da década de 80, suas fontes são quase sempre as mesmas, ainda que as aplicações não o sejam. Assim, seu estudo estabeleceu quatro linhas teóricas básicas sobre a leitura no Brasil: a diagnóstica; a cognitivo-processual; a discursiva e a estruturalista ou mecanicista.

A primeira delas, para Zappone (2001), engloba os estudos de Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva, principalmente. A linha diagnóstica é um conjunto de textos que “se destaca por seu caráter detector e denunciador da situação desfavorável da leitura no Brasil” (ZAPPONE, 2001, p. 47). Resumidamente, a proposta destes dois autores consiste em atribuir ao leitor o papel não apenas de receptor de um texto, mas sim legar-lhe uma posição ativa na compreensão destes. Ler não é decodificar as palavras, mas compreender como o significado de um texto foi formado, refletindo sobre sua produção, sobre os papéis dos interlocutores, enfim, abarca todo o conhecimento de mundo que o leitor precisa ativar para ler proficientemente um texto e utilizar esse conhecimento como forma de transformar a realidade a sua volta. Por isso, essa abordagem de leitura é caracterizada por seu viés político, uma vez que sua ênfase está na condição política e ideológica que a leitura pode atribuir aos que dela se apropriam. O termo “diagnóstico” foi escolhido pela pesquisadora uma vez que, no contexto em que é divulgada, a década de 1980, teve um papel de chamar atenção para as condições da leitura no país.

A linha cognitivo-processual recebeu tal designação uma vez que os autores que a ela se alinham enfocam os processos de aquisição da leitura e da escrita a partir da compreensão dos aspectos cognitivos que os indivíduos desenvolvem ao praticar a leitura. Nela, o que se estuda são os processos que a prática da leitura ativa, sejam eles mecanismos linguísticos ou

psicológicos. A partir do desenvolvimento dessa linha de abordagem da leitura é que surgem termos que passaram a fazer parte corrente das falas sobre leitura, tais como processamento *bottom-up* e *top-down*. O primeiro processamento se refere à capacidade de o leitor de reconhecer as estruturas textuais de elaboração de um texto enquanto todo coeso e coerente, ou seja, trata-se dos dados que provêm especificamente do arranjo textual. O segundo refere-se aos conhecimentos extralinguísticos, ou seja, todas as formas de conhecimento que provêm do leitor e que abarcam, por exemplo, o conhecimento linguístico (relacionado aos tipos de estrutura textual, a segmentação de unidades maiores e menores de um texto etc), o conhecimento enciclopédico (conhecimento estruturados sobre as formas de funcionamento do mundo, de relações humanas, memória). Uma das principais representantes dessa linha, para Zappone (2001), é Mary Kato, para quem o ato de ler consiste em reconstruir os processos de constituição de um texto a partir das estratégias de leitura (procedimentos inconscientes do leitor). Analisando o texto *O aprendizado da leitura*, de Kato, Zappone afirma que as

habilidades do leitor englobariam: a) encontrar parcelas significativas do texto, b) estabelecer relações de sentido e de referência entre essas parcelas, c) encontrar a coerência entre as proposições do texto, avaliar a consistência das informações extraídas do texto, e) inferir significado e o efeito pretendido pelo autor do texto (ZAPPONE, 2001, p. 59).

Para tanto, o leitor ativa as estratégias que já possui internalizadas (“princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor e a desautomatização das estratégias cognitivas” (ZAPPONE, 2001, p. 59)), assim como os dois modos de processamento de leitura (top down e botton-up). Enfim, as pesquisas nesta linha buscam demonstrar como o processo de leitura ocorre e quais aspectos cognitivos ocorrem quando a leitura é realizada pelos leitores. Trata-se, portanto, de uma abordagem que está ancorada nos estudos cognitivistas e linguísticos da leitura, concentrando sua atenção na questão dos processos mentais individuais realizados pelas pessoas quando leem. Por essa razão, foram denominados por Zappone como linha cognitiva-processual.

Já a segunda pesquisadora classificada nesta linha de leitura, Ângela Kleiman, afirma que existe uma força comunicativa no momento de produção de um texto e o papel do leitor é recuperar esse sentido, por isso ela faz parte da abordagem interacionista de leitura. Nesta concepção, o leitor não deve compreender o texto como um objeto acabado, mas compreender que ele faz parte do processo de comunicação. Assim, grosseiramente, essa abordagem de leitura ocorre a partir do momento que o leitor compreende que está recuperando o sentido de um texto e de seu autor a partir das marcas textuais deixadas nele. É esse processo de recuperação que

caracteriza o processo pragmático desta abordagem de leitura e a torna uma interação entre leitor-autor-texto.

A terceira linha de abordagens da leitura apresentada por Zappone (2001), a discursiva, utiliza alguns preceitos da análise do discurso como forma de elucidar que a leitura faz parte de um processo discursivo, o que a torna um meio da produção social, uma vez que se utiliza da linguagem para existir. De tal modo, não importa quais marcas um texto pode apresentar, elas apenas fazem sentido quando o leitor, enquanto sujeito inserido num contexto específico e “gerador de uma formação discursiva que também é determinada por uma certa formação ideológica” (ZAPPONE, 2001, p. 73), consegue lhe atribuir um significado.

A escola, neste aspecto, se torna legitimadora da sociedade capitalista pois torna a forma de um grupo social específico, o da classe média, como a única maneira válida de leitura, a correta. Além disso, ao tratar a leitura como decodificação de um sentido específico, a escola limita as possibilidades de interpretação esquecendo que um texto faz parte de um discurso, é um objeto que possui história própria. O desafio consiste em romper com a cultura de uma leitura parafrástica e adotar uma leitura polissêmica, ou seja, deixar de adotar uma leitura autoritária e passar a utilizar as leituras possíveis de cada aluno. Nesta linha, observa-se a leitura como produção de sentidos, de modo a utilizar-se dos pressupostos da análise do discurso, tal como propõe uma das suas principais representantes, Eni Orlandi com trabalhos tais como *Discurso de Leitura* de 1988.

A linha estruturalista, última apresentada por Zappone (2001), enfatiza como os elementos linguísticos funcionam dentro de um texto a partir de seus aspectos morfológicos, fonológicos, semânticos ou gramaticais. Uma de suas principais características é o fato dos autores brasileiros que a ela se alinham utilizarem a Teoria da Comunicação de Jakobson (1996) como base fundamental para a compreensão da leitura. Na teoria da comunicação, estabelece-se que, para que a comunicação ocorra, deve existir um emissor, um receptor, uma mensagem, um canal, um código e um referente. Essa teoria pressupõe que o autor deseja passar uma mensagem estanque e que cabe ao receptor decodificá-la a partir de um determinado código, descon siderando os elementos extratextuais do processo de leitura. Ou seja, o processo de leitura se torna invariável e todos os leitores deveriam encontrar, nesta concepção, um mesmo sentido, independentemente das circunstâncias de produção e de leitura deles. No Brasil, os representantes de tal linha são José W. Penteado que, com o trabalho *A Técnica da Comunicação Humana* (1977), trabalha técnicas para o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas (fala, audição, leitura e escrita).

A partir dessas quatro linhas teóricas, Zappone (2001) conclui que as três primeiras partem de um mesmo pressuposto: a figura do leitor não deve ser passiva. Para a primeira delas, o leitor deve tentar relacionar aquilo que lê a seu cotidiano, à sua vivência; na segunda, o leitor deve ser capaz de, no momento da leitura, participar do processo de reconstrução de sentidos para assim compreender o texto, processo parecido com o da terceira linha de leitura, a qual também propõe que o leitor seja sujeito da leitura e de sua história de leitura.

Esta breve análise sobre as abordagens de leitura presentes no cenário brasileiro tem o objetivo de evidenciar que, em relação à leitura, não se pode falar, propriamente, em teorias, mas em abordagens, ou seja, em alguns pressupostos nos quais estudiosos se apoiam para discutir a leitura. Ao mesmo tempo, evidencia-se, também, que, ao se discutir leitura, o terreno não é pacífico, mas arena de conflitos que permanecem até hoje.

Com a finalidade de atualizar o trabalho de Zappone (2001), realizado no contexto do início dos anos 2000, discutiremos, a seguir, sobre o segundo conceito importante para esta dissertação, o de letramento, uma vez que esse também diz respeito às práticas de leitura e não foram discutidos no trabalho referenciado de Zappone (2001).

1.2 LETRAMENTOS: ALGUMAS DEFINIÇÕES

Segundo Soares (1998), o conceito de letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato no texto *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, quando os estudos de *letramento* começaram a ser feitos no Brasil, mas ainda de modo bastante rarefeito. Os autores que dele se ocuparam e se ocupam são, em grande parte, oriundos da área da linguística, portanto, antes de adentrar nos preceitos especificamente do letramento literário, apresentamos as diversas vertentes e proposições do letramento, principalmente a partir dos estudos de Street (2003), Kleiman (2004) e Soares (2009).

Magda Soares (1998) destaca que a palavra *letramento* é relativamente recente nos estudos brasileiros. Após Mary Kato, o termo volta a aparecer em *Adultos alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda V. Tfouni, em 1988, quando essa pesquisadora o utiliza em distinção ao termo alfabetização, como se nota quando a autora diz que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI apud SOARES, 2002, p. 144). Na fala de Tfouni, nota-se que a ideia de letramento não é apresentada como mecanismo de reconhecimento de um alfabeto e compreensão de textos.

Para Magda Soares (2002), o termo letramento surge a partir do momento em que se torna necessário uma nova abordagem para as formas de ler, os novos estudos sobre a leitura e a escrita começam a ter força no país. Segundo ela, não se podia adotar o termo *alfabetização*, pois tal verbete significava, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa em 1998, “ensinar a ler”. Já o termo letramento nem era dicionarizado. Assim, o conceito de letramento tem sua origem no termo da língua inglesa *literacy*, o qual significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 17). Ao tratar de um “estado” ou “condição”, este termo implica a ideia de consequências sociais, políticas, econômicas etc., ou seja, implica mudanças na vida de quem é letrado. A estudiosa o define como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Para ela, letrar é diferente de alfabetizar porque esta ação pressupõe dominar a transposição de sons e símbolos, enquanto aquela, implica a consequência da ação de se apropriar da escrita. De acordo com ela, esse termo passa a ser utilizado porque a ideia de que apenas saber ler não é suficiente. Além de saber decodificar, é necessário que se saiba *fazer uso do ler e do escrever*. Por isso, a própria autora destaca que ser letrado, não significa, necessariamente, ser alfabetizado, uma vez que saber utilizar a escrita para seu cotidiano não implica saber decodificar as informações e sim utilizá-las para um objetivo específico. A autora destaca que

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2009, p. 37).

Deste modo, o ideal seria que, ao passar pelo processo de alfabetização, os alunos também passassem pelo processo de letramento. Letramento, porém, pode assumir vários aspectos, por esse motivo, a palavra é utilizada no plural, pois para cada objetivo de usos da leitura e da escrita, determinados mecanismos de leitura devem ser acionados.

Para Soares (2009), existem algumas condições para que o letramento de fato ocorra. Para tanto, deve existir uma escolarização real, aquela que leve o aluno a, efetivamente, criar interlocução com os textos, não apenas a alfabetização escolar, cujo objetivo se centra na aquisição dos códigos da escrita; também, faz-se necessário existir material suficiente para a leitura: jornais, revistas, livros, materiais de leitura em geral com preço acessível para a população.

Em *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (1998) também distingue o letramento em outros dois tipos: o forte e o fraco. A versão fraca de letramento é equivalente à autônoma de Street e é relacionada ao capitalismo (neo)liberal e sua necessidade de nivelar as populações às suas necessidades; está, principalmente, relacionada às habilidades escolarizadas de seu domínio.

O letramento forte equivale ao ideológico e é “revolucionário”, crítico, pois tem um viés social que não foca na adaptação e aceitação do *status quo*, mas na construção de identidades, empoderamento. Leva em conta os múltiplos letramentos que podem existir. Mary Hamilton (2002), outra pesquisadora dos Novos Estudos de Letramento faz outra diferenciação: letramentos dominantes e locais. Os letramentos dominantes são aqueles institucionalizados, como os que ocorrem em escolas, igrejas, trabalho, pois necessitam de um agente para transmitir aquele letramento. Já os vernáculos ou locais, são os letramentos adquiridos a partir do cotidiano e dos conhecimentos locais.

Em suma, Madga Soares enfatiza a questão do estado ou condição dos indivíduos que praticam leitura e escrita, ou seja, para a autora, o letramento diz respeito à condição/estado que os usos da escrita implicarão para aqueles que a praticam: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Leda Veridiana Tfouni, por sua vez, aborda o conceito de letramento como oposição ao conceito de alfabetização, sendo esse restrito à aquisição propriamente dita do código em seus aspectos técnicos ao passo que aquele se refere às mudanças sócio-históricas dos usos da escrita. Dessa forma, a autora valoriza a questão de práticas de uso da escrita e das consequências dos usos da escrita em sociedade, como se nota em seu texto *Letramento e Alfabetização*, de 1995:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1995, p. 9).

Outra pesquisadora a discutir letramento foi Angela Kleiman, que, a partir de 1995, fundamentada em autores estrangeiros, também passa a discutir letramento. A autora explora o

conceito de letramento por meio da vertente dos Novos Estudos de Letramento e, como a autora apresenta sua abordagem a partir de estudiosos estrangeiros, entre eles Brian Street, abordaremos primeiramente os estudos deste.

Street (2003), ao viver em uma pequena comunidade do Irã na década de 70, observou o comportamento da população do vilarejo e percebeu que existem diferentes formas de letramento, pois estas estão relacionadas com os objetivos que cada um tem para o uso da escrita. Esta observação entra em confronto com os conceitos dominantes de letramento, que afirmam que ser letrado é ser capaz de ler de forma escolarizada. Assim, o estudioso afirma existir dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo de letramento pressupõe que o simples domínio da decodificação dos símbolos alfabéticos é suficiente para fazer com que uma pessoa consiga utilizar esse domínio em todas as situações que exijam domínio da escrita. No entanto, para o autor,

O modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais: [...] o modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento, as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2003, p. 4).

Ou seja, enquanto o modelo autônomo de letramento se propõe neutro e universal (algo pouco provável, uma vez que apenas assimila o modelo de letramento dominante como a forma correta de ler), o modelo ideológico propõe que em cada contexto de uso, ou seja, em cada evento de letramento, uma forma particular de utilizar a escrita é ativada. Resumidamente, o modelo autônomo de letramento pressupõe que a escrita é um elemento completo em si mesmo e que, deste modo, um texto pode ser interpretado a partir de seu funcionamento interno, independentemente de quem são os interlocutores, o contexto ou a cultura dos interlocutores. Este modelo corresponde aos letramentos institucionalizados e corroborados pela escola, a qual trabalha majoritariamente com a linguagem escrita padronizada, que preconiza uma ordem lógica interna para a leitura e para a interpretação. Já o modelo ideológico propõe que existem diversos tipos de letramento, que independem do conhecimento institucionalizado para ocorrer, cada

qual ocorre dentro de um determinado contexto, e não necessariamente entre pessoas alfabetizadas como pressupõe o modelo autônomo de letramento.

Baseando-se em estudos de Shirley Heath (1982), Street (2003) distingue os conceitos de “prática de letramento” e de “evento de letramento”. Segundo a definição de Heath (apud STREET, 2003, p. 7), *evento de letramento* refere-se a qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação, ou seja, o evento de letramento se refere às situações concretas nas quais a leitura ou escrita são utilizadas pelos indivíduos. O conceito de evento de letramento não implica os modos de produção de sentido dos textos ou mesmo as condições culturais, históricas, individuais que formatam essa relação/interação com o escrito. Tais aspectos serão abarcados pelo conceito de “práticas de letramento”, tal como expõe Street:

[o conceito de práticas de letramento] tenta tanto tratar dos eventos de letramento quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado (STREET, 2003, p. 7).

Deste modo, a prática de letramento implica a compreensão de como a leitura e a escrita funcionam efetivamente em um evento.

Angela Kleiman, por sua vez, ao discorrer sobre a leitura, em 1995, no trabalho intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social do letramento*, afirma que o letramento, no Brasil, ainda era um conceito novo, mas que combinava o interesse teórico a respeito da leitura com a busca por descrições e explicações sobre um fenômeno, especificamente, a leitura em uma perspectiva social e não individual tal como se notava nos trabalhos sobre leitura de abordagens cognitivistas que estavam sendo produzidos naquele momento (décadas de 1980/1990). Segundo ela, o conceito de letramento começou a ser utilizado como uma forma de separar o uso da escrita dos estudos de alfabetização. Os estudos sobre o letramento têm como propósito, portanto, examinar o desenvolvimento da sociedade pelos usos que faz da escrita, principalmente a partir do século XVI.

Kleiman (2004) afirma que existem diversas definições para o termo *letramento*, porém, o conceito por ela adotado e ao qual se alinha esse trabalho é que o letramento consiste em “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 18-19). As práticas de

letramento, portanto, não acontecem apenas na escola, mas em quase todos os lugares da sociedade. A escola se torna uma das agências de letramento, pois tem como objetivo ensinar uma das formas de leitura, mas não todas. Para a estudiosa,

O fenômeno de letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...] Já as outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugares de trabalho – mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2004, p. 20).

Assim, devido à ampla interpretação e concepções de letramento, a pesquisadora retoma os conceitos de Street de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

Na escola brasileira, para Kleiman (2004), os eventos de letramentos escolares servem para manter o *status quo* da sociedade, uma vez que exigem um domínio de abstração verbal escrita muito distante da linguagem oral, e que, justamente por ser parte do modelo autônomo de letramento, é mais acessível para as classes mais abastadas da sociedade e seus filhos, por estes já estarem em contato com esse padrão de linguagem e leitura de mundo muito antes das classes mais pobres. Para a autora, no entanto, este problema não se concentra no professor ou no aluno, mas sim na

A concepção de ensino da escrita como desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita uma prática discursiva que “na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire 1991, p. 68 apud KLEIMAN, 2004, p. 47).

Uma vez que são as classes mais abastadas da sociedade que determinam o que se deve estudar nas escolas, não existe interesse efetivo em ensinar o domínio da leitura e da escrita de forma proficiente, ou seja, não há interesse real que a população seja proficiente nas práticas de letramento autônomo.

Outra pesquisadora que discorre sobre letramento é Roxane Rojo, para quem o conceito se alinha ao de Angela Kleiman, ou seja, letramento é entendido como práticas de uso da escrita, tal como propõe a autora:

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Na fala da pesquisadora, observa-se, no entanto, uma fala mais abrangente em relação ao conceito de escrita, pois há menção a “usos e práticas sociais de linguagem”, de modo que o conceito de escrita, em Rojo se expande dos materiais verbais para outras formas de construção de significado, ou seja, a autora considera letramento os usos de textos verbais e multimodais de diferentes esferas de circulação, construindo que denomina multiletramentos. Esses englobam desde a multissemiose até as mídias digitais e, ainda, a multiplicidade de práticas de letramento e a multiculturalidade. Devido à possibilidade de uma mesma prática de letramento poder existir de formas distintas, Rojo se utiliza de dois conceitos de Bakhtin: *esfera de circulação* e *gêneros discursivos*, captando a ideia deste de que alteramos nosso discurso conforme se faça necessário. Por outro lado, ao assumirmos a ideia de letramentos múltiplos pelo viés multicultural dentro de uma mesma *esfera de circulação*, podem ocorrer gêneros diferenciados conforme a cultura de um grupo (vide catolicismo, evangelicismo, candomblé).

A estudiosa, após diversas reflexões acerca da globalização e da indústria cultural, conclui que há, na escola, a tendência desta desprezar as culturas locais (as culturas pops) e manter a valorização exagerada das culturas das quais se apropria, tornando-as cultura escolar, quando, na verdade, seria necessário utilizar-se das três e assim possibilitar o desenvolvimento do senso-crítico.

Rojo (2009) conclui suas reflexões afirmando que trabalhar a leitura na escola não consiste apenas em alfabetizar alguém, é preciso considerar diversos fatores, como:

usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de *uso* das *linguagens* (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc) e das *línguas* (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever) (ROJO, 2009, p. 119).

Para isso, seria necessário trabalhar com os letramentos multissemióticos, ou seja, com usos da escrita constituída a partir de vários sistemas semióticos; letramentos multiculturais e com letramentos críticos, que abarcariam textos de diferentes esferas culturais, encaminhando as leituras de forma a propiciar a assimilação crítica – desvendar finalidades, intenções e ideologias.

Como é possível perceber, o conceito de letramento relaciona-se, especificamente com escrita e leitura, mas de modo que cada pesquisador enfatiza diferentes aspectos. Em Magda Soares, há ênfase para a questão do estado ou condição que adquirem grupos ou indivíduos que usam a escrita; em Tfouni (1995), há ênfase para as práticas de uso da escrita e sua diferenciação com a alfabetização; em Kleiman (2004), há uma aproximação com Tfouni (1995), já que a autora destaca letramento como práticas de uso da escrita, sejam elas em relação à leitura ou à escrita, abarcando, portanto, todas as práticas de apropriação do texto (em suas variedades semióticas e com diferentes valorações sociais e culturais) possíveis na vida social, sejam as práticas institucionalizadas, sejam as vernaculares. Na perspectiva de Roxane Rojo (2009), ser letrado implica ser capaz de se apropriar do texto, seja escrito, seja multissemiótico, mas, mais do que isso, é também conseguir assimilar como um emaranhado de letras e sons, combinados na forma de um texto, significam em um contexto social. Para fins de clareza, apresentamos o quadro, a seguir, como forma de possibilitar uma compreensão mais pontual das diferentes perspectivas conceituais de letramento aqui apresentadas:

Quadro 4 – Diferentes perspectivas conceituais de Letramento

Pesquisador	Conceito de letramento	Síntese
Magda Soares	“letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, M. <i>Letramento</i> : um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 18)	Letramento é condição ou estado daqueles que usam a escrita.
Leda Veridiana Tfouni	“O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.” (TFOUNI, L. V. <i>Letramento e alfabetização</i> . São Paulo: Cortez, 1995, p.9)	Letramento diferencia-se de alfabetização, pois não trabalha com aspectos individuais do uso da escrita, mas com aspectos sociais de seus usos.
Angela Kleiman	“Podemos definir, hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, A. <i>Os significados do letramento</i> : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado De Letras, 2004, p.19)	Letramento refere-se aos usos da escrita, a ações ou modos de fazer uso da escrita.
Roxane Rojo	“o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família igreja, trabalho,	Letramento diz respeito aos usos da linguagem, em sentido mais amplo que o de texto verbal, abarcando o

mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.98)

uso de produções multissemióticas, de diferentes valorizações sociais e artísticas.

Fonte: apostilas do Curso Educação literária e letramento ministrado pela profa. Mirian Zappone Programa de Pós-graduação em Letras - UEM

Os autores anteriormente citados, em maior ou menor grau, concordam com uma premissa principal: não existe apenas uma forma de letramento, pois o letramento se constitui em práticas, em ações, em um fazer específico a partir dos textos. Podemos ser letrados academicamente, mas não sabermos o que fazer diante de um evento de letramento diverso do que estamos acostumados, assim como o contrário também pode ocorrer. No entanto, nota-se a recorrência da ideia de letramento, seja em Angela Kleiman (2004), seja em Roxane Rojo (2009) e, em parte, em Ledda Tofuni (1995), como práticas de uso da escrita, concepção com a qual corroboramos e adotamos para abordar outra temática, a do letramento literário.

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Como visto no tópico anterior, os letramentos abarcam inúmeras práticas de uso da escrita, sendo que essa também pode compreender diversos suportes, semioses e contextos de uso. Como uma das propostas desta dissertação é verificar como os documentos norteadores para o ensino de literatura no Brasil propõem que se ensine literatura na escola, discorreremos, nas próximas páginas, sobre o conceito de leitura literária ao qual nos afiliamos e, consequentemente, de letramento literário que subsidiarão a leitura das propostas de leitura nos documentos nacionais e estaduais.

Acerca dos conceitos de literatura e seu ensino, Zilberman (2010) afirma que desde Aristóteles se tem o hábito de conceituar a leitura e classificar aquilo que pode ser considerado bom ou não. A escola, por sua vez, acaba reproduzindo este comportamento, não elaborando conceitos próprios e diferenciados de literatura, aumentando apenas o consumo de livros/manuais didáticos. Conforme afirma a autora:

Encarregada do ensino da literatura e da difusão de um saber cultural, a escola reproduz o que a poética no passado e a teoria da literatura no presente escolheram. A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores da antologia. Seu veículo mais conhecido é o livro didático, que, com suas variações (seleta, apostila, manual de história da literatura, guia de leitura),

consiste na antologia da antologia; mas o mesmo se passa com outros instrumentos seus, como as listas de livros cuja leitura antecipada é exigida aos inscritos em algum exame de seleção (Enem, vestibular, Enade, entre as provas associadas diretamente à progressão no âmbito da educação formal) (ZILBERMAN, 2010, p. 237).

Em sala de aula, os professores limitam-se à reprodução de hábitos antigos, como a leitura de obras já canonizadas em nossa tradição para que se forme “um juízo elevado, aquele que, educado, dará preferência a criações de teor similar às que constituem a antologia, reforçando sua autoridade” (ZILBERMAN, 2010, p. 237). Ou seja, na escola, há um acolhimento dos conceitos de literatura corrente nas teorias da literatura e na historiografia literária bem como dos modos de ler nelas inscritos.

A autora ressalta que, além de não ser original em relação à adoção de um conceito de literatura, a escola ainda determina o *corpus* de textos que os alunos devem ler. Deste modo, é através dos exames vestibulares, legislações, livros didáticos, manuais de história da literatura que se pode observar os conceitos de literatura bem como os modos de ler adotados em relação ao ensino de literatura.

Ao fazer uma sumária genealogia do ensino de literatura, Zilberman (2010) demonstra que até os anos 60 do século XX, a literatura era ensinada sempre com alguns objetivos, geralmente: transmitir a norma culta; conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã; inculcar valores e incutir o bom gosto; assumir a cidadania; adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais e transmitir o patrimônio da literatura brasileira. Além disso, valorizavam-se como procedimentos didáticos a leitura em voz alta, com objetivo claro de memorização dos textos, além de questionários de interpretação e cópia para a aprendizagem da escrita.

O segundo ponto notado pela estudiosa é que, já a partir de 1970, o ensino de literatura é responsabilidade do ensino secundário, hoje em dia Ensino Médio; as leituras são escolhidas pelos professores, predominando gêneros literários contemporâneos e curtos; o texto pode ser usado como ponto de partida para o ensino da linguagem, como a interpretação e as regras gramaticais, mas também serve como estímulo para se adquirir o gosto pela leitura e literatura; enfim, passa-se a valorizar o gosto pela leitura, não apenas a aquisição da cultura literária.

Diante dessas mudanças, a autora reflete:

Cabe perguntar o que determinou tais mudanças. Poder-se-ia crer, em um primeiro momento, que os créditos podem ser contabilizados à teoria da literatura, que, em muitos casos, englobou a seu campo especulativo a literatura infantil ou as teses da estética da recepção. Em um segundo momento, há um

empenho por parte dos educadores em dotar o ensino de uma prática mais comprometida com a realidade da criança e do jovem e com a atualidade e experiência do leitor. Todavia, em ambas as circunstâncias, o efeito passaria pela causa, segundo uma ótica enganadora (ZILBERMAN, 2010, p. 245).

Para ela, os dois comportamentos apontados são parte de mudanças sociais pelas quais o país passou nos últimos anos. A principal dessas mudanças sendo “a necessidade de escolarizar com rapidez, não obrigatoriamente com eficiência, a população, como maneira de acompanhar, e mesmo acelerar, a modernização da sociedade” (ZILBERMAN, 2010, p. 246). Mas, como se pode pensar a leitura de textos literário? Em que essa leitura se particulariza em relação a outras? Para pensar sobre tais questões, utilizaremos os estudos de Zappone (2008), para quem os estudos de letramento podem oferecer importantes contribuições.

Zappone (2008), propõe o conceito de letramento literário “enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária” (ZAPPONE, 2008, n.p.), baseando-se no conceito de Angela Kleiman (2004) e de B. Street (1999) que compreendem letramento enquanto práticas de uso da escrita. Ora, se o texto literário constitui um dos usos da escrita, e escrita altamente valorizada socialmente, todas as situações em que os leitores se propõem a ler um texto ou se apropriam de um texto literário, estamos diante de letramento(s). Ou seja, a leitura de textos literários, em todos os contextos em que pode acontecer, será sempre prática de letramento porque são usos da escrita literária. Uma vez que se fala de “escrita literária”, Zappone (2008) propõe que essa seja conceituada a partir de uma das mais recorrentes características dos textos literários: seu caráter de ficcionalidade, ou seja, o letramento literário diz respeito às práticas de uso de textos que não possuem função pragmática (são textos imotivados) e que se diferenciam por serem imaginativos. Em suma, para fins desta dissertação, o letramento literário é entendido como:

o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. A escrita literária foi conceituada por meio do estabelecimento de três aspectos: 1) a presença de ficcionalidade; 2) a caracterização da escrita enquanto uma modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimentos etc (ZAPPONE, 2008, n.p).

Para uma compreensão mais precisa de letramento literário, os conceitos de práticas e de eventos de letramento tornam-se esclarecedores. Os eventos de letramento literário são todas as situações em que um texto literário funciona ou é utilizado em situações de interação entre indivíduos (no caso do texto literário – um autor e um leitor(es)). No entanto, tal evento pode

constituir diferentes práticas de letramento, ou seja, os modos de funcionamento dessa interação podem ser diversos, dependendo da identidade dos integrantes da interação, do contexto onde tal interação é realizada, dos objetivos e da própria cultura dos integrantes do evento. Assim, seria possível dizer que a leitura de um romance machadiano, que constitui um evento de letramento, pode se configurar em mais uma prática de letramento, se tal romance for lido por estudantes de um curso de Letras ou por um leitor comum brasileiro ou por um leitor que possua uma cultura muito distinta da brasileira ou mesmo em uma sala de aula, por exemplo. Cada um desses *eventos* constituirá *práticas* diferentes que podem implicar em diferentes modos de produzir sentidos para o mesmo romance. Isso pode acontecer porque o conceito de “práticas de letramento”, segundo Street (1999), não foi por ele criado a fim de normatizar um modelo de interação com escrita; ele não é prescritivo ou determinador de modos de interação, mas descritivo, ou seja, ao propor o conceito, Street procurava descrever como, efetivamente, os usos da escrita acontecem. A esse respeito, relembramos o conceito de práticas de letramento, tal qual o propõe Mary Hamilton:

Os eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do iceberg: as práticas de letramento podem apenas ser *inferidas* a partir de evidências observáveis, porque elas incluem recursos invisíveis, tais como conhecimento e sentimento, elas incorporam valores e propósitos sociais, e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial como temporalmente (HAMILTON, 2000, p. 18, grifos da autora).

