



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E
PORTUGUÊS – LIP**

LETICIA FIGUEIREDO GUEDES

**INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO BRASIL: PROBLEMATIZAÇÃO SOB UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO – A PRESENÇA DA LEITURA E DA
LITERATURA NA SALA DE AULA.**

**BRASÍLIA
2011**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E
PORTUGUÊS - LIP**

**INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO BRASIL: PROBLEMATIZAÇÃO SOB UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO – A PRESENÇA DA LEITURA E DA
LITERATURA NA SALA DE AULA.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em
Letras Português, sob a orientação da Prof^ª
Dr^ª Maria Luiza Sales Coroa.

**BRASÍLIA
2011**

Dedicatória

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a todos os professores da disciplina língua portuguesa que tentam promover o ensino do português sob uma perspectiva de letramento; aos professores formadores de novos docentes que já plantam a mesma semente do letramento; e a todos que tentam fazer da leitura uma atividade prazerosa para assim vir a ser produtiva.

Agradecimentos

Agradeço a Deus e a espiritualidade amiga por terem me dado força, sabedoria e perseverança para percorrer esse caminho.

À minha família e ao meu namorado, e sempre companheiro, Paulo Faro pelo apoio, carinho e compreensão.

À minha professora e orientadora Maria Luiza Sales Coroa pelo constante estímulo, paciência e, principalmente dedicação, sem os quais a realização desse trabalho não seria possível.

Epígrafe

Habitamo-nos de tal forma a comandar as crianças e a exigir delas uma obediência passiva, que não pensamos na possibilidade de haver uma outra solução para a educação que não seja a fórmula autoritária.

Célestin Freinet

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. Letramento	8
3. Antecedentes históricos da educação em língua portuguesa	16
3.1. Pré-colonização do Brasil – das sociedades tribais ao Renascimento	16
3.2. Pós-colonização do Brasil – da educação jesuítica às Reformas Pombalinas.....	20
4. A língua portuguesa como disciplina curricular	23
5. A língua como instrumento de poder	26
6. Influências históricas e políticas no uso do texto literário no ensino de língua portuguesa	31
6.1. O escolanovismo no Brasil – a Escola Nova	31
6.2. Reforma Capanema – Leis Orgânicas do Ensino	33
6.3. LDB nº 5.692/71 – O tecnicismo na educação brasileira	36
6.4. LDB nº 9.394/96	43
6.5. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Nacional Ensinos Fundamental e Médio – PCN	46
6.6. Orientações Curriculares para o Ensino Médio	49
7. O uso do texto literário: o ensino do português em perspectiva de letramento (a transformação da teoria em prática)	52
8. Considerações finais	56
9. Referências Bibliográficas	58

1. INTRODUÇÃO

A finalidade maior que norteia este trabalho é contribuir para as reflexões acerca da política de ensino de língua no Brasil e sua aplicação na prática escolar. Para tanto a análise girará em torno de como política e acontecimentos históricos delineiam o quadro da educação no Brasil. Educação é a ação do homem quando transmite ou modifica sua herança cultural. Não é um fenômeno neutro, ou seja, sofre os efeitos da ideologia, pois está de fato envolvida na política (Aranha, 2006).

Considerando os objetivos do ensino de língua portuguesa constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (instrumento que norteia a operacionalização das Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a última em vigor Lei nº 9.394, de 1996, que regulamenta a educação no Brasil), para compreender, como objetivo geral, as abordagens do uso do texto literário em sala de aula atendendo a esses parâmetros, é necessário um resgate histórico desse uso, bem como de sua valoração a partir do momento em que a disciplina língua portuguesa tornou-se curricular até os dias atuais. Esse resgate histórico passa, principalmente, por acontecimentos históricos e políticos do sistema educacional brasileiro, objetivando analisar fatores que atuaram nesse sistema educacional e que são responsáveis pelos seus problemas atuais advindos de seu processo histórico.

Para tanto, será traçado um histórico de como o texto literário foi trabalhado em sala de aula no ensino de língua portuguesa, desde que essa disciplina se tornou curricular no Brasil até os dias atuais, para compreender os problemas atuais desse uso no sistema de ensino. Além de relacionar a presença da literatura com fatores históricos e políticos, e sua influência no sistema educacional, o que modificou as abordagens de uso do texto literário na sala de aula.

2. LETRAMENTO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – foram lançados como orientadores de operacionalização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que visa à renovação e reelaboração da proposta curricular de todo o sistema educacional brasileiro. O conjunto das proposições expressas nos PCN “respondem à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes” (Brasil, 1997, p. 10).

Isso porque “em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo –, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (Brasil, 1997, p. 11). Tendo em vista o quadro da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio.

No ensino de língua portuguesa, o objetivo para o Ensino Fundamental é que ao longo dos oito anos da escolarização – duração do ensino fundamental – o aluno adquira “progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhe possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (Brasil, 1997, pg 33). E para o Ensino Médio o constante aprofundamento dessas capacidades.

Os PCN preveem, portanto, que ao final de todo o processo de escolarização, fundamental e médio, sejam formados eficientes leitores e usuários competentes da escrita, isso por meio de uma pedagogia em perspectiva de letramento.

Essa nova área do conhecimento no campo de estudos da linguagem: o letramento, só teve seus estudos iniciados no Brasil do século XX, a partir da década de 70. Diante da visível problemática do baixo rendimento de alunos nos processos de leitura e escrita durante e ao final do processo de escolarização fundamental brasileiro, era preciso compreender o fator gerador desse quadro. Hipóteses possíveis para tais fatores seriam: a má formação dos professores, herdada historicamente do processo pelo qual passou a educação em língua portuguesa no Brasil desde sua colonização; e a falta de projetos públicos e de recursos financeiros e materiais advindos das esferas políticas.

A busca por explicações levou estudiosos a investigarem as práticas de alfabetização utilizadas no país e a compreenderem que “alfabetizar é ensinar o alfabeto”, e nesse sentido, percebe-se uma prática voltada somente para o ensino dos aspectos do sistema de escrita onde saber ajuntar as letras e decifrá-las era objetivo de todo o trabalho da alfabetização. (Ulhôa, Gontijo e Moura, 2007). O que resulta dessa prática é a formação de analfabetos funcionais, pessoas que mesmo após o domínio do código não conseguem construir significações no que leem, interpretar textos ou produzirem com autonomia textos escritos. Nesse contexto, os estudos do letramento iniciaram-se com a perspectiva de mostrar aos educadores o papel social da leitura e da escrita e desestruturar essa pedagogia por hora aplicada.

Outro aspecto percebido foi que os conceitos de alfabetização e letramento se confundem no cenário educacional brasileiro. De acordo com Soares (2004, apud Pozzo, 2010), “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa [...] há a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

O Censo de 1950 foi um divisor de águas quanto à transposição do uso do conceito alfabetização para letramento. Antes desse levantamento as pessoas eram classificadas como alfabetizadas se declarassem que sabiam ler e escrever. Já após o Censo de 1950 a classificação passou a ser baseada nos anos de escolarização para

definir o nível de alfabetização funcional do indivíduo. Considerando a partir de então que os anos de aprendizagem escolar proporcionam ao indivíduo não apenas o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, mas também a capacidade de realizar práticas sociais que demandam o uso da escrita e da leitura, tais como, ler e redigir um bilhete (Pozzo, 2010). A mudança progressiva do conceito de alfabetização para letramento pode ser notada, embora não seja o termo letramento utilizado nas pesquisas, o conceito encontra-se implícito; talvez por essa transição não explicitada que os conceitos tanto se confundam. O que acontece de forma diferente em países como a França, Inglaterra e Estados Unidos, nos quais a alfabetização e o letramento são tratados individualmente a partir de suas especificidades contextuais.

No Brasil o termo letramento surge primeiramente na obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, 1998. Nessa obra a autora afirma que a tarefa da escola é tornar o indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais de uso da escrita. Sendo, assim, sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (Kato, 1986, apud Pozzo, 2010).

Na década de 1990, as publicações de Kleiman, *Significados do Letramento* (1995), e de Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), intensificam as discussões teóricas e metodológicas acerca do tema.

Letramento é, segundo Soares (1998), 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; é o conjunto de práticas sociais em que os seres se envolvem e que são ligadas à leitura e à escrita; letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. E em 2002 no artigo: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, Soares diferencia os dois termos: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa

socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Já Kleiman (1995), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, e enfatiza a relação entre letramento e oralidade; práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”.

As autoras entendem, portanto, letramento como a habilidade de, na interação social por meio do texto escrito, a pessoa saber utilizar as tecnologias da leitura e da escrita. Soares e Kleiman sofreram grande influência de Brian Street, pesquisador britânico da mesma área, que formulou os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico.

Segundo Street (1993) apud Rojo (2009) o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (p. 5). Ou seja, na perspectiva desse pesquisador britânico, o modelo autônomo de letramento é relacionado ao processo de alfabetização, como um processo de desenvolvimento de habilidade de aquisição da escrita, na qual o indivíduo adquire as tecnologias da escrita e da leitura, dissociadas de um contexto sócio-histórico; uma habilidade obtida no contexto educacional, tendo como resultado um avanço cognitivo, porém, esse avanço apenas instrumentalizava o aluno para utilizar a escrita, de forma passiva, dentro de um contexto escolar limitado a uma mera prática escolar. (Pozzo, 2010). Um exemplo muito difundido nas escolas brasileiras dessa prática neutra e apassivadora de escrita é a primeira redação pedida após as férias, com o tema “Minhas férias”.

Já o enfoque ideológico, segundo Street (1993) apud Rojo (2009), “vê as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (p. 7). O processo de letramento ideológico apesar de possuir uma visão mais ampla da aquisição da habilidade da escrita não é considerado uma resposta ao modelo de letramento autônomo; é como dito anteriormente, uma visão mais ampla do processo. Essa visão abrange as relações de poder e de forças culturais

inerentes ao contexto escolar, fatores esses os quais o letramento ideológico deve apreender. A visão da aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática social, associada a questões identitárias, culturais, de poder e ideologia em detrimento da visão de habilidades meramente técnicas, é característica do letramento ideológico. Assim sendo, as práticas de letramento não podem ser dissociadas dos contextos social e histórico.

De acordo com Rojo (2009), diferentes práticas em contextos diferenciados são vistos como letramento, embora sejam diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. Dessa forma as abordagens mais recentes dos letramentos apontam para uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem no geral em sociedades letradas. Esta situação, conforme Street (2003) apud Rojo (2009):

Implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim os novos estudos do letramento não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (p. 77).

A partir disso o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos.

