UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

DANIELE GUALTIERI RODRIGUES

Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais

São Paulo

2019

DANIELE GUALTIERI RODRIGUES

Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 12 de abril de 2019. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:

Cultura, Saúde e Educação

Orientadora:

Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Rodrigues, Daniele Gualtieri

Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais / Daniele Gualtieri Rodrigues ; orientadora, Verónica Marcela Guridi. – 2019.

139 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão corrigida

1. Ensino médio - Brasil. 2. Literatura - Estudo e ensino - Brasil. 3. Currículo de ensino médio - Análise do discurso - Brasil. I. Guridi, Verónica Marcela, orient. II. Título.

CDD 22.ed.- 372.640981

Nome: RODRIGUES, Daniele Gualtieri

Título: Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 12 de abril de 2019. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:

Cultura, Saúde e Educação

Aprovado em: 12 / 04 / 2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi

Instituição: Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Profa. Dra. Luciana Maria Viviani

Instituição: Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Instituição: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação

Profa. Dra. Ana Luiza Marcondes Garcia

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

*Para Alcione, minha estrela no céu.
Para Valentina e Aurora, meus pés na terra.*

Agradecimentos

Dizia Antonio Machado que o caminho se faz ao caminhar. Até chegar aqui, na concretização de um longo caminho, foram muitos os que se juntaram ao meu caminhar; é a eles que tenho muito a agradecer.

Primeiramente, à minha orientadora Profa. Verónica Marcela Guridi, que abraçou incondicionalmente meu projeto e com sua leitura atenta, criteriosa e amável, não me deixou sucumbir às pedras do caminho. Aos professores Êmerson de Pietri e Luciana Maria Viviani, pelas contribuições inestimáveis feitas no exame de qualificação.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da EACH e, também, aos docentes da Faculdade de Educação, que com suas aulas enriqueceram minha visão de mundo.

Aos funcionários da EACH, sempre prestativos e prontos para ajudar no que fosse preciso.

Aos meus colegas de mestrado e de trabalho, em especial à Rossana e à Jéssica, pela amizade sincera, pelo apoio e incentivo.

Aos meus professores da vida inteira, em especial à Profa. Maria Fernanda que, lá na longínqua 8a. série, me apresentou a *Os Lusíadas*, na adaptação do Rubem Braga... minha vida nunca mais foi a mesma!

A todos os alunos que cruzaram meu caminho.

Aos meus avós, Joel e Alcidia, que povoaram minha infância com carinhos e histórias fantásticas.

Ao meu pai Roberto e à minha mãe Alcione - hoje uma estrela no céu -, que deram tudo o que tinham para que eu pudesse ser quem eu sou.

À Gisele, tão irmã quanto amiga, sempre incansável em me incentivar.

Aos meus familiares de São João da Boa Vista e de Campinas, tantos e tão diversos, cada um a seu modo acrescentando cor na minha vida.

E, finalmente, agradeço àqueles que, dia a dia, me garantem pão e poesia: Alex, Valentina e Aurora, obrigada!

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes.

(CANDIDO, 1995, p. 243)

RESUMO

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. 2019. 139 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta pesquisa contextualiza a formação da disciplina escolar Língua Portuguesa, as transformações ocorridas no ensino de literatura e investiga os discursos que circulam em documentos curriculares oficiais voltados para o ensino de língua portuguesa sobre o conceito de “literatura”. Para tanto, analisa-se o currículo de literatura para o ensino médio, etapa final da educação básica no Brasil, a partir das discussões propostas pelas teorias pós-críticas do currículo, sobretudo pelos Estudos Culturais e Multiculturalismo Crítico, além das formulações de Foucault sobre as formações discursivas e os mecanismos que (des)autorizam a emergência de enunciados. São foco da investigação documentos curriculares oficiais de âmbito nacional, particularmente os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (MEC, 2000), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (MEC, 2002), as *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (MEC, 2006) e a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2018). A pesquisa indica que, nos documentos oficiais, o discurso oficial se sobrepõe aos discursos pedagógicos e acadêmicos. Quanto ao ensino de literatura, nota-se um movimento de deslocamento de “o que” e “por que” se ensina, procurando-se abarcar não apenas o estudo de obras canônicas, social e culturalmente valorizadas. Especificamente em relação aos conceitos de Literatura/literatura, e de literário e não literário, duas formações discursivas coexistem: a primeira, ligada à tradição escolar e aos saberes hegemônicos do cânone literário; e a segunda, associada a saberes não hegemônicos, cujos textos nem sempre tiveram o estatuto de obra literária.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Currículo. Estudos Culturais. Formações discursivas. História das disciplinas escolares.

ABSTRACT

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discourses about teaching literature in national curricular documents**. 2019. 139 p. Dissertation (Master of Philosophy) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

This research contextualizes the formation of the Portuguese language school discipline, the transformations occurred in the teaching of literature and investigates the discourses that circulate in official curricular documents aimed at the teaching of Portuguese language on the concept of "literature". The literature curriculum for high school, the final stage of basic education in Brazil, is analyzed from the discussions proposed by the post-critical theories of the curriculum, especially by Cultural Studies and Critical Multiculturalism, in addition to Foucault's discursive formations and the mechanisms that (des)authorize the emergence of statements. National Curricular Parameters - Secondary Education - Languages, Codes and their Technologies (MEC, 2000), the Complementary Educational Guidelines to National Curricular Parameters - PCN + Secondary Education - Languages, Codes and their technologies (MEC, 2002), Curricular Guidelines for High School: languages, codes and their technologies (MEC, 2006) and the National Common Curricular Base (MEC, 2018). The research indicates that, in official documents, official discourse overlaps pedagogical and academic discourses. As for literature teaching, there is a movement of displacement of "what" and "why" is taught, seeking to encompass not only the study of canonical works, socially and culturally valued. Specifically in relation to the concepts of Literature / literature, and literary and non-literary, two discursive formations coexist: the first, linked to the school tradition and the hegemonic knowledge of the literary canon; and the second, associated with non-hegemonic knowledge, whose texts have not always had the status of literary work.

Keywords: Literature teaching. Curriculum. Cultural Studies. Discursive formations. History of school subjects

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Documentos curriculares nacionais analisados na pesquisa	77
Quadro 02 – Seções do PCNEM – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	78
Quadro 03 – Organização geral do PCNEM+.....	79
Quadro 04 – Seção Língua Portuguesa dos PCNEM+	80
Quadro 05 – Seções das OCEM	81
Quadro 06 – Conhecimentos de Literatura nas OCEM	81
Quadro 07 – Campo Artístico-Literário na BNCC	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EC	Estudos Culturais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio
PCNEM+	Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	21
2	INTERFACES ENTRE ESTUDOS CULTURAIS E CURRÍCULO.....	25
2.1	Estudos Culturais: Constituição de um Campo Teórico e de Investigação	26
2.2	Cultura(s): conceito polissêmico	29
2.3	Estudos Culturais e Educação: Aproximações Possíveis no Campo do Currículo.....	32
3	ENSINO DE LITERATURA E CURRÍCULO: TENSÕES ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA	41
3.1	Percorso Histórico do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil	43
3.2	A Literatura Vai à Escola: Ensino de Literatura e Currículo Escolar	50
4	CAMINHOS INVESTIGATIVOS: ANÁLISE DO DISCURSO COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	61
4.1	Discurso, enunciado e formações discursivas	62
5	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.....	69
5.1	Reformas político-educacionais e práticas curriculares a partir da década de 1990	70
5.2	Documentos curriculares de Língua Portuguesa: breve descrição	74
5.2.1	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).....</i>	<i>77</i>
5.2.2	<i>PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	<i>79</i>
5.2.3	<i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....</i>	<i>80</i>
5.2.4	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>	<i>82</i>
5.3	Autoria: Mediação Institucional como Procedimento de Controle do Discurso	83
5.4	A literatura e o texto literário: permanências e ampliações de conceitos nos documentos curriculares analisados	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso [...], ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência [...].

(BARTHES, 2002. pp. 18-19)

Cultura, educação, literatura. Desde a eclosão dos chamados Estudos Culturais no *Center of Contemporary Cultural Studies*, sediado na Escola de Birmingham, na Inglaterra dos anos 1950, estas palavras estiveram no cerne das preocupações deste campo teórico e de investigação. Impulsionados pelo questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica e tendo como figuras centrais Raymond Williams, Richard Hoggart e E. P. Thompson, o projeto intelectual dos Estudos Culturais incluía (e continua incluindo) o estudo da cultura dita popular e dos fenômenos da vida cotidiana, mas também reserva um espaço para um novo modo de ler a alta cultura (CEVASCO, 2003).

Ancorados, a princípio, nos estudos literários e na sociologia, as aproximações entre Estudos Culturais e educação fora do contexto escolar são profícuas: currículo cultural, pedagogia da mídia e nos estudos de comunicação e mídia. Também nos estudos sobre educação escolar, cada vez mais os Estudos Culturais têm contribuído para um novo modo de olhar e para levantar questionamentos sobre o que se aprende, como se aprende e o que se ensina na escola. Este pareceu-nos, portanto, um ponto de partida para tentar aplacar a inquietação que nos habita desde quando nos iniciamos, em 2007, como professora

do ensino médio: por que meus alunos leem tanto¹, mas não as obras que os livros didáticos – que faziam o papel de “currículo” nas escolas em que lecionamos – querem que eles leiam? Partindo desta incômoda inquietação, procuramos, nesta pesquisa de mestrado, estabelecer diálogos possíveis entre os Estudos Culturais e os estudos sobre currículo para pensarmos sobre a leitura de obras literárias no ensino médio, buscando identificar, no currículo deste nível da educação básica, qual “literatura” está representada.

Tínhamos como premissa que, em Educação, o currículo é um campo privilegiado para explorar as relações entre educação e cultura, ao pôr em questão a seleção do conhecimento e sua naturalização, o que faz com que currículo seja entendido como resultado de um processo de construção social, pleno de tensões, e não como a seleção neutra e tácita de conteúdos a serem ensinados.

A pesquisa se propôs, portanto, a investigar os discursos que circulam em documentos curriculares oficiais nacionais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio sobre o conceito de “literatura” e textos literários e seus desdobramentos na prática escolar, articulando-os aos contextos sociais e educacionais da contemporaneidade, considerando o lugar da escola e das práticas escolares de leitura literária na aceitação e legitimação de leituras canônicas e não canônicas.

Para compor o *corpus* da pesquisa, selecionamos, por sua abrangência nacional, os seguintes documentos curriculares:

- **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias. (BRASIL/MEC, 2000)
- **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (BRASIL/MEC, 2002)

¹ Os jovens do ensino médio leem, isto para nós era um fato. Era rotineiro, nos inícios das aulas, que solicitássemos aos alunos que guardassem os livros – às vezes, verdadeiros calhamaços como a trilogia *O Senhor dos Anéis* (J. R. R. Tolkien) – que eles tinham sobre as carteiras escolares para que pudéssemos começar as aulas. Em uma das escolas, também observávamos com satisfação o intenso fluxo de alunos à biblioteca escolar nos horários de intervalo, quase sempre em busca de livros não indicados por nós, professores da escola.