Como se nota pela teoria da autora, os eventos de letramento são apenas a parte física do letramento, ou seja, a imagem de alguém ou de um grupo interagindo com a escrita (ou com o texto literário, no caso do letramento literário). O evento transforma-se em prática quando os modos de interação com o texto passam a ser demarcados ou orientados por valores sociais, culturais, pelas identidades dos interlocutores, pelo contexto histórico, enfim, por uma série de elementos “invisíveis”, mas que determinarão o modo como os sentidos para o texto serão constituídos. Portanto, observa-se que as práticas de letramento serão sempre plurais e nunca homogêneas, como se costuma pensar a propósito da leitura em geral e da leitura de textos literários.

Sendo o letramento (literário ou não) as práticas de uso da escrita, seja na leitura, seja na escrita, é possível fazer a mesma distinção proposta por Street (1999) em relação às práticas sociais (ideológicas) e as práticas escolares (modelo autônomo). Assim, o letramento literário escolar se refere às práticas de uso de textos literários na escola e que são demarcadas por um modo particular de apropriação do texto que está diretamente relacionado aos modos de ler constituídos, ao longo do tempo, pela crítica e pela historiografia literária, como mostraremos

adiante. Fora da escola, pouco se sabe sobre o modo como os textos literários são apropriados pelos seus leitores, pois seriam necessárias mais pesquisas acadêmicas para se conhecer quem são e como leem as pessoas que acessam os textos literários atualmente ou no passado.

Descrever ou acessar as práticas de letramento literário realizadas na escola brasileira seria tarefa impossível, uma vez que uma pesquisa com tal objetivo teria que chegar às mais diferentes salas de aula do país, procurando registrar e compreender os modos de ler literatura. No entanto, é possível inferir que o letramento literário escolar se encontra delineado nos materiais didáticos levados à escola, ainda que nem sempre as práticas didáticas levada a cabo pelos professores seja exatamente aquela proposta nos livros didáticos. Mas, mesmo assim, é possível pensar que os eventos de letramento propostos nos livros didáticos constituem um modo de ler escolarizado dos textos literários. Como, de modo menos ou mais intenso, os livros didáticos, sobretudo aqueles do ensino médio, trabalham o texto literário de modo alinhado aos modos de leitura da crítica literária, fazemos, a seguir, uma pequena revisão sobre as proposições que alguns críticos literários brasileiros fazem a respeito da leitura literária.

Se verificarmos as proposições de Flávio Aguiar (2000), em seu ensaio *As questões da crítica literária*, o estudioso discorre sobre algumas especificidades da leitura de um texto literário pela perspectiva da crítica literária. Para Aguiar (2000), as obras de arte, mas principalmente a arte literária, “se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta, mas dele se distingue radicalmente” (AGUIAR, 2000, p. 20). Portanto, o primeiro aspecto por ele apresentado para que se saiba o que é um texto literário está no conceito de que a literatura é a imitação do mundo e, por isso, merece um tratamento diverso dos outros tipos de texto produzidos. O autor afirma que para lermos uma obra de literatura, é necessário “nos despiremos de preconceitos, empreendermos viagens e conhecermos paixões inolvidáveis” (AGUIAR, 2000, p. 20).

Para ilustrar seu ponto de vista, o ensaísta afirma que

Toda obra de arte impõe um decoro peculiar. No nível mais simples, diríamos: dos personagens cômicos, esperamos gestos cômicos; de trágicos, trágicos; e assim por diante. Mas há questões mais complexas. Ao lermos um romance [...] veremos seres – os personagens – muito parecidas conosco, as pessoas, digamos, reais. Mas *elas* não são *nós*. Não agem, no fundo, como nós, apesar de eventualmente o autor ter se esforçado por fazê-los agir exatamente como nós. Pode-se dizer até que são melhores do que nós. Não padecem da incoerência do nosso cotidiano; morrem com beleza, amam até o fim; se atraíam, é por uma grande paixão, ou por motivos grandiosos, e neste mundo peculiar da obra de arte mesmo a mesquinha mais sórdida torna-se mais grandiosa do que a mais espetacular pregação de virtude no nosso mundo real (AGUIAR, 2000, p. 21 – grifos do autor).

Ou seja: o primeiro passo para a leitura de um texto literário é assumir a posição de leitor que conhece o que vai ler e que espera um determinado comportamento dos personagens dentro deste texto. A esse conjunto de expectativas de um leitor perante o texto e de suas formas de agir de acordo com elas, Aguiar (2000) chama *decoro*. Para ele, o *decoro* se refere aos conhecimentos relativos às formas particulares por meio das quais é possível construir o artifício de fingimento do texto e que foram, ao longo do tempo, estudadas e descritas pelos modelos dos gêneros.

Além da noção de *decoro*, ele apresenta como roteiro metodológico para a leitura de textos da literatura quatro operações fundamentais (ainda que existam outras): a paráfrase, a análise, a interpretação e o comentário. Por paráfrase, o autor entende a forma como o leitor reconta o que lê. É a partir dela que se conhece o enredo de uma obra literária ou como é a disposição dos versos de um poema pela perspectiva do leitor. Este passo é importante porque é o que determina o modo de análise que o leitor fará/faz daquilo que leu. A análise consiste na “caracterização de forma particular de uma obra, através de seus elementos internos e das relações que mantém entre si” (AGUIAR, 2000, p. 22). A interpretação, por sua vez, é a capacidade de organizar a análise dos aspectos formais identificados e relacioná-los aos campos da arte e do conhecimento, seja estabelecendo intertextualidades entre outros textos literários ou até filosóficos, científicos, todas as ciências que podem facilitar a compreensão da obra. Por último, cabe ao leitor realizar um comentário, que são as informações extratextuais (biografia, política, social, hábitos, costumes) e que ajudam a reconstruir seu momento de produção e, consequentemente, fazem com que a realidade do leitor se aproxime do leitor imaginado pelo autor.

Outra proposta que orienta um conceito de leitura literária é a de João Adolfo Hansen (2005), o qual afirma que todos nós, ao lermos, o fazemos a partir de uma leitura cultural específica de nossa época. Ele afirma, também, que ao lermos um texto, este carrega a leitura cultural de seu autor e a leitura literária, seria então, “um índice do nosso desejo de descobrir como atuam em nós as formas de dominação do corpo escrito pela lei de outro, uma vez que esse é o tema nuclear da ficção que vale a pena ler” (HANSEN, 2005, p. 13).

O autor acredita que as falas sobre as leituras são pautadas em relação à divisão do trabalho intelectual, ou seja, existem vários campos teóricos para estudar um texto literário, mas cada um o analisará de forma distinta. Para ele, “a leitura literária é uma parcialidade produtora de parcialidades, pois é um trabalho particular de apropriação intelectual em que transforma matérias simbólicas produzindo novas versões delas como novas divisões sociais” (HANSEN,

2005, p. 14). Ou seja, a leitura literária consiste no ato de reconstruir a estrutura simbólica criada por outra pessoa.

Hansen afirma que a definição do que é literário está disforme, uma vez que o que é arte muitas vezes é pautado pelo que dá lucro, pelo que a indústria cultural sabe que será sucesso. Para ele, um texto é literário quando “é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir” (HANSEN, 2005, p. 16), ou seja, o texto literário possui como prerrogativa a ficção. Neste contexto, ficção tradicional “é a figuração fingida do possível assim determinado por comparação com a coisa, ação, evento, ou conceito definidos como reais ou verdadeiros” (HANSEN, 2005, p. 16), já a ficção literária pode ser definida como “ato de fingir” e para ela não existe uma interpretação correta, porque a “ficção é metáfora” (HANSEN, 2005, p. 18). Ainda assim, afirma que há “interpretações adequadas que refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir – e serão melhores quanto mais forem exaustivas dele ou adequadas a ele” (HANSEN, 2005, p. 18).

De acordo com o estudioso, para ler literariamente, o leitor precisa possuir um conhecimento particular sobre os modos de construção ficcional criados ao longo do tempo. Assim, ler literariamente não envolve apenas decodificar um texto, mas possuir um conhecimento especializado sobre literatura que permita ao leitor situar-se minimamente tal como o destinatário inicial imaginado pelo autor do texto, pois somente com base nesses conhecimentos, o leitor poderá realizar uma “interpretação adequada” do texto:

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

Um “bom” leitor de literatura, portanto, é aquele que consegue reconstruir os percursos que o autor de uma obra percorreu e se posicionar enquanto leitor ideal para determinado texto. A capacidade do leitor de se posicionar como leitor imaginado pelo autor é determinada pelo conhecimento de estruturas de cada gênero e dos estilos literários nos quais os autores criaram suas obras.

De acordo com o excerto, o leitor real, situado historicamente, socialmente e culturalmente, precisa, *para ler literariamente*, deslocar-se de seu lugar real a fim de se posicionar como leitor imaginado pelo autor da obra literária, lugar que deve ser assumido pelo leitor real para que realize uma leitura literária, porque esta é “uma experiência do imaginário figurado nos textos feitas em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer [...] as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos do ato de fingir” (HANSEN, 2005, p. 26). Ao leitor que deseja realizar uma leitura literária cabe a tarefa, portanto, de identificar o texto literário como ato de comunicação simulado, imaginado, ficcionalizado sobre o qual ele precisa conhecer como funcionam as regras de fingimento. Logo, a leitura literária pressupõe a compreensão do artifício de ficcionalização. Em suma, o teórico afirma que

O leitor literário deve ser capaz de pôr-se a si mesmo entre parênteses e traduzir a ordenação léxica, gramatical e argumentativa do texto, mas sem parar aí, pois deve ser principalmente capaz de especificar a ordenação retórica do fingimento. Ou seja: em todas as leituras, que são variáveis por definição, como diz Lima, o leitor deve encontrar a estrutura básica que permite justamente a comunicação do ato da invenção do texto com a prática da sua leitura (HANSEN, 2005, p. 32).

Assim, como o estudioso toma a ficção como premissa básica para a existência da literatura, é necessário que o leitor literário consiga determinar, no momento de leitura, as estratégias utilizadas tanto pelo autor e reconstruí-las a fim de poder construir sentidos para a obra literária. Como se nota, a leitura literária, à qual as práticas de letramento escolar se alinham, constituiu uma prática altamente especializada e que necessita de uma formação particular e formal do aluno a fim de que este adquira os conhecimentos necessários para que se torne um leitor literário. A esse propósito, Hansen (2005) afirma que “evidentemente, esse conhecimento não é dado apenas pelo texto, mas depende também de fatores extra-literários, como uma vida e um ensino público decentes”, aos quais poucos brasileiros têm acesso. O autor evidencia, assim, que a escola brasileira, com suas grandes limitações, tem poucas possibilidades de formar um leitor literário ou de produzir a leitura literária, tal como ele a concebe, em suas salas de aula. Nesse sentido, a leitura literária assim compreendida, torna-se uma prática bastante restrita, pois pressupõe um alto grau de especialização e de formação do leitor, ao ponto de se tornar critério de distinção cultural:

Num país de tradições coloniais como o Brasil, ler é luxo; e a leitura literária, o supra-sumo dele, pois depende de critérios especializados que conferem distinção para os membros dessas corporações, que recitam hierarquicamente as leituras autorizadas, incorporando a aura da sua autoridade, como acontecia

na Academia dos Seletos e na Academia dos Esquecidos, em que a ambiência conferia existência (HANSEN, 2005, p. 23).

Tendo em vista os estudos sobre letramento aqui apontados, o que procuramos evidenciar foi que o letramento literário abarca, portanto, todas as práticas sociais de uso de *textos literários*, sejam elas realizadas na escola ou não. Como letramento se relaciona com a noção de prática, logo, de um fazer, de uma ação particular, seria impossível descrever as práticas de uso de textos literários que podem acontecer no nosso meio social. Para isso, como já afirmamos, seriam necessárias muitas pesquisas acadêmicas de cunho empírico. No caso do letramento literário escolar, a caracterização dos eventos de letramento torna-se mais visível, mas não concretos (uma vez que não se tem acesso aos modos singulares como professores do Brasil todo ensinam literatura), pois podemos apreendê-los a partir de inferências sobre os materiais didáticos que se alinham aos modelos de leitura da crítica e da historiografia, tal como foi nossa proposta nessa sessão. Tendo, pois, como parâmetros as noções de letramento literário e de leitura literária apoiados nas ideias dos autores aqui apresentados, direcionaremos nossa atenção para os documentos oficiais que legislam sobre o ensino de literatura na esfera federal e estadual dos estados do Sul do Brasil.

2 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES NA EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS NORTEADORES NACIONAIS – ONDE FICA A LITERATURA?

No presente Capítulo, serão abordados alguns fatores relevantes para a compreensão da formulação das legislações relacionadas ao ensino médio, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB, promulgada em 1996 e os outros documentos decorrentes dela. Em seguida, analisaremos as três normativas nacionais relacionadas ao ensino brasileiro: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998; 2000); as Diretrizes Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCN+ e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

Como forma de esclarecer melhor de que modo se estrutura a escola atualmente, iniciaremos este capítulo revisando alguns aspectos referentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) e seus desdobramentos no ensino médio de acordo com teóricos diversos, como Bueno (2000); Saviani (2001); Kuenzer (2002); Frigotto e Ciavatta (2004) e Ramos (2004). Em seguida, serão analisadas a LDB/1996 e a Resolução da Câmara da Educação Básica CEB 3/98 (BRASIL, 1998), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. O objetivo será verificarmos quais os preceitos a serem adotados nas escolas de nível médio. Posteriormente, analisaremos os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCN (BRASIL, 2000); as Diretrizes Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ EM (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2006), focando os estudos nas propostas de ensino da literatura, mas, muitas vezes, adentrando nos aspectos de ensino, também, da língua portuguesa. Esses últimos documentos serão a base para a análise dos documentos estaduais, uma vez que o objetivo deste trabalho é descrever e comparar os conceitos de literatura, perfis de leitores e modos de leitura dos textos literários são propostos nos documentos federais e nos estaduais.

2.1 A NOVA LDB: ALGUNS ASPECTOS DE SUA FORMULAÇÃO

Frigotto e Ciavatta (2004), estudiosos dos percursos da educação brasileira, afirmam que um dos problemas dos países colonizados é que não se pode ver com clareza quem eles são. Embora estes países queiram ser como seus colonizadores, não conseguem, pois as diferenças

culturais, por mais ignoradas que sejam, permanecem. Não é diferente com a cultura educacional de nosso país. Diversas reformas desde o surgimento das escolas públicas foram debatidas. Deste modo, os estudiosos afirmam que devido ao estágio de desenvolvimento do capitalismo em nosso país, estamos permeados por contradições, há avanços em algumas áreas, retrocessos em outras. Além disso, a dívida externa, contraída principalmente na época da ditadura civil-militar, impediu que houvesse os investimentos necessários para o desenvolvimento educacional brasileiro, principalmente no ensino médio, que ainda não foi universalizado em nosso país.

Desde o início da década de 60, tem-se tentado elaborar diretivas estudantis a partir do pensamento dos educadores, como o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas seu fundamento científico-tecnológico e histórico-social, mesmo após diversos cortes e distorções, foi rejeitado. Segundo os pesquisadores, as decisões acerca da regulamentação escolar foram tomadas:

mediante medidas provisórias e decretos, ou por leis conquistadas no Parlamento por meio de troca de favores. O substitutivo do projeto original foi então se transformando em uma peça legal adequada aos interesses do governo, para impor sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 17).

Um dos estudiosos da regulamentação da educação, Demerval Saviani (2001), afirma que a educação é tão inerente ao ser humano quanto a sociedade. Para ele, é essa necessidade de viver em coletividade que deu origem à necessidade de se criar uma lei que regulamentasse a educação. Segundo o autor, “A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2001, p. 3), e por isso, atualmente, a educação escolarizada é a forma principal e dominante de educação.

Em âmbito mundial, a educação básica passou a ser responsabilidade do Estado ainda nos séculos XVIII e XIX. No Brasil, no entanto, esta responsabilidade só foi iniciada no século XX na Constituição de 1946 e na LDB de 1961. Nenhum dos dois, porém, mudava a prerrogativa anterior de manter privilégios aos mais abastados, nem em, de fato, solucionar as desigualdades sociais para proporcionar as mesmas oportunidades de estudo para toda a população como se observa, ainda que timidamente, na lei de 1996.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB foi promulgada em dezembro de 1996, após aproximadamente oito anos de debates. A Lei nº 9.394 de 20/12/1996 – Lei Darcy Ribeiro atravessou diversos percalços até se tornar o que é hoje. A LDB ainda vigente, começou a ser elaborada em 1987. Em 1988, o Deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, apresentou o primeiro projeto de lei (nº 1.258-A/88). Tal projeto, após ter tido

duas emendas, foi encaminhado ao Grupo de Trabalho da LDB, e, neste período, recebeu como anexo sete propostas alternativas às de Elísio; 17 projetos que versavam sobre problemas específicos na LDB e 978 emendas de diversos deputados (SAVIANI, 2001). O filósofo ainda afirma que

De início importa destacar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional (SAVIANI, 2001, p. 57).

O deputado Jorge Hage, relator do projeto, percorreu o país participando de eventos relacionados à educação e, em 1989, participou de audiências públicas nas quais 40 entidades e instituições de ensino foram ouvidas. Após diversos processos de negociação e votação, em 1990, no dia 28 de junho, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados apresentou seu substitutivo. Entre diversos aspectos relevantes, vale destacar que neste substitutivo havia importantes avanços em relação ao ensino médio, uma vez que seu lugar na educação nunca fora bem definido, mas há tentativa de retirar seu caráter propedêutico ou profissionalizante, atribuindo-lhe uma educação politécnica e tecnológica.

Após a apresentação do substitutivo Jorge Hage, em 1990, o projeto foi encaminhado à Comissão de Finanças e Tributação. A esta, cabia apenas avaliar se financeiramente ele era viável. Embora a relatora, Deputada Sandra Cavalcanti, tenha o aprovado com 25 subemendas, nem todas estavam relacionadas a aspectos financeiros, como lhe cabia. Uma quantia relevante delas relacionava-se ao mérito educacional e, segundo o autor, contemplavam interesses de escolas privadas, incluindo-se as confessionais.

A criação do projeto de LDB foi iniciada no governo Sarney (1985 – 1990), o qual mantinha uma postura a favor de seu teor. No entanto, em 1990, com a posse de Fernando Collor (1990 – 1992), houve também mudança no conteúdo das aprovações da LDB na Câmara. Os partidos progressistas que até então tinham grande representatividade foram substituídos após essa eleição por políticos mais conservadores e, por muitas vezes, devido aos interesses destes últimos, foi atrasado o projeto. Até o ano de 1992, durante as votações para a aprovação do projeto, as negociações para a aprovação da LDB foram dificultadas, principalmente porque os novos participantes das Comissões eram contra o documento. Tal organização apenas foi

alterada após o impeachment do Presidente Collor e a posse de Itamar Franco (1992 – 1995), o qual tinha posicionamento a favor do conteúdo da LDB (Saviani, 2001).

O projeto de Jorge Hage, após diversos substitutivos, foi aprovado apenas em 1993 na sessão plenária da Câmara de 13/05/1993 e seguiu à Câmara do Senado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 101/93. Em 1995, já sob a Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro assume a relatoria do projeto na Comissão de Constituição e Justiça, e, como relator, emite um parecer que alega inconstitucionalidades no PLC. Assim, apresentou um substitutivo de sua autoria, o qual foi aprovado. Segundo Saviani,

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito (2001, p. 162).

Ou seja, embora tenham ocorrido diversos esforços para que a LDB aprovada em 1996 fosse um trabalho conjunto de diversos setores relacionados à educação, em muitos momentos sua elaboração foi turbulenta e truculenta, fosse por mudanças políticas, fosse pela perspectiva de governo adotada pelos seus relatores. Enfim, dessa forma, a LDB utilizada hoje em nosso país foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Apesar de todos os percalços pelos quais a nova LDB passou, tendo sido promulgada, é à sua luz que os projetos posteriores relacionados à educação estão pautados.

Pedro Demo (2012), por sua vez, embora mantenha um posicionamento diverso de Saviani (2001), ao versar, também sobre a LDB nº 9.394, assim como este, destaca que esta lei sofreu e possui, muitas vezes, “sua marca histórica própria, sobretudo a interferência de toda sorte de interesses, muitas vezes pouco ‘educativos’” (DEMO, 2012, p. 10). Ou seja, os dois concordam que diversos fatores fizeram com que a LDB fosse publicada da forma que chegou a nós, principalmente devido aos interesses daqueles que não estavam, necessariamente, ligados à educação.

No entanto, ao contrário do historiador, este autor defende que a LDB é minimalista e curta pois assim se evitam as múltiplas interpretações recorrentes de nosso Congresso e, ainda que não seja a melhor lei educacional possível, isso já era esperado porque, segundo o estudioso, boas leis só podem surgir de bons políticos, o que não ocorre no Brasil (DEMO, 2012).

Ainda assim, há alguns aspectos que o autor considera avanços em relação a todas as leis educacionais que já foram publicadas no país, tais quais os compromissos com a avaliação,

o autor destaca que a lei provém, mesmo que de forma modesta, a regulamentação dos mecanismos avaliativos tanto em relação aos alunos quando a avaliação dos professores e das instituições; uma visão alternativa da formação dos profissionais da educação, pois, na concepção de Demo (2012), a LDB trata o professor como centro da educação de qualidade, uma vez que prevê aperfeiçoamento continuado e também licenças remuneradas em caso de afastamento por estudo, além de estabelecer na carga horário dos professores um período para planejamento e a progressão de carreira; finalmente, para ele há o estabelecimento de investimentos financeiros para a valorização do magistério, pois o documento destaca a remuneração de professores e funcionários de escolas; conservação do ambiente escolar, aprimoramento da qualidade de ensino, bolsas para alunos, aquisição de material didático escolar e transporte escolar. Outros aspectos também são apontados pelo autor, como a progressiva obrigatoriedade do ensino até o nível médio, o investimento em educação infantil e sua oferta gratuita.

No entanto, o próprio autor reconhece que apesar dos “avanços” da LDB, há também muitos “ranços”, os quais são enumerados da seguinte forma: há uma visão relativamente obsoleta da educação, pois segundo ele, a educação é vista exclusivamente como ensino, colocando o aluno em posição de mero receptor de conteúdo. Além disso, há confusão terminológica entre esses dois conceitos (educação e ensino) o que possibilitaria uma interpretação tendenciosa da lei; a lei apresenta uma ideia retrógrada de universidade, principalmente ao não constar a pesquisa e o estímulo ao desenvolvimento desta como princípios das universidades; e atrasos eletrônicos. Ou seja, ainda que muitos aspectos da lei apresentem avanços, ainda há problemas significativos que não foram solucionados. Essa lei “minimalista”, nos termos de Demo (2012), possibilitou a promulgação de uma LDB que não demonstra os reais objetivos do governo e também possibilita a implementação de medidas pontuais conservadoras, as quais, ao serem apresentadas precisamente e não em um documento único, possuiriam maior probabilidade de aprovação. Ademais, tal projeto propicia a diminuição do papel do Estado no investimento educacional público, pois possibilita uma “parceria” com os setores privados (Saviani, 2001).

No que concerne ao ensino médio, a nova lei afirma que cabe a esse nível de ensino a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e o domínio destes, uma vez que são parte proeminente da sociedade moderna. Essa mudança, conjuntamente aos documentos posteriores promulgados, fosse por meio de Decretos, Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais ou documentos norteadores não reguladores, instauram diversos conflitos e reflexões acerca da realidade educacional no ensino médio.

Demerval Saviani (2008), ao estudar a documentação oriunda das lacunas da LDB, afirma que

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna de educação”, ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de uma legislação específica de caráter complementar. E é precisamente neste contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2008, p. 2).

Assim, em 1997, é elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, entre outros aspectos, objetiva “implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular estabelecida pela reforma do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1998, p. 37). Como forma de cumprir esse objetivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB, nº 3/98) são instituídas, assim como posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999). Esses documentos modificam, principalmente, a ordem vigente do ensino secundário até então.

No novo contexto, os jovens devem ser aptos a lidar com novas tecnologias e com a realidade social. Além disso, surge a exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática, ou seja, apesar de estar inserida em um contexto econômico, a escola deve trabalhar para que as condições de vida sejam contestadas, pois o estudante deveria compreender historicamente as relações estruturantes do mundo econômico e social em que vive. Também nasce a exigência de aproximação entre currículo e cultura jovem, pois os índices de desistência no ensino médio tendem a ocorrer pela distância do ensino academicista da realidade, o que faz com que o jovem que não tenha como objetivo imediato o ingresso na universidade não se interesse em terminar o ensino médio, pois a falta de emprego iminente não é um bom incentivo.

Com o fim do período ditatorial, são formuladas novas leis para a educação. A nova LDB teve como objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, n.p). Tal aspecto, segundo Ramos (2004), torna-se mais evidente no artigo 22 da LDB, o qual afirma que é no ensino médio que:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, n.p).

Anteriormente a essa lei, o ensino médio assumia duas possibilidades: a de preparação para o vestibular e posterior ingresso no ensino superior ou de formação técnica-profissional. Estas duas finalidades do ensino médio foram pautadas nas necessidades sociais de sua época. Por um período desenvolvimentista na ditadura, a educação era vista como preparação para o trabalho, independentemente do nível de ensino pensado, médio ou superior. No entanto, com o desenvolvimento do sistema capitalista em nosso país, a certeza de emprego diminuiu, portanto, se a possibilidade de obter trabalho já não existia, passa a ser papel da educação preparar para “a vida”, tal qual a atual redação da LDB.

Segundo a autora, “preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39). Não há, em nenhuma das redações de leis educacionais anteriores, o foco em cuidar da cultura da pessoa humana.

Para a autora, a LDB tenciona que a educação profissional e o ensino médio regular tenham os mesmos objetivos. Tal comportamento teria como foco a descontinuação da oferta, pelo estado, de cursos profissionalizantes. Bueno (2000) aponta, ainda, que mesmo que a LDB seja a lei maior a ser seguida, as mudanças propostas por ela já estavam presentes no plano de governo de Fernando Henrique Cardoso, além de seguir a recomendação do Banco Mundial no texto *Prioridades y estrategias para la educación*, de 1996, o qual propunha um plano de desenvolvimento para o Ensino Médio na América Latina, cujos principais objetivos consistiam em privatizar e descentralizar o Ensino Médio profissionalizante.

Devido a essa aprovação relâmpago e mal discutida, coube ao Conselho Nacional de Educação – CNE corrigir, ampliar e aperfeiçoar progressivamente diversos conceitos de forma a “preencher lacunas, diminuir dúvidas conceituais e indicar claramente posições teóricas e caminhos escolhidos para o ensino médio (BUENO, 2000, p. 13). As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, formuladas a partir dos documentos já citados, são passíveis de alterações, mas deixam claro suas proposições:

1. O discurso oficial salienta a necessidade de comprometimento maior com o ensino médio, porém, também propõe o “enxugamento e a redistribuição financeira na área educacional” (BUENO, 2000, p.14). O método utilizado para fazer isso foi buscar

outros meios de ingresso no ensino médio, tais como os cursos técnicos particulares e responsabilizar o aluno pela trajetória educacional escolhida, e;

2. É apresentado no parecer CNE/CEB n. 15/98, um fim para as diferenças seculares entre educação profissional e a educação média humanista, propondo que toda a educação seja pautada no trabalho. A partir do momento que mesmo nos cursos de educação regular este se torne o foco do ensino médio, adota-se a flexibilidade dos currículos para que esta mudança ocorra.

Um dos motivos para se começar a tratar do trabalho mesmo no nível regular do ensino médio, seriam as mudanças tecnológicas e a visão simplista de que ela estaria ao alcance de todos e chegou a todos os níveis de trabalho. No entanto, Bueno (2000) aponta que, apesar disto, as possibilidades de articulação/desarticulação não são eficientes ou mesmo eficazes para que a escola tenha um referencial seguro e objetivo.

Embora o Parecer CNE/CEB n. 15/98 cite as habilidades desejadas para um aluno de ensino médio, as escolas se tornam as responsáveis por identificar o que é indispensável ou não. Tal responsabilidade não deveria ser delegada à escola, uma vez que ela não possui profissionais com capacitação específica para este fim. Assim, não é possível delegar à escola uma missão que não é dela. Ao invés de os documentos se adequarem à vida real, espera-se o contrário.

A estudiosa afirma que há tendências que dizem que a elaboração de políticas públicas sempre irá se colocar acima dos diálogos e impor suas decisões, deste modo “as relações tradicionais de poder infiltram-se na definição das políticas educativas e impregnam seus processos de formulação, seus conteúdos, sua concretização e resultados” (BUENO, 2000, p. 17).

Os espaços onde poderiam haver discussões e propostas para a mudança da educação são reduzidos e, aqueles que não fazem parte dele (do sistema) não têm direito a opinar. Assim, ao povo são repassadas informações incorretas e/ou manipuladas, o sistema manipula a população a acreditar que faz parte da escolha, mas, na verdade, apenas segue-se com o planejado inicialmente formulado pelo governo (ou pelos políticos que o representam).

Tal posicionamento alinha-se com o de Ramos (2004) e Frigotto (2004), que consideram importante, devido às mudanças recentes na educação, discutir sobre as finalidades no ensino médio, principalmente os conceitos de sujeito e de conhecimento. A discussão sobre os sujeitos se faz importante porque todo ser humano tem uma vida, uma história e uma cultura, e que, embora as necessidades de cada um sejam distintas, todos têm direitos universais, dentre eles, está o direito ao conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade.

Concomitantemente, a nova LDB permite a existência de cursos profissionalizantes, mas não determina como conciliar a formação mais cidadã com a tecnicidade do ensino técnico.

Os focos das Diretrizes Curriculares Nacionais são o trabalho e o exercício da cidadania, mas para Ramos (2004), não fica clara qual a definição de trabalho adotada pelas diretrizes, por isso, ela se vale da definição de Saviani (1989):

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Neste sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. finalmente, o trabalho é o princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989 apud RAMOS, 2004, p. 42).

Deste modo, o ensino médio se encontra na segunda definição do trabalho: o ensino médio funciona como forma de transmitir como o saber se relaciona com os processos de trabalho de nossa sociedade. Trabalho, aqui, pode ser visto como trabalho humano enquanto forma de o homem modificar a natureza e se relacionar com outros homens ou trabalho como forma de obter algo em troca, o trabalho assalariado, típico do capitalismo, que é a ótica adotada pelos documentos oficiais.

É relevante rever o conceito de trabalho porque ele é uma das formas de objetivar a existência, o trabalho é “o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (RAMOS, 2004, p. 44), é através dele que o homem se relaciona com a natureza, com aquilo que o cerca. Este trabalho com a natureza, por transformá-la em forma de utilização pessoal e social, é o que o configura em ciência.