Voltando a atenção novamente ao início da escolarização, na prática, o que faz de muitos processos de alfabetização falhos no sentido de contribuir para que no ciclo seguinte continue o desenvolvimento do indivíduo como autônomo e letrado? Na visão de Soares (2003), o problema antes da década de 1970 era a “excessiva especificidade” da alfabetização, que mantinha como independentes os sistemas fonológico e gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita. Já atualmente a alfabetização perdeu sua especificidade o que pode ter advindo de vários fatores, mas o principal, segundo Soares (2003) foi a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980. Passando de uma pedagogia behaviorista para a cognitivista e posteriormente para

a sociocultural, a faceta psicológica da alfabetização foi posta em destaque em detrimento da faceta linguística – aspectos fonéticos e fonológicos. Além do falso equívoco, decorrente da mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, de que apenas o convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza (Soares, 2003).

De certa forma a alfabetização foi ofuscada pelo conceito de letramento, quando os processos desse se sobrepuseram aos daquela, de forma que a aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica perdeu espaço para prática que deveriam ser contempladas somente nos ciclos de escolarização seguintes. Práticas essas características do ensino fundamental, no qual devem ser aplicadas pedagogias em perspectiva de letramento; isso somente após o educando ter o domínio das habilidades de leitura e escrita. Essa premissa é defendida por Soares (1998), ao afirmar que o Brasil despertou para o fenômeno do *letramento* a partir do momento no qual percebeu que o problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas sim, proporcionar às crianças e adultos o uso da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas sociais das mesmas. A primeira condição para o letramento em uma sociedade é que haja escolarização real e efetiva da população, a alfabetização. A segunda, é que sejam criadas condições para que o alfabetizando fique imerso em um ambiente letrado, com acesso a materiais de leitura e escrita.

A respeito disso Aguiar (1991) diz que:

Sabe-se que a experiência infantil de contato com os livros deve anteceder à idade escolar. Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. Tais informações remetem à importância do ambiente familiar na formação do hábito de leitura. Mas, embora a atuação dos pais seja fundamental, é para o professor que convergem as maiores expectativas. Tal situação configura-se, historicamente, a partir do momento em que a escola passa a ser responsável pela alfabetização da infância e assume sua formação educativa posterior. Cabe, então, ao professor iniciar a criança nas letras e incentivar-lhe o gosto, visando a desenvolver o hábito de leitura. É ele quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos em que possam se movimentar, segundo suas preferências e interesses (1991, p. 86).

A ausência desse ambiente letrado pode ser reconhecida como uma causa do insucesso das campanhas de alfabetização em nosso país. Percebia-se que os alunos saíam alfabetizados da escola, mas não havia condições para o letramento, quer dizer, não havia um ambiente que pudesse proporcionar-lhes continuação no processo para que se tornassem *letrados* (Ulhôa, Gontijo e Moura, 2007).

O gosto pela leitura pré-estabelecido no ambiente familiar, ou mesmo desenvolvido já nas cadeiras escolares, aliado a um ensino que respeite a ordem dos fatores de formação do sistema educacional brasileiro em língua portuguesa – primeiro alfabetizar para depois desenvolver o letramento – constitui meio para atingir os objetivos fundamentais estabelecidos para o ensino de tal disciplina citados no início deste capítulo. Além de que o professor, ao oferecer ao aluno um elenco de alternativas de leitura pode atingir os objetivos educacionais relacionados à leitura e à literatura no ensino estabelecidos por Maria da Glória Bordini (1991) e corroborados por Filipouski (1991):

- Estimular atividades sensibilizantes, preparatórias;
- Desenvolver as capacidades de ler e escrever, como formas de apreensão do mundo;
- Aproximar o texto da realidade psicológica e social do aluno, como meio de refinamento cognitivo e emocional, bem como socializador;
- Valer-se da tradição literária para o conhecimento da herança cultural, condição indispensável para a atuação inovadora e criadora do aluno em termos existenciais;
- Apurar o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que consome, a fim de que estes lhe abram caminho para a avaliação da realidade e de si mesmo, e para adoção de opções existenciais como base em seu julgamento (Bordini, apud Aguiar, 1991, p. 106).

As autoras, em 1991, ao firmarem esses objetivos já para o início da escolarização, o ensino fundamental, trouxeram com força uma pedagogia com perspectiva de letramento que foi mais tarde defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, e que Filipouski (1991) diz ser o foco adequado para a formação ideal de pessoas letradas:

Se se tem em vista o crescimento linguístico e cultural da juventude, uma das tarefas prioritárias da educação em língua portuguesa é ensinar a ler o texto, compreendendo-o, situando-o no seu contexto e atualizando seus valores. A leitura de uma obra de ficção alarga os horizontes do leitor, pois a literatura reflete de forma criativa e ampla o mundo inteiro. A escola que assume para si a condição de formar o hábito de leitura do estudante estará garantindo, com certeza, a existência de adultos com rica imaginação, amplos recursos linguísticos e uma visão de mundo que em muito ultrapassa o imediato e ao próximo (p. 131).

A seguir serão tratados os antecedentes históricos da educação em língua portuguesa, para assim compreender as heranças que o ensino dessa disciplina no Brasil obteve de seu processo histórico. Dessa forma poder-se-á observar a existência ou não de uma pedagogia em perspectiva de letramento antes da nova LDB nº 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do documento mais recente que aborda tal tema, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, nas quais os temas formação de um aluno leitor e formação de seu letramento literário são explicitamente e amplamente trabalhados.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Para falar sobre questões atuais do ensino de língua portuguesa faz-se importante um resgate histórico do surgimento da educação nos moldes de escolarização em instituições voltadas essencialmente para o ensino nas civilizações que nos precederam. Como o Brasil foi colonizado por Portugal e desse país recebeu influências diretas nos campos da educação, da língua, da literatura e da leitura, também é forçoso recuperar dados desse contexto na Europa, berço da cultura ocidental.

3.1 Pré-colonização do Brasil – das sociedades tribais ao Renascimento

Indo bem longe à linha do tempo das civilizações, em sua origem a educação surgiu como meio de sobrevivência. Nas sociedades tribais, nas quais não existia a escrita, as crianças aprendiam imitando os adultos em suas atividades diárias. O aprendizado acontecia, portanto, sem mediador, os adultos não ensinavam às crianças. Elas aprendiam, segundo Aranha, “por meio da vida e para a vida”. É no dia a dia e com o grande contato com os hábitos das tribos que as crianças desenvolvem suas habilidades e tomam conhecimento do mundo.

Na antiguidade oriental, que compreende civilizações como as do Egito, da Mesopotâmia, China, Índia e Israel, a educação era essencialmente tradicionalista. Não havia reflexões pedagógicas de como ensinar, pois essas estavam nos livros sagrados que traziam as regras de conduta, segundo a moral e a religião e assim perpetuavam os costumes e evitavam a transgressão das normas. Percebe-se que, mesmo após a invenção da escrita, a educação era baseada somente em escritos sagrados, não estando as obras literárias que por ventura existissem no âmbito dessas civilizações contempladas no sistema de ensino, principalmente pelo caráter sagrado e exotérico que a escrita carregava consigo em seu princípio, ficando o seu conhecimento restrito a poucos.

Na antiguidade grega a evolução do pensamento sobre cultura e a nova concepção do lugar do homem na sociedade fazem surgir novos horizontes para a educação, assim como novas teorias e técnicas educacionais. Nessa época a educação centrava-se na formação integral do homem – corpo e espírito, e, primeiramente, quando a escrita ainda não existia, era ministrada no âmbito familiar conforme prescrito pela tradição familiar. Quando surgiram as primeiras cidades, foram criadas as primeiras escolas, que no período clássico já estavam estabelecidas em Atenas. No período helenístico o sistema de ensino antes chamado *paidéia* torna-se *enciclopédia*, que significava “educação geral” e englobava todos os conhecimentos exigidos para a formação da pessoa culta (Aranha, 2006). As disciplinas estudadas eram conhecidas como “sete artes liberais” e compreendiam: gramática, retórica, dialética, aritmética, música, geometria e astronomia. Homero trazia em suas obras os valores da sociedade aristocrata e os ensinamentos de formação militar, deixando-o conhecido como “o educador da Grécia”; essas obras eram passadas às crianças oralmente como base da educação grega e, mais tarde, utilizadas as primeiras versões manuscritas. O uso e a valorização do texto literário remontam esse período clássico, época do nascimento das grandes epopeias consideradas clássicos da literatura mundial, as quais são até hoje usados em sala de aula como referências.

Humanitas, o sistema de ensino na Roma antiga, era assim chamado devido à prática romana de incorporar os idiomas dos povos por eles conquistados ao seu, bem como aspectos culturais. Fazia parte de uma cultura predominantemente humanística e, sobretudo cosmopolita e universal; a concepção de educação, muito valorizada pelo escritor e filósofo Cícero, se estendia à formação do indivíduo virtuoso, como ser moral, político e literário (Aranha, 2006). Nessa civilização ainda foi perpetuado o contato com os textos literários de forma oral, visto que as crianças ouviam os relatos das histórias dos heróis e dos antepassados, além de decorarem a Lei das Doze Tábuas (legislação romana e origem do direito romano) e aprenderem a ler e a escrever. Entre o século III e II a.C os jovens entre 12 e 16 anos em processo de escolarização entravam em contato com os clássicos gregos ampliando seus conhecimentos literários, saber que era ampliado nas escolas superiores preparatórias dos grandes homens da vida pública. No século I d.C inúmeras bibliotecas foram criadas, dando maior notoriedade aos textos literários.

Na Idade Média a educação – voltada para a salvação da alma – era baseada no respeito aos sábios e intérpretes autorizados pela Igreja. A educação surgia como instrumento para um fim maior, a salvação da alma e a vida eterna. Predominava, portanto, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão (Aranha, 2006). A pedagogia preponderante era a Escolástica (em todo o período do medievalismo europeu) e em seu escopo a compreensão não era um requisito do conhecimento, os alunos eram obrigados a decorar as regras da língua e obtinham resultados decepcionantes. Mais tarde os que tinham sido escolarizados nesse antigo sistema não sabiam falar latim, redigir uma carta ou poema e tinham muitas dificuldades na leitura (Manguel, 1998).