- **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL/MEC, 2006)

- **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC (BRASIL/MEC, 2018)

Para fundamentar a pesquisa, recuperamos o histórico da disciplina Língua Portuguesa e do ensino de literatura no ensino médio, situando o debate contemporâneo sobre o ensino de literatura e seu currículo escolarizado. Neste percurso, estudos de autores como Cassavia (1981) Soares (2002), Venturini e Gatti Júnior (2004), Chiappini Leite (1986; 2005), Pietri (2003, 2012), Dalvi e Rezende (2003), Rouxel (2013), Dionísio *et al.* (2005), Zilberman (2017) são apresentados e, a partir deles, discute-se como, desde o final da década de 1970 e da década de 1980 a disciplina escolar Língua Portuguesa sofreu alterações em seus objetivos e currículo.

Tais alterações ocorreram, em parte, pela divulgação e circulação, entre profissionais da educação básica e público não especializado, de pesquisas acadêmicas na área de Linguística e Ensino de Língua Materna; mas também pelo processo de democratização do ensino que propiciou o ingresso, nas escolas, de uma camada da população que até então não tinha acesso ou não permanecia nelas, não tendo familiaridade com os saberes restritos a uma camada culta que via sua variedade padrão – de prestígio social – naturalizada no currículo escolar. Em uma escola “feita para as classes privilegiadas, existia [...] o silenciamento da voz desse aluno com base na discriminação de seu dialeto, distante da norma culta, e, então, considerado errado pela escola” (PIETRI, 2012, p. 21). No que se refere especificamente à literatura, passam a configurar o currículo escolar não só as obras canônicas, mas também produções culturais que, até então, estavam à margem da escola.

Para caracterizar a tradição escolar de ensino de literatura, consideramos a história da disciplina Língua Portuguesa, conceituando-se, para tanto, *disciplina* como um conjunto de saberes institucionalizados: “[a disciplina] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de preposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de

instrumentos” (FOUCAULT, 2010, p. 30) que são capazes de por em circulação, afirmar, construir, desconstruir ou refutar conjuntos de enunciados.

Os documentos curriculares publicados no final da década de 1990 e nos anos seguintes expressam essas mudanças de cenário, o que os tornam materiais profícuos para se investigar como o discurso curricular incorpora essas alterações e legitima uma proposta de inovação curricular. A partir dos documentos curriculares, analisamos o currículo “prescrito” de literatura para o ensino médio a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais e perspectivas pós-críticas de currículo, além das formulações de M. Foucault (2012; 2013) sobre as formações discursivas e os procedimentos que (des)autorizam a emergência de enunciados, como a autoria.

Com a análise dos enunciados selecionados, procuramos descrever como, ao serem portadores de um discurso oficial (de governo), os documentos curriculares oficiais, ao propor uma orientação para o desenvolvimento do currículo, propagam discursos que são sustentados por uma rede de saberes, que por sua vez se imbricam em formações discursivas coexistentes que colocam em jogo diferenças e oposições, ao mesmo tempo em que procuram dissipá-las. Na descrição dos enunciados, buscamos analisar como se dá a coexistência dos discursos oficial, pedagógico e acadêmico quanto aos conceitos de literatura e texto literário e suas implicações para o ensino de literatura no ensino médio nos documentos curriculares elaborados a partir da década de 1990.

2 INTERFACES ENTRE ESTUDOS CULTURAIS E CURRÍCULO

Parece que a saída é aprender a viver em uma tensão constante, testando permanentemente a vitalidade das teorias em confrontos com as materialidades de suas práticas cotidianas. Viver nesta tensão é o preço de não abdicar de pretensões intervencionistas. A exclusiva prática intelectual é tranquila. Atribulada, incerta, instável e cambiante é a prática intelectual como política.

(COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003)

Neste capítulo, apresentaremos uma breve revisão bibliográfica sobre os Estudos Culturais e os estudos curriculares que buscam teorizar sobre o currículo considerando-o como uma construção histórico-social, utilizando o conceito de “cultura” como um ponto de intersecção entre ambos os campos.

Inicialmente, situaremos o campo teórico dos Estudos Culturais, com frequência referido como uma *antidisciplina* ou *pós-disciplina*, evidenciando sua proposta de rompimento das fronteiras disciplinares (CEVASCO, 2003; COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003; ORTIZ, 2004; SILVA, 2010; entre outros), desde seu surgimento nos anos de 1950-1960, no contexto universitário britânico. Em seguida, discutiremos o conceito de “cultura” e algumas mudanças semânticas pelas quais tal conceito passou, recuperando desde sua origem no latim até suas acepções no Pós-Segunda Guerra, com o advento da indústria cultural e da cultura de massa (CEVASCO 2003; COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003; FORQUIN, 1993; VEIGA-NETO, 2003; WILLIAMS, 1958). Por fim, serão apresentadas teorias curriculares que se orientam por perspectivas pós-críticas, problematizando-se as relações entre cultura e escola.

2.1 Estudos Culturais: Constituição de um Campo Teórico e de Investigação

Os Estudos Culturais são um campo teórico e de investigação que se caracterizam por sua dimensão multidisciplinar, promovendo a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas no meio acadêmico (ORTIZ, 2004).

Suas preocupações, como declara sua denominação, giram em torno da cultura e da relativa autonomia e centralidade que esta adquiriu na sociedade contemporânea em relação às esferas econômicas, políticas, ideológicas (CEVASCO, 2003). Sua caracterização, porém, ainda não é consensual, por, conforme apontam Costa, Silveira e Sommer (2003), tensionarem

os panoramas intelectuais e acadêmicos em que estão implicadas tanto as velhas e consagradas disciplinas como os movimentos políticos, práticas acadêmicas e modos de investigação tais como o marxismo, o pós-colonialismo, o feminismo, o pós-estruturalismo. Esse é o motivo pelo qual são frequentemente descritos como uma *antidisciplina* ou *pós-disciplina*. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, destaques dos autores)

Alguns marcos, porém, são tomados como preponderantes para a movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, que levou ao surgimento dos Estudos Culturais na cena universitária da Inglaterra, como os livros *Culture and society*, de Raymond Williams (1958); *Uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957); e *The making of the English working class*, E. P. Thompson (1963).

Como prática intelectual institucionalizada, assume-se a Inglaterra como origem dos Estudos Culturais pela fundação, em 1964, do *Center of Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) na Escola de Birmingham, no qual os trabalhos desenvolvidos procuravam relacionar cultura e sociedade. Neste Centro, teria havido uma tentativa de reordenar as concepções de classe e cultura, focalizando-as no simbólico e no vivido e tentando associar as culturas vivas ao poder (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003).

Antes da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, porém, os lançamentos das três obras anteriormente citadas já tinham sido cruciais para o questionamento sobre a forma de se encarar a cultura dominante na cena intelectual britânica, sobretudo na crítica literária, exemplificada pela obra de Frank Raymond Leavis. Para a tradição representada por F. R. Leavis predominava uma visão burguesa e elitista de cultura, sendo esta identificada, exclusiva e estreitamente, com as “grandes obras” da literatura e das artes: [...] “a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia” (SILVA, 2010, p. 132).

A problematização da cultura, fazendo com que houvesse uma ampliação de suas possibilidades e abertura aos produtos culturais ditos populares, mostra que a vinculação entre os Estudos Culturais, educação e democracia é forte desde o início do projeto intelectual do campo. Pensava-se “as implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que incluía atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que a governa” (BARKER e BEEZER, 1994, p. 12). Costa, Silveira e Sommer salientam que os Estudos Culturais surgem

em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003)

Fora da Inglaterra, estudos mais recentes, em línguas diferentes da inglesa (como Mato, 2001; Martín-Barbero, 1997a, *apud* Costa, Silveira e Sommer, 2003), apontam que essa reviravolta nos estudos da cultura teria ocorrido, quase simultaneamente, também em outros países, tanto europeus quanto asiáticos e latino-americanos, o que expressaria certo “estado das discussões sobre cultura” e uma movimentação intelectual concomitante em vários locais do mundo. Como pano de fundo, estariam as novas configurações mundiais do pós-guerra, as grandes reviravoltas na organização do capitalismo, produzidas, em grande parte, pelos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, o que estaria

“favorecendo a inscrição de outros grupos e sujeitos coletivos no mapa cultural e político do século XX” (*idem, ibidem*).

Os autores citados apontam que os trabalhos precursores dos Estudos Culturais não são unívocos em suas perspectivas de problematização - [...] “eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas”. Teoria viajante, como propõe Heloísa Buarque de Holanda, os Estudos Culturais transitam por universos simbólicos e culturais, por vários campos temáticos e teorias e, nas palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003), encontram portos de ancoragem onde se deixam ficar e começam a produzir novas problematizações, rompendo com lógicas cristalizadas e hibridizando concepções consagradas. Isto pode ser verificado nas pesquisas desenvolvidas em EC, que metodologicamente “utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise... caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos” (2003, online) – demonstrando, na prática investigativa, sua fluidez.

Para Sardar e Van Loon (1998), há que se ter o cuidado, diante deste cenário, de não considerar que “qualquer coisa pode ser estudos culturais, ou que estudos culturais podem ser qualquer coisa” (SARDAR e VAN LOON, 1998, p. 09, *apud* COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003). Esses autores consideram a existência de pelo menos cinco pontos distintivos dos EC:

1. seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas;
2. desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos;
3. a cultura tem sempre uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e o local da ação e da crítica política;
4. tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido;
5. compromisso com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política.

Os trabalhos na área, porém, apresentam uma confluência, sendo orientados pela ênfase em se “analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – [grifo nosso] para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas” por seus integrantes. Cabe salientar que *textos*, aqui, extrapola o significado de unidade de sentido enquanto expressão da cultura letrada, mas abrangem todas as produções culturais que possam ser “lidas”, pois se constituem, carregam e produzem significados: filmes, fotografias, trajes, peças publicitárias, jogos, ou mesmo uma peça de artesanato ou um currículo podem ser considerados textos – ou artefatos – culturais.

Stuart Hall, outro teórico e pesquisador reconhecido como um dos expoentes dos Estudos Culturais, ao comentar o legado teórico do campo, salienta que

os EC podem ser tomados como uma formação discursiva no sentido foucaultiano. Eles ‘abarcam discursos múltiplos bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto inteiro de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado. [...] foram construídos por metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos confrontando-se entre si’ (HALL, 1996, p. 263).