Além dos conceitos de trabalho, Ramos (2004) trabalha com o conceito de cultura, esta enquanto “processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social” (RAMOS, 2004, p. 45). A partir destes dois conceitos, a autora defende que, ao tentar unificar o ensino médio, sem omitir as diferenças entre os diversos grupos sociais existentes em nosso país, mas abraçando-as, utiliza-se o trabalho como fundamento primeiro da educação enquanto prática social. Sendo assim, é a partir do ensino médio que compreender o trabalho, tanto em sua dimensão ontológica (a forma que o homem produz sua existência na sua relação com a natureza e com os outros homens, produzindo conhecimentos) quanto histórica (dentro do capitalismo como forma assalariada de trabalho, categoria econômica e práxis produtiva) deve ser a base desse sistema. O

primeiro sentido é importante pois a partir dele é possível compreender o desenvolvimento científico, histórico e o desenvolvimento de conhecimentos pelos seres humanos, este sentido “é princípio e organiza a base unitária do ensino médio” (RAMOS, 2004, p. 46); já o segundo, é importante para o ensino médio porque estabelece uma relação lógica para as formações específicas para o mercado de trabalho. Além disso, esta última concepção de trabalho permite se relacionar com a concepção de ciência enquanto forma de transformação e transmissão de conhecimentos prévios.

Frigotto (2004), por sua vez, crê que a democracia em que vivemos ainda é frágil e tem um caráter muito mais formal do que real. No decorrer da história do nosso país, destaca que somos governados predominantemente por elites oligárquicas e alguns períodos permeados por ditaduras e golpes. Para ele, o liberalismo econômico foi o poder predominante na história do século passado e a ele se atribui a maior desigualdade econômica, social, cultural e educacional do mundo, pois este sistema permitiu a legalização do privilégio e da desigualdade.

No que tange ao ensino médio, o autor parte da visão que os jovens devem ser o foco ao se pensar em ensino médio, pois este nível de ensino articula ciência, trabalho e cultura. O sujeito pensado por ele, além de jovem, é de classe popular, do campo ou da cidade, filho de assalariados, detentor de particularidades sociais e étnicas, aquele que necessita educação pública gratuita de qualidade. É a partir dessa pluralidade de sujeitos que se deve pensar o ensino médio. São estes fatores que deveriam influenciar os métodos e os conteúdos deste grau de ensino.

Assumir as diferenças e iniciar a mudança por elas não consiste em legitimação da desigualdade, outrossim, torna-se um meio viável de combater essa desigualdade que se origina na sociedade, não na escola. Deste modo, a dualidade presente na história escolar deve ser combatida: o ensino propedêutico de acesso à universidade para os mais abastados e o ensino profissional para os jovens da classe popular não podem ser separados e excludentes desta forma.

Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico.

Essa compreensão nos diz, pois, que o ensino médio não está dissociado da vida e, portanto, do mundo do trabalho. Trabalho produtivo aqui não como alienação da vida, mas como meio de vida, valor de uso. Trabalho que não pode estar dissociado da ciência e da tecnologia como valores de uso – ou extensões de membros e sentidos humanos (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

Esta escola, que integra o conhecimento, ofertando-o não como conteúdo, mas como modo de compreender a natureza e a vida social, cultural e política é que deve ser o objetivo do ensino médio público. O trabalho toma forma, então, de parte integrante da cultura, porque é por ele que o ser humano “produz as condições de sua existência” (FRIGOTTO, 2004, p. 59). Uma vez que se compreenda o trabalho como parte cultural e social do mundo, mais se torna possível a escolha e a liberdade, e é aí que deixa de ser desigualdade.

Embora a concepção anterior seja a ideal, as políticas públicas para o ensino médio ainda não conseguiram efetivá-la, pois para que ela aconteça, é necessário um profundo resgate da ideia de diversidade:

Uma política pública de ensino médio que articule ciência, conhecimento, cultura e trabalho não pode ser nem homogeneizadora nem atomizadora e particularista. Para combater a perspectiva do dualismo, reiterado ao longo de nossa história educacional, seja de escolas ou do conhecimento, o desafio é que um conjunto de conceitos e categorias básicas possa ser reconstruído ou produzido a partir da diversidade, tanto regional como social e cultural. Isso significa que os sujeitos coletivos singulares são a referência real, ponto de partida e de chegada, e que não podem ser homogeneizados *a priori* (FRIGOTTO, 2004, p. 60).

Este ponto de partida chegaria a um grau de homogeneização universal, mas, por não partir dela, não violenta “as singularidades dos sujeitos coletivos e de sua particularidade histórica” (FRIGOTTO, 2004, p. 60). Além desta concepção de ensino, soma-se, no plano curricular, a articulação entre cultura, trabalho e ciência, estes tidos como pilares da formação básica, portanto, é o ensino médio que precisa desenvolver os conceitos básicos das ciências, formando um modo crítico de pensar, o conhecimento historicamente construído pela sociedade ainda deve ser abordado, mas não da forma estanque proposta até então. É imprescindível que o ensino médio supere a dependência e a vulnerabilidade tecnológica e possibilite o desenvolvimento da capacidade crítica de ler o mundo como um cidadão ativo, não como espectador daquilo que as políticas lhe dizem ser direito. O ensino médio ainda estará, até certo ponto, vinculado ao mundo do trabalho e da produção, mas com uma qualidade melhor do que a reproduzida até então, pois “essa base é que permite formar capacidades criadoras e inventivas e não apenas pessoas adestradas para copiar o que os outros criam” (FRIGOTTO, 2004, p. 65). Para tanto, é necessário que as políticas públicas consigam romper com a lógica cultural e econômica predominantes no país desde seu ‘descobrimento’ das elites, as quais boicotam, sempre que possível, a ascensão de grupos menos favorecidos em detrimento delas.

Após este breve percurso a respeito das formulações da LDB/1996, o qual demonstra que a relevância do ensino médio na educação pública é relativamente nova e ainda não possui características e objetivos próprios além do acesso aos cursos superiores, também se percebe que o nível médio de ensino sempre se pautou nos interesses das classes dominantes, perpetuando um modelo de ensino ultrapassado e segregador. Desse modo, ao estudar as propostas de ensino de literatura para o ensino médio, buscamos demonstrar como os aspectos culturais estão presentes em cada documento, corroborando a fala de Frigotto (2004) de que cultura, trabalho e ciência estão interligados aos estudos da literatura e do letramento literário, uma vez que esses estudos possibilitam a reflexão sobre o mundo.

2.2 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 e CEB Nº 3/98

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresenta, em seu Artigo 1º que:

Art. 1º 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 [...]
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, n.p.).

Pode-se perceber, desde o início do documento, que seu teor muda em relação aos documentos anteriores, pois além de apresentar como objetivo o ingresso ao mundo do trabalho, também demonstra maior preocupação com as parcelas da população negligenciadas até então. Ademais, a educação básica passa a ser formada pelos ensinos fundamental e médio, “a educação escolar compõe-se de: I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. educação superior” (BRASIL, 1996, n.p), o que consiste na maior mudança em relação à lei anterior⁸, já que agora o ensino médio passa a ser visto como essencial para a formação da população.

Os Artigos 35 e 36, referentes especificamente ao ensino médio, estabelecem uma diretriz ampla do currículo e do que é esperado dos alunos concluintes desta etapa da educação básica:

⁸ LDB nº 4.024/61.

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, n.p.).

É possível observar uma mudança em relação aos objetivos do ensino médio se o confrontamos com os desígnios desse nível de ensino na LDB de 1961 e em suas Reformas em 1971. Se antes o ensino nessa etapa tinha como foco *apenas* preparar o educando para o ingresso no mercado de trabalho, fosse no nível médio regular ou através de cursos técnicos, fosse pelo caráter propedêutico do ensino, o qual visava apenas a aprovação em exames vestibulares; agora existe a preocupação com a formação ética, da cidadania e a formação do pensamento crítico do alunado. Em relação aos conteúdos, passa-se a valorizar a “compreensão do significado de

ciência, das letras e das artes” (BRASIL, 1996, n.p.). A língua portuguesa e a literatura começam a ser entendidas como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, n.p.), além de o documento destacar o estudo das formas contemporâneas de linguagem.

Em termos estruturais, o ensino médio assume característica de terminalidade e de formação da pessoa humana, ou seja, este nível escolar pode ser visto como o fim da carreira estudantil, justificando-se, deste modo, o enfoque social e a preocupação com a integração social. Ainda assim, mantém-se seu caráter propedêutico por ser o nível de ensino necessário para o ingresso nos cursos superiores. O termo “aprender a aprender”, denota, também, que nessa etapa do ensino, o educando seja capaz de prosseguir com seu aprendizado mesmo que seja de forma individual e não universitária.

Dois anos depois da aprovação da LDB/1996, outro documento é elaborado, o qual visa à organização curricular e a padronização do ensino em todo o país. A *Resolução CEB nº 3/98*, também chamada de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), instituem em seu Artigo 1º:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista 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 (BRASIL, 1998, n.p.).

Este primeiro artigo corrobora os princípios dos artigos 35 e 36 da LDB 9.394 de 1996 de vincular a prática social ao mundo do trabalho, mas, esclarece que seu foco é definir, para cada área do conhecimento, o currículo a ser estudado. Ao se referir ao estudo da língua portuguesa, há poucas citações diretas:

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

[...] III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

[...] V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:
 [...]II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências (BRASIL, 1998, n.p.).

Supõe-se que os itens III e V do Artigo 4º e o II do Artigo 5º refiram-se aos estudos desta disciplina escolar, embora em momento algum ela seja mencionada, nem seja utilizado o termo literatura durante toda a redação deste documento, mas, ao afirmar que se deve compreender “o significado das letras e das artes” (BRASIL, 1998, n.p.), ser competente no “uso da língua portuguesa” (BRASIL, 1998, n.p.) e que as linguagens são “indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências” (BRASIL, 1998, n.p.), pode-se compreender que o ensino de literatura é intrínseco aos objetivos das DCNEM. É relevante ressaltar, também, que ao adotar a organização por áreas do conhecimento, o documento apresenta em seu Artigo 10 as competências e habilidades desejadas do discente de ensino médio até o final do curso. Na área de Linguagens e suas tecnologias, expõe-se que:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) *Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens* como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

b) *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*

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

d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 1998, n.p. – grifos nossos).

Como esta área de conhecimento engloba, além da Língua Portuguesa, as áreas de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Informática, os tópicos relevantes para a Língua Portuguesa e Literatura são apenas os quatro primeiros, muito embora o termo literatura, ou texto literário não apareçam nesta lista. Ainda assim, os preceitos da leitura literária podem ser adequados aos tópicos acima citados, principalmente nos tópicos *b* e *c*, pois confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens faz parte da leitura literária quando a aproximamos de outros textos e o item *c*, apesar de fornecer um modelo de análise para a maioria dos gêneros textuais, também é passível de aplicação aos textos literários.

Ainda que a proposta dessas Diretrizes seja estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos para a educação de Nível Médio, é apenas no documento posterior, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) é que há um estabelecimento mais claro sobre o que deve ser estudado na disciplina Língua Portuguesa.

É importante refletir que, como já visto anteriormente, quem determina o que é estudado e como esse conhecimento é repassado sempre recaiu nas mãos de uma elite, e o conhecimento, assim como o poder de realizar mudanças e escolhas, sempre foi visto como direito desta classe, e não da população em geral. Porque a escola é, também, uma forma de concentração de poder, nosso sistema educacional não é pensado para os brasileiros, mas sim conforme as necessidades econômicas de uma determinada época (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004).

De acordo com Zilberman (2010), a literatura, pela cultura tradicional escolar, é vista como um conhecimento pertencente à elite, tanto que, apesar das várias mudanças curriculares, sua presença na formação escolar, muitas vezes, se justifica apenas pela sua presença em exames vestibulares, tanto que, para quem analisa as leis educacionais, só é possível inferir seu ensino a partir das diretrizes para a Língua Portuguesa e não como matéria independente e relevante.

Tendo em vista as lacunas da LDB/96 e da CEB/98, um documento posterior é elaborado: o PCN que tem como objetivo estabelecer de forma mais clara quais são os conteúdos a serem estudados em cada disciplina no ensino médio, assim como quais os objetivos de aprendizagem neste período escolar, conforme veremos a seguir.

2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, foram criados durante a segunda metade dos anos 90 como forma de “completar” a reforma educacional iniciada com a LDB. Ele tem como objetivo:

O duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los (BRASIL, 2000a, p. 4).

O documento foi elaborado a partir dos preceitos da Lei 9.394/96, a qual, como já visto anteriormente, integra os ensinos fundamental e médio, transformando-os na “etapa final da educação básica” (Art. 36) e da CEB 3/98.

Já em sua apresentação, os PCN destacam que o ensino médio no Brasil passava por uma mudança devido, principalmente, às alterações socioeconômicas do final da década de 80 e do início dos anos 90. Desse modo, tornara-se obrigação da escola possibilitar “aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2000a, p. 4), situação inédita em relação às responsabilidades do Estado para com esse nível de ensino.

Subjaz ao documento a ideia de que o ensino médio, tal como existia anteriormente, tornara-se obsoleto, uma vez que os desenvolvimentos tecnológicos e sociais, ao se concretizarem, já não exigem apenas mão-de-obra tecnicista; a sociedade também passa a necessitar da reformulação do ensino como forma de acompanhar as mudanças mundiais, que não são as mesmas dos anos 70 e 80, e que exigem “a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (BRASIL, 2000a, p. 5 – grifos do documento). Portanto, o documento prevê que o pensamento crítico deve ser estimulado na escola, em lugar de um ensino que privilegiava a memorização de datas, dados e nomes que podem, facilmente, ser encontrados por meio de computador e internet. Além disso, conforme Zibas (2003) a partir da década de 80, a procura pelos cursos de ensino médio aumenta, provavelmente devido às exigências da época para a obtenção de postos de trabalho mais vantajosos ou mesmo para conquista de uma vaga em cursos de nível superior.

Embora possa ser visto como inovador, os PCN destacam que apenas o acesso a esse nível de ensino não é o suficiente para melhorar os níveis educacionais do Brasil da época, sendo necessário, também “compreender que a aproximação entre as competências desejáveis

em cada uma das dimensões sociais **não garante uma homogeneização das oportunidades sociais**” (BRASIL, 2000a, p. 11 – grifos do documento). Sendo assim, o acesso à boa escolarização deve chegar a todos, pois é a partir do desenvolvimento de algumas capacidades que se torna possível o combate à desigualdade, tal como o documento deixa claro em seus objetivos:

A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores.

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000a, p. 11).

Para o ensino médio, é proposta, então, uma formação geral que proporcione a capacidade de o aluno realizar atividades tanto em relação à vida em sociedade, quanto nas atividades produtivas e experiências subjetivas. Nessa perspectiva, o documento organiza o currículo por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), para que os conteúdos possam ser estudados de forma interdisciplinar e contextualizada. Todas as áreas de conhecimento devem englobar quatro eixos estruturais: 1. aprender a conhecer; 2. aprender a fazer; 3. aprender a viver e 4. aprender a ser.

Nos PCN específicos de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (BRASIL, 2000a, p. 19).

Em tempo, a linguagem também “trata-se de uma área básica para a formação das disposições anteriores” (BRASIL, 2000b, p. 5), a saber “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar” (BRASIL, 2000b, p. 5). O eixo de Linguagens, Códigos e suas tecnologias expõe como foco de estudo as linguagens em situação de produção e recepção e é este o teor de todo o documento.

A principal mudança que esse guia apresenta é a junção dos dois conteúdos de base da língua portuguesa: linguagem e literatura, que, até a Reforma de 1971, eram separadas, não

enquanto disciplina, mas em organização curricular. O argumento é que tanto linguagem quanto literatura e redação são parte de uma só linguagem e, portanto, não podem ser separadas. Segundo pressupostos do documento, a Língua Portuguesa deve ser estudada da seguinte maneira:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural (BRASIL, 2000b, p. 18).

No que concerne, especificamente, aos conhecimentos de língua portuguesa para o ensino médio, a proposta é que não haja divisão entre língua e literatura; essa última nem é tratada especificamente no documento, apenas se diz que ela está integrada à área de leitura. O documento somente propõe a extinção da prática de se ensinar a literatura pela perspectiva histórica; a leitura dos textos literários deve ser feita, mas é considerada um tipo de leitura equivalente às de outros tipos e gêneros.

Quando o documento explana acerca dos objetivos para o ensino de língua portuguesa, é no segundo tópico que algo relacionado à literatura aparece. Embora não seja explicitado que este é o papel da literatura no ensino médio, o documento demonstra que cabe à língua portuguesa:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) (BRASIL, 2000b, p. 20).

Embora tal processo de leitura possa ser aplicado em quase todos os gêneros textuais, também se aproxima da leitura literária, portanto, pode-se concluir que os PCN abordam a literatura, apenas não a separam como conteúdo curricular. No outro tópico em que a literatura é abordada, menciona-se que o documento trata das competências e habilidades de compreensão e investigação, pois cabe a elas “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000b, p. 24). Pode-se perceber que neste documento, há a tentativa de inovar o ensino da língua e da literatura e que, apesar de não impor nada especificamente acerca do ensino desta última, sua concepção está bastante próxima às propostas de leitura e letramento literário.

Sendo assim, os primeiros parâmetros elaborados, embora tragam algumas concepções válidas para a leitura literária, não o fazem de modo especializado, pois tratam todos os tipos de leitura de forma igualitária. Ao delimitar o estudo da língua portuguesa a competências e habilidades de relevância social, mas não organizar qual conteúdo cabe a qual área de conhecimento, a leitura desse documento se torna vezes promissora, vezes incoerente, visto que em determinado momento se aponta a supressão dos estudos puramente históricos, depois afirma-se que se deve “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 24), o que se aproxima dos estudos historiográfico da literatura.

Conforme já visto no início deste tópico, os PCN “cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000a, p. 4). Em relação ao texto da área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, há a afirmação de que “Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (BRASIL, 2000b, p. 4). Embora, como já elucidado, hajam pontos que podem tratar do ensino de literatura, o teor inespecífico do documento causa insatisfações entre os professores, conforme afirma Cereja (2004), pois ao propor a ruptura com os moldes de ensino de português e literatura sem apresentar um substituto, causa profunda insatisfação dos professores em relação a esse documento:

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

Como o documento apresenta questionamentos válidos em relação ao ensino de português e literatura, mas não apresenta meios para que sejam alcançados, um novo documento é publicado em 2002: o PCN+. Este, em sua apresentação geral, expressa que

Para encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio com elementos

ainda não explicitados, este volume dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera. (BRASIL, 2002, p. 13).

Assim, o segundo documento nacional tem como proposta explicitar, de forma esquematizada, os conceitos de competências e habilidades, bem como a estruturação curricular que faltara em seu predecessor.

2.3 AS DIRETRIZES COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ENSINO MÉDIO – PCNEM+

Conforme já elucidado no tópico anterior, dois anos após a criação dos PCN, um novo documento foi formulado pelo Ministério da Educação: as Diretrizes Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o PCN+ Ensino Médio (2002). Este documento procura apresentar de forma sistematizada como deve ser o ensino da língua portuguesa no ensino médio, e, assim como seu predecessor, não aponta divisão entre a matéria Português e Literatura. Já na apresentação do documento, há a afirmação que ele tem como objetivo:

Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação (BRASIL, 2002, p. 7).

Além dos objetivos listados, este documento apresenta um breve histórico sobre a estrutura do ensino médio nos últimos anos e ressalta que um de seus objetivos, agora, é superar o ensino propedêutico predominante durante toda a existência deste nível de ensino:

Especialmente em sua versão pré-universitária, o ensino médio tem-se caracterizado por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado. Seus objetivos educacionais expressavam-se – e usualmente ainda se expressam –

em listas de tópicos dos quais a escola média deveria tratar, a partir da premissa de que o domínio de cada disciplina era requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos. Parecia aceitável assim que só em etapa superior tais conhecimentos disciplinares adquirissem, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático. Por isso, essa natureza estritamente propedêutica não era contestada ou questionada, mas ela é hoje inaceitável (BRASIL, 2002, p. 8).

O objetivo deste nível de ensino, a partir da última LDB, é preparar o estudante para a vida, cidadania e, principalmente, oferecer suporte para que ele consiga continuar a aprender de forma independente. Assim, o documento destaca a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade, pois apesar das especificidades de cada disciplina, é possível relacionar cada área de atuação com a vida real: “É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais” (BRASIL, 2002, p. 15). Além disso, este documento apresenta a diferença entre competência e habilidade:

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas (BRASIL, 2002, p. 16).

As competências, neste contexto, estão relacionadas aos conhecimentos que um estudante deve possuir ao final de sua formação e ser capaz de acionar. Para tanto, ele deverá desenvolver habilidades específicas em cada área de conhecimento para que se torne competente nesta determinada área. Ainda tratando das especificidades do estudo da área de linguagens, há um exemplo de como trabalhar a literatura de forma interdisciplinar:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período (BRASIL, 2002, p. 17).

Embora o excerto não esteja tratando de leitura literária, o documento propõe o estudo da literatura concomitante a outras formas de linguagens e disciplinas escolares. Este processo

de aproximação e reencontro do mundo “*sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural*” (BRASIL, 2002, p. 16) se alinha à proposta de leitura literária aqui apresentada, conforme visto no Capítulo 1, apenas até certo ponto, uma vez que a reconstrução do mundo do escritor faz parte de uma das formas de letramento literário. No entanto, para que haja, de fato, um letramento literário, é necessário estar atento ao caráter de ficcionalidade do texto literário. Neste fragmento, se destaca que o texto literário pode ser utilizado como “*um campo riquíssimo para investigações históricas*” (BRASIL, 2002, p. 16), o que implicaria a necessidade de o professor realizar uma mediação adequada do texto a fim de evidenciar que a literatura pode ser lida com a perspectiva da história, mas de modo a relevar seu caráter ficcional.

No que concerne à área de linguagens, as competências a serem desenvolvidas pelo alunado até a conclusão do ensino médio, na proposição do documento, são as de:

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual).
2. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais.
3. Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos.
4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.
5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.
6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.
7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação (BRASIL, 2002, p. 50).

Já quando aborda especificamente o ensino de língua portuguesa, afirma em sua introdução que “cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários” (BRASIL, 2002, p. 55). Assim como os PCN do ano 2000, embora não estabeleça uma divisão entre conteúdos, os PCN+ consideram o texto literário o ponto de partida para o ensino neste nível de escolarização. No entanto, apesar de se referir várias vezes à leitura do texto literário, nem sempre é pelo viés da leitura literária, como já observamos na citação acima sobre as propostas interdisciplinares.

Adiante, no documento, através de breve exemplo de como deve ser trabalhado o texto literário na escola, o documento afirma que

A leitura do texto literário – e a consequente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo – mobiliza uma série de

relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas. [...] A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas (BRASIL, 2002, p. 58).

A partir deste trecho, é possível perceber que há preocupação do documento (muito maior do que nos PCN) com o ensino da literatura. Tal concepção está bastante próxima das apresentadas por Zilberman (2010) Hansen (2005), Aguiar (2000) para os quais, na leitura do texto literário, é necessário que se pense o texto literário a partir de suas particularidades constitutivas, geralmente relacionadas à sua filiação aos gêneros, estilos e inserção contextual. Embora sem uma sessão exclusiva, em quase todos os tópicos dos *Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos* são feitos comentários sobre como a literatura deveria ser trabalhada em sala de aula.

Em consonância com seu predecessor no que se refere aos conteúdos gerais do ensino de língua portuguesa, o documento ora analisado divide os estudos dessa disciplina em *representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural*. Cada um destes tópicos apresenta os conceitos a serem trabalhados, bem como as competências e habilidades esperadas do educando em cada eixo. Para fins de melhor visualização destes conceitos e habilidades, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 5: Conceitos, competências e habilidades para o Ensino Médio na área de Língua Portuguesa

Conhecimentos	Conceitos	Competências e habilidades
Representação e comunicação	1. Linguagens: verbal, não-verbal e digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e conotação; 4. Gramática 5. Texto; 6. Interlocução, significação, dialogismo; 7. Protagonismo.	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; e 4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.
Investigação e compreensão	1. Correlação 2. Análise e síntese 3. Identidade 4. Integração 5. Classificação 6. Informação versus redundância; 7. Hipertexto.	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 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.

Contextualização sociocultural	1. Cultura; 2. Globalização versus localização; 3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos; 4. Negociação de sentido; 5. Significado e visão de mundo; 6. Desfrute (fruição); 7. Ética 8. Cidadania; 9. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica; 10. Imaginário coletivo.	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 e entender, 6. Analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.
---------------------------------------	---	---

Fonte: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002, pp. 59-70) – tabela organizada pela autora.

Após cada um destes tópicos, tanto no que concerne aos *Conhecimentos*, quanto aos *Conceitos e Competências e habilidades*, o documento apresenta um breve parágrafo explicando sua concepção para cada um deles.

Resumidamente, no primeiro eixo de conhecimento, *Representação e Comunicação*, há sete conceitos a serem trabalhados: linguagens (verbal, não-verbal e digital); signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significação, dialogismo; protagonismo. Destes conceitos, quatro deles, de acordo com a explicação do documento, podem ser relacionados à literatura: o primeiro, *linguagens verbais e não-verbais*, pode ser utilizado por esta ao se comparar o conteúdo das obras literárias com textos de outras áreas, como a pintura. O segundo, *signo e símbolo*, indica a correlação entre o significado das palavras e o que ela representa, o que pode ser feito a partir, por exemplo, de títulos de obras literárias ou mesmo do uso figurativo das palavras em textos literários. O terceiro, *denotação e conotação*, embora não apresente reflexões específicas, destaca que a linguagem conotativa, apesar de presente em diversos gêneros textuais, ocorre frequentemente nos textos literários. O quinto tópico, *texto*, sugere que o texto deve ser o ponto de partida do trabalho com a linguagem e há duas formas de abordagem para ele (relacionado à construção textual, como a estruturação e as escolhas feitas pelo autor e outro intertextual), e uma das formas do trabalho com o texto literário é analisá-lo por estes pressupostos.

Em relação às *Competências e habilidades* deste mesmo eixo, o documento apresenta os conteúdos acima citados e quais habilidades e competências são esperadas dos estudantes de ensino médio em relação a esta área do conhecimento. Das quatro habilidades listadas (utilizar a linguagem nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; ler e interpretar;

colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; e aplicar tecnologias da comunicação e informação em situações relevantes) no primeiro tópico, ao citar a “percepção das sequências e dos tipos no interior dos gêneros” (p. 62) é que se pode relacionar, de forma bastante ampla, à leitura literária de um texto, se este for pertencente à essa área do conhecimento; em Ler e interpretar, destaca-se que, para ler, os domínios do código, dos mecanismos de articulação e do contexto de produção são relevantes. O tópico ainda destaca que “A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas a antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo” (BRASIL, 2002, p. 62).

No eixo *Investigação e compreensão*, dos sete *Conceitos* estudados (Correlação; análise e síntese; identidade; integração; classificação; informação *versus* redundância; e hipertexto), o primeiro deles, *correlação*, resgata a ideia de que é possível aproximar textos de gêneros diversos, o que também cabe aos gêneros literários (vide a teoria da épica e do romance escrita por Lukács), mas se deve respeitar as particularidades de cada um; o segundo, *análise e síntese*, retoma a ideia de correlação, mas a amplia, pois afirma que conhecer o contexto histórico de produção de um texto, bem como características de escrita específicas de cada autor ajudam na compreensão de textos. Este tópico sugere, ainda, que a compreensão do contexto histórico, bem como as escolhas estilísticas feitas pelo autor permitem que a “percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns” (BRASIL, 2002, p. 63). Este preceito pode ser relacionado ao ensino de literatura porque é um trabalho interessante, principalmente quando se estudam estilos de época literários, porém deve ser feito de modo a evitar cair no historicismo da literatura, apenas, e estimular o trabalho com a leitura efetiva dos textos; no tópico *identidade*, destaca-se, no documento, que as diversas manifestações culturais devem ser respeitadas, não apenas as canônicas; a quinta competência, a *classificação*, destaca que o estudo de estilos de época, embora sejam uma forma simplificadora do estudo da literatura, “representam caminhos de sistematização para se chegar às competências” (BRASIL, 2002, p. 64), ou seja, o trabalho exclusivo com eles não é suficiente, mas pode ser um caminho para o desenvolvimento da competência. Os tópicos *Informação versus redundância* e *hipertexto* não apresentam correlações com o ensino de literatura.

As *competências e habilidades* destacadas neste eixo de estudo envolvem *analisar e interpretar no contexto de interlocução*, ou seja, espera-se que o aluno compreenda o texto no seu momento de leitura/fala; *reconheça recursos expressivos das linguagens*; *identifique manifestações culturais no eixo temporal*, *reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura*, trabalho relacionado justamente ao conceito de classificação, pois o aluno precisa saber identificar

marcas temporais passadas ou manifestações contemporâneas a partir de sua leitura; *emita juízos críticos sobre manifestações culturais*, pois até o gostar ou não de uma obra deve ser oriundo de conhecimentos de análise e compreensão, não pautados apenas no senso estético; *identifique-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria*, “cabe à escola ampliar a oferta de produtos culturais para que o jovem conheça outras manifestações da cultura, pouco presentes em seu cotidiano imediato” (BRASIL, 2002, p. 65).

No eixo de *Contextualização Sociocultural*, embora vários conceitos possam se relacionar à literatura (*cultura; negociação de sentido; significado e visão de mundo; conhecimento: construção coletiva e dinâmica; e imaginário coletivo*) iremos nos ater ao de *desfrute (fruição)* apresentado pelo documento, por se tratar de um conceito bastante específico da área de literatura. O PCN+ afirma que desfrute:

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (BRASIL, 2002, p. 67).

Para o documento, o desfrute é apresentado como o prazer perante as obras de arte, independentemente do tipo de linguagem utilizado. Não apenas isso: ele se desenvolve a partir da capacidade do estudante perceber por si próprio o *valor estético* de uma obra, ou seja, não só ler e interpretar, para o documento, o aluno deve ser capaz de explicar o porquê de gostar ou não de determinado texto por si mesmo, como se apenas o contato com as diversas manifestações artísticas tornasse possível a fruição delas. Essa concepção, a nosso ver, recai em um problema conceitual.

No caso da literatura, assim como em qualquer outra arte, a fruição não está relacionada *apenas* ao sentir prazer na leitura, mas no aprender a fazer isso a partir de treino, ou seja, a questão da fruição estética está diretamente ligada à formação de um gosto que, no caso da escola, é relacionado à cultura letrada. Está relacionada ao processo de construir significados, extrair ideias e fazer relações entre o lido e o vivido e aquilo que se sabe. Para ler literariamente com fruição, é preciso saber que a leitura literária, diferentemente da leitura de textos não literários, requer uma leitura especializada que deve ser ensinada aos leitores.

Hansen (2005), no artigo *Reorientações no campo da leitura literária*, afirma que a leitura é sempre feita a partir de um lugar na sociedade, ela é feita considerando-se que quem

lê ocupa um lugar social e cultural, reiterando que até o ler bem ou o ler mal são frutos culturais. Ele explana que talvez um dos motivos do “Nosso interesse pela leitura literária é, talvez, um índice do nosso desejo de descobrir como atuam em nós as formas de dominação do corpo escrito pela lei do outro, uma vez que é justamente este o tema nuclear da ficção que vale a pena ler” (HANSEN, 2005, p. 13).