No século XV surge uma pedagogia inovadora com a adoção de novas práticas pelo professor Louis Dringenberg na Escola latina de Sélestat, na França. Tal pedagogia, inspirada em estudos eruditos humanistas, explicava as regras da gramática ao invés de forçar os estudantes a memorizá-las e permitia aos alunos a discussão dos textos em estudos – concedendo aos alunos certo grau de liberdade de leitura até então por eles não experimentado. Seu sucessor, Crato Hoffman em contraponto a Dringenberg, que concentrava seus esforços na introdução de textos dos Padres da Igreja aos alunos, preferia os clássicos greco-romanos, dentre eles alguns exemplos são: *Fasti* de Ovídio, *Bucólicas* e *Geórgicas* de Virgílio, além de obras de Cícero, Suetônio, Valério Máximo e Antônio Sabélico. Alguns de seus alunos relatavam que o professor não se prendia a análises gramaticais aprofundadas, mas passava rapidamente à leitura dos textos propriamente ditos, além de dar a seus alunos um respaldo de informações acerca do texto e de sua temática. A prioridade máxima do professor Hofman no ensino de leitura era desenvolver “a capacidade de ler de forma fluente, precisa e inteligente, extraíndo do texto todo o sentido até a última gota”. Aliada à inserção de uma pedagogia humanista no ensino, a invenção da Imprensa ainda no século XV, e, por conseguinte a maior disponibilização de livros fez gradualmente da leitura uma atividade autônoma de cada leitor, que por sua vez determinava sozinho o valor e o sentido dos textos lidos. Um escriba anônimo faz uma citação que se figura muito elucidativa a respeito desse novo quadro do ensino e da abordagem da leitura na educação: “Na leitura de livros [o leitor], deve adquirir o hábito de atender mais ao sentido do que às palavras, concentrar-se no fruto e não na ramagem”. Assim, segundo Manguel (1998) os métodos escolásticos de ensino foram sendo postos em questão e

progressivamente alterados devido à fratura econômica, política e intelectual do mundo medieval.

Em fins do século XVII, em contraponto à Idade Média, com a promanação do Renascimento, a educação torna-se uma exigência, e acontece uma verdadeira proliferação de escolas e de manuais para alunos e professores. Isso se deve ao retorno à cultura humanista greco-latina, na qual a visão do homem é voltada para seu cotidiano e não mais só para Deus. Com o Renascimento a educação vai além da transmissão de conhecimentos, passa a ter cunho de formação moral e torna-se uma exigência dentro da nova concepção de homem.

Na Europa o principal livro a “textualizar” os leitores (conceito de Lajolo e Zilberman, 1996) é *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes, publicado entre 1605 e 1615. E é após o surgimento da imprensa e com sua expansão, aproximadamente no século XVIII, que se pode falar na emergência da história do indivíduo como leitor, o que, segundo Lajolo e Zilberman só se realiza plenamente quando ocorre a união do negócio de produção de livros com o gradual aumento da clientela capaz de consumir esse produto – pessoas que dominavam com a necessária desenvoltura a habilidade de ler – o que adveio do fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino. A elevação da leitura ao patamar de prática social se deu com a maior valorização da família proveniente das revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX na Europa. A leitura é atividade adequada ao contexto da privacidade próprio à vida doméstica, além de ser habilidade necessária para a difusão da Bíblia e para a formação moral das pessoas (Lajolo e Zilberman, 1996). O hábito da leitura, seja ela individual e silenciosa ou coletiva em voz alta, se torna comum nos lares burgueses.

É importante salientar, que, como colocam Lajolo e Zilberman, a leitura se fortalece e se institucionaliza no avesso das práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral, fundados na experiência vivida, de sentido comunitário e enraizados no meio rural. No entanto, não perde suas raízes, já que os primeiros livros de sucesso entre a infância europeia iniciadores da literatura infantil, resultaram da apropriação dos contos populares que circulavam entre os homens do campo. Vê-se presente a importância do exemplo no âmbito familiar para o desenvolvimento do gosto pela leitura, primordial para a aplicação de uma pedagogia em perspectiva de

letramento, bem como para a formação do indivíduo letrado, o que figura presente desde o prelúdio de nossa colonização.

3.2 Pós-colonização do Brasil – da educação jesuítica às Reformas Pombalinas

No Brasil, no período que se passa desde a colonização até o século XVII, a educação aparece como agente colonizador e centra-se nas mãos dos jesuítas. A primeira escola “de ler e escrever” dos jesuítas foi fundada em Salvador após a chegada do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, ao Brasil em 1549. Essas escolas foram se disseminando e se espalhando por todo o território brasileiro até 1759, quando foram os jesuítas expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral do habitante da nova terra (Aranha, 2006). Como encontraram um ambiente inóspito para a instalação de escolas além de lidarem com uma sociedade tribal – os índios, que possuíam língua e costumes desconhecidos – os jesuítas tiveram muita dificuldade em estabelecer o ensino no território brasileiro.

Devido ao caráter essencialmente religioso do ensino jesuítico, esse se assemelha ao ensino da Idade Média, citado no item 3.1 deste capítulo. Representavam o ensino tradicional e conservador que tinha por base a escolástica medieval – que apresenta pouca ou nenhuma valorização da compreensão do conteúdo para aquisição do conhecimento, além da perpetuação da obrigação de decorar regras e lições – e a ciência aristotélica, desprezando o ensino de ciências e filosofia modernas, além de enfatizarem o ensino do latim e da retórica. Por sua atuação constante do século XVI até o século XVIII, pode-se dizer que os jesuítas instauraram nos costumes brasileiros o ideário católico, assim como a tradição religiosa no ensino, que perdurou até a República (Aranha, 2006).

Durante todo o século XVII a educação jesuítica brasileira manteve-se conservadora, permanecendo alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. Apesar de não contemplar o

estudo de ciências físicas e naturais, técnica ou a arte, os clássicos da literatura eram privilegiados nos estudos, que aliados aos estudos religiosos visavam à formação humanística do alunado, à guisa de exemplo pode-se citar o uso de sermões do Padre Antonio Vieira. Tal formação era literária e abstrata, com o intuito de trazer o espírito europeu urbano para um ambiente agreste e rural (Aranha, 2006).

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal foi introdutor de ideias iluministas em Portugal, e foi propulsor de reformas no ensino começando pela expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil e posteriormente estabelecendo a educação leiga, sob responsabilidade do Estado. Dividiu o ensino em Estudos Menores, correspondentes ao ensino fundamental e médio (chamados primeiras letras e ensino de humanidades, respectivamente) e em Estudos Maiores, correspondente ao ensino superior, reestruturando a Universidade de Coimbra. No campo dos estudos da língua, após a reformulação optou-se pelo estudo da língua moderna – língua portuguesa – e não mais do latim. Essa divisão do ensino e diversas reestruturações pelas quais passou, foram de suma importância para a instituição da disciplina língua portuguesa como componente curricular em escolas brasileiras, o que será mais amplamente abordado no capítulo 4.

Por volta de 1840, o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria (Lajolo e Zilberman, 1996). Se na Europa já no século XVII Miguel de Cervantes já atingia muitos, no Brasil é só na ficção romântica que esses resultados são vistos, e mesmo assim o impacto das publicações em folhetins era muito maior do que as mesmas obras publicadas como livros. É o caso de Manoel Antonio de Almeida ao publicar *Memórias de um sargento de milícias* que experimentou sucesso 1852-1853 na publicação da obra em folhetins, e em 1854-1855 fracasso na publicação do livro.

Mesmo com o surgimento de um quadro de maior presença literária no Brasil, com a emergência de um público leitor e com as reformas pombalinas, do século XVIII até o século XIX, após a expulsão dos jesuítas a educação no Brasil se deteriora e há um aumento considerável do percentual de analfabetismo. A ação reconstrutora de Pombal

não atingiu senão de raspão a vida escolar da colônia, que após a expulsão dos jesuítas passou por meio século de decadência e transição (Azevedo apud Aranha, 2006). Mas, embora a reforma pombalina não tenha repercutido de imediato na colônia, foram lançadas as sementes de um novo processo que iria amadurecer aos poucos a partir do século seguinte (Aranha, 2006).

4. A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA CURRICULAR

O que é retirar de uma área do conhecimento um conjunto de saberes para torná-los uma disciplina curricular? Como diz Soares (2002) “é fundamentalmente escolarizar tal conhecimento, ou seja, é instituir certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para educar e formar através do processo de escolarização”. Esse processo de escolarização de saberes se deu a partir do surgimento da instituição escola que trouxe consigo o estabelecimento dos currículos e conteúdos, através dos quais a instituição se formaliza. Para a compreensão do estabelecimento desses conteúdos na disciplina língua portuguesa, faz-se necessário um resgate histórico de sua inclusão como disciplina curricular nas escolas brasileiras.

A língua portuguesa nem sempre esteve presente como disciplina escolar; e o que pode surpreender muito é a demora em sua inclusão como disciplina no currículo escolar, o que só vem a ocorrer nas últimas décadas do século XIX, em fins do Império no Brasil. Isso se deve ao fato de que três línguas coexistiam no país em seus primeiros anos de colonização: o português, trazido pelos colonizadores; a língua geral, uma condensação de várias línguas indígenas existentes no território brasileiro em torno principalmente do tupi; e o latim, até então a língua oficial do ensino dos jesuítas. Dentre essas a língua geral era a utilizada para a comunicação no convívio social, mas o português, a língua oficial do país, que era instrumento de alfabetização – as crianças que eram escolarizadas na época iam à escola aprender a ler e escrever em português. Após a alfabetização completada passava-se a estudar o latim, que era dividido em *gramática da língua latina e retórica*, essa última estudada com autores latinos como Cícero e Aristóteles (*Ratio Studiorum* – programa de estudos da Companhia de Jesus).

Três fatores explicam a demora na instituição do português como disciplina: o prestígio que o sistema educacional em voga tinha aos olhos da elite que preenchia as cadeiras escolares; a língua portuguesa não era a língua oficial no Brasil; e a superficialidade dos estudos feitos sobre a língua até então. Não havia nem condições internas ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem

cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (Soares, 2002).

Somente com a implantação, pelo Marquês de Pombal, em Portugal e nas colônias, da Reforma de Estudos, que obrigava a utilização do português através da proibição do uso das outras línguas, que a língua portuguesa foi enfim valorada e incluída nas escolas brasileiras, no final do Império, já na República, século XIX. Aparece a partir desse momento o estudo da *gramática portuguesa* ao lado da *gramática latina*, e a *retórica* continua com seu espaço e valorização como fato social. O que muda no estudo da *retórica* são os autores estudados e os fins de tal estudo: não são mais somente autores latinos utilizados com fins eclesiásticos, aparecendo autores brasileiros e fins de prática social. A *poética*, que antes era estudada juntamente com a *retórica*, torna-se, também um componente curricular independente, e continua a abarcar o estudo da poesia, das regras da métrica e versificação, dos gêneros literários e da avaliação da obra literária (Soares, 2002).

É curioso observar que, em 1837, quando o Colégio Pedro II – considerado modelo e padrão do ensino secundário no Brasil – foi criado no Rio de Janeiro, a língua portuguesa contava com duas disciplinas em seu currículo: *retórica* e *poética* que abrangia a literatura. Foi somente em 1838 que a disciplina *gramática nacional* aparece no currículo. Tal fato e a persistência da *retórica* e da *poética* como disciplinas, mesmo após o acréscimo da gramática, mostram que a valoração da importância de tais conteúdos na formação crítica do indivíduo vem de cedo na nossa sociedade, valores esses herdados da cultura europeia, berço de nossa colonização.