2.2 Cultura(s): conceito polissêmico

Etimologicamente, “cultura” deriva do latim *colere*, significando habitar, adorar, cultivar na acepção de cuidar, aplicado tanto à agricultura quanto aos animais. Metaforicamente, esta acepção estendeu-se ao cultivo das faculdades mentais e espirituais. Até o século XVIII, cultura designava uma atividade: cultura de alguma coisa. Nessa época, ao lado de “civilização”, passa a ser utilizada como substantivo abstrato, designando um processo geral de progresso intelectual e espiritual tanto na esfera pessoal como na social. Durante o romantismo, em especial na Inglaterra e na Alemanha, passa a ser empregada em oposição a seu antigo sinônimo, “civilização”, para enfatizar a cultura das nações e do folclore, destacando o domínio dos valores humanos em oposição ao caráter mecânico da ‘civilização’ que se estruturava com a Revolução Industrial – uma virada semântica que indicava uma intensa transformação social (CEVASCO, 2003; VEIGA-NETO, 2003).

Cevasco (2003) salienta que as palavras ‘cultura’ e ‘civilização’ são, concomitantemente, descritivas (como em a civilização asteca) e normativas (como no adjetivo “civilizado” e seu oposto, “bárbaro”): denotam o que é, mas também o que deve ser. Ao longo do século XIX, com a política expansionista das principais nações europeias, conhecida como neocolonialismo, a palavra adquire uma conotação imperialista, já que “civilizar os bárbaros” era um mote que justificava a conquista e a exploração de outros povos. É nesse processo que, no século XIX, “cultura” transforma-se em um “termo que enfeixa uma reação e uma crítica – em nome dos valores humanos – à sociedade em processo acelerado de transformação”, sendo este o sentido preponderante e aplicado, a partir do século XX, “às artes, como obras e práticas que representam e dão sustentação ao processo geral de desenvolvimento humano” (CEVASCO, 2003, p. 10).

Em suma, ainda com Cevasco (2003) e Veiga-Neto (2003), em meados do século XX os sentidos preponderantes de “cultura” eram: a acepção remanescente na agricultura, denotando o cultivo de produtos agrícolas; o de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; um modo de vida específico de uma sociedade; e o termo que descreve as obras e práticas de atividades artísticas. Ao acompanhar as transformações de sentido pelas quais o termo passou, a autora salienta que tais mudanças acompanham as transformações sociais ao longo da história, conservando em suas nuances muito dessa história.

Situando a eclosão dos Estudos Culturais na Inglaterra dos anos 1950, o debate sobre a cultura se vincula à reestruturação de uma sociedade em um período de pós-guerra. Em um estudo sobre a cultura na tradição britânica, intitulado *Culture and Society* (1958), Williams examina as mudanças semânticas pelas quais o termo cultura passou desde o final do século XVIII até meados do século XX. O autor chama a atenção para o processo em que a acepção de distinção social dada a um grupo seletivo – o dos homens ‘cultivados’, ou seja, possuidores de cultura – ao qual a cultura conferia distinção social, começa a dar lugar a outra forma de pensar a cultura, com base antropológica, como modo de vida.

Os debates em torno da cultura, nessa época, estavam em sintonia com o início da “era da cultura”, que por conta do “predomínio dos meios de comunicação de massa e pelo desvio do conflito político e econômico para o cultural” (CEVASCO, 2003), ficou convencionalmente identificada como o período de *virada cultural*:

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo ‘discurso’ refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p.10).

Neste âmbito, trabalho de Hall (1997) pode ser tomado como um divisor de águas ao defender a “cultura” como condição constitutiva da vida social ao invés de uma variável dependente, o que provocou a mudança paradigmática que ficou conhecida como virada cultural.

A virada cultural amplia o papel da linguagem para a vida social como um todo, dando à cultura um papel constitutivo e determinado na compreensão e análise de todas as instituições e relações sociais, e não simplesmente como aquela que servia de elemento de integração para o sistema social. Cada instituição social gera e requer seu próprio universo de significados e práticas – sua própria cultura. Vale salientar que isto não significa que “tudo é cultura”, mas que toda prática social tem relação com o significado que conferimos a ela. Toda prática social tem uma dimensão cultural. Toda prática social tem caráter discursivo e é influenciada pelas relações de poder que as instituições e as pessoas que dela participam mobilizam para validar um significado como sendo bom ou não (HALL, 1997, p. XX).

Em síntese, como apontam Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais, desde que se constituíram na Escola de Birmingham, “configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*. Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre a *cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano [...]. Ao segundo termo

corresponderiam as *[outras] culturas*, adjetivadas e singulares, expressões de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX. Harmonia e beleza eram prerrogativas da *cultura*, que deveria ser cultivada para fazer frente à barbárie dos grupos populares, cuja vida se caracterizaria pela indigência estética e pela desordem social e política. Só a harmonia suscitada pela “verdadeira cultura” poderia apaziguar os ânimos, aplacar a ignorância e suprimir a anarquia da classe trabalhadora parcamente instruída” (*idem*).

2.3 Estudos Culturais e Educação: Aproximações Possíveis no Campo do Currículo

Para Costa *et al.* (2003), a contribuição mais importantes dos Estudos Culturais no âmbito da educação é a possibilidade de ampliarmos a noção de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola, desnaturalizando os discursos e disciplinas que ocupam a escola, além de dar visibilidade aos dispositivos disciplinares que operam dentro e fora dela, os discursos sobre identidade e diferença e os processos de subjetivação.

Quando tratam da influência dos Estudos Culturais no currículo, os autores defendem o caráter discursivo do mesmo, pelo qual se coloca em circulação os conhecimentos. É preciso atentar às formas como concebemos a realidade e qual sua relação com as diferentes culturas.

Não se pode perder de vista uma dimensão do currículo como ‘lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada’ (Costa, 1998, p. 51). Ainda que o ideário emancipatório seja o norte de nossas práticas docentes, ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (Foucault, 1995). Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem (COSTA *et al.*, 2003, p. 58).

Como visto anteriormente, não há, na literatura sobre educação, ou mesmo sobre os Estudos Culturais, um consenso sobre um significado único de cultura, mas sim acepções possíveis para o termo. É possível compreender a cultura como envolvendo as ações diretas do homem, através de técnicas, na transformação física do ambiente. Lopes e Macedo (2010) enfatizam que essa perspectiva converge com a ideia de harmonia social por meio da socialização dos sujeitos pela escolarização e que acarreta em seres que compartilham uma mesma cultura, a dominante no caso.

O conceito de cultura, porém, pode ter outros significados, sendo compreendido como o “repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permitem aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 184). Para Moreira e Candau,

quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 27)

O entendimento do significado de cultura pode envolver não a busca pela objetivação de uma cultura comum e única, mas a coexistência de diferentes culturas. Nesse caso, o entendimento de cultura como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano (WILLIAMS, 1958) representaria a não diferenciação entre as “grandes obras” aclamadas por uma cultura dominante das manifestações culturais de grupos sociais subordinados:

A cultura é de todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento (WILLIAMS, 1958).

Ao adotar essa perspectiva, e compreendendo o currículo escolar como toda a experiência propiciada pela escola, ou a partir dela (MOREIRA e CANDAU, 2007; NEIRA, s/d), há de se perceber que o currículo, bem como a escola, também é um espaço de lutas entre culturas.

Os currículos prescritos na forma de conteúdos a serem ensinados advindos de fora de cada um dos contextos escolares (currículos comuns estaduais, nacionais ou livros didáticos e avaliações de larga escala tomadas como currículo, por exemplo) são constituídos com base em uma cultura “hegemônica”, fruto de um processo de seleção baseado naquilo que Williams aponta, a partir do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, como *tradição seletiva*, “a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos” (WILLIAMS, 2011, p. 54) e, muitas vezes, não encontram eco na diversidade cultural existente nas escolas. Nas palavras de Apple (1994), essa tradição seletiva, concretizada no currículo escolar, faz com que o currículo nunca seja

apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p. 24)

Dessa forma, assim como visto anteriormente sobre as concepções de cultura, ao longo do tempo também as concepções sobre currículo têm sofrido ressignificações. Autores como Silva (2010) e Neira² apresentam uma revisão da literatura sobre currículo, categorizando em três grandes grupos as teorias (ou discursos) curriculares:

Teorias tradicionais – objetivam recortar um pedaço da cultura considerada válida, interessante, importante, erudita por parte de alguns grupos, bem restritos, e fazer com que essa cultura chegue até os alunos. Uma das grandes marcas das teorias tradicionais do currículo é que elas relativizam e não colocam em questão o valor desses conhecimentos que devem, simplesmente, serem apreendidos pelos alunos.

² NEIRA, M. G. **Transformações sociais, currículo e cultura**. Videoaula 17. disciplina “Educação comunitária”. Módulo II – Educação comunitária, saúde e cidadania na escola. Curso de Especialização “Ética, Valores e Cidadania na Escola”. USP-Leste / Univesp, s/d. Acesso em: 28 fev. 2013.

Teorias críticas – crítica ao currículo como instrumento para a manutenção das desigualdades sociais. A partir das décadas de 1960 e 1970, autores começam a discutir a possibilidade de uma sociedade organizada de outra maneira, ao questionar a experiência escolar (currículo) como uma das maneiras de manter a sociedade dividida em classes sociais. Surgem as teorias crítico-reprodutivistas, que colocavam em cheque os conhecimentos que iam para dentro do currículo: quem está autorizado a dizer o que é conhecimento ou não?; que conhecimento é esse que vai para o currículo?; a quem interessa esse conhecimento?; quem o produziu? Para quem?; por que os conhecimentos dos outros grupos, produzidos de outras maneiras, não fazem parte do currículo?

Teorias pós-críticas – a partir dos anos 1990, os teóricos avançam nas discussões sobre currículo investigando que não são somente as relações de poder baseadas em questões de classe que interferem na relação de conteúdos. Consideram que, quando ensinamos alguma coisa para alguém dentro da escola, quando selecionamos qualquer ponto de vista, qualquer teoria para colocar na escola, essa teoria, enquanto prática social, também está impregnada por questões de classe, de etnia, de gênero, de local geográfico, de lugar de moradia, de faixa etária.

Neste trabalho, buscamos como referencial teórico as perspectivas dos estudos curriculares que, mais do que definir o que o currículo é, procuram entender como ele se situa historicamente, em diferentes momentos e contextos, não perdendo o foco da questão central: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo” (SILVA, 2010, p. 15).

Os Estudos Culturais contribuem para as discussões sobre currículo fornecendo subsídios teóricos importantes para se pensar as relações entre educação, cultura, hegemonia, seleção de conhecimentos. O que se espera – utopicamente, talvez – é que tais discussões possam romper a barreira discursiva, seja a acadêmica, seja a de documentos curriculares, e realmente façam a diferença

na escola, espaço onde as práticas culturais e suas tensões são postas em ação e ganham vida.

Ao traçar um percurso histórico sobre as teorias curriculares, Silva (2010) afirma que o currículo aparece como objeto específico de estudo e pesquisa no campo educacional nos anos vinte, nos Estados Unidos, tendo como síntese das discussões da época o livro *The curriculum* (1918), de John Franklin Bobbitt. Nessa obra, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos; especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2010, p. 12).