O autor acredita que as falas sobre a leitura são pautadas em relação à divisão do trabalho intelectual, ou seja, existem vários campos teóricos para estudar um texto literário, mas cada um o analisará de forma distinta. Hansen (2005) promove duras críticas ao conceito atual de ficção e ao conceito amplo daquilo que se considera “literário”, de arte; e culpa a indústria cultural e àqueles que, mesmo em universidades, aprovam textos que, em sua concepção, não são dignos de ser chamados literários, devido a seu caráter óbvio e raso, reproduzindo aquilo que o leitor espera ler. Na concepção do teórico, a ficcionalidade é um dos fatores que conferem ao texto seu caráter literário. Estes textos possuem uma intencionalidade gratuita, são moldados apenas pelo aspecto da ficção. Para o autor, é tarefa do professor e da escola ensinar ao aluno a identificar os mecanismos ficcionais dos textos literários, bem como seu valor artístico. Por essa perspectiva, infere-se que apenas ler pelo deleite não é suficiente, pois as escolhas pautadas apenas no prazer da leitura, em geral, recairão em obras de linguagens mais simples, como os *best-sellers*, que embora também sejam importantes para o desenvolvimento do gosto pela leitura, não exigem grande esforço dos alunos.

Hansen (2005, p. 14) afirma que a leitura consiste em “uma enunciação que refaz imaginariamente a estrutura simbólica da enunciação do outro”, ou seja, a leitura literária é aquela que consegue reconstruir o processo de fingir criado pelo autor; a leitura literária será tanto melhor ou mais adequada se essa aproximação entre leitor e mundo representado for feita. Ainda, “Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas” (HANSEN, 2005, p. 20). Além de cada gênero literário apresentar estruturas próprias que ditam a forma que o leitor deve lê-la, há, também, um intervalo temporal entre texto e leitor, o qual precisa ser diminuído a partir da construção de conhecimentos históricos, linguísticos, culturais, sociais que possam permitir aos leitores a reconstrução do contexto representado na obra literária.

Nas palavras do teórico:

A expressão “prática de leitura” tem ainda a vantagem de indicar não só o indivíduo empírico que lê, como ocorre quando se fala de “ato de leitura” em termos psicológicos, mas principalmente a posição-leitor, entendida como formalidade prática ou ponto de convergência e articulação objetivas de elementos imaginários e simbólicos incoerentes e contraditórios, que compõem padrões culturais de ordenação da experiência muitas vezes não conhecidos do leitor que os ativa. Tais padrões pressupõem, por sua vez, as duas variáveis básicas a que me referi e que estão sempre postas em relação em qualquer ato de leitura: de um lado, os condicionamentos sociais do leitor e sua liberdade relativa de inovação; de outro, a estrutura retórica ou as convenções simbólicas do texto, que sempre constituem o destinatário, prescrevendo-lhe o modo adequado de ler. A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no “deve” – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir (HANSEN, 2005, p. 26).

Desta forma, é possível afirmar que ler apenas pela fruição e pelo deleite, como o documento recomenda, pode não ser suficiente. Encontrar pistas textuais; determinar um processo de decodificação léxica, gramatical e estrutural do texto literário; colocar-se no lugar de leitor ideal fazem parte da leitura literária e esses preceitos precisam ser ensinados, não são adquiridos apenas através da leitura fruição.

Os próximos tópicos tratam da leitura em confronto com a história e a sociedade, já comentados anteriormente. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, como um todo, os PCN+ recomendam a organização dessa área englobando a literatura, a gramática, a produção de textos e a oralidade. Um dos critérios para a literatura é que “o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (BRASIL, 2002, p. 71). Ou seja, pressupõe-se que a leitura de obras de modo mais vertical seja priorizado ao invés de se fazer um estudo de todas as escolas literárias.

Em outro momento, ao trabalhar o texto como representação do imaginário e construção do patrimônio cultural, na competência de investigação e compreensão, propõe “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2002, p. 74).

Além disso, ao discorrer sobre o aluno que pretende formar, o documento indica que, ao final desse estágio de escolaridade, ele deve ser capaz de:

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;
- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;

- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipo e clichês sociais (BRASIL, 2002, p. 80).

Já em relação aos procedimentos de ensino, o documento elenca os seguintes tópicos:

- comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de repetição e substituição de um termo;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal;
- estabelecer relação entre a estratégia argumentativa do autor, bem como os recursos coesivos e os operadores argumentativos usados por ele;
- analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação ou estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação) (BRASIL, 2002, p. 82).

Ou seja, os PCNEM+, embora, em vários aspectos, trabalhe de forma vaga e não apresente explicações mais aprofundadas que seu documento predecessor sobre como trabalhar a literatura, assim como não estabelece uma forma unificada ou uma teoria específica a ser utilizada no ensino desta disciplina, eles recomendam, para o ensino de literatura, que sempre se parta dos textos deste gênero, ou seja, que o texto literário esteja presente na escola. Também destacamos que, já no final do documento, há diversos apontamentos a aspectos relativos à leitura literária (embora não da forma complexa que a leitura literária pressupõe), tais como trabalhar com os elementos da narrativa, figuras de linguagem, estilística, esperando que os alunos compreendam e valorizem o texto literário. Embora não se utilizem das abordagens atuais sobre este tipo de leitura da literatura, relegando seu ensino, muitas vezes, a aspectos extra-textuais, como contextualização histórica e social, demonstrar que esta modalidade de leitura existe é bastante relevante e cria uma ruptura em relação às normativas anteriores à década de 1990.

Assim, para os PCN+, o professor tem papel essencial para promover o tipo de leitura que o documento sugere, mas, mais do que isso, o que percebemos é que, enquanto antes o texto literário servia como modelo do “bem escrever” ou então sua leitura fazia parte exclusiva do

status “social” de uma pequena parcela da sociedade; neste documento há a tentativa real de democratizar a leitura.

2.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Um terceiro documento elaborado são as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM*, elaborado em 2006. Inicialmente, ele procura justificar sua elaboração como uma necessidade de complementação e aprofundamento das questões apresentadas nos PCN:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Sendo assim, o que se espera deste documento são formas de interpretação e aprofundamento de ideias e conteúdos já apresentadas pelos PCN e PCN+, como ele próprio propõe. Dentre os três, este é o primeiro que apresenta o ensino da literatura separado do da língua portuguesa. A justificativa para essa separação é que, por “incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Destacar a importância da literatura, bem como suas especificidades é extremamente relevante, pois como seu estudo não tem uma aplicação prática, se pensada em relação a uma sociedade capitalista, ao menos, neste documento, os objetivos de formar o cidadão ética e criticamente parecem mais presentes.

Para os estudos da literatura no ensino médio, o documento apresenta a seguinte definição do que entende por literatura “arte que se constrói por palavras” (BRASIL, 2006, p. 52). Também afirma que os PCN e os PCN+ não rompem com os estudos tradicionalistas de literatura, entretanto, já observamos que esta afirmação não é completamente verdadeira.

No capítulo *Conhecimentos de Literatura*, o documento destaca que, ao contrário do que se consideram nos dois PCN, apesar da literatura ser um modo de discurso, “o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o

que menos visa aplicações práticas” (BRASIL, 2006, p. 49), por isso, “Na defesa, pois, da especificidade da literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio [...], assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN” (BRASIL, 2006, p. 49-50).

Ao justificar a presença da literatura neste nível de ensino, o PCNEM aponta que, apesar de esta disciplina não possuir uma aplicação prática, ressalta que se ela é uma arte que especificamente “se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 50), enquanto arte deve ser estudada pois

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é 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 (BRASIL, 2006, p. 49).

O estudo da literatura, por esse viés, atende ao terceiro tópico do artigo 35 da LDB (1996), que afirma que um dos objetivos do ensino médio é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Se a literatura permite ao educando perceber possibilidades que outros gêneros não permitem, ela é importante para sua formação. É relevante atentar, também, que é neste documento que aparece o termo “leitura literária”. Ao qualificar o termo *leitura*, o documento demonstra o reconhecimento de que ler um texto literário é diferente de ler outros textos, ainda que não apresente tais diferenças.

Como forma de alcançar esses objetivos para o ensino desta disciplina, o documento propõe que se ensine nas escolas a leitura literária, o letramento literário. Aqui cabe uma ligeira problematização: como já observamos anteriormente, a leitura literária é um tipo de leitura altamente especializada. Ela, muitas vezes, não é trabalhada da forma devida nem mesmo nos cursos superiores de Letras. O texto literário, como o próprio documento ressalta e corrobora Flávio Aguiar (2000, p. 20), “se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta, mas dele se distingue radicalmente. Merece, portanto, um tratamento específico, um preparo especial para ser apreciado”. Ou seja, não basta o aluno ler um poema, um conto, um romance e entender seu conteúdo. É necessário que ele saiba porque um poema é um poema, um conto é um conto, um romance é um romance em nível estrutural, mas também em relação ao trabalho com a linguagem que cada um destes gêneros literários

utiliza, os objetivos e percursos de leitura que o leitor deve assumir para refazer os passos do escritor e assim compreender uma obra. Além de saber diferenciar o texto literário de outros gêneros, necessita compreender suas peculiaridades também a partir da experiência estética.

No decorrer do capítulo, porém, existem alguns trechos discutíveis. O documento propõe que, para o ensino de literatura, é necessária a experiência literária, “o contato efetivo com o texto” (BRASIL, 2006, p. 55). Embora estejamos de acordo que para se ensinar literatura é preciso ler textos desta esfera de circulação e efetivamente relacionar-se com o livro, apenas o contato com a obra não significa desenvolver a capacidade de ler literariamente. Se o texto literário é utilizado como pretexto para outros trabalhos, conforme afirma Maria Graça Paulino (2008), não se pode ler um texto literário da mesma maneira como lemos uma receita de bolo ou uma notícia. As leituras são feitas de acordo com os objetivos e objetos de leitura. Por isso mesmo, para a autora, o mero contato com o texto literário não garante uma leitura literária.

O PCNEM defende que para o ensino da literatura e da leitura literária, é necessário haver equilíbrio entre o canônico e o popular, mas ressalta que, para isso, todos devem ser analisados perante os seguintes questionamentos: “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?” (BRASIL, 2006, p. 57). Para que haja a experiência literária, é imperativo que o aluno consiga identificar nos textos aquilo que lhe confere características literárias. Para que isso ocorra, alguns preceitos presentes nos PCN e nos PCN+ são necessários, tais como a contextualização da produção e a aproximação entre interlocutores, bem como o contato direto com a obra e não com excertos presentes em livros didáticos.

A proposta deste último documento consiste em afirmar que o ensino de literatura no ensino médio se justifica porque não se pode estudar apenas aquilo que é útil ou aplicável no dia a dia, conceito coerente com a concepção de literatura de Hansen (2005), já vista anteriormente. Isso não significa que o documento exime a importância da literatura para a formação dos jovens, mas deixa claro que é difícil, em uma sociedade em que o valor de algo é pautado em sua utilidade, convencer tanto o alunado quanto seus pais da importância desta disciplina/conteúdo escolar. A literatura é vista como uma manifestação artística que deve ser mantida, mesmo que não se saiba dizer bem o porquê. Para provar tal ponto, o documento resgata a história da disciplina afirmando que na época dos estudos humanistas questionar a presença da matéria seria impensável.

É esse um dos motivos que levam o PCNEM a ressaltar que a leitura dos textos literários mais tradicionais de nossa cultura deve ser realizada na escola, pois, dada a história de elitização

do conhecimento, propiciar aos alunos de escolas públicas uma leitura diferente da que estão acostumados, lhes proporciona o desenvolvimento do senso crítico e uma ampliação da visão de mundo. Segundo o documento, as leituras realizadas no ensino fundamental, em geral, são pautadas pela indústria cultural ou a convivência com amigos. Ao chegar ao ensino médio, o que se conclui é que a leitura de obras literárias é substituída pela leitura de excertos e história da literatura presentes nos livros ou manuais didáticos.

Acerca deste tema, Zilberman (2010, p. 237) afirma que

Encarregada do ensino da literatura e da difusão de um saber cultural, a escola reproduz o que a poética no passado e a teoria da literatura no presente escolheram. A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores da antologia. Seu veículo mais conhecido é o livro didático, que, com suas variações (seleta, apostila, manual de história da literatura, guia de leitura), consiste na antologia da antologia; mas o mesmo se passa com outros instrumentos seus, como as listas de livros cuja leitura antecipada é exigida aos inscritos em algum exame de seleção (Enem, vestibular, Enade, entre as provas associadas diretamente à progressão no âmbito da educação formal).

Em sala de aula, os professores limitam-se à reprodução de hábitos antigos, como a leitura de obras já canonizadas em nossa tradição para que se forme “um juízo elevado, aquele que, educado, dará preferência a criações de teor similar às que constituem a antologia, reforçando sua autoridade” (ZILBERMAN, 2010, p. 237).

A autora ressalta que, além de não ser original, a escola ainda determina o que deve ser lido. Deste modo, é através dos exames vestibulares, legislações, livros didáticos, manuais de história da literatura que se pode observar alguns comportamentos interessantes em relação ao ensino de literatura: o primeiro ponto demonstrado é que até os anos 60 do século XX, a literatura era ensinada, geralmente, com os objetivos de: transmitir a norma culta; conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã; inculcar valores e incutir o bom gosto; construir a cidadania; ampliar os conhecimento de mundo dos leitores e transmitir o patrimônio da Literatura Brasileira. Além disso, a literatura era lida em voz alta e utilizada como base para os questionários de interpretação e cópia para a aprendizagem da escrita. O segundo ponto apontado pela estudiosa é que, já a partir de 1970, o ensino de literatura passa a ser responsabilidade do ensino secundário, hoje em dia, ensino médio; as leituras são escolhidas pelos professores, predominando gêneros literários contemporâneos e curtos; o texto pode ser usado como ponto de partida para o ensino da linguagem, como a interpretação e as regras gramaticais, mas também serve como estímulo para se adquirir o gosto pela leitura e literatura; enfim, passa-se a valorizar o gosto pela leitura, não apenas a aquisição da cultura literária.

Diante dessas mudanças, a autora reflete:

Cabe perguntar o que determinou tais mudanças. Poder-se-ia crer, em um primeiro momento, que os créditos podem ser contabilizados à teoria da literatura, que, em muitos casos, englobou a seu campo especulativo a literatura infantil ou as teses da estética da recepção. Em um segundo momento, há um empenho por parte dos educadores em dotar o ensino de uma prática mais comprometida com a realidade da criança e do jovem e com a atualidade e experiência do leitor. Todavia, em ambas as circunstâncias, o efeito passaria pela causa, segundo uma ótica enganadora (ZILBERMAN, 2010, p. 245).

Para ela, os dois comportamentos apontados são parte de mudanças sociais pelas quais o país passou nos últimos anos, a principal delas sendo “a necessidade de escolarizar com rapidez, não obrigatoriamente com eficiência, a população, como maneira de acompanhar, e mesmo acelerar, a modernização da sociedade” (ZILBERMAN, 2010, p. 246).

Estas alterações servem para demonstrar que apesar de tudo, a desigualdade social apenas diminuiu com o passar dos anos, mas não acabou, pois ainda há uma diferença monumental entre o ensino nas escolas públicas e privadas e, em geral, a formação dos professores não acompanhou a demanda da criação das escolas, o que possibilitou o surgimento de diversas universidades particulares, as quais não garantiam a boa formação necessária para os professores.

No limite, a teoria da literatura reflete sobre o ato individual da leitura, o que pode ter, e vem tendo, repercussões significativas no âmbito da sala de aula. Porém, evita pensar sobre os modos de popularização de seu objeto que se coloquem além e adiante dos meios institucionais de que previamente dispõe: a crítica literária, a academia, a universidade, a escola. Arrisca-se, assim, a permanecer confinada, aumentando o fosso que separa a literatura, com as virtudes que pertenciam à sua natureza, daquilo que lhe confere a existência e sentido o público leitor, independentemente de suas raízes sociais (ZILBERMAN, 2010, p. 248).

Corroborando Zilberman (2010), os PCNEM destacam que os livros didáticos não são de todo ruins para o ensino, no entanto, eles devem servir como apoio, e não como único método de ensino:

O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode-se recuperar, na sala de aula, aquela coerência, de que

fala Antonio Cândido (1995, p. 246), que se apresenta na construção literária poética, ficcional ou dramática, em seus diversos gêneros, responsável pela ordenação do caos. A leitura integral da obra literária – obra que se constrói como superação do caos – passaria, então, a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir (BRASIL, 2006, p. 65).

Embora tal afirmação solucione uma parte do problema, acaba instaurando outro: nem todos os professores são leitores. Ao afirmar que os docentes podem escolher as obras literárias pautando-se em gostos particulares, entende-se que todos gostam de ler. Porém, os cursos de graduação para professores de Literatura são os cursos de Letras. Essa formação é geral e, por isso mesmo, implica pessoas que gostam de algumas áreas, outras, de outras. Apesar de esperarmos que durante um curso de graduação desenvolva-se a leitura literária, isso nem sempre ocorre, por isso, relegar ao professor a escolha das obras, possivelmente acarretará nas mesmas escolhas que o livro didático apresenta.

Além disso, o documento recomenda a formação de um leitor crítico, aquele que se constitui pela leitura ativa do texto, concentrando-se no *como* o texto foi escrito, não apenas no *o que* a história conta. Ainda, o próprio documento destaca que

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o. Atividades de metaleitura são necessárias na escola, mas devem ser vistas com muito cuidado, ou melhor, devem responder aos objetivos previstos no trabalho escolar – “para quê?” é a pergunta a ser sempre feita. Em geral, os professores pensam com elas motivar o aluno à leitura. Mas serão de fato adequadas para alcançar tal objetivo? Ao fim e ao cabo, tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários, etc. Todavia, quando os jovens não são ainda leitores (na nossa escola, é essa a situação da maior parte dos alunos), é difícil fazê-los se interessarem por atividades de metaleitura, além do que, se não leram os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos (BRASIL, 2006, p. 70).

Em relação ao papel do professor nas aulas de literatura, o PCNEM afirma que o professor deve atuar como mediador. Para tanto, o planejamento didático dessa disciplina deve ser feito para os três anos do ensino médio, não de forma anual ou bimestral, como o documento apresenta:

Há nessa dupla perspectiva aspectos que devem ser considerados: o dos tempos escolares, que levam à necessidade de organização sistemática (o que supõe um projeto pedagógico para os três anos do ensino médio); o dos gêneros (noção também ela tributária a Bakhtin, como condição básica de inserção dos sujeitos no mundo letrado) e dos autores que serão lidos pelos alunos (organização imprescindível para que se garanta uma seqüência lógica, não necessariamente cronológica) com uma margem para outras leituras não previstas e, por que não, “anárquicas” (BRASIL, 2006, p. 72).

Como forma de viabilizar esta organização, o documento exemplifica que, se por acaso determinado livro didático foi escolhido, é possível estabelecer as obras integrais a serem lidas com base na organização do livro didático, mas este não deve *determinar* as escolhas. Outro ponto destacado é que, para os PCNEM, a prioridade deve ser a leitura de livros da Literatura Brasileira, não só as da tradição literária, mas outras contemporâneas que se enquadrem nos pressupostos já citados. Isso não quer dizer que obras estrangeiras não possam ser adotadas, apenas se ressalta que elas não devem ser exclusivas, uma vez que quando se trata da literatura de massa a qual os alunos estão habituados, as obras estrangeiras predominam.

Em relação ao vestibular, o documento ressalta que

não há por que o vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio. [...] O professor não pode submeter seu programa ao programa de vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível com o que foi ensinado” (BRASIL, 2006, p. 75-76).

Tal afirmação corrobora todo o percurso do documento, uma vez que se o aluno aprender a ler literariamente alguns textos, será capacitado para ler outros sozinho, de acordo com sua vontade e necessidade. Outra crítica realizada pelo documento é a “adoção da história da literatura no ensino tal qual se tem cristalizado” (BRASIL, 2006, p. 76). Entre os pontos, tanto positivos quanto negativos, o documento elenca:

1. resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um corpus definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais; 2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura; 3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar; 4. permite tomar

conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária; e 5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário (BRASIL, 2006, p. 76).

O estudo de aspectos que este texto apresenta em relação aos dois PCN, tais como o estudo da história da literatura também está presente, como “uma espécie de aprofundamento do estudo literário” (BRASIL, 2006, p. 77), pois eles também fazem parte do estudo da literatura, ainda que de forma tangente. Uma das propostas do documento é selecionar quais obras e aspectos da literatura tradicional devem ser mantidos e quais são dispensáveis, rompendo com a tradição de estudar toda a linha do tempo presente nos livros didáticos, bem como com as listas de características temporais, mas não as nega, desde que aplicadas a obras literárias lidas, não terem um fim em si mesmas. Os PCNEM ainda destacam que viabilizar o contato com os livros através de bibliotecas, tanto as escolares como em sala de aula, que proporcione a troca de ideias entre os alunos é uma forma, também, de estimular o letramento literário.

2. 5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Tendo em vista os conteúdos e as recomendações dos três documentos federais para o ensino de literatura, passaremos agora a elencar os principais aspectos norteadores do trabalho. Logo, percebe-se que, embora existam três documentos norteadores para o ensino da língua portuguesa e da literatura e que se suponha que cada um apresente uma perspectiva nova em relação ao anterior, os três são muito semelhantes em relação à abordagem que fazem do ensino da literatura na escola.

1) O Conceito de literatura presente nos documentos:

Pudemos perceber que os PCN e os PCN+ apresentam uma visão inovadora em relação à estruturação do ensino médio de forma geral, mas não conseguem romper muitos paradigmas para o ensino de literatura, uma vez que as orientações referentes a essa disciplina estão vinculadas à disciplina de Língua Portuguesa. Ainda assim, embora língua portuguesa e literatura apareçam como disciplina única, os documentos conseguem estabelecer algumas mudanças em relação ao contato do alunado com textos literários que, a princípio, deixam de ser utilizados como interpretação básica de compreensão textual e modelo de escrita e passam a ser vistos como uma forma de compreensão histórico-social do país. Se analisarmos estes documentos de

forma aprofundada, é notório o conceito de leitura por eles adotado, pois retoma as formas de leitura de Paulo Freire e Theodoro da Silva propostas por Zappone (2001), uma vez que apresentam como propósito para o alunado uma posição ativa na compreensão dos textos e, para isso, devem refletir sobre sua produção, seu papel enquanto interlocutor, sobre o mundo a sua volta e acerca de qual o papel que lhe cabe enquanto agente transformador do mundo.

Apesar disso, mesmo com todas as mudanças de paradigmas presentes neles, a impressão que se tem enquanto se lê os PCN e os PCN+ é uma falsa sensação de avanço no que concerne o ensino de literatura, pois ao não especificar o lugar dela na escola, nem mesmo qual a sua concepção, essa área do conhecimento pode não se fazer presente em lugar nenhum. Todas as análises relacionadas ao ensino da literatura presentes nesta dissertação foram inferidas a partir de tópicos que *podem ser* relacionados à leitura literária, mas que são propostos para a leitura de todos os gêneros textuais. Assim, mesmo que a presença da literatura possa ser depreendida e até recomendada, as propostas para seu ensino não estão explícitas e isso pode fazer com que este conhecimento permaneça ao alcance apenas daqueles que, por razões sócio-econômicas mais abastadas, já estejam conscientes de sua importância, deixando aqueles ainda não conscientes de sua importância e relevância, alheios a ela.

O terceiro documento, PCNEM, propõe inovações ao democratizar o acesso da literatura e explicar aos professores como justificar sua presença no currículo para a população, pois destaca que mesmo que a literatura não tenha uma aplicação prática dentro do sistema capitalista, seu alcance deve ser democratizado para todas as esferas da sociedade e, por isso, todos os textos literários devem ser estudados nas escolas secundárias, assim como é reforçada a importância de se aprender a ler literariamente tais textos. Além disso, este documento apresenta explicitamente o que compreende por texto literário, a saber “as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada” (BRASIL, 2006, p. 60). Este documento reforça o conceito de leitura apresentado pelos dois documentos anteriores, mas o aprofunda ao adotar o que Zappone (2001) denomina de linha cognitivo-processual por, além de estimular a leitura crítica do mundo, destacar a importância da compreensão do nível estrutural dos textos para sua internalização, como reconstrução dos passos de elaboração dos textos e dos contextos de produção dos autores.

2) O perfil de leitor objetivado pelos documentos nacionais:

Os PCN e os PCN+, conforme já observado no objetivo anterior, não se posicionam explicitamente em relação ao ensino de literatura, o que pode acarretar no não desenvolvimento de críticas e análises necessárias para o ensino da disciplina. Dessa forma, o leitor objetivado

por estes documentos é o leitor crítico, consciente do mundo a sua volta e das mazelas presentes nele, porém, enquanto leitor do texto literário, não apresenta propostas específicas em relação ao tipo de leitor que o aluno deve se tornar.

Já os PCNEM, reconhecem e destacam os estudos acerca da importância do papel do leitor perante o texto literário, afirma, inclusive que o leitor visado pelo documento é o leitor crítico, aquele que consegue, a partir das pistas enunciativas do texto literário, reconstruir como o texto foi elaborado. Esse leitor é objetivado pois “Como leitores críticos, adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras, o que faz toda a diferença” (BRASIL, 2006, p. 68).

3) Os modos de leitura propostos para o texto literário

Nos três documentos federais, muitos são os conceitos implícitos para leitura e literatura, como já visto nos dois objetivos anteriores. Em relação aos modos de leitura do texto literário, todos propõem o contato com o texto literário e a reflexão sobre os aspectos particulares destes textos, em maior ou menor grau, bem como o destaque de que a leitura deles deve ser realizada de forma particular: pelo viés da leitura literária, como explicita o PCNEM, ou deixam de forma implícita os PCN e os PCN+. Para tanto, o que se espera, em sala de aula, é que o contato com o texto literário ocorra a partir de livros, contos, poemas; não a partir dos livros didáticos. Estes devem ser apenas um item auxiliar do professor, não a base de planejamento de suas aulas.

3 OS DOCUMENTOS ESTADUAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Como já apontado nos capítulos anteriores, o objetivo deste trabalho é descrever as orientações e recomendações relativas ao ensino da literatura nos âmbitos federais e estaduais. Portanto, neste capítulo, são analisadas as propostas regionais para o ensino da literatura na região Sul do Brasil, a saber, os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A escolha dessa região geográfica, como já se assinalou, deveu-se ao fato de tratar-se da região na qual se situa o estado no qual desenvolvemos atividades docentes e também por ser a região brasileira que concentra o terceiro maior número de matrículas no ensino médio (1.009.196 alunos).

O presente capítulo está subdividido conforme os estados da região Sul, cujas normativas serão descritas e analisadas primeiramente de forma geral e, no final, estabelecer-se-á a comparação final a partir dos seguintes aspectos: 1) conceito de literatura presente nos documentos, 2) o perfil de leitor por eles objetivado; 3) o(s) modo(s) de leitura propostos para textos literários; 4) relações entre os documentos federais e estaduais.

3.1 REGIÃO SUL

Na busca da existência de documentos norteadores para o ensino médio nos estados brasileiros, constatamos que os três estados que formam a região Sul possuem documentos próprios, os quais são bastante diferentes entre si.

O Rio Grande do Sul, em 2009, elaborou o documento nomeado *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*. O argumento apresentado em sua introdução é de que, por nosso país ser imenso e possuir características culturais peculiares em cada região, os PCN são um documento guia quase genérico e que cabe aos governos estaduais adequarem aqueles preceitos à sua realidade.

O documento de Santa Catarina, *Proposta Curricular de Santa Catarina*, é uma reelaboração de documentos estaduais anteriores (os quais já existiam desde os anos 90)⁹ e deixam claro que foram reelaborados, em 2014, para readequar seu sistema escolar às novas teorias e cultura insurgentes. Dos três documentos, é o único que não faz referência direta à existência de um documento nacional.

⁹ O estado de Santa Catarina já possuía o documento Proposta Curricular desde o ano de 1991, contando com mais três versões, 1995-1998; 1999-2003 e 2003-2005, antes de ser publicada a aqui analisada.

Por último, temos as *Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)*, no Paraná, elaboradas em 2008. Assim como o documento do Rio Grande do Sul, as DCE afirmam basear sua teoria nos preceitos dos PCN, porém reorganizando-o, principalmente no que se refere à estrutura curricular.

O foco deste capítulo é analisar o que se propõe em relação ao ensino de literatura em cada um dos documentos estaduais. No entanto, assim como os dois primeiros documentos nacionais, na maioria deles não há separação entre as áreas de linguagem e de literatura, assim, em muitos momentos precisaremos analisar o ensino de língua portuguesa como um todo para justificar as propostas para o ensino de literatura de cada documento.

3.1.1 Referencial curricular Lições do Rio Grande

O documento norteador para o ensino do estado do Rio Grande do Sul foi elaborado em 2009. Sua introdução já destaca a importância da existência de um currículo estadual, uma vez que os PCN:

[...] não são um material a mais para enviar às escolas sozinhos. Formulados em nível nacional para um país grande e diverso, os Parâmetros também não continham recomendações suficientes sobre como fazê-los acontecer na prática. Eram necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11).

Além disso, as leis, normativas e textos reguladores são apontados como guias gerais para a elaboração de currículos próprios a cada estado e sua realidade. Assim, os documentos norteadores nacionais são importantes porque eles “dão início à construção curricular que deverá ser concluída pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, para ser colocado em ação pelas suas escolas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 16). Ou seja, o documento deixa claro que o ponto de partida para as diretrizes estaduais são os documentos nacionais, principalmente as duas versões dos PCN. No documento gaúcho, não há menção às PCNEM. Assim como proposto pelos dois Parâmetros Curriculares, essas diretrizes organizam seu currículo enfocando competências e habilidades. Apesar de tanto o PCN quanto o PCN+ apresentarem versões distintas para o ensino fundamental e médio, Lições do Rio Grande possui apenas uma versão, a qual discorre da educação básica como um todo.

Ao tratar especificamente da área de linguagem, o Referencial Curricular destaca como princípios norteadores para essa área a fruição e a cidadania. Por fruição o documento entende:

[...] o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana. Basta dar uma olhada nos dicionários da língua: fruir é, ao mesmo tempo, fazer uso de uma oportunidade e ter prazer: não se pode esquecer que uma expressão consagrada em nossa língua é “gozar de um direito”.

A fruição da Literatura, por exemplo, pressupõe um leitor que exerça o direito de escolha do texto que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva, pois a leitura literária possibilita a recriação do mundo e da própria vida de cada um (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38).

Apesar de os exemplos apresentados serem coerentes com o que se afirma nos PCN e até mesmo no PCNEM ao tratar da leitura de fruição, há estudos que demonstram, como o de Hansen (2005) e Cosson (2006), que até para a fruição é necessário o domínio da leitura literária e ela não pode ser alcançada sem treino, apenas pelo prazer.

Além destes dois princípios, o documento ressalta as três competências transversais presentes em todas as áreas do conhecimento: ler, escrever e resolver problemas. A primeira ressalta os mecanismos de leitura esperados para a maior parte dos gêneros textuais e, por isso, alguns aspectos são utilizados também na leitura literária, como

(re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. [...] lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39).