Até o final do Império essas três disciplinas compunham o ensino da língua portuguesa no Brasil: *retórica*, *poética* e *gramática*. Após esse período foram unidas e passaram a constituir a disciplina *português*. Essa mudança, no entanto, não alterou – até os anos 40 do século XX – o conteúdo e os objetivos trabalhados pela disciplina, pois, assim como citado anteriormente, o público escolar abarcava o mesmo perfil familiar de elite, a quem continuavam a serem úteis tais conteúdos, formas e tradições do ensino. A mudança aconteceu no âmbito da estilística, o “falar bem”, antes preconizado como objeto de ensino, foi dando lugar ao “escrever bem”, agora uma exigência social.

Entre 1830 e 1840 o ensino de gramática era priorizado, e o ensino da retórica e poética, mais tarde chamados de literatura, ficavam em segundo plano. Era no currículo da retórica e da poética que os alunos tinham contato com textos literários dos principais escritores, poetas e oradores, principalmente os gregos, latinos e portugueses. A redação, que levava o nome de composição, era o exercício do bem escrever, do escrever com elegância, o que significava seguir modelos impecáveis indicados pelos professores.

5. A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE PODER

Após traçado um pequeno histórico das origens e surgimento do ensino de língua portuguesa como disciplina curricular, é possível afirmar que em toda essa trajetória as decisões de cunho político tiveram grande peso no seu ensino e no delinear da abordagem do texto literário. Seja considerando o nosso berço cultural – a Grécia – ou nossas influências mais diretas devido à colonização – Portugal e a Europa – pode-se notar que os métodos de alfabetização, de ensino da língua materna e de abordagem e valoração do texto literário nesse âmbito são passados por meio de tradições do ensino e impostos como modelos de excelência, ou mudam de acordo com o cenário político vigente. Diante dessa constatação faz-se necessária uma reflexão acerca do uso da língua como instrumento de poder por aqueles responsáveis pela gestão política e manutenção da ordem.

A língua e seu uso não podem ser dissociados de fatores históricos e políticos, pois esses são marcos que afetam o uso linguístico. Em palavras de um dos mais célebres linguistas modernos, Ferdinand de Saussure: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (1982, p. 16). Em concordância a ele:

É inevitável conceber a língua como instrumento de poder em todo o contexto social. Nesse sentido, de forma contundente, insere-se um determinado grupo linguístico que, por sua vez, elege e estabelece uma variante linguística como sendo padrão e extremamente escoreita para a sociedade. Fala-se, portanto, de uma sociedade complexamente definida e dividida em classes, de modo que uma delas é quem define o padrão linguístico-social para as pessoas. (Dacanal, p. 51,1985).

E pode-se dizer que não somente no campo linguístico que a classe dominante e os governantes determinam o que vigora para todas as pessoas. Os conhecimentos são também selecionados como úteis ou não para a manutenção do sistema econômico vigente produzindo mão de obra capacitada que sustente as necessidades desse processo, como por exemplo, que livros os professores devem ou não apresentar a seus alunos, pois segundo Silva (1991), o sistema a que estamos submetidos age com o

intuito de neutralizar a contestação e impedir o surgimento da consciência crítica dentro e fora do contexto escolar.

Isso porque desde o advento da escrita mais e mais se consolida a presença do código escrito como meio de veiculação dos conteúdos no ensino. Como afirma Ezequiel Theodoro da Silva (1991) mesmo com o crescimento dos meios audiovisuais de transmissão e circulação da cultura, no âmbito das escolas a ênfase ainda permanece sobre o registro verbal, ou seja, ler e escrever. Nesse sentido, com raríssimas exceções, as informações técnicas e a literatura são apresentadas aos nossos alunos através do livro ou similar. Fazendo dessa escolha da pertinência ou não dos livros ao ensino, o uso explícito da língua como instrumento de poder, uma vez que para determinar se uma leitura é ou não coerente com o sistema que se quer perpetuar é preciso que os detentores desse poder de decisão tenham conhecimento de seu conteúdo para tal julgamento.

Sobre isso Ivan Ângelo diz:

Ler é um ato de libertação. Quanto maior a vontade consciente de liberdade, maior o índice da leitura. Um dos efeitos da leitura é o aprimoramento da linguagem da expressão, nos níveis individual e coletivo. Uma sociedade que se sabe expressar sabe o que quer, é menos manobrável. (...) essa liberdade, traduzida em responsabilidade não interessa, nunca interessou aos governos; aqui sempre se achou melhor decidir pelo povo, escolher para ele os caminhos e os precipícios. (Ângelo apud Silva, 1991, pg. 136)

Em palavras de Marques e Leite (1991), a escola é uma instituição a serviço do Estado; de um Estado que só artificialmente representa a totalidade dos cidadãos, numa “Nação”, mas que, na verdade, é uma máquina a serviço da classe dominante. Como afirma Gnerre (1991), os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é regida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada. Como diz Paulo Freire, não há pedagogia neutra; toda pedagogia é política.

As decisões do cenário político do passado, especificamente no Brasil, influenciaram, e até hoje seguem influenciando, os moldes do ensino de língua

portuguesa, além de essa prática política ser ainda comum, devido aos moldes governamentais do país.

No âmbito da alfabetização e uso do texto literário em sala de aula não podia ser diferente. Os métodos através dos quais aprendemos a ler não só incorporam as convenções da nossa sociedade no que diz respeito à alfabetização – a canalização de informação, as hierarquias de saber e de poder –, mas também determinam e limitam a maneira como usamos a nossa capacidade de ler (Manguel, 1998). Desde o início do processo de escolarização o modo como os textos literários são trabalhados é que vai determinar ou não a formação de indivíduos leitores e, em decorrência dessa prática, indivíduos letrados e autônomos no uso de sua língua materna.

Voltando a atenção novamente à Escola Latina de Sélestat, na França, relatos de estudantes sobre as práticas de aquisição de leitura e escrita (produção de diários de leitura e escrita feitos à mão, nos quais frequentemente prevalecia a cópia de textos), para ulterior leitura de textos literários, mostram que: dos textos patrióticos copiados em parágrafos alinhados, poder-se-ia deduzir que, na nossa educação, a retórica da política predominava sobre as belezas da literatura. (...) poder-se-ia deduzir que nos ensinavam a ler não para obtermos prazer ou adquirirmos conhecimentos, mas meramente para fins de instrução (Manguel, 1998). O saber era direcionado e selecionado, de acordo com os objetivos estabelecidos para a educação. Segundo Marques e Leite (1991):

A escola burguesa (que veio a ser a nossa atual escola pública ou privada) tem como função primordial formar os indivíduos, conformando-os aos valores dominantes, a uma língua falada e escrita segundo os padrões de uma determinada classe, a uma literatura e a uma ciência selecionadas e difundidas por ela. Feita para produzir fornadas de indivíduos enquadrados na Sociedade Burguesa, Dependente, Consumista, a escola expõe aqueles que resistem e impõe a dominação pelo consenso àqueles que permanecem nela até o fim da escolaridade, aprendendo a não ser, para se tornarem “bons” alunos e “bons” cidadãos (pg. 42).

Assim a escola segue as determinações do sistema político e econômico de sua época, pois trabalha a serviço do Estado formando os futuros trabalhadores que manterão o sistema de pé – formando ou os trabalhadores que ficarão pelo caminho (quanto mais dóceis melhor), ou os futuros quadros que irão administrar o seu trabalho ou formar os seus filhos (Marques e Leite, 1991); para isso conforma, ou ao menos tenta

conformar, seus alunos aos padrões da sociedade em que vivem. Isso ocorre desde há muito tempo na história e está diretamente ligado à leitura e interpretação de textos literários, pois evitar que os alunos trabalhem sua criticidade na leitura de certa forma evita que exercitem a criticidade no dia a dia e que construam uma visão de mundo coerente lhes permitindo situarem-se na sociedade em que vivem, e posteriormente avaliem ou pensem criticamente o sistema no qual estão inseridos. Isso porque o texto literário pode ser definido como “um campo de sentido” (Chauí apud Marques e Leite, 1991) o que significa que sua leitura é carregada de significações, pois o texto literário não é “uma coisa, um fato ou um dado” (Idem, ibidem), não é um espaço fechado, mas sim um universo de reflexões e diálogos sobre experiências; é um texto que expressa a vontade de criar, um texto que mais interroga do que responde, um texto opaco, cuja obscuridade misteriosa é o desafio que propõe a busca de sentido (Marques e Leite, 1991). Assim nas escolas os estudantes são treinados, de forma cuidadosa e persistente, para que considerem os textos segundo certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados (Manguel, 1998).

Portanto,

diante de uma sociedade tão complexa e cheia de contradições, podemos imaginar o papel importante que representa a implantação de um adequado sistema de educação, antecedido por reflexões rigorosas sobre seus fundamentos e objetivos, ou seja, uma reflexão pedagógica. Diante da sua importância, cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres (Aranha, 2006, p. 245).

Grandes transformações históricas trazem consigo diversas, amplas e graves consequências, e as causas desse fenômeno são óbvias: as estruturas sociais são abaladas ou destruídas, as instituições se desagregam e as correias de transmissão do conhecimento anteriormente acumulado se perdem, não raro pelo simples fato de que conhecimento deixa de ter a funcionalidade no novo contexto histórico por não interessar aos novos atores sociais (Dacanal, 2006).

Ainda hoje a escola encontra-se diante de uma sociedade tecnocrática que a mantém prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica (Aranha, 2006). O que se configura em

um dualismo de orientações: a educação com objetivo de formação para o trabalho, ou a educação humanista, o que promove na mesma proporção uma desigual repartição dos saberes. É o que Ezequiel Theodoro da Silva afirma ao dizer: “o sistema a que estamos submetidos age com o intuito de neutralizar a contestação e impedir o surgimento da consciência crítica, dentro e fora do contexto escolar”. Essa é uma herança de todo o processo histórico do ensino de língua portuguesa, principalmente nas últimas três décadas com o eco do ensino tecnicista, fruto do regime militar no Brasil, o que também será abordado no próximo capítulo.

6. INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS NO USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com o respaldo deixado pela explanação sobre os antecedentes históricos do ensino de língua portuguesa, do seu estabelecimento como disciplina curricular e de seu uso como instrumento de poder é que se pode entender como mudou a abordagem do texto literário em sala de aula após a década de 30 do século XX, com o início de uma série de promulgações de leis e reformas do sistema educacional. A análise deste capítulo girará em torno de como dispositivos legais e reformas políticas ao mudar os objetivos da educação no Brasil, e em decorrência disso do uso do texto literário em sala de aula, iniciaram um processo de deterioração de uma perspectiva de letramento no ensino que seria formadora de indivíduos letrados e autônomos no uso de sua língua materna.