A partir dos anos 1990, os teóricos avançam nas discussões sobre currículo investigando que não são somente as relações de poder baseadas em questões de classe que interferem na relação de conteúdos.

Desde então, considera-se que, quando ensinamos alguma coisa para alguém dentro da escola, quando selecionamos qualquer ponto de vista, qualquer teoria para colocar na escola, essa teoria, enquanto prática social, também está impregnada por questões de classe, de etnia, de gênero, de local geográfico, de lugar de moradia, de faixa etária – perspectiva para a qual os Estudos Culturais têm muito a contribuir.

Em sua análise sobre as teorias curriculares, Silva salienta que

“O que ensinar?” se constituiu na questão que, a princípio, as teorias do currículo tentaram responder. [...] As perspectivas tradicionais tomavam a resposta à questão “o que ensinar?” como dada e se concentravam na questão do “como ensinar”. Para essas perspectivas, “teorizar” o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo. As teorias críticas iriam contestar, de forma radical, esse raciocínio. Seu primeiro movimento seria, justamente, o de questionar o conhecimento corporificado no currículo. Elas então perguntam: por que este conhecimento faz parte do currículo e não outro? [...] Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que determinados conhecimentos acabem fazendo parte do currículo, enquanto outros são excluídos? Embora em continuidade com a tradição crítica, as teorias pós-críticas não deixam de questionar algumas de suas premissas. [...] Para as teorias pós-críticas, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. [...] o currículo

está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. (SILVA, 2010, quarta-capa)

Alinhando os estudos sobre currículo aos Estudos Culturais, para o desenvolvimento desta pesquisa partimos do pressuposto de que o currículo, longe de ser uma seleção de conteúdos neutra, é uma prática e uma construção social e cultural, podendo, portanto, ser entendido como um artefato cultural (SILVA, 1999).

Para Lopes e Macedo (2011),

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...] pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes de regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem. [...] A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos de culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

As relações entre as transformações curriculares e sociedade multicultural nos levam a pensar nas noções de cultura que atravessam a sociedade mais ampla, considerando a “pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 20). Com o currículo passando a ser visto como toda a experiência proposta pela escola, ou a partir dela, a escola e a sala de aula passam a ser consideradas neste contexto multicultural, uma vez que

cada criança, cada jovem, cada adulto, vem de uma família e nessa família se apropriou de determinados valores, conceitos, noções, modos de ver o mundo, concepções sobre a vida etc. Quando essas pessoas chegam à sala de aula trazem dentro do seu patrimônio campos, terrenos, territórios culturais absolutamente distintos. (NEIRA, s/d).

Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a

renovação das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA e CANDAU, 2007). Moreira e Candau consideram que “uma educação de qualidade [...] requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais”, e que, nos sistemas escolares, “as formas de organização e distribuição dos processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos” (2007, pp. 21-22).

Pensar na cultura como espaço de enunciação é compreender que elementos antagônicos e contraditórios nela presentes se articulam sem a perspectiva da superação. É na negociação que se criam espaços de luta híbridos, nos quais polaridades, ainda que relativas, não se justificam. Ou seja, não é possível pensar em sentidos fixos, que reflitam objetos políticos unitários e homogêneos (BHABHA, 1998).

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Já a perspectiva intercultural defendida por Candau (2008) busca promover a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução e entende que cada cultura tem suas raízes, mas estas são dinâmicas e historicamente situadas, não fixando as pessoas em determinados padrões culturais.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

Assumimos, neste trabalho, que o currículo é espaço para a constituição de sujeitos - sejam professores, sejam alunos –, que devem ser considerados enquanto seres de experiências sociais e de saberes:

currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos. Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. (FAVACHO, 2012)

Moreira e Candau (2007) trazem à discussão o quanto os conhecimentos escolares, ao passar por um processo de “descontextualização”, se distanciam dos conflitos e interesse de seus processos de produção, perdendo suas conexões com o mundo social em que são construídos. Isso seria nocivo ao processo educativo pois os conhecimentos, quando “totalmente descontextualizados, não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 24), dos quais inegavelmente sofrem os efeitos:

a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p, 25).

Nessa perspectiva, o currículo se constituiria “um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA e CANDAU, 2007). Para a construção de um currículo multiculturalmente orientado, os autores insistem que os conhecimentos escolares sejam reescritos, explicitando-se suas

complexidades próprias em vez da simplificação. Para tanto, propõem “que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 31).

Na configuração atual da instituição escolar, as disciplinas escolares (ou componentes curriculares) compõem este contexto curricular mais amplo, de forma que a disciplina Língua Portuguesa, tal como todas as outras, sofreu, ao longo de seu processo de institucionalização no sistema escolar, ressignificações e tensões entre a tradição e a mudança (PIETRI, 2003; ANGELO, 2012; FIAD, 2012), que serão apresentadas no próximo capítulo.

3 ENSINO DE LITERATURA E CURRÍCULO: TENSÕES ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes.

(CANDIDO, 1995)

Neste capítulo, primeiramente apresentaremos um breve histórico da disciplina Língua Portuguesa, desde seus rudimentos no Brasil Colônia até os anos finais do século XX, momento em que os documentos curriculares focos do trabalho são publicados. Em seguida, nos deteremos especificamente em situar as discussões atuais sobre ensino de literatura, os textos literários e a formação de leitores, com foco no ensino médio.

Entendemos que este é um movimento importante pois, como nos dizem Venturini e Gatti Júnior (2004, p. 67), “a evolução de uma disciplina pode ser entendida como produto das contradições e transformações internas e externas da área disciplinar”. A análise da constituição e da institucionalização das disciplinas favorece seu entendimento e sua “desnaturalização”, podendo essas serem entendidas como produtos da criação humana, em determinado tempo e espaço:

O que é uma disciplina? Por que existe esse determinado elenco de disciplinas na escola? Por que se trabalham os atuais conteúdos e não outros? Suscitar essas e outras dúvidas acerca da organização dos conteúdos escolares pode levar o professor a construir uma prática mais fundamentada, ao permitir-lhe deixar de aceitá-la como “natural”, como muitas vezes ela parece ser. (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 67)

Para além de levantar questionamentos a respeito da aquisição (e seleção) de saberes e conteúdos, a própria palavra “disciplina” remete a “um modo de disciplinar o espírito, [...] de lhe dar os métodos e as regras para abordar os

diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Assim, conhecer a formação das disciplinas escolares também possibilita refletir sobre o papel da escola na formação de hábitos, como “maneiras regulares e reguladas de operar face a um tipo de problemas, as quais foram desenvolvidas ao longo de uma tradição” (FOURQUIN, 1993, p. 62).

Consideramos a história da disciplina Língua Portuguesa, conceituando *disciplina* como um conjunto de saberes institucionalizados: “[a disciplina] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos”, (FOUCAULT, 2010, p. 30) que são capazes de por em circulação, afirmar, construir, desconstruir ou refutar conjuntos de enunciados.

A história das disciplinas e seu cruzamento com as condições histórico-sociais em cada período permitem que se tornem flagrantes as permanências e rupturas, o peso da tradição e as possibilidades de mudanças que se concretizam nos documentos curriculares. Para Venturini e Gatti Júnior, as mudanças mais significativas das disciplinas escolares ocorrem justamente da transformação social e cultural dos sujeitos envolvidos nas atividades escolares, e a

instituição escolar exerce o poder criativo de, encarnando os conteúdos socioculturais e transcrevendo-os nas disciplinas escolares, produzir, incorporar e legitimar um tipo próprio de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade. (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 68)

Mas em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar? Que processos são empregados na “fabricação” dos conhecimentos escolares? Essas perguntas são propostas por Moreira e Candau (2007), que mencionam alguns deles, apoiando-nos em Terigi (1999). Em primeiro lugar, destacam a descontextualização dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. A consequência desta omissão, para os autores citados, é que estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade se perdeu.

Para Terigi (1999), ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico (*apud* MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 23).

A autora sustenta que certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. No entanto, aponta que precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização (TERIGI, 1999, *apud* MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 24).

Uma consequência da forte descontextualização, para Terigi, é que conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais.

No tópico a seguir, ao traçar um percurso histórico, procuraremos retomar as conexões entre a institucionalização da disciplina Língua Portuguesa e Literatura no Brasil, explicitando suas vinculações a uma tradição que remonta à antiguidade e suas permanências e transformações vinculadas ao desenvolvimento de estudos acadêmicos e ao contexto histórico-social.

3.1 Percurso Histórico do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil

Desde o início da institucionalização do ensino no Brasil até a atualidade, o ensino da língua portuguesa sofreu profundas alterações. Soares (2004), ao traçar sua história, expõe que entender os grandes marcos históricos desta disciplina permite recuperar o processo de constituição de certos conteúdos em disciplina curricular e, assim, compreender o seu estatuto atual.

A preocupação com a aprendizagem da língua portuguesa se fez presente já na colonização do Brasil, como forma de dominação dos habitantes autóctones que os portugueses encontraram na terra recém-descoberta: em 1549, “desembarcam na frota do primeiro governador geral do Brasil [...] seis missionários jesuítas, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega: nossos primeiros mestres de gramática e de letras” (CASSAVIA, 1981, p. 7). Com eles, desembarca também o modelo do sistema escolar da metrópole portuguesa, “compreende, então, algumas poucas escolas de ‘leer e escrever’, destinadas a meninos do sexo masculino e os ‘estudos secundários’ nas ‘eschollas de grammatica’, que se restringiam ao ensino da morfologia e da sintaxe latinas” (idem, ibidem, p. 7).

Cassavia salienta que o núcleo da pedagogia jesuíta trazido para o Brasil, visando à catequese dos indígenas e à formação de sacerdotes, estava na contramão do que se desenvolvia na Europa:

No Brasil, a Companhia implanta-se através de seu aspecto passadista, em contradição profunda com as correntes renovadoras da época. Deita raízes, na nova terra, um sistema marcadamente medieval: da frota de Tomé de Souza desceriam, com os seis jesuítas, os autores latinos expurgados, a velha Escolástica, o *Trivium* e o *Quadrivium*. (CASSAVIA, 1981, p. 9)

Ao descrever o que era ensinado pelos jesuítas, Cassavia (1981) salienta que o latim era nuclear no currículo e as outras disciplinas, como a Geografia e a Aritmética eram ensinadas concomitantemente à leitura, versão e comentários de autores clássicos. Os objetivos metodológicos do curso se baseavam na religião e no ‘texto’, fundamentados, como vimos, na imitação, para que se pudesse adquirir o estilo literário dos autores clássicos. O cânone mantinha as características medievais e eram consideradas exemplares as obras de autores como Cícero, Aristóteles, Virgílio, Quintiliano.

Chevalier³ mostra que a análise e o estudo dos textos clássicos nos Colégios da Companhia visavam a assegurar uma determinada “classe” na posse da língua: os futuros jesuítas, os jovens da aristocracia. Trata-se de um “ensino de qualidade” – para pessoas de qualidade.