Na segunda e na terceira não são apresentadas especificidades da leitura literária, mas além dessas três competências transversais, são apresentadas outras três competências gerais: *Representação e comunicação*; *Investigação e compreensão* e *Contextualização sociocultural*. Em relação a elas, espera-se que o aluno aprenda a:

Quadro 6: Competências gerais – Referencial Curricular Lições do Rio Grande

Competência	Dados relacionados à Literatura
Representação e comunicação	• usar as diferentes linguagens em práticas sociais diversas; • refletir sobre as linguagens como modos de organização cognitiva da realidade e de expressão de sentidos, emoções, ideias e experiências do ser humano na vida social;

	• selecionar recursos simbólicos para participar como autor nos diferentes contextos de interação; [...]
Investigação e compreensão	• analisar e interpretar os recursos expressivos das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento, de modo contextualizado, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura; • compreender diferentes línguas, manifestações artísticas e a cultura corporal de movimento como geradoras de significação e integradoras da organização de mundo e da própria identidade;
Contextualização Cultural	• compreender as linguagens e suas manifestações como fontes de conservação e mudança, legitimação e questionamento de acordos e condutas sociais; • reconhecer o potencial significativo das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas como expressões de identidades, de culturas e de períodos históricos; • compreender como os contextos de constituição e de circulação afetam os sistemas simbólicos de diferentes linguagens; • respeitar e valorizar as manifestações das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas utilizadas por diferentes grupos sociais, como forma de reconhecer e fortalecer a pluralidade sociocultural; [...] • preservar as manifestações das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas, utilizadas por diferentes grupos sociais ao longo da história, como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações; • compreender o patrimônio linguístico, cultural e artístico nacional e internacional como manifestação de diferentes visões de mundo ligadas a tempos e espaços distintos e como formador da própria identidade;

Fonte: Rio Grande do Sul (2009, p. 40-41).

Como o documento não faz, nesse momento, a distinção entre os tipos de linguagem, os tópicos tratam também das artes, línguas estrangeiras e educação física, mas consideramos os três primeiros tópicos da primeira competência como relacionados ao ensino de literatura porque, em primeiro lugar, o texto literário é um tipo de prática social, ainda que tal definição possa ser aplicada a outros gêneros textuais; em segundo, a literatura faz parte do mundo simbólico e da expressão de sentimentos, ideias e expressões do ser humano, uma vez que é a manifestação de uma cultura através de uma escrita ficcional e, por último, a leitura literária permite ao leitor (re)criar significados e, assim, a partir dos pressupostos de Iser (1996), se estabelecer como coautor do texto literário.

No âmbito da *investigação e compreensão*, selecionamos os dois primeiros tópicos, pois uma das formas de compreender a literatura é a partir de sua construção estrutural e das escolhas de estilo de escrita de uma obra, além disso, a leitura de literatura possibilita a compreensão do mundo retratado nela.

Em relação à *contextualização cultural* vários pontos puderam ser selecionados uma vez que aspectos como linguagem, expressão de identidade, cultura e períodos históricos, valoriza-

ção de grupos sociais distintos, respeito às pluralidades socioculturais, memória cultural e patrimônio artístico têm se tornado foco de estudos literários culturais e pós-coloniais, sendo relevante a existência desses tópicos no documento aqui analisado.

Ao falar especificamente de literatura, o documento ressalta que a escolha de textos literários deve ser adequada ao “contexto social do projeto curricular”, ou seja, às habilidades e competências trabalhadas pela disciplina e também à realidade e interesse dos alunos. O documento trata do ensino de literatura em conjunto com o de língua portuguesa, apresentando como justificativa que

Estudar língua e literatura em uma única disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados. A união desses componentes numa única disciplina fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53).

Ainda assim, apresenta uma seção exclusiva de reflexões sobre a literatura. No entanto, esta disciplina é citada também no desenvolvimento da leitura. Nessa seção, ressalta-se que a leitura é uma prática social e que, desse modo, é necessário retomar elementos históricos e conhecer o sistema literário, mas isso a partir do texto literário “como experiência estética e como modo específico de conhecimento de si, tanto do ponto de vista subjetivo como de pertencimento a uma história cultural e nacional” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56). Além disso, afirma-se que o aluno deve assumir um posicionamento crítico em relação aos textos literários, uma vez que “nem o peso histórico do sistema da língua, nem o dos cânones da literatura devem ser trazidos para a aula como formas de calar, escolarizando a leitura e anulando o leitor” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56). Tal reflexão parece válida, no entanto, recai-se no mesmo problema exposto no capítulo anterior: tal trabalho com a literatura só consegue ser feito por um professor que a aprecie.

Ao abordar a leitura do texto literário, os Referenciais afirmam que “Na leitura literária, as finalidades obedecem a pactos de leitura previamente estabelecidos: lê-se para falar do que leu, para debater a leitura, para contrastar o lido com outra experiência do repertório artístico, para recomendar ou não o texto e assim por diante” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 58), ainda assim, não é apresentado um conceito explícito sobre o que se entende por leitura literária. O pacto de leitura, neste caso, “é entre professor e aluno e deve ser feito antes do início da leitura de obras mais longas, tais como um romance, que devem ser feitas fora do ambiente

escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 60). Como forma de avaliar essa leitura do texto literário, o documento propõe que, no fim do ciclo de leitura, o aluno se posicione perante o texto considerando que:

Na leitura literária ocorre a finalização dos pactos de leitura propostos e também a realização de atividades relacionadas às finalidades de ler: pode-se usar a informação obtida no texto para a produção de outros textos; fazer seleções de textos para fins diversos; realizar tarefas de retextualização, em que um gênero é convertido em outro; preparar um prato no refeitório da escola a partir de uma receita. Enfim, são variadas as possibilidades que podem fazer parte de projetos que vão costurando tarefas de leitura e de produção de textos, além de serem interessantes objetos de avaliação das aprendizagens construídas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 60).

Ou seja: a leitura literária, por esse viés, não se apresenta como um modo de leitura literária em que os pressupostos deste tipo de leitura é colocado em prática, e sim como uma forma de transposição do texto literário para outros gêneros, mas não é apresentada uma definição aos professores do que é realizar uma leitura literária.

No capítulo do documento que aborda a literatura, esta é apresentada como uma forma infinita de interação com o mundo e com o outro e que, a princípio, a escola deve privilegiar a construção de repertórios de leitura, pois estes proporcionam “a experiência de ler para compreender que uma leitura competente realiza uma atividade peculiar de interação social, pois não está vinculada a nenhuma necessidade prática” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 83). Para o ensino da leitura literária, espera-se que o professor seja um bom guia de leituras, mediador e intérprete, pois deve possibilitar a abertura de caminhos para a legitimação da leitura, uma vez que a educação literária possibilita o conhecimento sociocultural presente e passado.

No ensino médio, espera-se do ensino da literatura que haja a ampliação do conhecimento da literatura brasileira, entendendo-se tal objetivo como responsabilidade da escola. Cabe a ela, nesse nível de ensino, oferecer aos alunos oportunidades de ler:

1. para compreender fatores de apreciação estética em cada época;
2. para contribuir com a apreensão da história da cultura;
3. para que o ato de ler atualize o leitor e para que este possa se colocar no lugar do outro.

Além disso, o ensino da literatura assume como sua responsabilidade, neste nível de ensino, desenvolver “conhecimentos e competências que habilitam à reflexão a respeito da língua como objeto de cultura, patrimônio da sociedade, capaz de dar acesso a um capital cultural comum a todo o país” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 84). As obras clássicas da literatura,

para o referencial curricular, devem ser apresentadas como permanentes e transitórias – permanentes porque são capazes de manter-se atuais durante um período de tempo; transitórias porque, em muitos casos, as obras que foram consideradas clássicas em um período, podem deixar de sê-lo em outro – cabe ao professor demonstrar sua importância literária e como o leitor contemporâneo deve relacioná-la ao que é contemporâneo.

No que se refere às práticas pedagógicas para o ensino desta disciplina, o documento sugere que o estudo dela seja feito de modo sistemático, intercalando leituras intensivas e extensivas, a partir de contratos de leituras e mesclando textos de autores “importantes para a formação do cânone literário brasileiro, entre outros, desde que antes tenha lido textos de menor fôlego” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 84). Ademais, a proposta apresenta a organização da disciplina por temas, perpassando assim diversos autores e épocas variadas, sejam canônicos ou não. Por exemplo, para o 1º ano do ensino médio, o referencial indica como um dos temas estruturantes, *Identities*, o qual aborda a construção da identidade gaúcha ou nacional, estereótipos; diversidade; identidade, principalmente do gaúcho. Tais temas podem ser abordados pelos gêneros conto, crônica, poema, romance, além de relacioná-los com gêneros da esfera jornalística. Para o trabalho com poemas, o referencial indica a leitura de poemas de poetas brasileiros que falam da língua e da pátria (para tornar a tarefa mais próxima dos alunos, sugere-se a leitura em ritmos contemporâneos, como um *rap*) para a apresentação em um sarau; os romances sugeridos são os do período romântico a serem trabalhados da seguinte forma:

realização de seminário sobre escritores românticos da literatura brasileira para caracterizar o compromisso na busca de uma identidade nacional.

Tarefas preparatórias: estudo panorâmico, em pequenos grupos, da prosa romântica brasileira para discutir o que é “ser brasileiro” (leitura de, por exemplo, *A moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo; *Memórias de um sargento de milícias* (1854-55), de Manuel Antônio de Almeida; *Senhora* (1875), *O guarani* (1857), *Iracema* (1865), *O gaúcho* (1870), de José de Alencar; *Inocência* (1872), de Visconde de Taunay; *O cabeleira* (1876), de Franklin Távora; *O seminarista* (1872), *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães); elaboração, em conjunto, de roteiro para análise das obras, com elementos considerados importantes para a compreensão do texto (enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo, etc.); pesquisa sobre o contexto de produção; destaque de aspectos das obras lidas que ilustrem o tema e revelem o valor literário dos textos em discussão para debate no seminário.

Possibilidade de ampliação do repertório literário: *O selvagem da ópera* (1994), de Rubem Fonseca; *Maira* (1976), de Darcy Ribeiro, para comparar o tratamento temático no passado e no presente (RIO GRANDE DO SUL, p. 210).

Além destes, propõe-se, ainda, a leitura de textos da literatura gaúcha, como Guri, de Alcides Maya; O negro Bonifácio, de Simões Lopes Neto; O Continente, de Erico Veríssimo,

entre outros autores do estado observando os aspectos literários do texto, mas também os aspectos sociais e políticos da criação da identidade do gaúcho.

Essa abordagem é bastante interessante, pois possibilita o trabalho com a literatura fora da linha do tempo historiográfica utilizada, inclusive, em grande parte dos materiais didáticos. A progressão da tabela criada passará por todos os períodos da Literatura Brasileira, mas não da forma costumeira e, principalmente, partindo do texto para o contexto social e histórico, não o contrário.

O Referencial Curricular destaca que o mais importante para as aulas de literatura é que ela se centre no texto literário, pois é a partir dele que o leitor literário poderá ser formado. Para tanto, a proposta é que os gêneros literários sejam abordados a partir de três enfoques: relações com situações de produção e recepção; relações com outros textos e potencialidades da língua na linguagem literária. A primeira, prevê a abordagem de elementos como contexto social do movimento literário, do público, da ideologia; o segundo, a relação entre o texto literário e qualquer outro tipo de manifestação, literária ou não, verbal ou não, mas de forma a estabelecer-se um diálogo entre eles; e, o último, tem como foco a aquisição de uma cultura geral mais ampla, humanista, social e artística, tanto relacionadas de forma sincrônica quanto diacrônica. O documento ressalta, ainda, que todas as leituras deveriam ser comentadas pelos alunos, gerando outros gêneros textuais que possuam destinatário concreto, não apenas o professor.

Seguindo a estrutura de ensino de conceitos a serem trabalhados, o Referencial aponta três deles que devem ser abordados:

Quadro 7: Conceitos estruturantes do ensino de Literatura no Referencial Curricular Lições do Rio Grande

Conceito estruturante	Forma a ser trabalhada
Tradição e ruptura	Ler uma obra literária relacionando-a a obras antecessoras como forma de compreender se há confirmação ou questionamento do <i>status quo</i> para que os alunos possam compreender os textos e como funcionavam no lugar e na época em que foram produzidos. Assim, se torna possível o estabelecimento de relações entre os acontecimentos passados e os contemporâneos.
Estranhamento	Compreender a Literatura como uma forma de conhecer o mundo e alargar as expectativas do leitor em relação ao mundo, vendo-o como sensação e não como reconhecimento. “A leitura literária, então, permite, do seguro lugar do leitor, vivenciar experiências radicais da vida humanam a partir da linguagem e por meio da ficção” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 86).
Intertextualidade	Este conceito pode ser trabalhado tanto a partir da produção quanto da recepção de textos, tais como filmes, poemas, romances em que haja retomada de personagens ou partes de outras obras.

Fonte: Rio Grande do Sul (2009, p. 86-87).

Sobre a história da literatura, o documento afirma que deve ser estudada, pois

Possibilitam inserir o texto em seu contexto de produção, bem como compreender usos de linguagem, características de elementos constitutivos dos gêneros e até a predominância de alguns gêneros em certos contextos, habilitando-o a estabelecer relações mais consistentes entre texto e contexto e a melhor orientar a construção da história de leitor de cada aluno. Entretanto, a perspectiva de história constituída de sucessão de acontecimentos e características, aqui é substituída pela focalização no trabalho com o texto literário, que prioriza a formação da competência leitora pela proficiência de leitura e pela atribuição de sentidos ao lido em decorrência do contato direto com o texto (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 87).

Ou seja, o ensino de história da literatura deve estar pautado na obra como elemento social, não como uma sequência de datas, nomes e características a serem decoradas. Outro ponto relevante em relação aos estudos de literatura consiste na abordagem da teoria literária. Para a educação básica, os referenciais propõem que deve ser trabalhada, pois é uma ferramenta para a melhora da leitura como um todo, mas não deve ser abordada enquanto memorização de nomenclaturas e teorias. O documento aponta os seguintes critérios a serem seguidos:

Ao estudar literatura, é importante apresentar aos alunos elementos que os habilitem a: interpretar a obra literária a partir de seu contexto de produção (autor e sua obra); reconhecer o mundo de ficção criado pela literatura; reconstruir a estrutura dos textos, identificando gêneros e suas principais manifestações; perceber como se constrói o texto literário (posição do narrador ou do eu-lírico) e efeitos de sentido decorrentes das descrições, jogos temporais, inclusão da voz dos personagens, pressuposição do leitor no texto, etc.; questionar e enriquecer o próprio mundo a partir dos efeitos que a leitura da obra literária produz sobre o leitor; apreciar a linguagem literária como ressignificadora da realidade através da criação de novas associações; reconhecer na literatura a liberdade do autor no emprego da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação; estabelecer relações entre a literatura e as outras artes, tais como o cinema, a música, as artes plásticas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 87).

Todos estes elementos devem ser abordados a partir do texto literário, não sendo prioridade, para os professores, aulas exclusivamente conceituais, mas é ressaltado que, conforme o gênero literário estudado, há elementos mais ou menos relevantes que podem ajudar os alunos a compreendê-lo. No último tópico do capítulo sobre ensino de literatura, o *Como fazer?*, há ênfase, novamente, na importância de o trabalho ocorrer a partir de textos literários, partindo dos menos extensos e simples até a chegada aos mais complexos e longos.

Além dessas reflexões, o documento apresenta um quadro (ANEXO I) com as etapas de organização de atividades para a formação do leitor literário. A partir dela é que se entende a proposta da leitura literária indicada pelo documento. Ao mapear uma sugestão de passo a passo aos professores percebe-se que há um diferencial entre este documento e as duas versões dos PCN. Mais ao final do Referencial, além de todas as orientações já propostas, há também um

quadro de sugestões de aula para cada ano de ensino médio (ANEXO II) e a forma de abordar os conteúdos – tanto de Língua Portuguesa quanto o de Literatura – que foi citado acima para ilustrar a proposta de ensino de literatura no 1º ano do ensino médio, de forma a que, teoricamente, haja homogeneidade no ensino das escolas do estado.

3.1.2 Proposta Curricular – Santa Catarina

Santa Catarina, pensando no currículo escolar de seu estado, já possuía um documento próprio de normatização do ensino desde o final dos anos 80, antes sequer de que existissem os documentos nacionais. A versão analisada nesta dissertação foi elaborada em 2014 e, em comparação com os outros textos analisados neste trabalho, é um dos mais atuais. Talvez, por ser uma reelaboração de um documento já existente, essa versão não traz divisão disciplinar na área de linguagens, trabalhando línguas, artes e educação física, concomitantemente. A justificativa para a existência dessa nova versão da Proposta Curricular são as mudanças pelas quais a educação tem passado, principalmente com a introdução de novas tecnologias no ambiente escolar e de tópicos relacionados à diversidade.

Tendo isso em vista, a Proposta Curricular (que conta com cinco versões – 1988-1991; 1995-1998; 1999-2003; 2003-2005; e 2013-2014, conforme o *site* da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina) foi atualizada e segue alguns preceitos, elencados na apresentação do documento, como evitar um viés ideológico ou político partidário; que seu conteúdo fosse consistente com a história da educação deste estado; e, por último, detalhada o suficiente para servir de guia para a comunidade como um todo e não apenas a professores. Ressalta-se, várias vezes, que ele foi escrito em colaboração com os professores da rede estadual de ensino.

Nesta última versão, o foco foi enquadrar o documento estadual às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013. Na apresentação da Proposta Curricular, como já vimos, há a intenção de evitar-se um viés ideológico ou político partidário, no entanto, o próprio resalta que utilizará diversos conceitos teóricos distintos, demonstrando pelo seu próprio conteúdo como tal empreita é ilusória, uma vez que em qualquer manifestação da linguagem, há sempre um posicionamento a ser assumido.

Em relação aos conceitos guias para a elaboração desse documento, três são destaques:

O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva

de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. Cabe ressaltar que a atualização da Proposta Curricular apresentada neste texto, por força do processo pelo qual foi construída, manifesta algum pluralismo teórico-metodológico, expressando o próprio movimento político e epistemológico presente nos debates contemporâneos sobre a educação, bem como possíveis contradições deles decorrentes (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Ele orienta, também, que o modelo de ensino adotado seja o currículo integrado, por isso não há a diferenciação de disciplinas, apenas a separação em áreas do conhecimento e a proposta pedagógica é que haja um currículo integrador, o qual deve focar os seguintes aspectos:

- superação do etapismo no percurso formativo;
- promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem deixar de considerar as especificidades das áreas e dos componentes curriculares;
- escolhas teórico-metodológicas, de conhecimentos e de experiências significativas para compor o percurso formativo e que mobilizem os sujeitos para a aprendizagem;
- reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica.
- ampliação de espaços de autonomia intelectual e política dos sujeitos envolvidos nos percursos formativos;
- exploração das interfaces entre os saberes, dos entre-lugares, das redes, das coletividades como lócus geradores de conhecimento;
- democratização da gestão dos processos educativos pela valorização e fortalecimento do trabalho coletivo (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

O capítulo que aborda a área de linguagens é separado em duas partes: a primeira trata dos conceitos científicos dessa área e o segundo apresenta a área e a articulação dessa com os conceitos anteriormente apresentados. O diferencial deste documento é que além de versar sobre a língua portuguesa e a língua estrangeira, há o destaque para as línguas maternas de matriz indígena e para os usuários de LIBRAS. Nesses dois casos, a língua portuguesa deve ser ensinada como língua adicional.

Os conceitos científicos trabalhados na área da linguagem são a semiose, pois esta está relacionada aos conceitos de sóciointeração e representação de mundo (pois estes englobam a perspectiva discursiva de uma linguagem, quem são os interlocutores e os locutores, em que esfera da atividade humana estão inseridos, etc.), textualidade (modalidades em que os signos – verbais ou não verbais ocorrem na interação), forma e função (decorrentes da textualidade e

tratam da especificidade de cada componente curricular), tudo isso inserido no campo da axiologia/ideologia que, por sua vez, fazem parte da vida/cultura/história de uma sociedade. No tópico que trata da *Vida: cultura e história*, as línguas são abordadas enquanto mecanismos de comunicação, nelas deve haver a diferenciação entre os conceitos de língua estrangeira e língua materna, uma vez que as possibilidades de aquisição da linguagem são distintas mesmo dentro do mesmo país. Neste momento, o trabalho com a literatura não é citado, mas se fala sobre o conceito de letramento na perspectiva dos diferentes usos da escrita e como os vários tipos de linguagem devem ser valorizados e não marginalizados em prol de uma norma culta.

No tópico que trata da *axiologia/ideologia: ética/estética*, os conceitos relacionados ao comportamento humano e seus comportamentos históricos são retomados, mas sobre as línguas há o destaque para como as palavras lidam com a axiologia e a ideologia uma vez que o valor da palavra, num contexto cultural e social pode assumir diversos significados, além de

Ao ser enunciada nas relações interpessoais, essa neutralidade dá lugar a marcações muito específicas de um tempo, de um espaço, de uma cultura, o que se deve à compreensão de que, quando em uso pelos sujeitos, a palavra entra na cadeia dos usos que a antecederam e se projeta em usos futuros. Os sujeitos nunca se enunciam em um vazio sociocultural e histórico, tanto quanto os sentidos nunca se originam em um único sujeito. Nos usos que fazem das palavras em seus enunciados para interagir com os outros, colocam a sua voz em um conjunto de muitas outras vozes que já se enunciaram; e, ao fazer isso, interferem no que já foi dito, participam do todo das vozes, ampliam, acrescentam, negam, concordam. Os usos das línguas nunca têm origem de fato naquele sujeito que se enuncia; eles sempre estão em dialogia com outros usos, de outros tempos, de outros sujeitos, marcados, portanto, por axiologias/ideologias nos planos da ética e da estética (SANTA CATARINA, 2014, p. 113).

Este conceito, embora não relacionado, no documento, ao ensino da literatura, é bastante próximo às justificativas e métodos de leitura apresentados nos PCN e PCN+, pois há constante destaque, nestes, para o modo como se deve ler a literatura relacionando-a a seu tempo de produção. Ainda assim, gêneros literários e suas leituras não são citados, apenas o conceito bakhtiniano de gêneros textuais, muito mais amplo, é recomendado como alternativa para a seleção de textos a serem lidos com os alunos, de forma a abordar os aspectos ideológicos de cada um.

No terceiro item, *semiose: sociointeração e representação de mundos*, a área das línguas aparece como “uma das manifestações semióticas mais importantes na *sociointeração*” (SANTA CATARINA, 2014, p. 114 - grifos do original), pois são elas que permitem a veiculação dos saberes de todas as áreas, mas ainda não se fala do papel da literatura, ao menos não na área das línguas, mas há destaque para a importância das linguagens artísticas, pois “lidam

de modo particular com a sensibilidade humana” (SANTA CATARINA, 2014, p. 15), mas o documento trata mais das artes plásticas e corporais do que da arte escrita.

É no quarto tópico, *Contexto sociointeracional* que o termo literatura aparece pela primeira vez. Nele, primeiramente, deixa-se claro que a linguagem é uma forma de provocar no estudante a capacidade de análise e de juízo de valor sobre o que o rodeia:

Para tal, importa considerar que a reflexão crítica não está apartada da reflexão pautada na história e no conhecimento sobre a materialidade e sobre as relações entre formas e funções das linguagens. Uma ação baseada nessa reflexão envolve interpretação, julgamento, avaliação, que perpassam um contexto histórico e dialogam com o tempo e o espaço sociocultural em que os sujeitos se inserem. Considerando que um dos objetivos do ensino da Arte é promover a possibilidade de o estudante posicionar-se criticamente diante da produção artística de seu tempo, é importante que o processo de ensino considere o contato com a crítica da Arte. Para tanto, é condição o acesso aos artefatos artísticos produzidos pelas diferentes sociedades, requerendo do professor o desenvolvimento de estratégias para que os estudantes tenham acesso a pintura, escultura, instalações, fotografias, vídeos, *entre outros artefatos culturais*. No contato com a obra original ou com registros por meio de imagens, os estudantes podem sentir, perceber, vivenciar e compreender criticamente o objeto artístico (SANTA CATARINA, 2014, p. 117 – grifos nossos).

Apesar de estar tratando da área de Artes, é possível observar que os objetivos de uma análise crítica de obras de arte são similares à análise crítica de um texto literário, o próprio texto permite esta leitura ao incluir o termo “outros artefatos culturais”. Além dessa abordagem, no tópico das línguas, destaca-se, novamente, a interação a partir dos gêneros do discurso, mas também, pela primeira vez, é citada a importância do estudo de línguas para a formação de leitores e produtores de texto não apenas para

o atendimento a demandas imediatas de sobrevivência e participação social [...] Assim, importa planejamento docente que contemple também os modos de interagir que possibilitam lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas, nas Artes, as manifestações linguísticas características da Literatura – literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional –, considerada a esfera literária como constitutiva da área das linguagens com todas as implicações histórico-culturais que os modos de dizer literários trazem consigo (SANTA CATARINA, 2014, p. 121).

A proposta de abordagem da linguagem literária é fazê-la de modo distinto da abordagem historicista ou gramatical anteriormente adotados. A sugestão é que a literatura seja vista pelos estudantes como uma esfera da atividade humana, tal qual os outros gêneros textuais, que

possui lógica, demanda interacional, especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas. O documento destaca que ler histórias aos alunos sem especificar a qual gênero do discurso ele pertence não é o ideal. No ensino médio, destaca-se que a leitura de literatura não deve ser atrelada à leitura de textos relacionados apenas àquelas exigidas pelos vestibulares, mas de textos que possibilitem que os sujeitos “vivenciem interações a partir dos gêneros da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte – em grupos mais específicos ou não – faculta-lhes interagir nessa esfera e nela se enriquecem mutuamente” (SANTA CATARINA, 2014, p. 122). A Proposta Curricular afirma, ainda, que se busca “uma educação para as leituras que contemplem demandas do cotidiano, paralelamente ao cuidado com a formação para o deleite estético como função da literatura” (SANTA CATARINA, 2014, p. 123).

Ao fazer esta afirmação, compreendemos que as orientações deste estado, ao tentar vincular seus preceitos teóricos em todas as áreas da linguagem, busca atribuir à literatura um sentido prático como forma de justificar sua presença nas escolas. Ainda que o documento ressalte que o ensino de literatura seja importante para a formação dos alunos e que o ensino desta, a partir de estudos puramente historiográficos ou utilizando o texto literário como desculpa para o ensino da gramática, não é o ideal, o documento peca ao tentar justificar a presença da Literatura na escola atribuindo-lhe um sentido prático que ela não possui, conforme já observamos pela fala de Hansen (2005) que afirma que o sentido da literatura é nos fazer refletir sobre os diversos aspectos artísticos e culturais do mundo em que vivemos, e que o próprio documento cita, mas ela não possui uma aplicabilidade prática.

No quinto tópico, que aborda a textualidade, ressalta-se o trabalho das línguas em relação à organização estrutural dos textos conforme sua esfera de circulação. O trabalho com a leitura deve ser feito, conforme afirma o documento, de forma intensiva (compreensão de leitura baseada na ação docente) e extensiva (compreendendo as leituras de fruição e entretenimento), pois esses dois modos de ler propiciariam a formação de aluno que compreende que ler não se resume a ler um livro apenas, mas ler vários tipos de textos.

No sexto tópico, que versa sobre forma/função das linguagens, retoma-se o conceito de análise linguística. Não há nenhuma relação entre este trecho do texto e a Arte ou Literatura.

O que pudemos perceber ao ler a *Proposta Curricular* de Santa Catarina é que, ao estabelecer os preceitos da semiose, axiologia e vida/cultura e sociedade como base para a área de linguagens, este documento, apesar de em diversos momentos destacar a linguagem artística como importante, tem como foco principal o uso prático das linguagens. É inovador no que diz

respeito ao tratamento das línguas ao incluir LIBRAS e línguas indígenas como línguas maternas de alguns grupos sociais, mas pouco inovador em relação aos estudos literários. Ao buscar aplicabilidade prática para o estudo da literatura, o documento esquece que essa é uma das principais características desta disciplina escolar: ela ensina a refletir sobre o mundo, cultura e sociedade, mas não possui aplicação prática como as outras disciplinas possuem, portanto, não deveria ser analisada como tal.

3.1.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná

O documento elaborado pelo governo estadual do Paraná foi publicado em 2008. Esse documento deixa claro, desde o seu início, que considera importante a organização dos estudos a partir de conteúdos, pois, para ele, nos documentos elaborados nos anos 90, essa organização havia sido suprimida. Sua proposta, então, é contestar os documentos nacionais e propor uma nova forma de ensino. O que deve ser feito nas escolas, para as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCE, é um trabalho diferente a partir de conteúdos para que a instituição escolar possa formar cidadãos críticos e capazes de compreender os processos sócio-históricos pelos quais a sociedade está passando.

No que diz respeito às orientações para a disciplina de Língua Portuguesa e literatura, assim como nos *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* e na *Proposta Curricular de Santa Catarina*, as duas continuam relacionadas, pois trabalham com a linguagem, principalmente a escrita. Assim como nos documentos nacionais e de forma coerente com os estudos dos anos 2000, o documento adota como preceito para o ensino na área de Linguagens o conceito de letramento enquanto método de usos da linguagem, baseando-se, principalmente, nos estudos de Soares (1998).

No que toca ao ensino da literatura, é o primeiro documento que critica abertamente os PCN, afirmando, a partir dos estudos de Frederico e Osakabe (2004) que, ao tentar inovar, não há propostas novas para o ensino da disciplina. A leitura é retratada como um ato dialógico, seguindo os preceitos de Bakhtin (1992), que sempre se relaciona com as demandas sociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas. Desta forma, o documento ressalta que ao ler, “o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem” (PARANÁ, 2008, p. 56). Dessa forma, embora em muitos momentos a concepção de leitura apresentada no documento se aproxime à de Freire e Silva, majoritariamente existem momentos em que o documento destaca as

abordagens de leitura que se aproximam da discursiva, pois todos os usos e trabalhos com a leitura e a escrita seguem os preceitos da análise do discurso e de um processo discursivo. A literatura, neste documento, é trabalhada a partir desta prática com a linguagem.

Sobre ela, o documento relembra o foco normativista de ensino desta disciplina, o qual destacava mais a historiografia da literatura do que do texto literário, além de lembrar o ensino da literatura por uma “pedagogia greco-latina, que buscava moldar o educando a uma realidade ideal encontrada nos clássicos da literatura” (FREDERICO E OSAKABE, 2004 apud PARANÁ, 2008, p. 49). Ao elencar os objetivos do ensino da língua portuguesa, o documento afirma que um deles é “aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita” (PARANÁ, 2008, p. 54). Para que o estudante possa alcançar o pensamento crítico, dentre os outros objetivos, a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa se divide em três práticas discursivas: oralidade, escrita e leitura.

É no eixo Leitura que há um subtópico que versa sobre os aspectos teórico-metodológicos do ensino de literatura. O destaque inicial é que a literatura é uma produção humana e, portanto, ligada à vida social. Também afirma que o que se entende por literário, justamente por esse aspecto social, altera-se com o passar do tempo, e, por isso, ela só pode ser compreendida “em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros” (PARANÁ, 2008, p. 57).