Era esperado que os estudos sobre o letramento promovessem, diante de antecedentes tão singulares ao ensino de língua portuguesa e de sua instituição como disciplina curricular, maior rigor nas determinações legais acerca do sistema de ensino de língua, e principalmente uma reflexão pedagógica na escola contemporânea sobre o quadro de analfabetismo, crescente desde o século XVIII no Brasil. Entretanto, o que realmente aconteceu foi a quebra de um desenvolvimento de uma pedagogia com perspectiva de letramento, iniciada com a Escola Nova, quando o tecnicismo foi instaurado com a LDB nº 5.692/71. Os próximos itens trarão essas informações mais detalhadamente.

6.1 O escolanovismo no Brasil – a Escola Nova

A partir das décadas de 1920 e 1930 as influências da Escola Nova se estenderam até o Brasil gerando reflexões mais sistemáticas no campo educacional. O escolanovismo, movimento no qual se baseia a Escola Nova brasileira, surgiu da tentativa de superação da escola tradicional, uma vez que após a Revolução Industrial

burguesa era preciso uma escola mais realista e que se adequasse ao mundo em constante transformação, ou seja, fosse mais eficaz diante da realidade.

Tinha como ideal a democratização e transformação da sociedade por meio da escola, transformando para isso o ensino, antidemocrático e discriminatório que destinava a escola profissional para os pobres, deixando o ensino acadêmico para a elite. Isso foi visto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 e assinado por 26 educadores dentre eles seu mais notável representante, Anísio Teixeira.

Suas principais características são: educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; e ensino individualizado (Aranha, 2006). A ênfase desse projeto está mais na capacidade de aplicar os conhecimentos nas situações cotidianas, do que em seu acúmulo.

Em 1931 e 1932 dois decretos são colocados em vigor pelo Ministro da Educação, Francisco Campos – que sendo adepto da Escola Nova tentou conciliar uma orientação renovadora à educação aos anseios mais tradicionais. O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, e o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. Ambos versam sobre a organização do ensino secundário, que passou a ser dividido em dois cursos seriados: fundamental e complementar, além de se tornar obrigatória a conclusão desses para o ingresso no ensino superior. Essa obrigatoriedade deu mais estabilidade ao ensino fundamental e, assim, fosse qual fosse a carreira superior escolhida pelo aluno, esse teria formação dividida em: um terço de línguas, e os outros dois terços divididos entre matemática, ciências, história, geografia, desenho e música.

O programa de ensino do português expedido pelo Ministério da Educação e Saúde em 30 de junho de 1931, previa a “leitura dos bons escritores como ponto de partida de todo o ensino”. O programa detalhava a leitura de cada série com a seguinte divisão: leitura dos prosadores e poetas contemporâneos, na primeira e segunda série; leitura dos prosadores e poetas modernos e do século XIX, na terceira e quarta série; e por fim, leitura de prosadores e poetas do período clássico, na quinta série. Esse programa visava desenvolver, através de uma metodologia do bem falar e escrever, a

habilidade dos alunos de exprimirem-se corretamente nas formas oral ou escrita, derivando esse desenvolvimento da leitura de textos literários. Pode-se afirmar que aqui nascia uma perspectiva de letramento no ensino, uma vez que a leitura de textos literários era base para a autonomia de expressão oral e escrita.

As obras literárias abordadas nas décadas de 20 e 30 na educação básica são romances românticos do século XIX (os clássicos), obras do gênero infanto-juvenil como de Monteiro Lobato, que, segundo Silva (1997), escrevia uma literatura de caráter nacional, original, que pretendia registrar a realidade, os ideais, as tradições e os costumes brasileiros, num misto de fantasia e realismo, e que fosse capaz de também instruir, para responder às exigências de conhecimento, postas na época, pelo movimento escolanovista que aqui se introduzira.

Os alunos leem obras de autores, brasileiros ou não, que de certa forma dão conta dos sentimentos e das atitudes que a escola pretende consolidar nas crianças: a generosidade, o otimismo, o espírito de renúncia, a piedade, a obediência, etc. (Silva, 1997).

O ensino da gramática também era derivado da leitura e focava-se na morfologia e na sintaxe inicialmente e depois na fonética e na gramática histórica. Em relação à febre gramatical dos anos 20, a década de 30 recuperou a função tradicional do ensino do vernáculo e da retórica.

6.2 Reforma Capanema – Leis Orgânicas do Ensino

Durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) foram colocadas em vigor várias reformas no ensino que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas. A Reforma Capanema, nome popular do conjunto de reformas, caracterizou a educação da década de 40, bem como o Governo de Gustavo Capanema como Ministro da Educação. O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Essa reforma constituiu a ascensão definitiva do ensino da língua

portuguesa no curso secundário, que é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as séries.

Em 15 de julho de 1942, a Portaria Ministerial nº 172 veio estabelecer as finalidades do estudo da língua portuguesa: “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa de maneira que ele possa exprimir-se corretamente; e comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores”.

Em 23 de janeiro de 1943, com a Portaria nº 87, o programa de ensino do português é mais uma vez modificado, igualando o previsto para o primeiro e segundo ciclos do ensino secundário, privilegiando o estudo das literaturas brasileira e portuguesa e descartando a literatura geral (ou universal). A literatura brasileira passa a ter maior notoriedade no ensino secundário.

O processo de fundamentação do português como disciplina essencial para o ensino do alunado brasileiro foi acompanhado por uma diferenciação da língua utilizada fora da escola, no dia a dia dos alunos, já que a gramática ensinada em sala de aula era essencialmente baseada em designações complexas, regras, procedimentos normalizadores e parâmetros de oratória e retórica. No período entre os anos 30 e 60 a disciplina *português* se configurava baseada no ensino de leitura e escrita, além de a literatura e a gramática serem consideradas prioridade no conteúdo curricular para se escrever e falar corretamente, o que se pode considerar positivo no aspecto de proporcionar o letramento. Entretanto, os professores não tinham preocupação metodológica com esse ensino, consideravam que escrever bem era um dom, e o aluno que não estivesse se saindo bem nos estudos não estava se dedicando como deveria.

Após a sua inclusão como disciplina curricular, o português somente apresentou modificações significativas no seu conteúdo a partir dos anos 1950, segundo Pietri (2010), em função da progressiva transformação nas condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, o que exigiu reformulação das funções e objetivos dessa instituição.

Se até então, durante as quatro primeiras décadas do século XX, gramática e coletânea de textos constituíam dois materiais didáticos independentes, a partir da década de 1950, gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado (Pietri, 2010, p. 5).

Assim, começa nos anos 50 um processo que somente se consolida nos anos 60, a fusão de gramática e livro de textos, aumentando progressivamente os manuais que apresentavam exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Iniciavam-se os estudos da gramática partindo do texto literário, porém a gramática ainda tinha primazia sobre o texto. A partir desse momento, com a transferência da responsabilidade de preparar aulas e exercícios do professor para os livros didáticos, começa certa depreciação da função docente, e com ela das abordagens do texto literário em sala de aula, uma vez que não são mais os professores a escolher as leituras e suas abordagens, apenas seguem manuais prontos.

A grande democratização do ensino, iniciada na década de 50, aliada à formação urgente de maior contingente de professores de língua portuguesa em faculdades de Letras e Filosofia recém criadas no Brasil; as mudanças de caráter interno da disciplina língua portuguesa (maior importância dada à gramática em relação a outros conteúdos); a dependência cada vez maior dos professores em relação aos livros didáticos só fez crescer um abismo entre a leitura de textos literários e as práticas de ensino de língua portuguesa em sala de aula.

A década de 60 foi marcada pela suavização dos estudos de gramática. Levando em consideração que até a promulgação da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, estabelecendo a Simplificação e a Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira e instituindo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), não existia uma unificação da descrição gramatical, cada autor e cada gramático estabelecia os nomes que achava adequados, levando o ensino de gramática e, por conseguinte, da leitura e escrita a ficarem partimentados. Juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a NGB inspira novos rumos de organização dos programas curriculares de português.

Em 1962, com a Instrução nº 7/62, ocorre uma flexibilização na aquisição, por parte dos alunos, dos conteúdos da disciplina *português*, pois propôs que o ensino de língua portuguesa deveria “proporcionar ao aluno adequada expressão oral e escrita”, o que se diferenciou do proposto na Reforma Capanema, que defendia a aquisição da língua portuguesa “correta”.

6.3 LDB nº 5.692/71 – O tecnicismo na educação brasileira

Na década de 70 ocorreram grandes mudanças curriculares acompanhadas pela publicação de documentos que teriam, segundo Pietri (2010), o objetivo de subsidiar a implementação de uma nova concepção de escolarização e de ensino.

A tendência pedagógica tecnicista foi implantada no Brasil no período da ditadura militar, por meio da Lei nº 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A reforma no ensino que esta lei ocasionou segundo Saviani (2008) tinha como princípio a flexibilidade, visando a garantir: a variedade de currículos; a utilização de metodologias apropriadas a cada nível de ensino; o aproveitamento dos estudos realizados; a combinação do binômio continuidade/terminalidade, de acordo com a idade, interesse e aptidões dos alunos; a capacidade do estabelecimento de ensino e o nível socioeconômico da região; e a possibilidade de adoção do regime de matrícula por disciplina no ensino de segundo grau. Saviani vê nesse princípio certo oportunismo dos governantes, pois

(...) o princípio de flexibilidade foi instrumento importante para preservar no âmbito educacional o arbítrio que caracterizava o poder então exercido. Com efeito, pela flexibilidade, as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente imporiam limites à sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com a vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas (Saviani, 2008, p. 27).

De fato os militares no governo utilizaram o seu poder de comando do País para de forma velada, porém autoritária impor os objetivos que pretendiam para a educação. Isso se mostra visível nos objetivos expostos no Art. 1º, que se mostram liberalistas:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Já os objetivos reais são vistos em expressões no decorrer do documento, bem como nas próprias determinações legais para o campo educacional. Segundo Visioli (2004), embora afirme pautar-se pelo princípio de flexibilidade e defenda os princípios democráticos e de exercício da cidadania, a lei acaba revelando em sua redação o autoritarismo da ditadura militar, através de expressões como: "observância de normas fixadas"; "observar-se-ão as seguintes prescrições"; "será fixada"; "será obrigatória"; "será instituída obrigatoriamente"; "exigir-se-á a conclusão", entre outras, evidenciando uma discrepância com os objetivos proclamados pela lei.