³ Jean-Claude Chevalier, “La Pédagogie des Jésuites”, in *Littérature*, 7, 1972. Apud CASSAVIA, 1981, p. 23.

Em síntese, no período colonial o ensino da língua portuguesa se limitava ao ler e escrever nesta língua. Da alfabetização no ensino primário, passava-se, no ensino secundário, ao estudo da retórica e da língua latina, então considerada a língua de prestígio.

Com a reforma educacional estabelecida no século XVIII pelo Marquês de Pombal, além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, ao lado da gramática latina e da retórica. O estudo da língua portuguesa era tido como apoio ou instrumento para o estudo da gramática latina.

À medida que o latim foi perdendo valor social, o estudo da língua portuguesa foi ganhando autonomia e se consolidando na escola, tendo como pilares a *gramática* (estudo das regras da língua), a *retórica* (preceitos relativos à arte de falar bem) e a *poética* (estudo da poesia e dos gêneros literários).

Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, os esforços se voltaram à defesa de um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literatura nacionais. No currículo escolar, a literatura assumiu um papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70).

No final do século XIX, gramática, retórica e poética foram fundidas em uma única disciplina denominada Português. Porém, tal mudança não significou uma nova abordagem, uma vez que até os anos 1940 se manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética, prevalecendo como manuais didáticos as gramáticas e as antologias de textos que, mais tarde, seriam fundidos em um livro único. De modo geral, a prática de ensino da Língua Portuguesa era a mesma desde os tempos da Colônia, limitando-se o ensino da língua à alfabetização. A minoria de alunos que prolongava a sua escolaridade passava da alfabetização em Língua Portuguesa ao ensino da gramática latina, da retórica e da poética (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70).

Apenas nos anos 1950 - 1960, com a progressiva transformação das condições sociais e culturais do país e do aumento das possibilidades de acesso à escola, aconteceram mudanças na forma de se ensinar a língua portuguesa, com gramática e texto – estudo sobre a língua e estudo da língua – constituindo uma

disciplina com conteúdo articulado. Com a democratização do acesso à escola, uma parcela da população menos privilegiada socialmente passou a ter acesso ao saber escolar. Os novos frequentadores não dominavam a “norma padrão culta”, mas dominavam variedades linguísticas diferentes daquela usada na escola.

Pautando o currículo, o livro didático se constituía em duas partes distintas. A primeira metade era a gramática da língua; a segunda metade, uma antologia. O ensino embasava-se na concepção de língua como sistema: ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema linguístico. O objetivo do ensino da Língua Portuguesa estava voltado para o conhecimento ou reconhecimento das regras de funcionamento da norma culta, ou seja, o ensino da gramática e leitura de textos literários (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70). Mantinha-se a primazia da gramática sobre o texto, seja abordando o texto com os instrumentos que a gramática oferece, seja estudando a gramática a partir do texto (SOARES, 2004).

À literatura, cabia o papel de padrão de norma linguística a ser seguido e os livros didáticos apresentavam textos de autores canônicos, considerados clássicos. Excertos desses autores eram utilizados para exemplificar as regras da gramática normativa, como modelos do bem escrever:

A disciplina, até o final dos anos 60 do século XX, era denominada Português e seu ensino convergia para a gramática normativa, retirando-se dos clássicos os bons exemplos a serem seguidos e as exceções virtuosas. [...] Esta ideia mostra de forma clara a relação existente entre a norma culta da língua e a linguagem literária clássica. (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70)

Data de 1965 a **Proposta Oficial de Língua Portuguesa**, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, representativa deste momento:

Seguindo uma filosofia bem diretiva, apresentava-se todo o programa de Português, que incluía conteúdos de gramática normativa, gramática histórica, temas de redação e uma extensa lista de autores e obras de literatura brasileira e portuguesa. Em relação ao ensino de literatura, predominava a historiografia. As características das escolas literárias, em uma abordagem cronológica, bem como seus principais autores e suas obras mais significativas, compunham a lista. Para a compreensão das principais obras dos autores, já

falecidos, requeria-se também o conhecimento de sua biografia. Antologias escolares traziam trechos de obras selecionadas que deveriam ser lidos pelos alunos. [...] Com um público homogêneo, tanto do ponto de vista social quanto cultural, o professor não tinha dúvidas sobre o quê e como ensinar. O cânone literário bem como a gramática normativa faziam parte da sólida formação acadêmica da maioria dos docentes. (VIEIRA, 2008, p. 443).

Como reflexo da diversificação do público abrangido pelo sistema escolar, nas décadas de 1970 e 1980, foram propostas alterações. Considerar a língua como sistema era, segundo os autores, apropriada para a prática de ensino de Português que atendia alunos que já possuíam o domínio da “norma padrão culta”, sendo essa conceituação da Língua inadequada e incoerente a uma prática de ensino de língua materna destinada a alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70).

Nos currículos oficiais, a concepção de língua como um sistema é substituída pela concepção de língua como instrumento para a comunicação, em consonância com os estudos da teoria da comunicação difundidos na época. Ao priorizar o enfoque da língua no processo comunicativo, a teoria da comunicação passa a ocupar um lugar que cabia, até então, à gramática, com um considerável desprestígio desta. Começa a surgir, no contexto escolar, “o debate em torno da questão ‘ensinar ou não gramática’” (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70).

Com a Lei nº 5692/71, a denominação da disciplina escolar Português ou Língua Portuguesa passou a ser “Comunicação e Expressão”, nas quatro primeiras séries do 1º grau, e “Comunicação em Língua Portuguesa”, nos quatro últimos anos do 1º grau. No 2º grau a denominação da disciplina passou a ser “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. Esta Lei estabelecia que se devia destacar Língua Nacional “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, ressaltando-se o valor da língua para a construção do patriotismo.

Nessa mesma época, a Sociolinguística começa a despontar nos estudos acadêmicos e, como reflexo deste movimento, questiona-se o quanto as variedades linguísticas eram ignoradas quando o ensino se focava apenas na norma padrão – e também nos textos clássicos –, o que faria da escola uma instituição excludente.

O **Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau**, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, publicado em 1975, é fortemente influenciado por essa nova forma de se olhar para a língua, incorporando textos não literários no trabalho com a língua materna. Em 1977, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir dessas diretrizes, publica a **Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau**, que seria complementado, no ano seguinte, com os oito volumes dos **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**, cada um correspondendo a um aspecto de ensino de língua:

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

VIII – Coletânea de textos (apud VIEIRA, 2008)

Essas publicações, de âmbito estadual, são importantes pois aproximam o que estava sendo discutido nos estudos linguísticos e literários à prática docente. Como foram elaboradas por diversos professores e estudiosos de língua e de literatura, nelas encontravam-se textos teóricos e práticos, assim como reflexões que, de algum modo, procuravam auxiliar o professor. Na introdução, esclarece aos professores que a proposição não oferece modelos de referência, uma vez que se “trata de um macro currículo, isto é, uma proposta genérica para o Estado”, “é apenas um guia, devendo ser ajustado à programação que cada professor decidir traçar” (SÃO PAULO, 1978, *apud* VIEIRA, 2008). Nelas, “o texto passava a ser compreendido como unidade básica do ensino e a literatura, uma variante sociocultural” – influência clara dos estudos da Linguística e da Teoria da Literatura (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 71).

Na década de 1980, o desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil fez com que as contribuições desse campo fossem incorporadas ao ensino de língua portuguesa:

A Linguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso chegavam no final dos anos 1980 e nos anos 1990 à escola e ao ensino da língua materna. A partir desses estudos, a disciplina curricular "Português" foi sendo repensada, propondo-se uma significativa reformulação de suas bases teóricas e metodológicas. (VENTURINI e GATTI JÚNIOR, 2008, p. 71)

Novamente, a disciplina volta a ser chamada de Português e há um deslocamento significativo dos eixos de ensino e aprendizagem

de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 8)

Em um primeiro momento, o texto foi tomado como um objeto de uso para atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, visto como “propiciador de ‘hábitos de leitura’ e um ‘estímulo’ para escrever” (ROJO e CORDEIRO, 2004) – perspectiva que ficou conhecida como ensino “criativo”. O texto produzido era, então, resultado de um ato criativo, não passível de ensino.

Posteriormente, o trabalho com o texto tendeu a uma perspectiva procedimental, suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação e nas propriedades generalizadas dos tipos de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo...). Ao mesmo tempo, o texto era utilizado como “pretexto” para o ensino da gramática normativa e,

nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 09)

A incorporação de conceitos como enunciação, discurso e gêneros textuais ao ensino de língua portuguesa apresentou uma nova perspectiva para o trabalho

com o texto em sala de aula, enfocando seu funcionamento em situações autênticas de interação verbal, seus contextos de produção e circulação e a construção, sua função social e os efeitos de sentido engendrados em sua produção. Desloca-se também a concepção de língua, como “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização “ (SOARES, 1998, p. 59).

Esse momento marca a chamada “virada discursiva ou enunciativa” no ensino de língua portuguesa, incorporada ao currículo nacional para a disciplina Língua Portuguesa com a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** do ensino fundamental e do ensino médio, entre 1997 e 2000.

3.2 A Literatura Vai à Escola: Ensino de Literatura e Currículo Escolar

[...] duas questões: “O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura?” e “O que se ensinaria se de fato se ‘ensinasse literatura’”?

(REZENDE, 2013)

Entendemos, é claro, a argumentação de que literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura propriamente dita.

(DALVI, 2013)

Ao tratar do ensino de literatura, entendemos que o acesso à leitura é resultado de uma ação da escola decorrente de motivações sociais e políticas, não podendo, portanto, serem ignorados os vínculos com a educação, o ensino, as metodologias de alfabetização e letramento, bem como os efeitos sobre a indústria e comércio de livros e impressos em geral (ZILBERMAN, 2017, pp. 26-27).

As incertezas sobre o ensino de literatura não se restringem ao cenário nacional, e o lugar da literatura na escola vem sendo questionado também em contextos. Na França, Antoine Compagnon, proferiu, em 2006, uma Conferência intitulada “Literatura para quê?”, buscando refletir sobre “Por que e como falar da literatura francesa moderna e contemporânea no século XXI?”.

No Brasil, como visto anteriormente, há pelo menos quatro décadas o ensino de língua materna – ao menos em seus pressupostos teórico-metodológicos e propostas curriculares – vem apresentando paulatinamente uma mudança significativa. Em texto aborda a dicotomia entre aula de língua e aula de literatura, Chiappini Leite assim escreve: “O que se coloca é se a separação do ensino de língua e de literatura é inevitável, enquanto exigência da própria escola com sua compartimentação artificial do saber, ou se haveria outra maneira de ensinar língua e literatura e relacionar organicamente as duas” (1999, p. 18)

Rememorando os anos em que frequentou a escola básica, a autora diz que os estudos de língua e literatura faziam parte da mesma disciplina – Português:

no meu tempo de estudante de ginásio e colégio, literatura brasileira, literatura portuguesa e língua portuguesa faziam parte de uma disciplina denominada *português*. Aí se lia, aí se redigia, aí nos informavam dos saberes já existentes a respeito da literatura (especialmente a história literária, a retórica e a poética tradicionais) e da língua (a gramática normativa). Mas, apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes. (CHIAPPINI LEITE, 1999, p. 18)

Sobre a década de 1980, a autora constata que “a separação se acentuou: da disciplina de comunicação e expressão, no primeiro grau, não faz parte a literatura – que só vai entrar no programa de segundo grau, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. No primeiro grau, o que acontece é a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos” (CHIAPPINI LEITE, 1999, p. 17).