A proposta das DCE para que se alcance a leitura literária é, portanto:

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 2008, p. 58).

Faz-se importante ressaltar que este é o único documento do Sul do país que escolhe uma vertente de análise teórica dos textos literários explicitamente e a sugere para o trabalho escolar. Em seguida, apresenta resumidamente as sete teses da teoria de Jauss (a saber: relação entre leitor e texto; o conhecimento prévio do leitor; horizonte de expectativas; relação dialógica do texto; enfoque diacrônico; corte sincrônico e o caráter emancipatório do texto literário) e os três conceitos fundamentais de Iser (leitor implícito; estruturas de apelo e vazios do texto).

No entanto, as discussões teóricas sobre a Estética da Recepção são muito incipientes e não permitem que os professores, os quais podem desconhecer-las, a compreendam ao ponto de aplicá-la na abordagem que fazem da literatura em suas aulas. Nem sempre nos cursos de graduação essa teoria ou outras são trabalhadas aprofundadamente e a leitura dos dois teóricos não é tão simples para que os professores a compreendam profundamente sem auxílio de cursos ou aulas sobre o assunto. Ao utilizar-se delas em um documento orientador apresentando breves explicações sobre seu conteúdo, é possível criar equívocos interpretativos ou desestímulo à utilização da teoria.

Ao abordar o conteúdo estruturante da disciplina língua portuguesa, o documento adota o conceito de *discurso como prática social*, corroborando a apresentação da disciplina enquanto um ato dialógico. Ao adotar o discurso enquanto “toda atividade comunicativa entre interlocutores” (PARANÁ, 2008, p. 63), o trabalho com a literatura também se enquadra nesta concepção e pode-se inferir que ao afirmar que “Na abordagem de cada gênero, é preciso considerar o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas)” (PARANÁ, 2009, p. 64), o trabalho com o texto literário parte do princípio do dialogismo.

Em relação aos encaminhamentos metodológicos da disciplina, as DCE afirmam que

os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos mesmos estudantes, a sua emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade.

[...] Além disso, o aprimoramento linguístico possibilitará ao aluno a leitura dos textos que circulam socialmente, identificando neles o não dito, o pressuposto, instrumentalizando-o para assumir-se como sujeito cuja palavra manifesta, no contexto de seu momento histórico e das interações aí realizadas, autonomia e singularidade discursiva (PARANÁ, 2009, p. 64-65).

O documento continua defendendo o uso de textos enquanto instrumento de diálogo entre autor-leitor. Embora não verse, neste momento, apenas sobre textos literários, mas sim de todos os gêneros discursivos, é possível inferir que identificar o não dito, o pressuposto e assumir-se enquanto leitor real e relacionar o contexto de produção do texto também fazem parte da leitura literária conforme vimos nas falas de Hansen (2005) e Zappone (2008).

Ao abordar as práticas de leitura, cita brevemente o ensino dos gêneros literários orais, afirmando que “valoriza-se a potência dos textos literários como Arte, os quais produzem oportunidade de considerar seus estatutos, sua dimensão estética e suas forças políticas particulares” (PARANÁ, 2008, p. 66), como forma de ilustrar esse posicionamento, cita a possibilidade de trabalho com o gênero dramático e suas especificidades (entonação, expressão facial e corporal, pausas) ou o trabalho com narrativas orais.

Também exemplifica que os modos de ler dos diversos gêneros textuais são distintos, e destaca, por exemplo, que ler um poema é diferente de ler um artigo de opinião, pois “Numa atividade de leitura com o texto poético, é preciso observar o seu valor estético, o seu conteúdo temático, dialogar com os sentimentos revelados, as suas figuras de linguagem, as intenções” (PARANÁ, 2008, p. 72).

Além disso, as diretrizes, neste momento, recomendam para o ensino de literatura, especificamente, o Método Recepcional, elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), uma vez que tal método foi elaborado com base nos preceitos da Estética da Recepção e na Teoria do Efeito. Deste modo,

Essa proposta de trabalho, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), tem como objetivos: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Alcançar esses objetivos é essencial para o sucesso das atividades. Esse trabalho divide-se em cinco etapas e cabe ao professor delimitar o tempo de aplicação de cada uma delas, de acordo com o seu plano de trabalho docente e com a sua turma (PARANÁ, 2008, p. 74).

Os cinco pontos a serem trabalhados podem ser organizados da seguinte maneira:

Quadro 8: Etapas do Método Recepcional

Etapas	Método
Determinação do horizonte de expectativa	Conhecer a realidade social e cultural dos educandos; nível de leitura e interesses do grupo.
Atendimento ao horizonte de expectativas	Apresentação de textos próximos dos conhecimentos de mundo e experiências de leitura dos alunos.
Ruptura do horizonte de expectativas	Demonstração de que a leitura nem sempre é o que se espera; trabalho com obras que aprofundem os conhecimentos dos alunos; distanciamento do senso comum; tentativa de encaixe do texto literário no horizonte de valores do aluno.
Questionamento do horizonte de expectativas	Questionamento e auto avaliação a partir dos textos lidos; percepção no aumento de dificuldade de leitura.
Ampliação do horizonte de expectativas	Tomada de consciência das mudanças e aquisições, o que acarreta na ampliação de seus conhecimentos.

Fonte: Paraná (2008, p. 75) – tabela elaborada pela autora.

O que se destaca, já no segundo tópico, é que os textos a serem apresentados aos alunos devam apresentar “um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, de obras clássicas” (PARANÁ, 2008, p. 75). O Método Recepcional, de acordo com as DCE, é uma forma de manter a leitura do cânone literário. A ideia preconiza manter as mesmas obras presentes no ensino de literatura que existiam ainda no início do século XX no Colégio Pedro II nas aulas de Literatura – com adições de autores relevantes contemporâneos, mas não mais utilizando tais textos para estudos gramaticais ou historicistas como o feito anteriormente, e sim dando destaque ao seu conteúdo, aos aspectos literários das obras e como os alunos as receberiam.

Posteriormente, há exemplificação de como utilizar o Método Recepcional, com destaque para o ensino de literatura no ensino médio, uma vez que, além de despertar o gosto pela leitura, há os estudos das escolas ou períodos literários. Ainda assim, destaca-se que toda a aula deve ser programada a partir da leitura do aluno e dos significados atribuídos por ele. Para que isso ocorra, o documento sugere um mecanismo que gere identificação entre o leitor e a obra, no caso de sala de aula, solicitar que os alunos realizem uma representação, ou uma discussão sobre o que entendeu da história. Ainda, o professor deve demonstrar que a interpretação da literatura não é “livre”, existem marcadores e estruturas de apelo que devem ser respeitadas.

No caso de textos poéticos, a sugestão é que “o professor deve estimular, nos alunos, a sensibilidade estética, fazendo uso, para isso, de um instrumento imprescindível e, sem dúvida, eficaz: a leitura expressiva” (PARANÁ, 2008, p.76).

Para a interpretação, a sugestão é que apesar de poder tratar das escolas literárias, o estudo não deve estar preso à linha do tempo da historiografia, “mas fará a análise contextualizada da obra, no momento de sua produção e no momento de sua recepção (historicidade)” (PARANÁ, 2008, p. 76). Para o ensino médio, a sugestão são estudos de obras e sua relação com correntes da crítica literária, como estudos filosóficos e sociológicos, estudos culturais, análise do discurso ou outros que o professor ache relevante.

Em relação aos conteúdos básicos para o ensino de Literatura no ensino médio, o documento, assim como o do Rio Grande do Sul, apresenta uma tabela (ANEXO III), a partir da qual é possível inferir, que a Literatura se encaixa no eixo Leitura, em vários tópicos, principalmente nos tópicos *Conteúdo temático; interlocutor; finalidade do texto; intencionalidade; argumentos do texto; contexto de produção; intertextualidade; vozes sociais presentes no texto; discurso ideológico presente no texto; elementos composicionais do gênero; contexto de produção da obra literária e figuras de linguagem*, embora estes possam se referir também a textos de outros gêneros textuais. Na abordagem teórica-metodológica, por sua vez, a Literatura é

citada apenas quando afirma que a leitura referente “à obra literária explore os estilos do autor, da época, situe o momento de produção da obra e dialogue com o momento atual, bem como com outras áreas do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 98).

Dessa forma, se retomarmos a proposta inicial deste documento que era inovar em relação aos PCN, ao menos do que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa na área de literatura, ele não concretizou tal objetivo, uma vez que não há nenhuma ruptura deste em relação àquele. Os dois documentos propõem uma leitura de textos não tradicional e a utilização de conceitos de letramento, seja explicitamente ou não. Já no que concerne à leitura do texto literário, os dois partem do pressuposto de que a leitura do texto integral deve ser o ponto de partida para o ensino de aspectos literários, além dos dois se utilizarem das ideias de leitura literária enquanto leitura diferente da leitura de outros gêneros, ainda que os PCN não abordem essa leitura de forma específica.

3.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Já em um primeiro momento, ao ler os três documentos regionais, pudemos perceber que há significativas mudanças nas propostas para o ensino de literatura em relação aos PCN, PCN+ e PCNEM. Apesar de afirmarem que seus documentos são versões mais específicas para o ensino de cada região, no que concerne à literatura, os pressupostos seguidos são muito parecidos entre si e também com os nacionais. Ainda assim, ao analisar cuidadosamente cada um deles, há aspectos distintivos em cada um. Acompanhando a proposta inicial, conseguimos observar os seguintes aspectos acerca do trabalho com a literatura:

1) Conceitos de literatura presentes nos documentos:

Nos três documentos, embora apenas as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* apresentem explicitamente a abordagem teórica da literatura da qual faz uso, a saber, a Estética da Recepção e do Efeito, é possível mapear as teorias principais utilizadas também nos outros dois.

A *Proposta Curricular de Santa Catarina*, por exemplo, utiliza-se da vertente dos estudos culturais, utilizando, em muitos momentos, ideias e preceitos de autores como Homi Bhabha e Stuart Hall. Já o documento gaúcho utiliza teorias de Bourdieu, Cándido e Eco, os quais tratam de aspectos sociológicos da literatura, mas também sobre como a leitura destes textos deve ser feita, além de, também, utilizar vários textos da Estética da Recepção e do Efeito

em suas referências. No entanto, estas teorias só puderam ser identificadas a partir de inferências e de análise do referencial bibliográfico dos documentos.

No que concerne ao letramento, a *Proposta Curricular* e o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* fazem referência aos estudos de Angela Kleiman (1995; 2008) e os documentos paranaense e gaúcho retomam o conceito conforme o apresenta Magda Soares (1998).

O *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* deixa claro, na sua concepção de literatura, que todos os textos da esfera literária devem ser lidos, inclusive afirma que, no ensino médio, o

objetivo maior da leitura literária é ampliar o conhecimento a respeito da literatura brasileira. Compete à escola oferecer oportunidades de ler para compreender fatores de apreciação estética em cada época, sejam eles decorrentes de moda [...], sejam textos que contribuem para a apreensão da história da cultura (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 84).

O documento dá destaque para a leitura dos textos que *contribuem para a apreensão da cultura*, uma vez que estes é que vão propiciar a formação de leitores críticos. Além disso, é o único dos três documentos regionais que dá destaque à leitura de obras de autores específicos dessa região do país, recomendando algumas obras importantes do estado, tanto contemporâneas quanto clássicas. Em relação aos gêneros multimodais, há referências a eles majoritariamente no ensino fundamental, mas não sua exploração no ensino médio, ao menos não de forma direta. No entanto, há, nas sugestões de atividades com a leitura, a presença de transposição de gêneros literários para Histórias em Quadrinhos, o que poderia ser considerado um gênero multimodal.

Em relação ao corpus de literatura que se deve ler, o documento de Santa Catarina deixa bastante claro que todas as formas de expressão artísticas devem ser valorizadas, “literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121). Além disso, por focar nos estudos culturais, o documento sugere:

as vivências com a Literatura no Ensino Médio, as quais precisam transcender a vinculação biunívoca com o vestibular: ler e analisar apenas obras que as universidades de prestígio indicam como ‘conteúdo de prova’. Seguramente um percurso formativo que contemple a formação integral precisa criar condições para que os sujeitos, em suas diferentes faixas etárias, vivenciem interações a partir dos gêneros da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte – em grupos mais específicos ou não – facultam-lhes interagir nessa esfera e nela se enriquecem mutuamente. Formar o leitor de textos em gêneros do discurso do campo da Literatura e, em alguns

casos, contribuir para formar também o escritor são processos que requerem essas vivências na escolaridade básica, esse ‘provar de interações que se estabelecem entre os sujeitos’ na esfera literária (SANTA CATARINA, 2014, p. 122).

Lendas, contos, crônicas, todos os gêneros devem estar presentes nas leituras dos alunos do ensino médio. Os clássicos da literatura também, mas, como já ressaltado, não porque são leituras solicitadas em exames vestibulares, e sim devido à importância sócio-histórica-cultural que possuem, pois o campo literário:

Trata-se de conceber o campo da Literatura como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas. Isso requer ter presente os usos das línguas nessa esfera como gêneros do discurso, o que objetiva buscar uma harmonização com abordagens que contemplem outras esferas, tendo como ancoragem a formação integral dos sujeitos (SANTA CATARINA, 2014, p. 122).

Ainda assim, não há muitos comentários sobre as multimodalidades para o ensino da literatura, o termo aparece apenas uma vez no documento e está relacionado ao ensino de línguas estrangeiras.

O documento paranaense, por sua vez, destaca apenas as leituras canônicas para o ensino médio, aquelas que possuam “um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, de obras clássicas” (PARANÁ, 2008, p. 75), mesmo quando os textos sejam de assuntos ou autores contemporâneos, a ideia é que não se utilize best-sellers ou literatura infanto-juvenil neste nível de ensino, pois é a fase de escolarização que os alunos devem desenvolver o senso crítico. Há, a menção do termo multiletramento, porém ele é utilizado mais ao explicitar como deve ser o trabalho com outros gêneros textuais, não os literários.

Sendo assim, por esse aspecto, podemos diferenciar os três documentos da seguinte forma:

Quadro 9: Textos literários propostos para a leitura no ensino médio nos documentos estaduais da região Sul

Textos Clássicos	Textos Da Cultura Popular	Literaturas De Minorias ¹⁰	Textos Multimodais	Literatura Africana Ou Indígena
------------------	---------------------------	---------------------------------------	--------------------	---------------------------------

¹⁰ Para efeitos desta pesquisa, utilizo o termo *Literatura de minorias* para abranger as esferas da literatura adjetivadas, como afirma ABREU (2006), as literaturas de autoria feminina, periféricas, populares, etc., quando tratadas de forma diferente da que se chama Alta Literatura, ou Literatura Clássica.

Referencial Curricular para o Rio Grande do Sul	X	X	--	X	--
Proposta Curricular de Santa Catarina	X	X	X	--	X
Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná	X	--	--	--	--

Fonte: a autora.

Apesar de todas as diferenças conceituais, os três documentos compreendem texto literário como o texto escrito, prioritariamente obras da literatura brasileira, como já elucidado anteriormente.

2) O perfil de leitor objetivado pelos documentos

Nos três documentos, o que é perceptível é que os leitores devem ser leitores críticos e ativos perante o texto. O documento gaúcho afirma que é no ensino médio que se consolida a formação do leitor e que a leitura de literatura possibilita a ampliação do conhecimento e competências necessárias ao desenvolvimento da reflexão sobre a linguagem enquanto cultura, patrimônio da sociedade e propicia a capacidade de acesso a um capital cultural que, durante muito tempo, pertenceu apenas a uma parcela da sociedade. Além disso, como já apontado no capítulo de análise, este documento apresenta um quadro guia de quais conceitos o aluno-leitor deve dominar ao fim de sua formação (ANEXO I).

A *Proposta Curricular de Santa Catarina*, por sua vez, prevê que os alunos devem ser leitores proficientes em todos os gêneros de todas as esferas do cotidiano, aí inclusa a esfera literária. Assim, o estudante de ensino médio deve ser capaz de utilizar-se do texto escrito e reconstruir os processos de construção dos textos.

Já as DCE reforçam a ideia de que o leitor deve ser proficiente e, assim como no documento gaúcho, é no ensino médio que o ensino deste modo de leitura deve ocorrer. Para tanto, como já observado anteriormente, deve ser trabalhado o Método Recepcional.

3) Os modos de leitura propostos para textos literários

Já em relação aos modos de leitura dos textos literários almejada pelos documentos, percebemos aspectos comuns entre os três: todos ressaltam que a leitura que deve estar presente na escola é a leitura fruição. Nos três documentos, esta apresenta-se como o desenvolvimento da leitura e da apreciação do texto literário.

No entanto, pelo viés dos estudos da leitura literária, pode-se, também, utilizar-se de outras formas de manifestações culturais, como destaca Roxane Rojo (2009) quando trata de

multiletramentos e multissemiótica. O mundo contemporâneo possui diversas formas de letramento, e nem sempre há valorização para os letramentos cotidianos (letramentos como os das redes sociais, *internetês*, música, entre outros).

Na escola, principalmente, há grande resistência na utilização dessas outras formas de escrever e ler o mundo, pois não são parte da cultura letrada oficial. Se pensarmos que os textos contemporâneos são multissemióticos, a utilização de imagens, música, cores podem ser utilizadas como formas de letramento também para o ensino de literatura. Se partimos do pressuposto que o que torna um texto literário é sua ficcionalidade, o trabalho com eles poderia ser elaborado a partir de outros textos ficcionais, tais como filmes, séries, novelas.

A estudiosa ainda afirma que

Neste sentido, o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas *locais* com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. Como gosto de dizer, para transformar *patrimônios* em *fratrimônios*. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua (ROJO, 2009, p. 115).

Por esta perspectiva, o único documento que ressalta este trabalho múltiplo com a ficção é o do Rio Grande do Sul.

Além do conceito de fruição, cada um dos documentos determina o foco de leitura que se deve utilizar ao ler um texto literário. O documento de Santa Catarina ressalta a leitura literária como algo consagrado e que não deve ser contestada dentro da escola, justamente por isso, a leitura de literatura é considerada como uma esfera da atividade humana, com características constitutivas específicas, tais como mecanismos de escrita, características de gênero, especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas (SANTA CATARINA, 2014). Deste modo, as formas de ler os textos literários devem observar as peculiaridades presentes em cada gênero no que se refere a sua estrutura, mas também ao seu conteúdo e como este se relaciona com o mundo do estudante – inclusive para tirá-lo de sua zona de conforto.

O documento do Rio Grande do Sul utiliza diversas vezes o termo *letramento*, principalmente a partir da definição de Kleiman (2004, p. 19) “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. No que concerne ao

letramento literário, há destaque para o papel do professor enquanto mediador da leitura literária, uma vez que a ele cabe apresentar aos educandos os processos de leitura específicos do texto literário de acordo com os gêneros literários e a partir dos pactos de leitura feito entre eles. Recomenda-se o trabalho com textos de diversas esferas culturais, a abordagem estética e temática dos textos literários assim como o trabalho com as especificidades do trabalho com a linguagem presente nesta esfera de circulação. Além disso, há destaque para a importância da linguagem como parte da cultura da sociedade e capital cultural do país.

No documento do Paraná, por sua vez, o conceito de letramento utilizado é de uma atividade de uso social da leitura e da escrita, posicionando-se e interagindo diante delas e demarcando sua voz no contexto social, utilizando o conceito de Soares (1998). Em relação à leitura do texto literário, espera-se que o aluno consiga posicionar-se diante dele criticamente e também possuir sensibilidade estética ao analisá-lo. Ao apresentar a literatura como uma arte humanizadora tanto ao homem quanto à sociedade, a literatura possui função psicológica, formadora e social e, por isso, como já destacado anteriormente, há a opção de ensino de literatura pelo Método Recepcional. Assim, especificidades do texto literário (linguagem, estrutura, conceitos, contexto histórico-cultural-social), especificamente de cada gênero desta esfera de circulação, devem ser trabalhados a partir dos horizontes de expectativa dos alunos.

4) As relações entre os documentos federais e estaduais

A elaboração dos documentos reguladores e norteadores nacionais durante a década de 90, demonstram claramente um intenso conflito entre interesses econômicos e sociais. Conflitos esses que resultaram em uma LDB de cunho minimalista e que, portanto, permitiu a criação de outros documentos complementares para a educação nacional.

A proposta inicial desta dissertação: analisar como *corpus* os documentos norteadores nacionais para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio (PCN, PCN+ e PCNEM); descrever suas diretrizes para o ensino da literatura e confrontá-los com as normativas estaduais do Sul do país (Proposta Curricular Lições do Rio Grande, Referencial Curricular do estado de Santa Catarina e Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná) tinha como objetivo primordial observar três aspectos relacionados ao ensino de literatura: 1) conceito de literatura presente nos documentos; 2) o perfil de leitor por eles objetivado; 3) o(s) modo(s) de leitura propostos para textos literários; 4) relações entre os documentos federais e estaduais.

Os estudos sobre letramento, principalmente sobre as especificidades da leitura do texto literário ainda são muito recentes, muitos deles, inclusive, foram feitos depois da publicação

dos primeiros documentos nacionais. Desta forma, o esperado nas análises documentais era encontrar, nos documentos estaduais, propostas mais claras em relação ao ensino de literatura do que aquelas presentes, ao menos, nos dois primeiros documentos nacionais, os PCN e o PCN+. Organizando as informações levantadas, podemos afirmar que:

- a) Os conceitos de literatura presentes nos documentos são bastante variados. Os três documentos nacionais, ainda que não abordem diretamente um conceito de leitura literária, apresentam os seguintes dados:
 - I. Embora não apresentem conceitos específicos de literatura, nem vertentes teóricas explícitas, inferiu-se que a leitura deve ser feita a partir de uma perspectiva social, portanto, compreende-se que todas as manifestações artísticas devem ser estudadas. A exceção ocorre no último documento (PCNEM), o qual mantém ainda em primeiro plano a leitura dos textos canônicos da literatura brasileira;
 - II. Os leitores previstos na escola de nível médio são leitores eficientes e capazes de se relacionar com os textos, independentemente da esfera de circulação de que sejam provenientes, isso nos três documentos nacionais. Assumimos, dessa forma, que embora os dois primeiros documentos não utilizem o termo letramento, de alguma forma os autores estavam familiarizados com a concepção de leitura emergente nos anos 90;
 - III. A leitura literária deve partir do texto literário (na acepção de textos valorizados pela tradição letrada, ou seja, os textos canônicos), mas não devem se limitar aos estudos extratextuais, esses, inclusive, devem ocorrer para a construção de um leitor de literatura eficiente, não como foco das aulas.
- b) Os documentos do Sul do Brasil, como forma de especificar essas concepções presentes nos documentos nacionais apontam o seguinte:
 - I. Enquanto literatura, todos eles apresentam uma perspectiva mais especializada, particularizada do que os documentos nacionais, pois os documentos gaúcho e catarinense apontam literaturas não tradicionais para o trabalho escolar, no entanto, ainda permanece a valorização dos cânones literários em detrimento de outros textos, como os da literatura contemporânea;
 - II. Os leitores objetivados pelos três documentos são leitores eficientes do texto literário, que devem conseguir, ao final do curso, ter autonomia para a leitura de qualquer gênero textual da esfera literária;
 - III. Deve haver interação do aluno com o texto integral, havendo contato efetivo entre aluno e livros e, em caso de impossibilidade do trabalho com romances

mais longos, trabalhar com obras literárias mais curtas, tal qual o conto ou poemas;

- IV. Os estudos históricos e culturais devem ser “transpostos” para a atualidade e ser feitos a partir de cada texto literário, aproximando leitor ao contexto de produção da obra para que sua compreensão seja efetivada, e há uma crítica às tradicionais abordagens historicistas, pois os documentos criticam a utilização mecânica de linhas do tempo e periodização literária.

Assim, em muitos aspectos, todos os documentos apresentados nesta dissertação são parecidos, mesmo que entre eles haja uma distância temporal de produção de quase ou mais de uma década. Ainda assim, podemos afirmar que a diferenciação entre estes últimos documentos e os nacionais ocorre da seguinte forma:

- I. O documento gaúcho propõe que o ensino de literatura ocorra a partir de eixos temáticos, ou seja, existe a possibilidade de utilização de textos de épocas e espaços distintos para estudo paralelo, não como é proposto no documento paranaense, o qual mantém a ordem de estudo clássica (do Trovadorismo ao Modernismo). Em relação ao documento catarinense, não há uma sugestão de quais textos devem ser estudados e nem em qual período escolar, por isso, pressupõe-se que será mantida a sugestão dos documentos nacionais;
- II. O documento Lições do Rio Grande também propõe a utilização de textos multissemióticos como forma de aperfeiçoamento e aprofundamento da leitura literária, sugestão que não aparece nos outros dois documentos;
- III. E o mesmo documento sugere o estudo de autores da literatura regional, não apenas contemporâneos, mas desde o surgimento do estado do Rio Grande do Sul.

Além dessas particularidades do documento gaúcho, destacamos que, apesar de coerente aos documentos nacionais no que tange ao ensino de literatura, o documento catarinense ressalta a relevância das diversas formas de manifestações culturais, não apenas a canônica, propondo o estudo de obras de literaturas marginais, africanas e indígenas e também da cultura popular, embora não ressalte especificamente textos de sua cultura local. O documento paranaense, no aspecto referente à escolha dos textos, não apresenta ruptura com os documentos nacionais.

Destarte, no que concerne aos objetivos dos três documentos do Sul do país e suas relações com os documentos nacionais, concluímos que o documento que consegue apresentar

uma abordagem teórica diferenciada e propostas coerentes com sua tradição cultural é o documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, o qual indica aos professores o trabalho com textos tradicionais tanto em âmbito nacional quanto local e também a valorização da cultura erudita tradicional ao mesmo tempo que ressalta a importância dos letramentos multiculturais (valorização de letramentos de culturas variadas, como os da cultura popular). O documento catarinense inova ao destacar a relevância de textos não tradicionais e ao sugerir a abordagem dos estudos culturais para o estudo de literatura, assim como para as outras formas de linguagem. A única informação acrescentada no documento paranaense em relação aos documentos nacionais é o estabelecimento de uma vertente teórica específica para seu ensino, ainda que de forma pouco aprofundada.

Portanto, todos os documentos estaduais, por mais próximos que pareçam dos documentos nacionais, apresentam abordagens mais específicas e apuradas em relação ao ensino de literatura, pois apresentam, de modo esquematizado, quais suas concepções de texto literário; como o leitor deve estar ao fim do ciclo escolar e, principalmente, quais são os modos de ler um texto literário e quais caminhos devem ser percorridos para que este objetivo seja alcançado.

Considerando estes seis documentos, é importante lembrar que a origem da educação escolarizada no Brasil ainda é muito recente. O acesso a ela, ainda mais. Se retomarmos os dados referentes ao ensino da literatura nesse contexto escolar, verificamos que, embora presente desde o início de algumas instituições de ensino, o estudo da literatura por si mesma nunca foi prioridade. Além disso, o estudo de textos literários, em muitos momentos, passou a ser o estudo de escolas literárias e períodos históricos, porque estes eram os conteúdos cobrados nos exames preparatórios e vestibulares; em outros momentos, tais textos foram reduzidos a excertos presentes em livros didáticos. Por essa perspectiva, as propostas de ensino de literatura evoluíram enormemente, uma vez que nas leis, decretos e diretrizes apresentadas o contato efetivo com o texto é o objetivo maior das aulas de português e literatura, tanto nos documentos nacionais quanto nos estaduais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do ensino do ensino de literatura, embora venha se tornando campo produtivo de pesquisas na pós-graduação, ainda é bastante limitada, principalmente porque há muitas divergências conceituais no que tange à própria concepção do que é literatura. Para fins deste trabalho, portanto, buscamos compreender de que forma a literatura é concebida e proposta para o ensino escolar, justamente devido à ampla conceituação da palavra *literatura*.

Quando escolhemos, primeiramente, tratar sobre as abordagens de leitura correntes no Brasil, o intuito foi demonstrar que a preocupação com a leitura está presente na área de educação desde os anos 80. Percebemos, então, que não existem teorias de leitura, e sim formas de abordagem de leitura. Em seguida, apresentamos os principais conceitos de letramento utilizados no Brasil, por ser a partir destes estudos que são formulados os preceitos de letramento literário, adotados nesta dissertação.

A vertente teórica acerca do letramento aqui adotada é, principalmente, a apresentada por Kleiman (2004), que afirma que o letramento é o uso que se faz da escrita em contextos específicos e com objetivos específicos. Sendo assim, a partir dessa concepção, adotamos o conceito de letramento literário apresentado por Zappone (2008), que afirma que este ocorre a partir das práticas sociais que utilizam a escrita literária.

Assim, para que o letramento literário ocorra é necessário que se esteja, efetivamente, em contato com o texto literário. Este pressuposto é adotado em todos os documentos anteriormente apresentados, porém a um nível mais especializado, espera-se que o aluno consiga identificar e se ater ao conceito de ficcionalidade presentes no texto literário, conforme os conceitos adotados por Aguiar (2000); Hansen (2005) e Zappone (2008). Como observar o trabalho em sala de aula implicaria observar salas de aula de todo o país, optamos por verificar se os preceitos utilizados na leitura literária seriam encontrados nos documentos nacionais e estaduais e de que forma eles se diferenciavam.

Tendo isso em vista, analisamos primeiramente, as três versões dos documentos nacionais, cada um com o propósito de complementar seu antecessor. Deixamos claro que temos ciência que quem produz essa documentação são pessoas físicas que seguem vertentes teóricas específicas, mas que, ao criarem um documento de viés nacional acabam tornando-se figuras técnicas. Deste modo, de modo menos ou mais enfático as opções políticas e teóricas dos elaboradores, assim como o período de produção dos documentos são determinantes para as abordagens escolhidas em cada um deles, mas, para este trabalho, optamos por não rastrear quem são estes atores.

Em seguida, analisamos os documentos estaduais (que são passíveis das mesmas críticas acerca de seus atores) com os quais estabelecemos os três critérios de análise principais, a saber: 1) os conceitos de literatura presente nos documentos; 2) o perfil de leitor por eles objetivado; e 3) o modo de leitura propostos para textos literários. Por último, foi feita a comparação entre todos eles. Em geral, os critérios de ficcionalidade para a compreensão de texto enquanto texto literário permaneceram, mas o que se entende como texto literário permanece sendo majoritariamente, o cânone literário. Ainda assim, todos os documentos apresentam como objetivo de leitura a *fruição* do texto literário, conceito já problematizado no corpo da dissertação, mas que é melhor explorado pelos documentos estaduais uma vez que demonstram, em menor ou maior grau, como alcançar uma leitura de fruição do texto literário.

Alicerçados nesta comparação, é perceptível de que forma os estudos sobre ensino de literatura e sua importância no âmbito escolar avançaram a partir da metade da primeira década do século XXI. A partir do momento em que se apontam modos de ler, teorias literárias e se apresentam, de modo esquematizado, formas de ler o texto literário para os professores, legitima-se o papel da literatura na escola. Além disso, dois dos documentos estaduais reconhecem outras vertentes culturais como produção literária, ampliando, assim, a concepção de texto literário.