A instituição dessa Lei de Diretrizes e Bases para a Educação alterou consideravelmente a estrutura do ensino até então em vigor. O curso primário, com duração de quatro anos, e o ensino médio, subdividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três anos, foram substituídos pelo ensino de primeiro grau, com duração de oito anos, e pelo ensino de segundo grau, com três anos (Visioli, 2004).

Com a falta de vagas nas universidades que comportassem o número crescente de candidatos, essa reforma teve o objetivo de profissionalizar o ensino, cabendo a partir de então à escola a responsabilidade de preparar parte dessa demanda para o mercado de trabalho.

O contexto sócio-político da época revelava a preocupação do governo militar e da sociedade tecnocrata com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade, o que exigia a formação de mão de obra técnica e especializada, capaz de produzir em larga escala e a custos reduzidos. Dessa forma, os militares que haviam assumido o poder, entendendo que a eles cabia a tomada de decisões sobre educação, determinaram que a escola se dedicaria a formar a mão de obra demandada (Visioli, p. 61, 2004).

Aos educadores restou apenas executar as medidas tomadas pela tecnoburocracia Saviani (2008), pois agora a prática escolar tinha como função adequar o sistema de ensino com a proposta política e econômica do regime militar, preparando mão de obra para ser aproveitada no mercado de trabalho, articulando-se diretamente com o sistema produtivo da estrutura econômica vigente, o capitalismo. Estrutura essa que prevê um ensino adequado à organização de trabalho voltada para o aumento da produtividade, eficiência e eficácia. Seu caráter técnico na formação fica evidenciado no Art. 5º desta lei:

§ 1º – Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º – A parte de formação especial do currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Por todo o texto da lei, o tema da formação profissional é tratado e justificado pelo momento histórico vivido na década de 70. Pode-se afirmar que este documento legal vai em direção oposta à LDB nº 4.024/61, que pregava o liberalismo na educação, enquanto a LDB nº 5.692/71 pregava o tecnicismo na educação. A respeito dessa diferença Saviani (2008) coloca que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso.

Para o tecnicismo o ensino é uma forma de condicionamento e reforço do indivíduo para que sempre apresente as respostas desejadas, os conteúdos são objetivos para que ao final do processo o sujeito esteja adequadamente adaptado ao trabalho. É nessa época que a crítica e a reflexão são retiradas das escolas.

A tendência tecnicista na educação tinha o intuito de tornar a aprendizagem mais objetiva: planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções; incentivo a várias técnicas e instrumentos, como instrução programada, ensino por computador, máquinas de ensinar e telensino (Aranha, 2006, p. 258).

Os conteúdos são organizados para eliminar qualquer subjetividade, e para tanto embasados na objetividade do conhecimento. Esse método é organizado através de

programas sequenciais de instrução programada e por meio do uso módulos e da utilização de livros didáticos direcionados.

O professor tem o papel de mediar a transmissão do conteúdo e ao aluno cabe receber e fixar os conteúdos, não participando do processo que compreende unicamente a transmissão sem criticidade. De acordo com os objetivos propostos, que são o condicionamento do ser como receptor e reproduzidor do conhecimento, a avaliação somente verifica se esses foram alcançados, não há espaço para que os alunos construam o saber e nem que se expressem diante do exposto. É um processo de sujeição através do uso de reforçamento das respostas que se pretende obter visando o controle da conduta individual diante de objetivos pré-estabelecidos.

Visioli (2004) diz que prescrição, normas e regras – as palavras-chave que delineavam o momento político do país – aplicam-se igualmente à abordagem do ensino de língua portuguesa prevista na lei, que inicia dispondo que: "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (Art. 4º, § 2º). E as concepções de linguagem que dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa desse momento histórico são: o Normativismo, concepção subjacente à língua como "expressão da cultura brasileira", e o Estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto "instrumento de comunicação". Essa escolha entre uma ou outra concepção não se dá ao acaso, mas, segundo Geraldi (1985), apud Visioli (2004), deriva de uma opção política, envolvendo uma compreensão e interpretação da realidade. Logo, a presença do estruturalismo no conteúdo da Lei nº 5.692/71 é explicada pela ênfase no tecnicismo, que traz a concepção supracitada da linguagem como instrumento de comunicação e concebe a gramática como uma relação de estruturas, classificáveis e descritíveis cientificamente. O que Visioli (2004) comenta:

Chegando ao Brasil na década de 1970, e coincidindo, portanto, com o momento histórico vivido pelo país, pautado no tecnicismo, esse modelo foi adotado pela LDB nº 5.692/71 e passou a dominar, desde então, o cenário do ensino de língua. Propondo um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar, para quem o povo era apenas massa de manobra, sem direito de decisão política. Assim, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político

e militar, porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua (p. 39).

Esse sistema educacional seleciona os conhecimentos aos quais as pessoas podem ter acesso, e determinados conteúdos educacionais podem ser censurados e preteridos, dando lugar a outros mais convenientes. Condiciona o sujeito a não pensar, apenas absorver o que lhe é apresentado como certo. A criticidade não é incentivada nos alunos, pois não se encaixa no molde dos conhecimentos prontos e nos objetivos de formação. Os conteúdos são somente os constantes nos livros didáticos, os comandos dados eram de repetição, como em “siga o modelo”, e a prática da redação foi cristalizada na reprodução de modelos considerados impecáveis.

Nesse período, segundo Soares apud Pietri (2010), a educação foi colocada a serviço do desenvolvimento. O ensino teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Ainda segundo a mesma autora, a concepção de língua como “sistema” (ensino de gramática) e a concepção de língua como “expressão estética” (ensino da retórica e poética, e, posteriormente, estudo de textos) foram substituídas pela concepção de língua como “comunicação”.

O ensino da língua portuguesa dentro do tecnicismo era separado em módulos: gramática, texto, redação e literatura quando deveria ser uno. O ensino era posto de forma que: a gramática é ensinada por meio de análise de exemplos frasais soltos e desconexos; a interpretação de textos é encaminhada para respostas prontas mesmo dentro de um universo de possibilidades; a literatura é ensinada também em módulos, como se os movimentos literários existissem independentes uns dos outros; e a redação fica impossibilitada com esse ensino fragmentado, o que segue o molde de reprodução e condicionamento em detrimento da criticidade e da expressão.

Os textos literários, nessa fase da educação nacional, são utilizados como pretexto para análises gramaticais, ou como meio avaliativo. No primeiro caso são apresentados trechos soltos de textos que são analisados sintática e morfologicamente – tudo já apresentado nos livros didáticos; e no segundo caso a leitura é pedida para a

realização de provas ou o preenchimento de fichas de leitura, o que faz da interpretação de texto nula, uma vez que dá um caminho pronto e respostas fechadas. Assim os alunos são preparados para responderem objetivamente, e conforme o esperado, às diversas situações atendendo à objetividade desse sistema de educação tecnicista, que exclui a criticidade do processo educacional. Segundo Pietri (2010) houve também nessa época a ampliação do conceito de leitura (não mais apenas voltada para a recepção do texto verbal, mas também do não verbal), e a escolha dos textos para uso no ensino não mais se faria exclusivamente segundo critérios literários, mas segundo a intensidade de sua presença nas práticas sociais.

Segundo Soares (2002), apud Pietri (2010),

Como características principais dessa disciplina curricular, no período, o fato de ter sido alterada sua denominação – não mais *língua portuguesa*, mas *comunicação e expressão*; de ter como base, para sua estruturação interna, a teoria da comunicação –, minimizando-se, em relação aos conteúdos, os conhecimentos próprios ao ensino gramatical tradicional; e de ter como objetivo formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria, o que teria conferido caráter pragmático à disciplina (p. 2).

Após as novas diretrizes instauradas no ensino, pelo Governo do Estado de São Paulo é publicada a *Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, em 1977, e no ano seguinte, 1978, mais oito volumes dos *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, cada um correspondendo a um aspecto de ensino de língua. Foram divididos da seguinte maneira: I – Reflexões preliminares; II – Recepção de textos; III – Produção de textos; IV – Variação linguística e norma pedagógica; V – Estrutura da Língua Portuguesa; VI – História da Língua Portuguesa e de Literatura; VII – Revisão de Automatismos e VIII – Coletânea de textos. Nesses oito volumes elaborados por diversos professores e estudiosos de língua e de literatura, encontravam-se textos teóricos e práticos, assim como reflexões que, de algum modo, procuravam auxiliar o professor (Vieira, 2008).

Por essas instruções curriculares não foi proposto um cânone literário, devendo a escolha de escritores e obras que seriam utilizadas e lidas pelos alunos ser feita pelo professor baseado nas variáveis do seu contexto escolar. Um grande avanço em relação

às imposições da LDB nº 5.692/71, que por meio de livros didáticos já prontos determinava as leituras e seus propósitos.

Do ponto de vista teórico, nas décadas de 60 e 70, discutia-se muito qual o papel da história da literatura no ensino da literatura. Em dois seminários realizados na França, em 1969 e em 1975, estudiosos como Roland Barthes, Roger Duchêne, Michel Mansuy, Tzvetan Todorov, Jean Ricardou e muitos outros assinalavam a importância da leitura de obras literárias em detrimento do ensino da historiografia, uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela sua leitura. Não se negava a necessidade do conhecimento da história da literatura, mas sim a maneira como esse ensino era feito (Vieira, 2007, p. 5).

Ainda segundo Vieira (2007), a descoberta de vários séculos de produção literária não pode ser feita em manuais didáticos e com a leitura de trechos escolhidos, e sim por meio de um cabedal de possibilidades de leitura expostas aos alunos e o incentivo a essa prática.

Entretanto, uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1979, para ver o impacto das publicações da *Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau* e dos oito volumes dos *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, mostrou que os professores usavam somente os livros didáticos no ensino de língua portuguesa e literatura, pois afirmavam que não estavam preparados para aplicar os parâmetros propostos, ou que não havia material auxiliar para tanto.

A proposta curricular de Língua Portuguesa em muito se distanciava do programa oficial. Observa-se uma mudança significativa, indicando uma filosofia de ensino bastante diferente. Se no programa oficial o enfoque recaía sobre os conteúdos, na proposta ele recaí sobre os objetivos, delegando ao professor a tarefa de determinar o seu modo de trabalhar, de acordo com sua realidade escolar, e centrando a aprendizagem no aluno (Vieira, 2008). O que pode ser analisado como uma crescente vontade de mudança no proposto pela LDB nº 5.692/71, ao menos por parte dos intelectuais que se propuseram a escrever tais propostas, já que seus pressupostos mais se encaixavam no modelo sociointeracionista da língua, que é o modelo no qual se baseia a LDB seguinte. Na teoria, as propostas sugeridas caminhavam de mãos dadas com os avanços das teorias literárias e linguísticas, no entanto, a realidade era bem diversa. O processo de “democratização” do ensino, ocorrido a partir de 1967, com a

ampliação de vagas, supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, sobretudo de Letras, professores sem a formação específica, entre outros fatores, tornava difícil colocar em prática o que se propunha (Vieira, 2008).