Com isso, diz a autora, “difícilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de

frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar” (1999, p. 18).

Para ela, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária a partir da década de 1970, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa (CHIAPPINI LEITE, 1999, p. 18). Há uma espécie de intuição por parte de alguns professores mais inquietos de que a superação dessa dicotomia [língua/literatura] concorre para desenvolver a riqueza de possibilidades do dizer como ‘predicar, formar e apresentar, pelo discurso, um ponto de vista’ (Bosi, Alfredo). Mas essa intuição e esse desejo de mudar frequentemente esbarram com o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática (p. 19).

Buscando aprofundar sua reflexão sobre o ensino de literatura na escola, Chiappini Leite (1986, p. 21) faz uma relação de cinco concepções de literatura – ou melhor, concepções possíveis para o termo:

1. a literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural
2. a literatura como sistema de obras, autores e público
3. a literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária
4. cada texto consagrado pela crítica como sendo literário
5. qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

Pode-se dizer que, tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4. De certa forma, são aspectos da mesma visão elitista e ideológica dos textos, transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes (*idem, ibidem*, p. 21).

Na defesa do ensino de literatura para além da informação, a autora afirma: “Não desprezamos o estudo da literatura como sistema de obras, autores e público (acepção 2), para o qual se fazem necessárias uma informação histórica e uma

informação técnica precisas. Mas parece-me importante, sobretudo nos primeiros anos de contato com os textos, exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre.”, experiências já postas em prática, segundo a autora, por parte dos educadores da pedagogia Freinet. Trata-se de uma utilização da literatura, fundamentalmente, na acepção 5, isto é, como trabalho com a linguagem. [...] Essa concepção mais ampla da literatura nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação diferente daquela que a escola burguesa propõe. Crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta, supõe, também, como já dissemos, outra concepção da linguagem e da própria língua, que transcenda aquela tradicionalmente dominante na escola, de instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita ou falada (p. 22).

A autora se apoia na concepção de Merleau-Ponty sobre linguagem, concebida como corpo do pensamento ou espírito encanado. “Para o filósofo francês, não há um texto prévio que a linguagem simplesmente traduz, mas sentidos se produzindo no corpo da linguagem” (p. 22): “a linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encanação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação.” (p. 22).

Assim, “o homem não é só *cogitatio*, a linguagem não é só pensamento. A linguagem, assim entendida, não é automática, mas intencional, não mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um *trabalho*.” (p. 23). “Mas não é toda e qualquer linguagem que pode ser assim definida. Segundo Merleau-Ponty, é somente aquela que ele considera originária: da criança que inventa o seu dizer pela primeira vez, do artista e do filósofo que instituem um mundo pela linguagem” (p. 23).

O artista restaura, segundo essa visão, o original ambíguo e criativo da linguagem, contra a tendência cotidiana de fixação do sentido. É nessa linguagem originária que podemos perceber, além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas a habita, sendo

inseparável dela. Esse poder de expressão da linguagem, a arte explora sistematicamente, abrindo novas dimensões à experiência. (p. 24)

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. (p. 24)

Para a autora, é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguimos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária (CHIPPINI LEITE, 1999, p. 25).

Os documentos curriculares oficiais, sendo a concretização do posicionamento teórico de seus autores e do contexto histórico e social em que foram elaborados, registram as mudanças tão bem relatadas por Chiappini Leite. No que se concerne ao ensino de literatura, as questões propostas como epígrafe a esta seção perduram: o que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura? O que se ensinaria se de fato se ensinasse literatura? (REZENDE, 2013).

Mesmo fora do contexto escolar, Zilberman (2017) nos mostra como, durante muito tempo, o conceito de literatura constituiu um “porto seguro, ainda que nem sempre estável” (p. 27) para quem a estudava:

Na Antiguidade, a distinção entre Poética e Retórica colocava em campos distintos o drama e a tragédia, de um lado, de outro, a Oratória; mas todos eram igualmente respeitados e, por isso, aprendidos na escola, de que adveio a condição canônica de obras dos dramaturgos (Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Sêneca) e épicos gregos e latinos (Homero, Virgílio) [...]. A Idade Moderna manteve esse quadro conceitual e aplicado até a revolução romântica, mas essa, que presenciou a ascensão da História da Literatura e, mais

adiante, da Ciência da Literatura, não promoveu modificações substanciais no que diz respeito à concepção de objeto artístico. Nem mesmo os movimentos modernistas ou as propostas de vanguarda a alteraram, pois, ainda que rejeitassem o clássico e o tradicional, almejavam ocupar seu lugar e, assim, consagrarem-se enquanto objeto de conhecimento e veneração. (ZILBERMAN, 2017, p. 27).

Tal quadro se modificou ao longo do século XX – principalmente em sua segunda metade, época de eclosão dos Estudos Culturais –, quando transformações sociais impactaram o campo cultural e, em especial, a literatura, o que pode ser visto ainda na contemporaneidade:

a mobilidade social e as migrações em âmbito nacional, do campo para a cidade, ou internacional, de um continente a outro, a expansão dos meios de comunicação, as transformações tecnológicas, as reivindicações de gênero e de etnia não deixaram indiferente a literatura. Essa, representada por práticas e ideias, evitou enquanto pôde as interferências de elementos externos ao meio artístico, até que os fatos foram mais fortes. O sistema literário se fragmentou; além disso, obrigou-se a admitir novos parceiros, estabelecendo-se uma situação que talvez não fosse nova, mas que, até então, não precisava ser levada em conta. [...] o rural e o urbano amalgamaram-se fortemente, estabelecendo entre eles forte hibridismo, processo que se verifica também entre grupos elevados e subalternos das classes sociais. Ainda que permaneça, na sociedade contemporânea, a desigualdade social e a separação campo/cidade (ou centro/periferia, nas metrópoles), as manifestações artísticas, populares ou eruditas, absorvem contribuições de grupos de distinta procedência. [...] No campo literário, as mesclas se dão entre o texto e a imagem, abrindo caminho para a introdução do quadrinho, do cartum ou da tira. O grafite, expressão característica da vida urbana, oscila, para alguns, entre arte e vandalismo, mas não deixa de consistir criação legítima, sobretudo de segmentos pouco afeitos às formulações escritas e impressas. A expansão dos meios de comunicação, rejeitados por letrados que acabaram por se revelar elitistas e, às vezes, mal informados, provocou efeitos igualmente relevantes no campo artístico. Em primeiro lugar, cabe destacar o aparecimento de novos gêneros literários ou a segmentação dos modelos tradicionais. O romance, ele mesmo produto de inovações tecnológicas introduzidas a partir do século XV e disseminadas depois do século XVI, ramificou-se em tipos diversos, como a narrativa policial, a ficção científica, a literatura fantástica, entre outros. Além disso, assistiu à interferência das formas mistas, como a *graphic novel*, e compartilhou processos de composição com outras modalidades de realização artística, como o cinema, que, da sua parte, sugeriu a ele opções então inusitadas de exposição do ponto de vista. (ZILBERMAN, 2017, pp. 27-28)

Transpondo essas transformações no campo literário para o ensino de literatura, buscamos descrever como o conceito de literatura e, sobretudo, o estatuto de “intocáveis” atrelado às obras canônicas, detivemo-nos na análise das propostas curriculares nas quais se observa que a disciplina Língua Portuguesa passa, a partir da década de 1970, a priorizar objetivos de ensino em detrimento das listas de conteúdo pautadas pela gramática normativa e pelas obras canônicas da literatura. Embora ainda haja uma ainda uma grande lacuna entre as metas desses documentos oficiais e a realidade vivenciada pela maioria das escolas e professores brasileiros (VIEIRA, 2008), essa mudança se reflete em “um novo enfoque do ensino de língua a partir de uma concepção psicossocial, sem a divisão do ensino por frentes: gramática, (história) da literatura e redação” (VIEIRA, 2008, p. 441).

Neste mesmo período, as discussões em torno do binômio educação e literatura têm sido intensas, sobretudo com a crítica às práticas escolares de leitura que têm como objeto o texto literário. Cada vez mais, coloca-se em xeque o que historicamente se configurou como “aula de literatura”: explanações sobre movimentos literários, em que se inserem autores e obras considerados canônicos (LAURIA, 2014). Questiona-se o quanto estas práticas têm contribuído, na escola, para a formação de leitores literários, uma vez que não visa à dinâmica interação entre texto, autor e leitor.

Para Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2003), as práticas de leitura literária na escola se configuram mais como “práticas escolares de (não)leituras literárias” (2003, p. 9). Segundo essas autoras, enquanto o ensino de língua vai, aos poucos, se renovando, “a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI et. al, 2013, p. 9).

Parece consenso a importância da literatura na escola pois, assim como outras linguagens e expressões artísticas,

ela 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. (VIEIRA, 2008, p. 442).

Inserida no currículo escolar, a literatura é transformada em “matéria de ensino”, estando sujeita a teorias pedagógicas, literárias; mesmo o próprio conceito de literatura é multifacetado, estando condicionado à linha teórica adotada pelos estudiosos (VIEIRA, 2008). Nas palavras de Eagleton,

um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. (EAGLETON, 1983, p. 9)

Ao abordar o ensino da literatura, antes de se discutir aspectos didático-metodológicos, faz-se necessária uma reflexão sobre *o que e para que* se ensina:

“Ensinar literatura para quê? [...] Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura)?, de formar leitores? de contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? [...] Que literatura ensinar? A abordagem dos textos varia segundo o estatuto do texto estudado e seu grau de ‘legitimidade’: texto canônico, clássico *versus* texto contemporâneo; Literatura geral, com “L” maiúsculo, *versus* literatura juvenil. (ROUXEL, 2013, pp. 17-18).

Diante tais questionamentos, a autora lista alguns avanços teóricos que, ao configurar um novo quadro para refletir sobre o ensino de literatura, afetam as noções de *literatura* e de *cultura literária* (ROUXEL, 2013, p. 18-19):

Concepção de literatura:

1. De uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva de literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola).

3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras.

Cultura literária:

1. À cultura literária entendida como capital cultural composto de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis (trata-se com frequência de obras legítimas) se opõe uma cultura literária interiorizada, concebida como uma “biblioteca interior”, que integra obras conhecidas ou reconhecidas com dados singulares, eventualmente virtuais ou imaginários. A primeira se define como um inventário e obedece ao princípio cumulativo (a adição); a segunda é apreendida como processo, submetida a variações.
2. A uma cultura literária visando à valorização social, uma vez que responde a certa prescrição social, se opõe uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir. A primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular.