A existência destes documentos se faz necessária, portanto, porque é a partir deles que uma nova visão de literatura chega aos meios escolares. Por se tratarem de normativas, é a partir delas que editoras e autores de livros didáticos determinam os conteúdos e textos literários a serem abordados em suas produções. Deste modo, abarcando ainda esta documentação recente, principalmente as de esfera estadual, é um enorme avanço o destaque para o reconhecimento de outras literaturas que não as tradicionais, uma vez que ao propor a leitura de textos não canônicos, o ensino e a leitura tornam-se mais democráticos e também mais abrangentes, pois a população escolar tem seus gostos e culturas melhor retratados. Ademais, documentos federais e estaduais reconhecerem as novas vertentes teóricas e concepções de literatura faz com que os estudos universitários acerca do tema se tornem mais acessíveis e, conseqüentemente, o acesso àquilo que se entende por literatura efetivamente alcance a população como um todo.

As normativas para o ensino de literatura são importantes, porque é a partir delas que as mudanças e tendências do estudo da literatura (assim como de qualquer avanço científico), de fato chegam à esfera escolar. Embora sejam normativas direcionadas aos professores das redes estaduais de ensino, suas propostas extrapolam estes ambientes, atingindo todos os grupos relacionados à educação, emoldurando concepções diferentes das tradicionalmente estudadas na

escola e demonstrando que, embora devagar, mudanças na educação (no caso da literatura, de forma positiva) estão acontecendo.

REFÊRENCIAS

AGUIAR, Flávio. As questões da Crítica Literária. In: MARTINS, M. H. et al. **Outras leituras:** literatura, televisão, jornalismo, arte e cultura, linguagens interagentes. São Paulo: Itau Cultural, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Assembleia Constituinte de 1946. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 05.08.17.

BRASIL. Congresso Nacional. Assembleia Nacional Constituinte (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de Outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05.08.17.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890,** de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf. Acesso em: 05.08.17.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 15/1998 de 17 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces151_98.pdf. Acesso em: 05.08.17.

BUENO, M. S. S. Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. **Cadernos de pesquisa,** n. 109, p.7-23, março/2000.

CARDOSO, C. F. S. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense/PPGH-UFF. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/files/CARDOSO_Ciro_Como_elaborar_projeto_pesquisa.pdf. Data de acesso: 05 de outubro de 2015.

CEREJA, William. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.** PUC, 2004. 330 p. Tese.

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

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, p. 176-187, 2002.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 08 2018.

ISER, W. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kreschmer. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1995

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PAULINO, M. G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 56-68.

PERES, T. R. A educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed**. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 12. ed. Campinas/SP: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial curricular lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. I.

ROJO, Roxane. Letramentos – Práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Santa Catarina: 2014.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1ª ed. 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª ed. 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. V. 23, nº 81, Campinas, dez., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 26 ago. 2018.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em <<http://telecongresso.sesi.org.br>>

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Formas Ficcionalis Contemporâneas e Educação Literária. In: **Congresso Internacional Abralic**. 11. Anais [s.n]. São Paulo, 2008.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Letramento, leitura literária e escola. In: **1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**, Maringá, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. Unicamp, 2001. 245f. Tese.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2010.

ANEXOS

ANEXO I: Quadro das diferentes etapas da organização de atividades necessárias à formação do leitor literário

ATITUDE SÍNTESE	DESCRIÇÃO
Abordar diferentes habilidades de leitura literária	O texto literário costuma suscitar boas situações para desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho com tipos de inferência, como o humor e a ironia, além de outros subentendidos que compete ao leitor preencher, ampliando o sentido do texto. Também, especialmente na literatura infanto-juvenil ou em relações intertextuais, é importante relacionar linguagens verbal e não verbal, que possibilitam articular a palavra escrita a outras linguagens
Propor leitura de gêneros variados	Diferentes textos literários mobilizam no leitor o desenvolvimento de variadas capacidades; daí ser importante estabelecer, em um mesmo ano letivo, familiaridade com diversos gêneros. Entretanto, mais do que saber, por exemplo, que elementos constituem uma narrativa, importa reconhecer a finalidade da organização temporal da obra lida, ou o efeito de sentido da ironia na comédia de costumes, ou ainda, a intencionalidade do uso de antíteses apresentadas em um poema.
Planejar leituras progressivamente mais complexas	É preciso sempre propor leituras com uma intenção de complexidade crescente: apresentar questões que oportunizem encontrar informações explícitas, inferir informações implícitas ou sentido de alguma palavra ou expressão e organizar o percurso necessário para respondê-las, localizar e indicar níveis de leitura e previsões a serem estabelecidas a partir de recursos linguísticos, de contexto ou de conhecimentos prévios sobre o gênero, compreendendo sua finalidade comunicativa. A complexificação do ato de ler apura a competência leitora e o refinamento estético do leitor. Dessa forma, é possível trabalhar um mesmo enfoque temático em diferentes etapas da escolaridade básica, como pode ser observado nestes Referenciais, aumentando a complexidade dos textos, as habilidades leitoras a serem desenvolvidas e o recurso à história de leitura já construída por cada leitor.
Apresentar bons exemplos de leitura em colaboração	A leitura orientada pelo professor, pela sua experiência de leitura e pela possibilidade de auxiliar o aluno a prosseguir o contato interrompido com a obra, por meio de esclarecimentos de ordem cultural ou linguística, é fundamental para que ele aprenda a interpretar um texto literário. A mediação do professor, que pode se dar através de excertos de textos críticos de revistas ou jornais, possibilita também que os alunos se apropriem de estratégias de leitura literária que ainda não dominam, ampliem as condições de reflexão a respeito do texto, contribuindo para o crescimento individual, e favoreçam a autonomia da competência leitora.
Realizar releituras em dupla ou individualmente	Após debate coletivo, é importante apresentar questões que demandem releitura, a serem respondidas por escrito, em duplas ou individualmente, para possibilitar avaliação do que foi apropriado sobre o texto, a compreensão dos elementos constitutivos do gênero literário lido e a relação do texto com seu contexto de produção. A releitura possibilita também ao aluno compreender a plurissignificação como característica da linguagem literária, sempre aberta a novas leituras.
Demandar leitura extensiva e espaço para discuti-la	As atividades que levam à ampliação da proficiência na compreensão de textos mais extensos ou complexos impõem, em face de sua duração, à necessidade de leitura fora da sala de aula (“contrato de leitura”), regulada por tarefas (“pactos de leitura”). Por exemplo, o professor marca datas para discutir alguns capítulos de um romance, previamente separados por extensão e unidade textual. Terminada cada etapa, é preciso levantar aspectos sobre os recursos utilizados e os efeitos de sentidos produzidos, estimular relação entre segmentos para compreender alguns sentidos do texto, etc. Ao final da leitura, é importante promover discussão coletiva sobre os aspectos priorizados e explicitar os procedimentos de leitura utilizados para compreender os sentidos do texto.

Oportunizar leitura individual supervisionada	A leitura colaborativa ou em pequenos grupos deve ser o suporte do trabalho com literatura em classe. Entretanto, especialmente quando a intenção é apresentar algum aspecto novo de abordagem, também é preciso estimular a leitura individual supervisionada, pois, além de ser a uma forma socialmente relevante de entrar em contato com textos escritos, favorece a autonomia leitora, exercita a habilidade de inferir informações implícitas e de relacionar diferentes textos para ampliar a compreensão do contexto em que foi produzido.
Estimular a leitura recreativa por meio de “contratos de leitura”	Os alunos precisam ter liberdade para escolher as obras literárias que querem ler, o que oportuniza descobrirem o prazer da leitura, comportamento característico de leitores proficientes. A parceria com a biblioteca é fundamental, sugerindo e disponibilizando obras que possam interessar os alunos. Ao professor, cabe elaborar listas com indicações de títulos para leitura recreativa, permitindo o acréscimo, pelos próprios alunos, de outros títulos que considere adequados. Assim, estimulará a construção da história pessoal de leitura, favorecendo o também o hábito de socializar as experiências leitoras de seu interesse.
Promover momentos de síntese das aprendizagens	Ao final de cada unidade de trabalho, para favorecer a construção de uma história de leitor e dar conta do conhecimento acumulado em literatura, o professor precisa elaborar, com a colaboração dos alunos, linhas de tempo, comparações, debates em grande grupo, exposições, painéis, etc., em que os textos estudados sejam colocados lado a lado com outras experiências constitutivas da cultura e, através deles, seja possível dar maior consistência à história de leitor. A observação do funcionamento dos conceitos estruturantes da disciplina – a saber: tradição e ruptura, estranhamento e intertextualidade – deve estar sempre presente nesses momentos de sistematização e síntese.

Fonte: Rio Grande do Sul (2009, p. 91-92).

ANEXO II – Quadro de sugestões de conteúdo de ensino para o 1º ano do Ensino Médio – Lições do Rio Grande

Quadro 4
Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos
Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais
1ª ano do ensino médio

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
Identidades - A construção da identidade gaúcha ou nacional e estereótipos - De centauro dos pampas a gaúcho a pé - Diversidade: diferenças regionais/nacionais - Identidade como conceito complexo, variável e negociável - Linguagem e identidade - Nascido no Rio Grande do Sul/Brasil: O que significa “ser gaúcho” e “ser brasileiro”? - Que lugar eu ocupo? Papéis sociais em diferentes contextos: quando “ser nativo” e “ser estrangeiro” faz diferença? Gêneros estruturantes - autobiografia - biografia - canção - conto - crônica - documentário - entrevista (escrita e audiovisual) - nota biográfica - poema - relato pessoal - reportagem (oral e escrita) - romance	- confeção de um <i>blog</i>, de um caderno para jornal ou de um documentário, para expressar o entendimento da turma do que seja a identidade gaúcha. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos e visionamento de documentários sobre cultura e tradições para discutir a respeito da identidade gaúcha; entrevistas (presenciais ou pela internet) com especialistas e artistas para serem relatadas aos colegas e para fundamentar a reflexão sobre estereótipos e identidades de gaúcho; leitura e discussão de textos de gêneros diversos escritos por autores não gaúchos sobre o gaúcho; discussão sobre as perspectivas do outro sobre “ser gaúcho”: o que aprendo, o que rejeito?; levantamento de canções (e outros textos, como trovas, causos, contos, etc.) que simbolizam o gaúcho; discussão sobre diferenças e seleção de exemplares para divulgação; organização das informações levantadas e definição do público-alvo para produção do <i>blog</i>, caderno ou documentário. - confeção de um <i>blog</i>, de um caderno para jornal ou de um documentário, apresentando diferentes identidades brasileiras. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de livros e artigos de antropologia e visionamento de documentários para discussão sobre estereótipos e a complexidade da noção de identidade brasileira; entrevistas (presenciais ou pela internet) com especialistas para serem relatadas aos colegas e para fundamentar a discussão; leitura e discussão de textos de gêneros diversos escritos por autores não brasileiros sobre o brasileiro; discussão sobre as perspectivas do outro sobre “ser brasileiro”: o que aprendo, o que rejeito?; levantamento de canções (e outros textos com marcas regionais) que simbolizam diferentes aspectos do significado de ser brasileiro; organização das informações levantadas e definição do público-alvo para a escrita do <i>blog</i>, caderno ou documentário. - montagem de painel com fotografias e biografias ou notas biográficas e ciclo de apresentações orais em um programa na rádio escolar, com perfis de personalidades gaúchas e brasileiras, do passado e da atualidade (“Conheça um gaúcho e um brasileiro que fez ou faz história!”). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de referência e documentos sobre a história do RS e do Brasil; discussão sobre o significado de “personalidade”; seleção das pessoas de acordo com critérios estabelecidos pela turma (relação com a comunidade dos alunos, área de atuação, contribuição para o estado e para o país, etc.); estudo das obras de diferentes personalidades selecionadas, para aprofundar a compreensão do que os tornou ou torna importantes. - realização de sarau de poemas na escola ou comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> análise de antologias críticas de poetas brasileiros; seleção de poemas que falam de língua e pátria e de poemas que falam do cotidiano para serem apresentados no sarau; leitura de textos informativos e expositivos (orientar a busca e seleção em sites específicos, na internet) a respeito do gênero poema, dos autores e das obras

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	para discussão oral; os poemas podem ser lidos com ritmo contemporâneo, como um rap, ou musicados para apresentação no sarau. • realização de seminário sobre escritores românticos da literatura brasileira para caracterizar o compromisso na busca de uma identidade nacional. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo panorâmico, em pequenos grupos, da prosa romântica brasileira para discutir o que é “ser brasileiro” (leitura de, por exemplo, <i>A moreninha</i> (1844), de Joaquim Manuel de Macedo; <i>Memórias de um sargento de milícias</i> (1854-55), de Manuel Antônio de Almeida; <i>Senhora</i> (1875), <i>O guarani</i> (1857), <i>Iracema</i> (1865), <i>O gaúcho</i> (1870), de José de Alencar; <i>Inocência</i> (1872), de Visconde de Taunay; <i>O cabaleiro</i> (1876), de Franklin Távora; <i>O seminarista</i> (1872), <i>A escrava Isaura</i> (1875), de Bernardo Guimarães); elaboração, em conjunto, de roteiro para análise das obras, com elementos considerados importantes para a compreensão do texto (enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo, etc.); pesquisa sobre o contexto de produção; destaque de aspectos das obras lidas que ilustrem o tema e revelem o valor literário dos textos em discussão para debate no seminário. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>O selvagem da ópera</i> (1994), de Rubem Fonseca; <i>Maira</i> (1976), de Darcy Ribeiro, para comparar o tratamento temático no passado e no presente. • confecção de painel sobre a identidade do gaúcho. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de diferentes textos da literatura gaúcha (por exemplo, <i>Guri</i> (Tapera, 1911), de Alcides Maya; <i>O negro Bonifácio</i> (Contos gauchescos, 1916), de Simões Lopes Neto; <i>Um rio imita o Reno</i> (1948), de Viana Moog; <i>Sem rumo</i> (1937), de Cyro Martins; <i>O Continente</i> (O tempo e o vento, 1961), de Erico Veríssimo; <i>A ferro e fogo: vol. I</i> (1971) ou vol. II (1973), de Josué Guimarães; <i>Videiras de cristal</i> (1990), de Luiz Antonio de Assis Brasil), observando tempo, espaço, personagens e contexto político-social representado nas obras para discutir a construção da identidade do gaúcho; análise do ambiente representado e sua importância para a caracterização dos personagens; registro da leitura por meio de anotações; análise dos personagens a partir dos tipos de trabalho realizados e da posição social que ocupam; elaboração de linha de tempo, considerando o panorama social, cultural e político do RS, a modificação do conceito de gaúcho e/ou a consolidação da identidade, avaliando a contribuição dos autores para o patrimônio cultural do Estado; confecção do painel, aproximando fragmentos das obras lidas com imagens da vida atual no Rio Grande do Sul (por exemplo, <i>Cenas da vida gaúcha</i> (2002), de Pedro Haase Filho e Ricardo Chaves); exposição na biblioteca. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visualização dos filmes <i>Anahy de las misiones</i> (1997, direção de Sérgio Silva) ou <i>Netto perde sua alma</i> (2001, direção de Beto Souza e Tabajara Ruas), para debate sobre a identidade gaúcha, comparando os personagens literários das obras lidas e os cinematográficos.
A perspectiva do outro • Deu no jornal de lá: o que dizem jornais de outros lugares, cidades, estados e	• confecção de painel: a perspectiva do outro sobre a cidade, o estado ou o país. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de jornais de diversos lugares para seleção de notícias, entrevistas, etc., sobre a cidade, estado ou país; análise da visão que têm do Rio Grande do Sul ou do Brasil; análise das vozes do jornal

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
países sobre minha cidade, estado e país? • O olhar estrangeiro • O que dizem os outros sobre minha cidade, estado ou país? Gêneros estruturantes • auto • cadernos e seções do jornal (de acordo com os interesses dos alunos e/ou do projeto pedagógico em pauta): notícia, reportagem sobre temas diversos, nota em coluna social, previsão do tempo, coluna assinada, editorial, carta do leitor, agenda, entrevista, publicidade, charge) • carta • crônica • debate oral • debate radiofônico • ensaio • sermão	(Quem fala? Quem está autorizado a falar? Com quem fala? Como falar se o público fosse local?) e das informações selecionadas (O que mudaria em termos de informações se fosse um jornal local?); comparação de perspectivas de jornais de fora e locais; seleção de textos com diferentes pontos de vista para montagem do painel. • confecção de coletânea de ensaios curtos ou crônicas sobre o olhar estrangeiro para ser publicada em diferentes meios: um caderno especial do jornal escolar, blog, mural, etc. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de jornais de outros estados ou de outros países para compor uma coleção de textos sobre o Brasil e sobre o Rio Grande do Sul; separação dos textos por temática; levantamento das temáticas mais recorrentes; leitura de ensaios e crônicas de estrangeiros residentes no Brasil sobre a cultura brasileira; leitura de ensaios e crônicas de autores não gaúchos sobre o Rio Grande do Sul; discussão sobre as interpretações de si pelo outro: o que aprendo, o que rejeito?; leitura de ensaios e crônicas de autores brasileiros que retratem tipos brasileiros ou regionais: o que aprendo, o que rejeito?; elaboração e revisão de ensaios curtos ou crônicas para compor a coletânea. • produção de um livro com ensaios elaborados a partir da leitura de obras literárias fundadoras da literatura brasileira. <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição dos textos para leitura individual e formação de pequenos grupos para análise: 1) leitura da <i>Carta</i> (1793), de Pero Vaz de Caminha – observar a estrutura do texto (relato, narração e descrição); a descrição da nova terra: destacar o olhar do narrador; 2) leitura de <i>Na festa de São Lourenço</i> (1587), de P. Anchieta e discussão da influência do gênero medieval (auto) e da finalidade didática dos jogos dramáticos; o bilinguismo e o destinatário; 3) leitura do <i>Sermão Vigésimo-Sétimo do Rosário</i> [1682], de P. Antonio Vieira, com atenção à finalidade didática do Sermão (estrutura, características e destinatário); o estilo da linguagem; o intertexto bíblico; seleção e leitura de ensaios sobre a literatura; elaboração dos ensaios; discussão em grande grupo e construção coletiva de uma conclusão a respeito da literatura de fundação no Brasil; complementação do livro com aspectos paratextuais (capa, sumário, introdução, orelha, contracapa, referências, etc.); divulgação através de cartazes ou do site da escola; disponibilização da obra na biblioteca para consulta. • manutenção, na escola, em suporte digital ou na rádio escolar, de programa radiofônico de debate sobre a temática. <i>Tarefas preparatórias:</i> a partir da leitura de jornais estrangeiros e nacionais, selecionar um conjunto de temáticas que girem em torno da visão do outro sobre o Brasil e sobre o Rio Grande do Sul; estabelecer a pauta para os debates e selecionar alunos participantes para cada programa; reservar tempo para a busca de conteúdos sobre as temáticas na sala de aula sobre as informações obtidas; seleção de convidados externos para cada um dos debates “alunos de outros estados e/ou países, moradores do bairro ou da cidade, que tenham vindo de fora, membros de famílias de imigrante, alunos que já viajaram para outros países, alunos que participaram ou participarão de programas de estudos fora da cidade/estado/país, etc.”; formular pauta do programa de rádio para ser enviada ao convidado; audição e análise de programas de debate radiofônico; realização e veiculação dos debates.

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
Comidas da vida cotidiana: gente comum, questões universais • Como definir “gente comum”? O que é incomum? Em que contexto? • Local X universal: comportamentos, valores, conflitos, lutas, conquistas, etc. • Lugares diferentes, vidas diferentes e lugares diferentes, vidas iguais: quais são comportamentos e valores que permanecem e quais são os que mudam? • Quando o riso diverte e faz pensar • Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano Gêneros estruturantes • coluna social • comédia de costumes • crônica • filme • reportagem (oral e escrita) • telenovela e série de TV	• confecção de coletânea de reportagens: “Escolas diferentes com alunos e professores diferentes; escolas iguais, com alunos e professores iguais”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de reportagens em jornais, revistas, programas de TV; preparação de roteiro para visita a uma escola, prevendo pessoas a serem entrevistadas, perguntas a serem feitas, materiais impressos e audiovisuais a serem coletados; visita de grupos a diferentes escolas da cidade, de outra cidade ou país (<i>in loco</i> ou a distância); levantamento de dados da história da escola visitada; obtenção de dados demográficos relacionados à escola visitada; seleção de informações relevantes; visionamento de documentários e de depoimentos de estudantes sobre escola, na internet ou em DVD (<i>Pro dia nascer feliz</i> (2006), de João Jardim, entre outros); redação e montagem da reportagem (com fotos, gráficos, etc.). • confecção de coletânea de reportagens e realização de painel “Aqui e alhures: a produção cultural dos jovens na minha cidade e numa cidade distante”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de reportagens em jornais, revistas, programas de TV sobre o tema; levantamento das produções culturais dos jovens da comunidade – música, fanzine, quadrinhos, literatura, teatro, produções audiovisuais, dança, etc.; levantamento das atividades de jovens de outros lugares do Brasil ou do mundo a partir da eleição de uma dessas linguagens; pesquisa de produções culturais, disponíveis na internet ou conhecidas pelos autores locais; realização de entrevistas orais com autores locais, para obtenção de depoimentos e informações, e com autores distantes, por meio de <i>sites</i> ou de e-mail; obtenção de imagens, por meio de fotografia, da internet, etc., seleção dos materiais para a reportagem e redação da reportagem; montagem de painel, publicação oral por meio da rádio escolar, publicação em DVD ou em <i>sites</i>. • confecção de coletânea de reportagens e realização de painel “O que você faz no seu tempo livre: gente comum e gente diferente na sua relação com atividades eletivas”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de reportagens em jornais, revistas, programas de TV; seleção de pessoas a serem entrevistadas, e/ou filmadas, fotografadas; estabelecimento de roteiro de entrevista; levantamento estatístico de atividades que as pessoas fazem em seu tempo livre e estabelecimento de atividades preferidas, atividades singulares, etc.; estabelecimento de correlações entre grupos sociais e tempo livre: por faixa etária, por gênero, por atividade profissional, por classe social, etc.; redação da reportagem e montagem do painel. • manutenção de coluna social, em jornal escolar ou por meio eletrônico. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e discussão de colunas sociais; distinção entre notícia e nota; constituição da interlocução na coluna social (quem lê essa seção do jornal?); quais publicações que se especializam nesse texto (De que modo o público leitor é construído? De quem se fala?); coluna social versus fofoca; realização de registros fotográficos de eventos da escola e dos eventos sociais de que participam os alunos; produção das notas de coluna social e montagem da coluna; atualização periódica das notas da coluna. • publicação de crônicas produzidas pelos alunos (por meio digital, em painel, no jornal da classe ou em coletânea, na forma de livro).

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de crônicas selecionadas de autores brasileiros (Artur da Távola, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Lourenço Diaféria, Luiz Fernando Veríssimo, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Vinícius de Moraes, entre outros); identificação de elementos que indiquem o leitor preferencial dos textos (suporte da primeira publicação, tipo de narrador, contexto, linguagem, etc.); pesquisa sobre os cronistas lidos e elaboração de base de dados com biografia dos autores e caracterização da época de produção para ser disponibilizada na biblioteca; levantamento, nas crônicas lidas, do léxico e das estruturas gramaticais; reflexão sobre a recriação de usos coloquiais da língua; elaboração de painel síntese e exposição; produção de relatos curtos, com ênfase em sequências descritivas que tenham a concretude como propriedade composicional importante; retomada dos relatos produzidos para a composição de crônicas. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de uma obra integral de cronista estudado na unidade. dramatização de peças teatrais, em excertos ou integralmente, para propiciar fruição do patrimônio literário. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de texto da comédia de costumes (por exemplo, <i>Quem casa quer casa</i> (1847), de Martins Pena; <i>A capital federal</i> (1877), de Arthur de Azevedo; <i>Mateus e Mateusa</i>; <i>Eu sou Vida, Eu não sou Morte</i> (1877), de Qorpo-Santo) e identificação do tema principal e secundários; leitura de textos informativos e expositivos a respeito do gênero, dos autores e das peças lidas para discussão oral; identificação, em pequenos grupos, dos elementos constitutivos da comédia de costumes, para posterior sistematização no grande grupo; estabelecimento de relações para construir o sentido global da obra: caracterização do personagem (estereótipos) e relação com a finalidade da comédia de costumes, estratégias para suscitar o riso (artifícios do argumento, jogos verbais, etc.), conflito central e os efeitos do ponto de vista para seu tratamento, elementos de progressão da ação (quadros e cenas), indicações de tempo e espaço; discussão e sistematização sobre o uso da ironia, do humor e da ambiguidade, reconhecendo o caráter metalinguístico do texto literário, para pôr em questão a realidade e a idealização da vida; identificação das variadas vozes sociais representadas nos textos lidos, a partir das marcas linguísticas e outras pistas textuais; seleção de texto e preparação da dramatização. realização de debate entre turmas da escola sobre a atualização da comédia de costumes. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>Mulheres mix</i> (2001), de Ivo Bender; problematizar as formas que atualizam a comédia de costumes, relacionando-a com os textos lidos (ver projeto anterior); identificação das estratégias de humor/ironia a partir da intencionalidade crítica; identificação e interpretação de valores veiculados pelo texto dramático; pesquisa sobre o contexto de produção (autor e obra); comparação de representações da vida social brasileira nas peças lidas; preparação da pauta de discussão para o debate. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> construção de uma linha de tempo, avaliando a contribuição dos diferentes autores para o patrimônio cultural do país; estabelecimento de relações entre os textos de diferentes inserções temporais e espaciais; contraposição da experiência de leitura com séries humorísticas televisivas, observando as adaptações ao público e ao

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	meio de comunicação. • adaptação de texto literário para a comédia de costumes (e, se possível, encenação do texto criado). <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de adaptações na televisão e no cinema; comparação de adaptações feitas em diferentes épocas; escolha de um texto da literatura brasileira ou universal; discussão do argumento central do texto e de seu potencial para uma reflexão sobre as relações entre as pessoas hoje; retextualização a partir do conflito central: como construir os personagens? Onde colocá-los? O que conservar dos elementos de progressão da ação do texto original? Como adaptar os diálogos? <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de comédias de Shakespeare, de Lope de Vega, de Tirso de Molina, ou outras.
Isso não tá legal • A ética na educação escolar • Meio ambiente: energias alternativas, reciclagem, o planeta água, o ar que respiramos • Moral e ética: O que significam? Como se distinguem? Códigos de ética. • Podemos mudar o mundo? Liderança. Responsabilidade governamental e ONGs • Que problemas estamos enfrentando na turma, na escola, na comunidade, no Brasil? • Realidade nacional: a vida nas cidades, nos subúrbios e no campo no início do século XX Gêneros estruturantes • anúncio publicitário • conto • entrevista radiofônica • estatuto e regimento • pôster • programa político • quadro sinóptico, tabela, gráfico • questionário estruturado • relatório de pesquisa de opinião • romance • texto de opinião	• criação de campanha para resolução de um problema na escola ou na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento e leitura de campanhas publicitárias relacionadas a problemas locais e mundiais (em vídeo, em revistas, etc.); atualização de conhecimentos prévios sobre liderança e sobre campanhas publicitárias conhecidas; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; reflexão sobre problemas que afetam a comunidade e o mundo de hoje; discussão sobre formas de buscar soluções coletivamente; discussão sobre quem precisa de ajuda e quem pode ajudar; análise e reflexão sobre os elementos persuasivos nas campanhas: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal; uso de recursos linguísticos relevantes para expor um problema e para estimular ações conjuntas. • realização de um ciclo de entrevistas sobre o tema, para veiculação na rádio escolar, publicação em CD ou pela internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> definição do tema das entrevistas (terão como temática os problemas da escola, da comunidade ou da cidade?); audição e discussão de programas de entrevistas nas rádios locais; preparação de perguntas; seleção de entrevistadores e entrevistados; reflexão sobre o papel das perguntas numa entrevista e sobre as diferenças na estrutura de pergunta e resposta, comparando entrevista e conversa cotidiana. • elaboração de quadros e tabelas para publicação de dados sobre problemas enfrentados na escola e de relatório para encaminhamento à equipe diretiva. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e preenchimento de questionários estruturados; elaboração de questionário estruturado, a ser respondido por alunos, professores e funcionários; levantamento dos problemas enfrentados na escola; tabulação dos dados; apresentação dos dados por meio de quadros sinóticos, de tabelas e de gráficos; leitura e análise de relatórios; compilação dos resultados do levantamento; composição de relatório para encaminhamento à direção. • produção de painel sobre ética na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos, textos de opinião e textos didáticos sobre o conceito de ética; debate sobre dilemas éticos que se colocam concretamente diante dos alunos e dos professores no dia a dia da escola: que ações são ou não são éticas diante de tais casos concretos?; escolha de um

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	caso concreto por duplas de alunos para realização de pesquisa acerca do tema; escrita de texto de opinião sobre a questão ética discutida; publicação do texto na sala de aula; debate com a turma; seleção dos textos de opinião para comporem o painel; publicação do painel por meio de mural, brochura ou por meio eletrônico (blog ou outros). - realização de seminário sobre o Pré-Modernismo e os movimentos de ruptura com os padrões do século XIX: "Preparando terreno para uma renovação: a Semana de Arte Moderna". <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos da literatura brasileira do Pré-Modernismo (por exemplo, <i>O homem que sabia javanês</i> (1911), <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> (1911 em folhetim; 1915 em livro), de Lima Barreto; excertos de <i>Os sertões</i> (1902), de Euclides da Cunha (especialmente, da segunda parte – <i>O homem e da terceira – A luta</i>); <i>Urupês</i> (1918), de Monteiro Lobato), relacionados à temática, observando aspectos da realidade brasileira e o surgimento de um "modo brasileiro" de escrever; estudo dos personagens (caracterização física, psicológica, social); observação da linguagem utilizada e do ponto de vista adotado pelo narrador; levantamento e análise, em pequenos grupos, de características que possibilitem relacionar o Pré-Modernismo a um movimento de ruptura com os padrões do século XIX; pesquisa do contexto de produção (cultural, artístico, político e social), avaliando a contribuição da literatura do período para o patrimônio cultural do país. - realização de mostra de pôsteres sobre releituras de textos literários do início do século XX. <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição das leituras em pequenos grupos: 1) releitura de Lima Barreto através do texto de Moacyr Scliar: <i>Ataque do comando P.Q.</i> (2008): que aspecto o novo texto destaca como principal contribuição ao texto original?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; 2) releitura de Euclides da Cunha, através da contraposição dos excertos lidos com a obra fotográfica de Sebastião Salgado, como por exemplo, <i>Terra</i> (1997) e <i>Serra Pelada</i> (1999): qual a atualidade do texto de Euclides da Cunha, considerando o que mostra a obra de Sebastião Salgado, a respeito da relação entre o homem e a terra?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; 3) releitura de Monteiro Lobato, observando os grandes temas tratados em seus contos, através da visualização do filme <i>Quase nada</i> (2000), dirigido por Sérgio Resende: como, no Brasil contemporâneo, é representado o homem rural? De que lugar social falam, para quem se dirigem, o que dizem a respeito de sua inserção geográfica e por quê?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; elaboração dos pôsteres para publicação na mostra. - produção de programa para gestão do grêmio estudantil. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de programas de diferentes partidos políticos e de grêmios escolares veiculados em diferentes anos eleitorais; discussão do gênero; levantamento das formas consolidadas de ação do grêmio da escola, estudo de seu estatuto, leitura de sua descrição no estatuto ou no regimento da escola; discussão do papel da organização estudantil no projeto pedagógico da escola (conselho de classe participativo, previsão de fóruns de participação estudantil); discussão das possibilidades de ampliação das formas já consolidadas de atuação do grêmio; divisão da classe em grupos;