6.4 LDB nº 9.394/96

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, trouxe uma nova fase ao sistema educacional brasileiro, a fase da interação, vislumbrando a relação dos indivíduos nos mais diversos segmentos sociais. O que pode ser observado no seu Art. 1º que diz: “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”. O Ministério da Educação e Cultura buscou dar novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização existente no ensino por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (Vieira, 2008).

A LDB, então, no seu regime de lei, é vista como possibilidade para que os desfavorecidos busquem superar o desequilíbrio social existente no Brasil (no qual a minoria detentora do poder decide pela maioria) por meio da educação, pois prevê a inserção do indivíduo na vida em sociedade, preservando seus direitos, ao preconizar que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º, § 2º) (Visioli, 2004). O grande objetivo da nova LDB é estabelecer a igualdade de condições para os cidadãos, ou seja, promover a cidadania, o que a lei diz em seu Art. 2º: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Existem algumas semelhanças com os princípios da LDB anterior, mas como dito anteriormente, aqueles objetivos mascaravam o real autoritarismo da época. A nova LDB nº 9.394/96 realmente preconiza o “preparo para o exercício da cidadania”. Ademais, permanece em ambas as leis o interesse no desenvolvimento do educando, no

exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho (Visioli, 2004). O que muda é a ordem que os princípios são colocados, diferenciando-os em importância de acordo com a ordem que se apresentam.

Nos anos 70, a educação primava pela formação profissional que satisfaria a necessidade de técnicos em uma sociedade em desenvolvimento industrial, o que justificava a colocação da qualificação profissional antes da preparação para o exercício da cidadania – objetividade em detrimento da criticidade. Atualmente, no entanto, a sociedade não necessita mais de técnicos, e sim de indivíduos que desenvolvam a capacidade de aprender com rapidez e eficiência, para assim acompanhar a agilidade com que a tecnologia e a informação são criadas, por isso a qualificação profissional é colocada em último lugar.

A nova LDB tem tanto os objetivos promulgados, quanto os reais convergindo para um só lado, a formação plena, que capacita os indivíduos à adaptação frente a constantes mudanças e atualizações. Em seu texto, para cada nível de ensino os mesmos objetivos são constantemente reafirmados:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

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 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 (LDB nº 9.394/96, p. 8-12).

Falando do ensino médio, a nova LDB ao propor a formação geral (assim como no ensino fundamental), em oposição à orientação anterior de formação específica, fala do desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, analisá-las e selecioná-las; e a capacidade de aprender, de criar e formular, desvalorizando o exercício de memorização e adequação às respostas prontas. Essa proposta, que leva em conta as mudanças na produção e organização das empresas, rompe com o paradigma que vê a educação como um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho, em que a disciplina, a obediência e o respeito restrito às regras estabelecidas eram as condições necessárias para a inclusão social (Vieira, 2008).

A grande preocupação com a formação integral e plena traduzida em desenvolvimento da capacidade de aprender e progressiva autonomia intelectual, quando analisada dentro do ensino de língua portuguesa leva por si só a uma ideia de ensino em perspectiva de letramento, pois dá autonomia ao indivíduo no uso de sua língua.

A LDB nº 9.394/96 assume, semelhantemente à no 5.692/71, a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação. Ainda que se acrescente a essa visão da língua a função de "exercício da cidadania" (pertinente à concepção sociointeracionista), a expressão destacada carrega consigo pressupostos linguísticos eferentes ao Estruturalismo, que considera a língua como um código, cuja principal função é a transmissão de informações. O Estruturalismo acrescentou avanços importantes ao estudo da estrutura da língua, mas sua concepção mostrou-se bastante restrita e foi devidamente revista pela Pragmática, que imprimiu a concepção de (inter)ação dos interlocutores (Visioli, 2004, p. 54-55).

Diferentemente da Lei nº 5.692/71, a nova LDB conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como instrumento para direcionar a prática de cada disciplina do currículo (Visioli, 2004). A seguir, mais detalhadamente serão vistos os objetivos e percursos dos PCN para o ensino de língua portuguesa, resgatando e consolidando uma perspectiva que coloque o letramento em evidência no ensino.

6.5 Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Nacional Ensinos Fundamental e Médio – PCN

De acordo com Cordeiro (2000), as pressões de vários segmentos da sociedade civil por melhorias na educação colocaram a escola na pauta da agenda de redemocratização dos estados brasileiros. A insatisfação popular, que vinha crescendo ao longo da década de 70 e explode na década de 80 é apenas um dos aspectos que diz respeito ao projeto de reformulação curricular (Faria, 2009).

Lançados em 1997, os PCN foram formulados sob a égide do Ministério da Educação, e são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país, com o objetivo de “contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro” (Brasil, 1997, p. 7).

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países (Brasil, 1997, p. 12).

Como objetivos específicos do ensino de língua portuguesa os PCN do ensino fundamental prevêem que a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilitem ao aluno:

- utilizar a linguagem da escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e

expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- usar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em varias áreas do conhecimento;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do português procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da pratica de analise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (Brasil, 1998, p. 32 e 33).

Além de apresentarem objetivos específicos sobre o processo de leitura de textos escritos, nos quais se encaixa a leitura de textos literários:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua pratica enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (Brasil, 1998, p. 49-51).

Já para o ensino médio objetiva-se o desenvolvimento das seguintes capacidades em complementação às adquiridas no ensino fundamental:

1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção de recepção.
3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização, usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões do mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
5. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e saber colocar-se como protagonista do processo de produção/recepção.
6. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo da própria identidade.
7. Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
8. 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 a solucionar.
9. Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (Brasil, 2000, p. 95)

Com esses objetivos listados, é importante recuperar o que foi dito no capítulo 2, quando, ao falar da construção do letramento, foi dito que como primeira condição para o letramento em uma sociedade figura a promoção da escolarização real e efetiva da população, ou seja, a alfabetização; e como segunda condição, a criação de condições para que o alfabetizado fique imerso em um ambiente letrado, com acesso a materiais de leitura e escrita. O que é preconizado nos PCN do ensino médio quando torna a leitura de textos literários ou não uma diretriz do ensino.

Embora se configurem como orientações para a educação, os PCN reconhecem a importância da participação do aluno na construção do conhecimento, e a necessidade da intervenção do professor neste processo. Trazem também a noção de conhecimento não como um produto “acabado”, mas como complexo e provisório.

Dessa forma, os objetivos educacionais propõem como eixo o desenvolvimento da capacidade do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, em que professor e alunos possam ser sujeitos. O direcionamento para o texto, por meio de gêneros e tipos textuais, revalorizou o texto literário, com a preocupação com a formação do leitor literário.

Escrito em uma linguagem objetiva e clara, com sólido embasamento teórico, o documento traz contribuições importantes para a prática pedagógica e, principalmente, para a formação de alunos leitores de textos literários (Vieira, 2008).

6.6 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Em 2006 o MEC lançou as novas *Orientações curriculares para o ensino médio*, “elaboradas a partir de uma discussão com as equipes técnicas dos sistemas educacionais de ensino, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (Brasil, 2006, p.5). Pode-se afirmar que esta publicação é um enorme ganho na área pedagógica do ensino de língua portuguesa em perspectiva de letramento. Possui um capítulo completo destinado a abordar a importância da literatura no Ensino Médio, mesmo na atual conjuntura tecnológica e informatizada em que vivemos, e trata explicitamente da construção de alunos leitores, bem como de seu letramento literário.

Na parte referente aos Conhecimentos de Literatura, retoma-se a discussão sobre a necessidade da literatura no ensino médio, vista sob o enfoque da arte ou do fazer artístico. Reforça-se a idéia de que a literatura, assim como outras formas de expressão artística, é vital ao homem e não pode ser privilégio de alguns em detrimento de grande parte dos alunos que não tem acesso a ela em seus lares. A seção Conhecimentos de Literatura se constitui dos seguintes itens:

1. Por que a literatura no ensino médio?
2. A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.
3. A leitura literária.
 - 3.1. A importância do leitor.
 - 3.2. Que leitores somos?
 - 3.3. Formação do leitor crítico na escola.
4. Possibilidades de mediação.
 - 4.1. O professor e a seleção de textos.
 - 4.2. O professor e o tempo.
 - 4.3. O leitor e o espaço (Brasil, 2006, p. 11).

As orientações defendem a presença do texto literário em sala de aula como ponto chave para o ensino de língua portuguesa. A simples leitura desses itens demonstra que a formação de leitores de textos literários representa o ponto central das preocupações dos autores.

O desafio e objetivo é levar “o jovem à leitura de obras diferentes de um padrão (leitura de *best-sellers* e de ficção juvenil) – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (Brasil, 2006, p.70).

A formação do aluno leitor de literatura é amplamente discutida, apontando-se a necessidade de um letramento literário que leve o jovem a não apenas ler obras literárias (Vieira, 2008), mas fazer dessa leitura presente em seu dia a dia e um meio de prazer, que por si só leva os leitores a um conhecimento mais profundo de sua língua, e consequentemente a um uso autônomo da mesma em diversas situações.

Embora não apresentem um cânone literário para ser seguido em todo Brasil, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio oferecem critérios para a escolha das obras, durante os três anos do ensino médio, que levem em conta as obras da tradição literária e contemporânea legitimadas pela sociedade, as peculiaridades regionais, o livro didático adotado e o vestibular.

Embora o cânone literário se modifique e muitos textos passem a ser literários como, por exemplo, um sermão pronunciado por Vieira no século XVII, hoje estudado como literatura, há textos que mantêm o estatuto literário e devem ser lidos e analisados em sala de aula do ensino médio. São obras em relação às quais existe um consenso sobre a sua importância, tanto acadêmica quanto social. Poderíamos chamá-las de clássicos da literatura, constituindo a maior parte das obras exigidas nos exames vestibulares (Vieira, p. 45, 2008).

A antiga divisão do ensino de Língua Portuguesa em gramática, laboratório de redação e literatura reflete o paradigma anterior no ensino de Língua Portuguesa, o qual dificilmente proporciona a eficiente apreensão de autonomia no uso da língua, formação de alunos leitores e de seu letramento literário, pois segmenta os aspectos da língua, da linguagem e do uso do texto literário.

A Literatura no século XIX era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto, dentre outros, era demonstração de conhecimento e de cultura (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 51).

Mas com o passar do tempo e a evolução industrial da sociedade brasileira,

Num piscar de olhos, porém, as mudanças impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada dos valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo mais tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo), sobre os quais a modernidade se sustentava, configurando assim “os tempos hipermodernos”, isto é, uma “modernidade elevada à potência superlativa”, caracterizada pela “cultura do mais rápido e sempre mais”, segundo Lipovetsky (2004, p. 51-57) (Brasil, 2006, p. 52).