Partindo desses deslocamentos nos conceitos de literatura e de cultura literária, Rouxel (2003) pontua a necessidade de se refletir a propósito:

- da concepção de literatura que está na origem das orientações didáticas e de suas transformações no campo dos estudos literários;
- da apreensão de leitura literária que se subjaz a essas orientações (e também as transformações teóricas nesse sentido: do leitor modelo ao leitor empírico, do texto a ler ao “texto do leitor”, da postura distanciada diante do texto literário à reabilitação do fenômeno de identificação); e
- da representação da cultura literária como um saber quantificável, mensurável, como experiência vivida ou como uma dimensão do capital cultural do indivíduo.

Pelo mesmo viés, Dalvi (2013) pondera sobre a dimensão individual, social e histórica de experiência da leitura, colocando-a como centro do dispositivo do ensino de literatura. Tais questões sobre o estatuto das produções literárias e das experiências de leitura se fazem presentes não só no âmbito do ensino de literatura, mas também nos estudos literários, como aponta Olinto (2008), que passam a cada vez mais incorporar discussões que se desenvolvem nos Estudos Culturais. Assim, nos estudos literários,

de caráter filológico, raramente se notava uma curiosidade específica pela investigação de sistemas culturais de que eles fazem parte, hoje a extensão do interesse à esfera da cultura transformou-se em demanda incontornável. A própria produção literária atual encaminha-se na direção de uma fusão com vários segmentos culturais, de que a chamada cultura de massa, tradicionalmente discutida em sua diferença negativa, constitui tão somente um dos aspectos de negociação em bases renovadas. A defesa exclusiva da literatura clássica e da herança nacional, um casamento expresso e legitimado pela construção e manutenção de repertórios recheados de um saber cultural canônico, no entanto, parece tão problemática quanto a sua rejeição global. Hoje circulam e prevalecem formas culturais mistas, e até os textos canônicos são relidos como pontos de cruzamento de discursos amplos, que transcendem as fronteiras tradicionais da esfera do literário e do horizonte de pertença a espaços nacionais linguística e geograficamente circunscritos. (OLINTO, 2008, p. 75)

Neste bojo, as propostas para ensino de literatura dos PCN, nas palavras de Yunes, “trouxeram um arrepio a todos os formados na tradição humanística da literatura que beberam sua educação sentimental nas páginas de romances e narrativas de fôlego e de interpelação da subjetividade” (YUNES, 2008, p. 63). Para a autora,

trazer a pluralidade da cultura à baila é realocar a literatura no diálogo e não apenas perdê-la de vista. Lidar com ela exige, sim, preparo que não se separa do deleite, da experiência, nem economiza reflexão e debate (Moriconi: 1999). [...] num momento em que as maiorias silenciosas estão à beira de um ataque de nervos, por conta de sucessivos esvaziamentos – de subjetividades, de valores, de referências e de ética, que menos se deseja retomar que reconstituir, no processo em que a alteridade e a diversidade devem ser consideradas sem medo ao canônico. (YUNES, 2008, p. 70).

É partindo deste contexto em que se discutem as relações entre currículo, literatura e cultura que nos detivemos especificamente em descrever como o ensino de literatura e as concepções de literatura de textos literários – e também os saberes sobre a língua de maneira mais ampla – se configuram nos documentos curriculares de âmbito nacional para o ensino médio.

4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: ANÁLISE DO DISCURSO COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. [...] Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar toda as perturbações da continuidade.

(FOUCAULT, 2013, pp. 6-7)

Conforme apresentado anteriormente, esta pesquisa investiga os discursos que circulam em documentos curriculares oficiais, de âmbito nacional, voltados para o ensino de língua portuguesa sobre o conceito de “literatura”, textos literários e ensino de literatura, tendo como aporte teórico-metodológico as discussões advindas da aproximação entre os Estudos Culturais e as teorias pós-críticas de currículo, além das formulações de Michel Foucault sobre discurso, formações discursivas e a autoria como um dos procedimentos de controle do discurso que (des)autorizam a emergência de enunciados.

Como desenvolvido no Capítulo 2, ao se estabelecer interfaces entre currículo e os Estudos Culturais, assumimos a posição de que o currículo, longe de ser uma seleção neutra de conteúdos naturalizados, é uma prática e uma construção social e cultural. Compreendendo-se o currículo escolar como toda a experiência propiciada pela escola, ou a partir dela, há de se perceber que o currículo, bem como a escola, também é um espaço de lutas entre culturas. Essa é uma forma de se compreender o campo de disputas em que se encontram as escolas hoje com os alunos não querendo aprender o que os professores se propõem a ensinar. No Capítulo 3, vimos que o currículo de Língua Portuguesa, em especial no que se refere ao ensino de literatura no ensino médio, também é um artefato cultural, portanto espaço de lutas entre culturas.

Neste Capítulo 4, apresentaremos a Análise do Discurso, a partir de Foucault, como fundamentação teórico-metodológica que embasa a pesquisa, explicitando

seus principais conceitos: discurso, enunciado, formações discursivas, arquivo e autoria como procedimento de controle do discurso.

4.1 Discurso, enunciado e formações discursivas

Os documentos curriculares foram alçados a objeto de estudo, nesta pesquisa, por compreendermos que enquanto materialidade e produto de políticas educacionais, os mesmos veiculam discursos sobre o que ensinar, por que ensinar, como ensinar, para quem ensinar. Para o embasamento teórico e metodológico desta pesquisa, adotaremos o que foi proposto por Michel Foucault (2012; 2013) em relação à instituição de uma “ordem do discurso”, os mecanismos de controle que autorizam ou não a emergência de determinados enunciados que, para além de impedir que algumas coisas sejam ditas, apresentam o que é possível ser dito.

Alguns conceitos desenvolvidos por Foucault nas obras **Arqueologia do saber** (publicado originalmente em 1969) e **A ordem do discurso** (aula inaugural proferida no Collège de France em 1971), portanto, serão fundamentais para as análises aqui propostas, como *discurso, enunciado e formação discursiva*.

Foucault conceitua *discurso* como “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva” (1969, p. 146), caracterizando-se pela dispersão, ou seja, sendo formados por elementos que, *a priori*, não apresentam nenhum princípio de unidade mas que, por meio da análise de seus enunciados – a unidade elementar, básica, que forma o discurso –, possibilitam o estabelecimento de “regras de formação”, que permitem ou excluem certos temas ou teorias no interior de uma formação discursiva (BRANDÃO, 2012, p. 32). Para Foucault (2013), seriam quatro os feixes de relações nos quais seria possível encontrar as regras de formação do discurso: os objetos; os conceitos; as modalidades enunciativas e as estratégias.

Assim, para o autor, não é possível traçar uma unidade para o discurso com os objetos que emergem de dentro dele; não há como conceber o discurso como um conjunto de enunciados dispersos que falam sobre o mesmo objeto. Por exemplo, se tomarmos os discursos sobre a loucura, - como Foucault realizou em seu livro *História da Loucura* – o objeto específico do discurso da loucura varia com o tempo,

recebendo tratamentos diferentes com o tempo e ele é um objeto de fato diferente; a unidade do discurso sobre a loucura tem a ver com as regras que permitem a emergência de diferentes objetos pra esse discurso ao longo do tempo.

Dessa forma, considerar a regularidade do discurso – suas regras de formação – seria observar não a continuidade do objeto loucura, mas a série de enunciados que compõem este objeto em cada época; encontrar a lei de repartição do conjunto de enunciados que permitem emergir o objeto específico da loucura.

A observação/descrição de tais regras estabelecem “um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias [...] que caracterizam a ‘formação discursiva’ em sua singularidade e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade” (BRANDÃO, 2012, p. 32 – 33).

Assim, o discurso é um conjunto limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (discurso clínico, discurso psiquiátrico, discurso pedagógico, discurso machista etc.); um espaço de regularidades associadas a condições de produção: “o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente” (FOUCAULT, 2012).

Para Fischer (2001), nesta perspectiva, o enunciado é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (p. 32); trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (p. 99). Não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa função caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (idem, p. 133 e ss.). Um enunciado como “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar” certamente é feito de signos, de palavras. Mas, para Foucault, interessa a sua condição mesma de enunciado, em seus quatro elementos básicos:

1. a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor);

2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, os voluntários da educação, também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e na televisão);

3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante);

4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de educadores).

Descrever um enunciado, portanto, seria dar conta dessas especificidades, apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (FISCHER, 2001, p. 201-202).

Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Fischer exemplifica dizendo que analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 198-199).

No caso dos documentos curriculares oficiais, pode-se dizer que esse discurso ganha materialidade enunciativa em documentos se que passam por

“verdadeiros” e que veiculam saber (o saber institucional), sendo, portanto, geradores de poder. Em nossa análise, buscaremos considerar como se configuram os discursos oficial, pedagógico e acadêmico a respeito do ensino de literatura, observando se e o quanto o discurso oficial se sobrepõe aos discursos pedagógico e acadêmico. A produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder. (BRANDÃO, 2012; CARDOSO, 2005):

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído. (FOUCAULT, 1971, p. XX)

Tais documentos curriculares, ao terem a *autoria* atribuída a um órgão de governo – o Ministério da Educação (MEC) – fazem com que este órgão assuma o que Foucault identifica como um dos procedimentos internos de controle do discurso, a função autor, operando a mediação entre o saber dito “científico”, acadêmico, e um saber institucional atrelado a uma política de governo. Aqui, autor é entendido, “não como o indivíduo que fala, o indivíduo que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como lastro da sua coerência” (FOUCAULT, 2012, p. 25).

Fischer (2001, p. 204) salienta que, considerando nossos atos ilocutórios atos enunciativos, atos de fala, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases.

Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Quando a televisão, por

exemplo, se apropria do discurso missionário do professor, como no exemplo citado anteriormente por Fischer, fala e faz falar esse discurso, fala e faz falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a figura da professora-mãe-doadora. Para Foucault, portanto, o conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (idem, p.136).

Ao interrogar-se sobre as condições – históricas e discursivas – em que se constituem os sistemas de saber, Foucault concebe o conceito de *formação discursiva* como um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, que determina o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente marcado (FOUCAULT, 2012; BRANDÃO, 2012).

Ao tentar definir a unidade do discurso, Foucault (2013) em pauta, para logo depois refutar cada uma delas, quatro maneiras diferentes de definir a unidade do discurso:

- 1) tentando verificar a permanência dos objetos e percebendo que vários diferentes objetos com o mesmo nome são dispostos nos enunciados da loucura;
- 2) tentando verificar os modos enunciativos e percebendo que há várias maneiras de coleta e indução de dados para um mesmo discurso;
- 3) tentando observar uma continuidade das mesmas noções, conceitos e ideias, mas frustrando sua análise ao perceber que diferentes conceitos, até mesmo antagônicos podem estar presentes no mesmo discurso; por fim,
- 4) colocando em foco os temas, as escolhas estratégicas, mas observando o exemplo do evolucionismo, em que o mesmo discurso permite a saída para suas escolhas estratégicas.