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	produção de um programa pelos grupos, com apresentação final e debate na turma.
Jornalismo e literatura • Fronteira entre ficção e realidade • Quais são os fatos políticos, culturais, econômicos e sociais de diferentes épocas? O que dizem os cronistas sobre esses fatos? Gêneros estruturantes • coluna assinada • comentário crítico (oral e escrito) • crônica • notícia	• publicação de livro de crônicas escritas com base em notícias de diferentes cadernos dos jornais brasileiros. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo da mesma notícia em diferentes jornais e revistas de grande circulação no Brasil; discussão dos modos como diferentes pontos de vista aparecem na constituição do texto da notícia, apesar de seu compromisso com o fato; leitura de crônicas contemporâneas tendo o próprio jornal como suporte (que relações guardam com o noticiário de seu tempo?); seleção de notícias que possam dar lugar a boas crônicas, discussão de razões para isso; escolha da notícia que vai servir de mote à produção da crônica. • criação de um blog “Fronteira entre ficção e realidade”, com comentários referentes a diferentes pontos de vista sobre um fato internacional da atualidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura da mesma notícia internacional em diferentes jornais (nacionais e internacionais) e na internet; discussão dos modos como diferentes pontos de vista aparecem na constituição do texto da notícia, apesar de seu compromisso com o fato; leitura de crônicas e de colunas assinadas contemporâneas, tendo o jornal como suporte (que relações as crônicas e as colunas assinadas guardam com as notícias?); seleção de notícias, crônicas e colunas assinadas para compor o blog; discussão de razões para a escolha; leitura de comentários na internet sobre fatos da atualidade; produção de comentários críticos para o blog. • manutenção de veiculação de comentários críticos orais, por meio digital ou na rádio escolar, tendo como temática o noticiário contemporâneo <i>Tarefas preparatórias:</i> audição de programas radiofônicos e de programas televisivos que mantenham crítica cultural para estudo do gênero “comentário crítico” como gênero oral, do ponto de vista verbal; estudo de uma mesma notícia em diferentes jornais e revistas de grande circulação no Brasil, e em diferentes noticiários de rádio e televisão; discussão dos modos como os pontos de vista aparecem na constituição do texto da notícia, apesar de seu compromisso com o fato; leitura de colunas assinadas e editoriais que tenham a mesma temática das notícias analisadas; planejamento do texto e produção oral do comentário crítico. • confecção de linha de tempo com fatos mais relevantes e excertos de crônicas. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção e leitura de crônicas da literatura brasileira de períodos diversos (por exemplo, <i>Os Bruzundangas</i> (1923), de Lima Barreto, <i>Notas semanais: crônicas</i> (1878), de Machado de Assis, <i>O óbvio ululante</i> (1968), de Nelson Rodrigues, <i>O harém das bananeiras</i> (1999), de Carlos Heitor Cony); levantamento e seleção dos fatos da época de produção (O que estava acontecendo na sociedade, na economia, na política?); trabalho em pequenos grupos, inferindo o papel social do gênero no suporte jornal e no suporte livro (interação entre autor e leitor); observar e discutir no pequeno grupo sobre o papel do cronista: como formador de opinião nos jornais e como autor de literatura nos livros; observar a dupla filiação da crônica (Qual a diferença da crônica publicada no jornal e da crônica publicada no livro?); levantamento das estratégias empregadas pelo autor

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	para recriar o cotidiano e produzir sentidos; debate e sistematização em grande grupo; seleção e preparação dos excertos das crônicas para compor o painel, complementando a linha de tempo.
A irrealidade do real: mistério e fantasia • “Mais louco é quem me diz” (Rita Lee e Arnaldo Baptista) • O temor do desconhecido Gêneros estruturantes • conto (oral e escrito) • filme • história em quadrinhos • novela • resenha • romance	• confecção de painel de resenhas sobre a literatura fantástica. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de clássicos da literatura brasileira (por exemplo, <i>Noites na Taverna</i> (1855), de Álvares de Azevedo; <i>Demônios</i> (1893), de Aluisio de Azevedo; <i>Flor, telefone, moça</i> (Contos de aprendiz, 1963), de Carlos Drummond de Andrade; <i>Mariana, O espelho</i> (Contos, Contos avulsos, 1871), de Machado de Assis; <i>O ex-mágico da Taverna Minhoto</i> (O pirotécnico Zacarias, 1999), de Murilo Rubião; <i>Conto de mistério</i> (Primo Altamirando e eu, 1962), de Sérgio Porto); leitura de clássicos da literatura universal; seleção de capítulos, contos ou excertos para leitura do texto em inglês ou espanhol (por exemplo, em inglês: Edgar Allan Poe, Henry James, H. P. Lovecraft, Mary Shelley, R. L. Stevenson, Oscar Wilde, Bram Stoker; em espanhol: Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Julio Ramón Ribeyro, Gabriel García Márquez, Isabel Allende); leitura de textos informativos e expositivos a respeito do gênero fantástico; elaboração, em conjunto, de roteiro para análise; identificação, em pequenos grupos, dos elementos constitutivos do gênero; debate e sistematização em grande grupo; reconhecimento e interpretação das pistas que permitam construir a imagem de narrador (quem narra? É personagem? Qual a posição que assume?) e de leitor presentes na obra (para quem a obra é escrita? Para que tipo de leitor? De que época? Que conhecimentos ele deve ter para entender a obra?); reconhecimento e interpretação das pistas presentes nos textos que permitam identificar o contexto de produção; confecção de resenhas de textos lidos para divulgação no jornal da escola ou em sites que aceitem resenhas de obras (sites de livrarias, por exemplo). <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> leitura de <i>O alienista</i> (1882), de Machado de Assis, e <i>O mistério da casa verde</i> (2004), de Moacyr Scliar; comparação entre o registro canônico e a releitura contemporânea, destacando o valor e a intenção das leituras em seus tempos de produção. • contação de histórias fantásticas. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção e leitura de contos das literaturas sul-americana e universal (em português, espanhol e inglês) (<i>Cem melhores contos de vampiro da literatura universal</i>; <i>Cem melhores contos de crime e mistério da literatura universal</i>, organizados por Flávio Moreira da Costa, <i>Pensei que meu pai era Deus</i> (2001), de Paul Auster, entre outros); leitura de textos informativos e expositivos a respeito do gênero; audição de contação de histórias fantásticas para discutir os recursos da oralidade a serem usados para o destaque da intencionalidade fantástica da obra; ensaio e apresentação das contações. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> realização de vídeos de celular ou de gravações para a rádio da escola.
Natureza humana e educação (<i>Nature versus nurture</i>)	• montagem de um painel “Histórias de aprendizagem”, com relatos de experiências. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos (acadêmicos ou de divulgação científica) nas áreas de educação e de linguística sobre o conceito de aprendizagem; apresentação na turma de uma experiência de aprendizagem (O

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
• A natureza humana via educação: é possível mudar comportamentos através da educação? • Implicações sociais das diferentes perspectivas: A quem servem as diferentes perspectivas? Em que situações? • O que herdamos e o que aprendemos: O que dizem as revistas? E o que dizem os especialistas? Teoria da tábula rasa versus teoria do determinismo genético Gêneros estruturantes • artigo (acadêmico ou de divulgação científica) nas áreas de antropologia, educação e linguística • entrevista de especialista • exposição oral • mesa redonda • notícia radiofônica • propaganda • relato de experiência • série de TV e filme	quê? Como? Com quem? O que mudou?); preparação de um roteiro para entrevistas com familiares, colegas, professores, amigos, sobre experiências exitosas de aprendizagem; apresentação e discussão em sala de aula; discussão sobre as diversas formas de aprender; seleção de experiências para compor o painel. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> expor, em chamadas semanais, na rádio da escola, relatos de familiares, amigos, professores a respeito do que aprenderam (neste caso, incluir tarefas preparatórias de análise do gênero para orientar a produção dos textos). • realização de uma mesa-redonda sobre relações entre educação, cultura e natureza humana: implicações sociais das diferentes perspectivas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e artigos de antropologia (O que dizem as revistas? O que dizem os especialistas?); sistematização de diferentes teorias e argumentos; discussão e levantamento de implicações de cada teoria; levantamento de perguntas para entrevista com especialistas; realização de entrevistas com especialistas; sistematização das respostas; seleção de tópicos para preparação de diferentes exposições orais sobre o tema; organização da mesa-redonda. • elaboração de notícias para a rádio da escola sobre resultados de pesquisa quanto à eficácia de campanhas públicas. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de campanhas realizadas na cidade, no estado ou no país (trânsito, drogas, meio ambiente, saúde, etc.); estudo das campanhas, considerando as condições de produção (propósito, público-alvo, suporte, etc.); elaboração de perguntas para questionário (ou entrevista) com o objetivo de analisar a eficácia da campanha no bairro, delimitando público-alvo; discussão sobre os critérios para a tabulação dos dados; produção das notícias para serem veiculadas na rádio. • montagem de uma exposição sobre culturas distantes. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos de antropologia discutindo o conceito de "cultura"; visionamento de (trechos de) séries de TV ou filmes que ilustrem questões culturais diferentes das vividas pelos alunos; levantamento (em revistas, filmes, etc.) de práticas consideradas "diferentes" e práticas consideradas "iguais" em várias épocas e/ou lugares; análise do contexto dessas práticas e reflexão sobre o que as torna diferentes/iguais (Diferentes para quem? Por quê? Como me posiciono em relação a essas práticas? O que aceito? O que rejeito?); reflexão sobre os valores atribuídos a essas práticas; seleção de práticas que ilustram culturas distantes a serem apresentadas na exposição; elaboração de textos e imagens para descrever e ilustrar as práticas escolhidas. • realização de exposições orais ou de pôsteres sobre "A cultura da minha casa". <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos de antropologia, discutindo o conceito de "cultura"; levantamento de práticas cotidianas familiares; apresentação para os colegas para discussão sobre semelhanças e diferenças entre as culturas familiares; elaboração dos textos para apresentação oral ou através de cartazes, descrevendo as práticas cotidianas; debate com outra turma sobre o que é igual e o que é diferente, o que aprenderam sobre o outro e sobre si próprios.

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
“Tempo, mano velho” (Pato Fu) • Jovens: memórias pessoais • Notícias ontem e hoje: acontecimentos, comportamento, moda, esporte, arte, política, etc. • O final do século XX Gêneros estruturantes • autobiografia • biografia • memórias • notícia e artigo da seção de memória de jornal • notícia e artigo de jornal e de revista (antigos e atuais)	• montagem de painel “Ontem e hoje”, comparando fatos que eram notícia ou tratamento dado a diferentes tópicos em diferentes épocas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de revistas e jornais antigos (por exemplo, timesmachine.nytimes.com/browser; www.guiademidia.com.br/jornais/america-do-sul/uruguai.htm, entre outros, e de seções de memória de jornais, (“Há um século no Correio do Povo”; “Túnel do tempo”, Zero Hora, entre outros), para selecionar tópicos para comparação; análise do que era e do que é notícia; análise de notícias ou artigos sobre um mesmo tema, observando o que mudou e o que continua igual; discussão sobre mudança e manutenção de valores, comportamentos, etc.; seleção de informações para compor o painel; escrita coletiva de uma introdução para o painel, justificando a seleção do tema. • criação de um programa de rádio “Histórias da minha vida”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de biografias e autobiografias de personalidades da cidade ou de outro lugar ou de artistas, cantores, esportistas preferidos; apresentação, para a turma, da pessoa sobre a qual leu, relatando o que a distingue e o que aprendeu com ela; levantamento sobre pessoas mais velhas da comunidade que a turma gostaria de conhecer; preparação de um roteiro para entrevistá-la; produção escrita de breve biografia a partir da entrevista para apresentação na rádio da escola (a frequência das apresentações das biografias pode ser decidida pela turma ou cada turma pode se responsabilizar por diferentes biografias). • produção de um site “Memórias pessoais”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de variados textos literários: relatos pessoais, memórias, autobiografias e biografias (por exemplo, <i>Itinerário de Pasárgada</i> (1954), de Manuel Bandeira; <i>Confesso que vivi</i> (1974), de Pablo Neruda; <i>Livro, um encontro</i> (1988), de Lygia Bojunga; <i>Quem, eu? – um poeta como qualquer outro</i> (1996), de José Paulo Paes; <i>O caso do filho do encadernador – romance da vida de um romancista</i> (1997), de Marcos Rey; <i>Esta força estranha – trajetória de uma autora</i> (1996), de Ana Maria Machado; <i>Meu país inventado</i> (2001), de Isabel Allende; <i>Ex-libris – confissões de uma leitora comum</i> (2002), de Anne Fadiman; <i>O olho de vidro de meu avô</i> (2004), de Bartolomeu Campos de Queirós); leitura de excertos ou de capítulos em espanhol ou inglês; identificação de aspectos caracterizadores do gênero: a presença da subjetividade e o narrador em primeira pessoa, uso de verbos rememorativos, atualização do passado e proximidade com a ficção, a visibilidade dos modos de vida, compreensões e visões de mundo, mostradas a partir de percursos individuais; discussão em grande grupo a partir da frase de Pedro Nava: “Escrever memórias é libertar-se, é fugir. Temos dois temores: a lembrança do passado e o medo do futuro. Pelo menos um, a lembrança do passado, é anulado pela catarse de passá-la para o papel”; debate e sistematização, a partir dos textos lidos, dos aspectos constitutivos e valor ou interesse das narrativas de caráter autobiográfico ou memorialista; produção de textos de caráter autobiográfico para postagem em um site de “Memórias pessoais”. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visualização do site Museu da Pessoa (www.museudapessoa.net), que contém relatos de vida pessoal que dão visibilidade aos modos de vida, compreensões e visões de mundo.

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
Descobrir um autor canônico • Edgar Allan Poe • Gabriel García Márquez • Machado de Assis: relações familiares e de poder; movimentos culturais do século XIX; literatura e sociedade Gêneros estruturantes • conto • história em quadrinhos	• adaptação de um conto de Machado de Assis para a versão em quadrinhos a ser disponibilizado na biblioteca. <i>Tarefas preparatórias:</i> composição de um painel situando o autor e sua obra no panorama literário brasileiro do século XIX: pesquisa sobre o autor, o contexto de produção brasileiro, o contexto internacional e as possíveis influências; distribuição dos contos <i>A cartomante</i>, <i>Um apólogo</i>, <i>Conto de escola</i>, <i>O caso da vara</i> e <i>O enfermeiro</i> para leitura em pequenos grupos; análise dos elementos constitutivos da narrativa, destacando personagens, a relação com o contexto representado e de produção, especialmente em função das relações familiares e de poder; organização de um debate que problematize a relação entre literatura e sociedade; levantamento e análise de recursos literários utilizados nos contos (ironia, metalinguagem, digressão, etc.), indicando a visão do autor e o tratamento universalizante dos temas; caracterização da linguagem machadiana, relacionando-a com o movimento Realista; leitura de <i>O alienista</i> e problematização do tema da loucura; discussão sobre o caráter satírico do texto, a crítica à prepotência da ciência e a proximidade entre loucura, poder e normalidade; comparação do conto lido à versão em quadrinhos de Fábio Moon e Gabriel Ba (2008); problematização da mudança de gênero (o que mudou?) e da intenção comunicativa (Qual o objetivo? Quem é o público-alvo?); seleção de um conto e adaptação para a versão em quadrinhos. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de contos de Machado de Assis, especialmente: <i>O espelho</i>, <i>Missa do galo</i>, <i>A igreja do diabo</i>, <i>A causa secreta</i>, <i>Entre santos</i>. • adaptação de um conto de Edgar Allan Poe ou de Gabriel García Márquez para a versão em quadrinhos para ser disponibilizado na biblioteca. <i>Tarefas preparatórias:</i> composição de um painel situando o autor e sua obra no panorama literário universal: pesquisa sobre o autor, o contexto de produção e as possíveis influências; distribuição dos contos para leitura em pequenos grupos; análise dos elementos constitutivos da narrativa, destacando personagens, a relação com o contexto representado e de produção; levantamento e análise de recursos literários utilizados nos contos; leitura de versões em quadrinhos de obras da literatura espanhola ou inglesa; problematização da mudança de gênero (O que mudou?) e da intenção comunicativa (Qual o objetivo? Quem é o público-alvo?); seleção de um conto e adaptação para a versão em quadrinhos.
Realidade virtual • Internet, segurança e privacidade • Reality shows Gêneros estruturantes • entrevista • leis, decretos e códigos jurídicos • reality shows • reportagem • termo de privacidade de diferentes sites	• criação de um mural ou de um blog sobre “Direito à privacidade e à internet”, com explicitação de conceitos, informações, depoimentos e dicas de cuidados a serem tomados por usuários da internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigo e de legislação sobre privacidade (conceito e o que dizem os especialistas); leitura de reportagens sobre privacidade na internet; leitura de termos de privacidade de diferentes sites/blogs/fotolog; definição do conceito “privacidade” e discussão sobre regras de proteção de privacidade de sites conhecidos; reflexão sobre problemas de privacidade no mundo contemporâneo, discussão sobre formas de buscar soluções para a invasão de privacidade; elaboração de perguntas para entrevistar colegas, familiares, especialistas sobre a questão; organizar as informações e depoimentos para compor o mural/blog, problematizando a privacidade no mundo contemporâneo e incluindo dicas de cuidados a serem tomados por usuários da internet.

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	- estabelecimento, pelos estudantes, de um termo de uso e privacidade para o site da escola ou para blogs e outras publicações virtuais da turma ou de cada aluno. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de diferentes termos de uso e privacidade, em softwares, jogos, sites e outros documentos virtuais; discussão para decisão sobre os limites entre a interação que o usuário poderá ter e as ações que serão reservadas aos autores da publicação, ou a seus administradores; planejamento e execução do texto; publicação na forma de um termo de uso e privacidade junto com o documento virtual focalizado no trabalho. - criação de reportagem para o jornal da escola sobre <i>reality shows</i>. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens sobre <i>reality shows</i>: origem, características, razões para o sucesso; levantamento de diferentes programas no Brasil e em outros países; discussão em grupos sobre os programas (objetivo, regras, relação com a realidade, valores veiculados e valores atribuídos aos programas, quem participa, quem assiste, etc.); elaboração de roteiro de entrevista para levantamento (na escola, no bairro, com especialistas) de opiniões sobre os programas; produção de reportagem discutindo os vários aspectos estudados e trazendo diferentes pontos de vista sobre o tema.
Poesia e intertextualidade - Diálogo entre textos - Um tema, várias leituras Gênero estruturante - canção - poema	realização de sarau com poemas que dialogam entre si. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas e canções (por exemplo, <i>A canção do exílio</i>, de Gonçalves Dias; <i>Canção do exílio, meu lar</i>, de Casimiro de Abreu; <i>Canto de regresso à pátria</i>, de Oswald de Andrade; <i>Canção do exílio</i>, de Murilo Mendes; <i>Uma canção</i>, de Mario Quintana; <i>Pátria minha</i>, de Vinícius de Moraes; <i>Nova canção do exílio</i>, de Carlos Drummond de Andrade; <i>Under two flags</i>, de Ernesto Wayne; <i>Sabiá</i>, de Antonio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda; <i>Canção do exílio facilitada</i>, de José Paulo Paes); identificação de implícitos e realização de inferências para construir seus significados; anotação das primeiras impressões de leitura para posterior contraposição às conclusões decorrentes da análise dos textos; leitura do poema <i>Canção do exílio</i> (1843), de Gonçalves Dias, e identificação, em grande grupo, dos elementos constitutivos do gênero lírico (estratos fônico, gráfico, semântico e sintático); sistematização dos achados em grande grupo e distribuição de tarefas individuais de leitura e análise dos demais poemas selecionados, observando a relação entre figuras de linguagem e ênfase no significado, a visão de mundo e as emoções do poeta; pesquisa e identificação do contexto de produção, circulação e recepção dos poemas; distinção entre poeta (quem escreve) e eu-lírico (voz que fala no poema); interpretação dos poemas a partir do contexto de produção (autor e obra), observando as marcas linguísticas e outras pistas que indiquem a representação de vozes sociais e a identificação de valores veiculados nos poemas; estabelecimento de relações entre os poemas, explorando a noção de intertextualidade e de paródia; identificação de conhecimentos prévios necessários ao leitor atual para a construção do sentido dos poemas; construção de linha de tempo das obras. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> exploração da intertextualidade contrapondo o ponto de vista masculino e o feminino em <i>Licença poética</i> de Carlos Drummond de Andrade e <i>Com licença poética</i>, de Adélia Prado; ou a mulher como objeto da poesia, nos poemas <i>Mulher</i>, <i>irmã</i>, <i>escuta-me</i>, de

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	Joaquim Manuel de Macedo e <i>Tradução</i>, de Manuel Bandeira; ou ainda, o ponto de vista da criança através dos tempos, nos poemas <i>Meus oito anos</i>, de Casimiro de Abreu, e <i>Doze anos</i>, de Chico Buarque. • produção de coletânea de poemas escritos pelos alunos. <i>Tarefas preparatórias:</i> audição da canção <i>Águas de março</i> (Tom Jobim) e leitura de poemas selecionados de Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado, Paulo Leminski que utilizem um inventário como recurso poético; contextualização da canção e dos poemas; discussão do pacto de leitura implicado; discussão do uso de inventários como recurso poético; discussão da palavra “inventário” em suas diferentes acepções, com atenção às suas origens para explorar a relação simultânea com as ações de listar e inventar; discussão dos títulos da canção e dos poemas: de que forma contribuem para orientar a leitura dos inventários?; escrita de um poema-inventário com um título que lhe dê consistência temática (a temática deve ser a mesma para todos): sonho, pesadelo, desejo, temor, futuro etc.; leitura, em voz alta, do poema por seu autor; discussão: o que os poemas revelam sobre as representações da classe acerca da temática escolhida? O que os poemas revelam sobre os autores, seus leitores potenciais e seu tempo?; discussão e reescrita dos poemas, compilação e publicação. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura integral de um título de um dos poetas selecionados; leitura de poemas que tematizem o fazer poético (por exemplo, <i>Matéria de poesia</i>, de Manoel de Barros); leitura sobre a Bossa Nova (por exemplo, <i>Chega de saudade</i>, de Ruy Castro).
Esta língua é minha • A linguagem figurada do poema • Língua portuguesa na mídia • Poemas que falam a nossa língua • Relações entre linguagem, história e sociedade • Saber uma língua versus saber sobre a língua: Qual é a diferença? Para que servem esses conhecimentos? • Uso e efeito literário nos gêneros literários estudados • Usos locais do português: levantamento de gírias, expressões e usos Gêneros estruturantes • apresentação oral • ensaio • poema • texto de opinião	• elaboração de textos de opinião sobre programas veiculados na rádio local. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos acadêmicos sobre a história do rádio; leitura de artigos sobre a segmentação de público em diferentes estações de rádio e em diferentes programas de uma estação de rádio, audição de diferentes programas de uma rádio de grande audiência: de que modo a linguagem utilizada pelo locutor, pelos jornalistas e pelos convidados segmenta o público do programa?; levantamento de itens de vocabulário e de estruturas linguísticas utilizadas nos programas analisados, consideradas pelos alunos como marcas da segmentação de público do programa em questão; debate sobre a pertinência dos itens incluídos no levantamento; debate sobre relações entre linguagem, grupos sociais e audiência em diferentes meios de comunicação; leitura de textos de referência: textos de opinião sobre mídia de massa; produção dos textos sobre o programa de rádio eleito pelo aluno, preparação da coletânea, publicação e divulgação (na comunidade, para as estações locais de rádio analisadas). • produção de texto acadêmico (apresentação oral ou ensaio curto) sobre o tema “A história e as viagens de ‘tu’ e de ‘você’”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura sobre os usos de “tu” e “você” como pronomes de segunda pessoa do singular em português – sentidos de cada um, distribuição geográfica dos usos no Brasil, usos portugueses dos dois pronomes, história da introdução e difusão do uso de “você” no português do Brasil; levantamento dos usos na comunidade dos alunos: registro dos usos que escutam em casa, na escola; análise dos meios de comunicação cir-

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	culantes na comunidade para verificar o pronome utilizando; comparação entre a fala cotidiana, a fala dos meios de comunicação e os textos escritos circulantes; relações entre o uso de “tu” e de “você” e as identidades das pessoas da comunidade; escolha do tópico a ser tratado por cada dupla de alunos; aprofundamento da busca de conteúdos, planejamento e execução do texto, oral ou escrito. • confecção de painel sobre o tema “A história e as viagens de ‘tu’ e de ‘vós’”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura sobre os usos de “tu” e “vós” como pronomes de segunda pessoa do singular em espanhol – sentidos de cada um, distribuição geográfica dos usos em diferentes lugares dos dois pronomes; em grupos, levantamento dos usos em diferentes amostras de textos (escritos ou orais); discussão sobre variação nas línguas, e sobre preconceito linguístico; sensibilização para a aceitação da diferença; organização das informações obtidas para a produção do painel. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> audição do CD ou visionamento do DVD Eco (2005), de Jorge Drexler; análise e discussão da canção “Mi guitarra y vos”. • confecção de painel (ou de gravação em CD) sobre variações gramaticais, lexicais ou de pronúncia em língua inglesa. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e discussão sobre variação na língua inglesa; em grupos, seleção de aspecto linguístico a ser pesquisado; levantamento de distribuição geográfica e social dos usos do aspecto pesquisado; em grupos, levantamento dos usos em diferentes amostras de textos (escritos ou orais); discussão sobre variação nas línguas e sobre preconceito linguístico; sensibilização para a aceitação da diferença; organização das informações obtidas para a produção do painel ou da gravação em CD (se forem amostras da língua falada). • realização de sarau de poemas de Mário Quintana. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção e leitura de poemas de Mario Quintana, observando os sons e o ritmo do texto, relação entre a sonoridade e a temática; anotação das primeiras impressões de leitura; apresentação e sistematização em grande grupo; interpretação dos poemas a partir do contexto de produção (autor e obra) e do diálogo possível com o contexto de leitura (leitor de época e atual); distinção entre poeta (quem escreve) e eu-lírico (voz que fala no poema); identificação, em grande grupo, dos elementos constitutivos do gênero lírico no poema “O mapa”, de Mário Quintana (estratégias musicais, estratégias visuais, construção de imagens poéticas por meio de figuras de linguagem, organização dos termos na frase: gradação, repetições); distribuição de tarefas de leitura e análise individual de poemas selecionados para posterior sistematização em grande grupo, observando como as figuras de linguagem possibilitam dar ênfase ao significado, indicando a visão de mundo e as emoções do poeta; relação das impressões suscitadas pela primeira leitura dos poemas com a análise realizada por meio da observação das figuras de linguagem; organização do sarau.

ANEXO III – Quadro dos Conteúdos Básicos de Língua portuguesa – DCE

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. *Vide relação dos gêneros ao final deste documento LEITURA • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Finalidade do texto ; • Intencionalidade; • Argumentos do texto; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Discurso ideológico presente no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Contexto de produção da obra literária; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito; • Progressão referencial; • Partículas conectivas do texto; • Relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; • Semântica: - operadores argumentativos; - modalizadores; - figuras de linguagem. ESCRITA • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade; • Informatividade; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Referência textual; • Vozes sociais presentes no texto; • Ideologia presente no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Progressão referencial; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;	LEITURA É importante que o professor: • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências a partir de pistas textuais; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; referente à obra literária, explore os estilos do autor, da época, situe o momento de produção da obra e dialogue com o momento atual, bem como com outras áreas do conhecimento; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue o entendimento/reflexão das palavras em sentido figurado; • Estimule leituras que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; • Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Proporcione análises para estabelecer a progressão referencial do texto; • Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas.	LEITURA Espera-se que o aluno: • Efetue leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não-verbais; • Localize informações explícitas e implícitas no texto; • Produza inferências a partir de pistas textuais; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Referente à obra literária, amplie seu horizonte de expectativas, perceba os diferentes estilos e estabeleça relações entre obras de diferentes épocas com o contexto histórico atual; • Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; • Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo; • Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial; • Entenda o estilo, que é próprio de cada gênero.

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
▪ Semântica: - operadores argumentativos; - modalizadores; - figuras de linguagem; ▪ Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, conectores, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.; ▪ Vícios de linguagem; ▪ Sintaxe de concordância; ▪ Sintaxe de regência. ORALIDADE ▪ Conteúdo temático; ▪ Finalidade; ▪ Intencionalidade; ▪ Argumentos; ▪ Papel do locutor e interlocutor; ▪ Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...; ▪ Adequação do discurso ao gênero; ▪ Turnos de fala; ▪ Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); ▪ Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; ▪ Elementos semânticos; ▪ Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.); ▪ Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.	ESCRITA É importante que o professor: ▪ Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, intenções, contexto de produção do gênero; ▪ Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual; ▪ Conduza a utilização adequada dos conectivos; ▪ Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; ▪ Acompanhe a produção do texto; ▪ Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo; ▪ Estimule produções que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; ▪ Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; ▪ Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõe o gênero (por exemplo: se for um artigo de opinião, observar se há uma questão problema, se apresenta defesa de argumentos, se a linguagem está apropriada, se há continuidade temática, etc.); ▪ Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; ▪ Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. ORALIDADE É importante que o professor: ▪ Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; ▪ Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; ▪ Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; ▪ Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; ▪ Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; ▪ Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como seminários, telejornais, entrevistas, reportagens, entre outros; ▪ Propicie análise e comparação dos recursos veiculados em diferentes fontes como jornais, emissoras de TV, emissoras de rádio, etc., a fim de perceber a ideologia dos discursos dessas esferas.	ESCRITA Espera-se que o aluno: ▪ Expresse ideias com clareza; ▪ Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; ▪ Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; ▪ Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc.; ▪ Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc.; ▪ Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo; ▪ Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos; ▪ Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial; ▪ Entenda o estilo, que é próprio de cada gênero. ORALIDADE Espera-se que o aluno: ▪ Utilize seu discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); ▪ Apresente ideias com clareza; ▪ Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto; ▪ Compreenda os argumentos do discurso do outro; ▪ Exponha objetivamente seus argumentos e defenda claramente suas ideias; ▪ Organize a sequência da fala de modo que as informações não se percam; ▪ Respeite os turnos de fala; ▪ Analise, contraponha, discuta os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; ▪ Contra-argumente ideias formuladas pelos colegas em discussões, debates, mesas redondas, diálogos, discussões, etc.; ▪ Utilize de forma intencional e consciente expressões faciais, corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos.

Fonte: PARANÁ, 2008, p. 98-99.