7. O USO DO TEXTO LITERÁRIO: O ENSINO DO PORTUGUÊS EM PERSPECTIVA DE LETRAMENTO (A TRANSFORMAÇÃO DA TEORIA EM PRÁTICA)

Desde que a disciplina *língua portuguesa* surgiu na história da educação brasileira sempre foi direcionada por objetivos educacionais diversos ao invés da importante formação de indivíduos letrados e autônomos no uso da língua.

Primeiramente o que motivou sua inserção nos currículos escolares foi a imposição da língua portuguesa como língua oficial no Brasil colonial, no século XIX, como meio de manutenção da ordem política. Depois disso, teve sua qualidade depreciada e o analfabetismo apresentou grande crescimento ainda no mesmo século, devido a inconstâncias sobre o conteúdo a ser trabalhado. Somente no século seguinte foi que o ensino de língua portuguesa apresentou mudanças significativas, quando na década de 1920 iniciou-se um ciclo de proposições políticas na área educacional que perduram até hoje com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares. Mas o ponto central de toda essa análise histórica foi como tais mudanças alteraram a perspectiva do ensino de língua portuguesa, aproximando-o ou não de uma perspectiva de letramento que hoje é defendida explicitamente nas propostas curriculares nacionais.

Após esse percurso pela história da educação nacional, especialmente falando do ensino de língua portuguesa e práticas de letramento presentes ou não no decorrer de sua história, levanta-se uma questão: mesmo com uma gama de processos de letramento presentes no dia a dia porque a leitura de textos literários se faz mais importante no processo de letramento e aquisição de autonomia no uso da língua materna?

De acordo com os PCN para o Ensino Fundamental: “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (Brasil, 1998, p. 26).

De acordo com Vieira (2008),

Assim como outras formas de expressão artística, a literatura propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico, desenvolve seu senso crítico. Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção. A construção do conhecimento humano, o desenvolvimento das artes, da ciência, da filosofia e da religião só são possíveis graças à linguagem que permeia, elabora e constrói todas as atividades do homem. Não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorre na e pela linguagem (p. 2).

Somente o exercício contínuo das diferentes práticas, aliado à reflexão constante sobre os usos da linguagem, amplia o acervo dos recursos expressivos. Além disso, a leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos próprios ou alheios e a observação e análise de marcas linguísticas recorrentes possibilitam ao aluno ampliar seu repertório para responder às exigências impostas pelas diversas situações comunicativas (Vieira, 2008). Assim vai nascendo a autonomia do indivíduo no uso de sua língua materna, uma vez que com constantes leituras há constante atualização de recursos expressivos.

Segundo Leite e Marques (1991), a leitura é fundamental na educação em qualquer nível, mas uma leitura que não se resume a mera decodificação de signos linguísticos, e sim uma vivência ativa dos significados de um texto; este texto sendo literário possibilita um conhecimento totalizador, interpretativo da realidade do homem, em oposição a um saber fragmentado e alienado. Lajolo (1991) corrobora suas ideias quando afirma que “a maturidade do leitor é construída ao longo da intimidade com muito e muitos textos”.

Percorrer esse caminho de construção autônoma é também exercício de cidadania, uma vez que, segundo Vieira (2008), a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais. Portanto, ter domínio da língua é participar ativamente da sociedade.

É um pouco complexo pensar o texto literário como ponto central do ensino de língua portuguesa, pois no decorrer da história desse ensino o texto costumava ser usado como pretexto e intermediário de outras aprendizagens que não a dele mesmo. Nesse sentido Lajolo (1991) diz que “a presença do texto no contexto escolar é artificial”, pois ainda hoje é trabalhado coletivamente e sua leitura é orientada.

Ninguém contesta a importância da leitura para a realização pessoal e para o progresso social e econômico de um país. Mas serão a assiduidade e a motivação do leitor que fixarão este hábito e transformarão o ato de ler numa experiência ao mesmo tempo agradável e condutora do conhecimento. Por isso que a escola se torna o lugar ideal para a promoção do hábito de ler nas crianças e jovens, devendo então se preocupar em desenvolver estratégias para o ensino eficaz da leitura (Filipouski, 1991, p. 108).

É preciso que o ensino transcenda a fase da leitura infantil imaginativa, pois a continuidade desse processo ao longo do ensino fundamental atualmente ocorre ou se dá de forma inadequada, sem planejamento e orientação, ou seja, a literatura fica apenas na trivialidade e não se avança para o “difícil”, na busca de uma verdadeira formação do leitor que, além de crítico, seja capaz de sentir e de expressar o que sentiu, interagindo com a obra e com o autor. E no ensino médio a leitura é muitas vezes voltada somente para os exames de vestibular.

Dos dispositivos legais relacionados à educação citados no capítulo anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio são os que apresentam como objetivo formar alunos leitores e promover seu letramento literário, promovendo assim uma pedagogia de letramento.

Em seu texto, a área na qual está inserida a disciplina *língua portuguesa* é Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para Vieira (2008) estes são mais do que objetos de conhecimento, são meios para o conhecimento, uma vez que o ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Assim, na medida em que se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer o mundo, e tal conhecimento é mediado pelo letramento e sua construção, e a ferramenta para tanto é a leitura de textos literários.

Além de ser citado como recurso utilizado na construção do letramento, é proposto pelos PCN que o texto literário seja abordado de forma a propiciar o prazer da leitura quando prevêm o: “aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético” (Brasil, 2000, p.65) e “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” (p.67).

A simples leitura desses itens demonstra que a formação de leitores de textos literários representa o ponto central das preocupações dos autores das últimas orientações curriculares e parâmetros para o ensino de língua portuguesa. A formação do aluno leitor de literatura é amplamente discutida, apontando-se a necessidade de um letramento literário que leve o jovem a não apenas ler obras literárias, mas também a conhecer textos que falem da literatura.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande motivação deste trabalho foi buscar a compreensão do porquê de, após tantos anos de proposições e inovações curriculares, o uso do texto literário no ensino de língua portuguesa no Brasil ainda permanece arraigado às práticas tradicionais de ensino, e porque os professores não conseguem redirecioná-lo para o ensino em perspectiva de letramento já proposto pelos PCN e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, verificando o reflexo dessas diferentes políticas na prática pedagógica dos professores.

O quadro do ensino brasileiro de língua portuguesa atual ainda tem muito a evoluir: tem caráter livresco aliado a formas autoritárias de abordagem – os textos literários não são usados em larga escala, e quando usados presos a fichas de leitura que prevêem respostas prontas, além de quando uma obra clássica é utilizada pressupõem um conhecimento prévio dos alunos, muitas vezes não adquirido em sala de aula; perpetua ainda o depósito do conhecimento nos moldes tecnicistas; a disseminação do consumo rápido dos textos; ausência de acervos decentes nas bibliotecas; e o despreparo dos profissionais para a docência e para o incentivo à leitura e à autonomia dos educandos.

Esses aspectos do ensino atual são reflexos do processo histórico pelo qual passou a educação em geral e a disciplina língua portuguesa em particular, desde sua criação até os dias atuais. O acontecimento mais marcante nesse contexto foi o advento do tecnicismo trazido pela LDB nº 5.962/71, pois representou mudanças drásticas nos objetivos e conteúdos do ensino, além de ter sido causa do crescimento acelerado de cursos de formação de professores em Faculdades de Letras recém-criadas e sem estrutura adequada para a formação de bons professores. Como afirma Visioli (2004), a maior consequência do tecnicismo na educação viria a ser a substituição da essência educativa de formação plena pela mera razão técnica, com inegáveis prejuízos ao processo educativo.

Os professores de língua portuguesa, em sua maioria, não estão sintonizados com a evolução política ocorrida na educação brasileira, e continuam a efetivar uma

prática concernente à concepção de linguagem preconizada pela antiga LDB, num claro desencontro entre teoria e prática.

Foi constatado, após a análise histórica aqui proposta, que mediante o choque de diferentes perspectivas estabelecidas para a concepção de propostas curriculares, o ensino da língua materna no Brasil propriamente dito saiu prejudicado, uma vez que nem sempre houve estrutura material e profissional para a efetivação da maioria das propostas. Ao longo deste trabalho a maior busca foi de mostrar que o choque entre a inovação de novas proposições curriculares para o ensino e as tradições existentes para o mesmo, além de os efeitos desse choque, levaram o ensino de língua portuguesa a se tornar compartimentado, com pretextos para o uso do texto literário e que, principalmente o tecnicismo foi responsável pela quebra de uma pedagogia em perspectiva de letramento que nascia no Brasil com o movimento da Escola Nova.

O Brasil hoje forma um grande contingente de analfabetos funcionais e de pessoas que passam todo o processo de escolarização básica, e até se formam achando não saberem a própria língua. Para ver o quadro da educação brasileira revertido aos moldes previstos na nova LDB nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso adequar o ensino de língua portuguesa a uma perspectiva de letramento, que pressupõe o uso do texto literário em larga escala na sala de aula, o incentivo à leitura, o ensino da língua portuguesa sem separação de módulos e, principalmente, o incentivo à criticidade nos educandos. A formação de alunos leitores é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa, e o contato intenso com textos literários contribui de forma positiva para que esse objetivo seja alcançado.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. *In: ZILBERMAN*, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo, Editora Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio, 1. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 2000.

_____. PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, Poder e Ensino da Língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49/7, junho de 2009.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. *In: ZILBERMAN*, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. *In: GERALDI*, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 1997.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: **ZILBERMAN**, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

LAJOLO, Marisa. **ZILBERMAN**, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Editora Ática, 1996.

Lei nº 5.692/71, publicada em 11 de agosto de 1971.

Lei nº 9394/96, publicada em 20 de dezembro de 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. Lisboa, Editorial Presença, 1998.

MARQUES, Regina Maria Hubner; **LEITE**, Lígia Chiappini Moraes. Ao pé do texto na sala de aula. In: **ZILBERMAN**, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

OZMON, Howard A.; **CRAVER**, Samuel M. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artimed, 2004.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa – entre o clássico e o moderno.

POZZO, Bryan Rafael Dall. Estudos do Letramento: discussão de conceitos.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 49-58, dez de 2005.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1982.

SAVIANI, Demerval. *Nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. *In: ZILBERMAN*, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. *In: GERALDI*, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 1997.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*.

SOARES, Magda. Português na escola: a história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO*, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação*. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458 maio/ago. 2008.

VISIOLI, Ângela Cristina Calciolari. Política de ensino de língua portuguesa e prática docente. Dissertação de Mestrado, Universidade de Maringá/Paraná, 2004.

ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.