Para Foucault, é necessário dar atenção às dispersões, ao que separa e ao que faz de cada enunciado ser único num dado momento: a arqueologia, assim, trata de sistemas de dispersões, não de quadros de diferenças, cadeias de inferência ou de qualquer forma contínua e linear de compreensão do discurso. Este

sistema de dispersão carrega consigo uma determinada formação discursiva, que descreve sua regularidade (seu núcleo), conforme o autor,

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipo de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condição de existência, mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2013, p. XX)

Elegendo o discurso como o seu objeto, o método de análise do discurso proposto por Foucault centra-se em isolar as formações discursivas para descrever suas regras de funcionamento, descontinuidades, contradições, recorrência e singularidades. Portanto, o trabalho ocupa-se em descrever a heterogeneidade constitutiva da formação discursiva, não com o intuito de esclarecer uma “verdade” sobre dela, mas para entender como se chega a um determinado discurso e não a outro (DELEUZE, 1988). Assim, os objetos em si não interessariam ao filósofo, nem os modos de enunciação, escolhas estratégicas ou conceitos, mas as regras que possibilitaram a existência de tais regularidades. O que interessaria seria a formação discursiva, a regularidade entre os enunciados que permite definir um sistema de dispersão, em que eles se agrupam e se separam sob o mesmo conjunto de regras num dado momento em um dado local.

A formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o princípio de dispersão e de repartição dos enunciados (FOUCAULT, 2013, p.124), segundo o qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funcionaria como matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, naturais (FISCHER, 2001, 202-203).

5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

A leitura, intermediária entre sujeitos outros, não é apaziguadora, fortalecendo, pelo contrário, as possibilidades de divergência e debate. Logo, não se conforma com o cânone, autoritário e monológico, que circula graças a instituições que, como ele, calcam-se no arbítrio de detentores do poder. Assim, se almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura.

(ZILBERMAN, 2017, pp. 35-36)

Embasados na fundamentação teórico-metodológica discutida nos capítulos anteriores, no Capítulo 5 apresentaremos a análise dos documentos curriculares com o objetivo de caracterizar os discursos que circulam, nestes documentos voltados para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, sobre os conceitos de *literatura* e de *texto literário*, com suas implicações para o *ensino de literatura*. Para tanto, dividiremos a análise em quatro seções:

1. Reformas político-educacionais e práticas curriculares a partir da década de 1990;
2. Descrição e caracterização dos documentos curriculares de Língua Portuguesa selecionados para compor o *corpus* da pesquisa;
3. Autoria: a mediação institucional enquanto mecanismo de controle do discurso;
4. A literatura e o texto literário: permanências e ampliações de conceitos da tradição escolar nos documentos curriculares analisados.

5.1 Reformas político-educacionais e práticas curriculares a partir da década de 1990

Diversos autores vêm apontando, em estudos sobre políticas e práticas curriculares (MOREIRA, 1999; KRAMER, 1999; ROMAN, 1999; APPLE, 2002; GOMES, 2010; LIBÂNEO, 2012, OLIVEIRA, 2016), que, pelo ponto de vista oficial, as reformas curriculares das décadas de 1990 - 2000 têm estado a serviço da promoção de uma educação de qualidade definida pelos parâmetros de uma lógica econômica neoliberal e de controle de estudantes, professores e instituições escolares.

No Brasil, os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo, coincidindo com “os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)” (LIBÂNEO, 2012, p. 21), neoliberalismo este que vai sustentar as políticas públicas em educação a partir de então. Oliveira (2016), embasada na noção de Maciel (2013) sobre o discurso neoliberal nas vertentes neoliberalista extremado e neoliberalista mais moderado,⁴ analisa as políticas educacionais entre os anos de 1995 e 2014, afirmando que, embora os presidentes FHC, Lula e Dilma se identifiquem com campos político-ideológicos antagônicos, os três podem ser situados no sistema político liberal.

Salientando que as interrogações e os embates sobre os objetivos da escola básica, suas formas de funcionamento e a natureza de suas práticas pedagógicas têm alentado a produção científica em diferentes posições e enfoques teóricos em que, geralmente, predominam análises de cunho político e sociológico, Libâneo (2012), propõe uma análise predominantemente pedagógica das dificuldades da escola pública – mesmo que amparada em análises sociopolíticas. Para tanto, destaca o impacto negativo das políticas educacionais de organismos internacionais

⁴ No modelo neoliberalista extremado a “economia é demarcada por um maior número de privatização, para a diminuição do papel estatal, ou seja, cabendo ao mercado o controle e regulação dos setores econômicos essenciais, como as áreas da saúde e da educação, além de desregular os direitos sociais e trabalhistas por meio de cortes no serviço público”. Já na vertente mais moderada, “ainda predomina o papel do mercado controlando e regulando a economia do país, contudo amortecendo o viés extremado por oferecer e ampliar políticas sociais compensatórias e retomar a possibilidade de ter o Estado enquanto financiador do setor produtivo” (OLIVEIRA, 2016, pp. 17 e 18).

nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas. Segundo o autor, tais políticas “se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.” (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Libâneo relaciona as proposições originariamente emanadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, e as políticas públicas para a educação básica praticadas governos brasileiros após tal conferência, que, dentro outras realizadas nos anos seguintes, foi convocada, organizada e patrocinada pelo Banco Mundial.

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras. Para Libâneo (2012), tais políticas educacionais, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino e o declínio da escola pública brasileira, já que muitas dessas medidas

têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

A análise do autor aponta que, para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, a proposta original expressa na Declaração de Jomtien foi “encolhida”, em conferências e reuniões subsequentes entre os organismos internacionais e os países envolvidos, prevalecendo, com variações em cada país, na formulação das políticas educacionais:

Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 18)

Em síntese, para o autor, nessa visão reducionista a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. Segundo o autor, desta forma estariam traçadas as características básicas das políticas para a educação do Banco Mundial:

a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica;

b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento;

c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala;

d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

A consequência de se apresentar a educação como necessidade seria sua redução, nas palavras de Libâneo, a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a

inteligência, os saberes. Para Martínez Boom, citado por Libâneo, “a educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem” (MARTÍNEZ BOOM, 2004, p. 227).

Na análise de Libâneo (2012), a escola assume, com essas premissas, as seguintes características:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida);

b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender;

c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar).

No Brasil, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cada vez mais o papel da escola é delineado como atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social (LIBÂNEO, 2012). “A proposta economicista e tecnicista do Plano Decenal ganhou mais concretude durante o Governo FHC, quando foi implantada a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional do período em questão” (*idem, ibidem*, p. 21).

As ações organizacionais e curriculares nessa direção, desde 1990, foram absorvidas quase que integralmente nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas nesse mesmo governo, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD. (LIBÂNEO, 2012, p. 22)

A essas ações, podemos acrescentar a Reforma do Ensino Médio e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizada em 2018. É neste contexto mais amplo que os documentos curriculares selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa foram elaborados. A seguir, passaremos a descrevê-los e caracterizá-los no que se concerne ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

5.2 Documentos curriculares de Língua Portuguesa: breve descrição

Goodson (2008) compreende o currículo escrito como o documento que define as intenções do sistema de ensino e pode ou não efetivar-se em um currículo em ação, pois o currículo escrito pode ser recriado no cotidiano escolar, tornando-se um artefato híbrido. Essa recriação refere-se à cultura escolar e resulta no currículo em ação. Defendemos, contudo, que os documentos curriculares, ao serem adotados como parâmetros para definição de conteúdos mínimos, matrizes de avaliação e elaboração de materiais didáticos, são dispositivos relevantes na escola, daí nossa opção pela análise dos documentos de âmbito nacional para o ensino médio.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), elaborado em 1993, pode ser tomado como o documento que inaugura a influência do neoliberalismo nas reformas educativas que, a partir de 1990, serão postas em prática no Brasil (LIBÂNEO, 2012). Nele, são objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: - no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade

na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; - no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais. (BRASIL, 1993)

Nele, destacamos a vinculação das *necessidades básicas de aprendizagem* em sua vinculação ao *mundo do trabalho*, com a *aquisição de conteúdos e competências básicas*, tanto no domínio cognitivo quanto no domínio da sociabilidade. O adjetivo “básicas”, empregado duas vezes neste trecho, é um marcador discursivo importante, que reforça o que Libâneo (2012) denominou como “encolhimento” da Declaração de Jomtien.

Já a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, orienta e dá disposições sobre o currículo nacional para os ensinos fundamental e médio.

Para o ensino médio, a LDB propõe a formação geral, em oposição a uma formação específica; o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, de buscar informações, analisá-las e selecioná-las; de aprender, de criar e formular, desvalorizando-se o simples exercício de memorização (VIEIRA, 2008).

Nela, destacam-se dois aspectos relevantes no atual contexto educacional brasileiro. O primeiro diz respeito ao estabelecimento de um *conteúdo mínimo* – uma base nacional comum –, a ser estabelecido pela União, que garantiria uma pretensa unidade, em todo o território nacional, dos conteúdos e práticas curriculares:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...)

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

A definição de conteúdos mínimos, em um país multicultural como o Brasil, já é controversa, uma vez que o que é considerado mínimo, no sentido de básico, essencial, para determinado grupo social pode não ser assim considerado por outros grupos sociais. A determinação, portanto, de conteúdos mínimos pode levar a uma homogeneização do currículo, incorrendo no que Moreira e Candau (2007) chamam

de *daltonismo cultural*. Isso tem implicações diretas em um segundo aspecto a ser considerado no tocante ao estabelecimento de um currículo nacional: o olhar para a diversidade cultural, já que, em um país com dimensões e desigualdades como as que se apresentam no Brasil, as mudanças da sociedade e da cultura devem ser refletidas na flexibilização dos currículos, considerando-se o contexto local. A LDB (BRASIL, 1996) contempla essa preocupação com a flexibilização curricular com o que é chamado de “parte diversificada do currículo”:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A preocupação tanto com a flexibilização curricular, quanto com a seleção de conteúdos e práticas e a constituição de sujeitos se faz presente nos documentos curriculares oficiais que se encarregam de abordar o ensino de literatura. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96: BRASIL, 1996), outros documentos foram lançados tendo como objetivos subsidiar a elaboração dos currículos pelos sistemas de ensino, as práticas escolares e a melhoria na qualidade do ensino. Dentre eles, destacam-se os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), publicados desde o final da década de 1990 pelo Ministério da Educação (MEC), que, até a homologação e implementação em curso da **Base Nacional Comum Curricular**, se configuram como o documento orientador do currículo no país.

Para a composição do *corpus* de análise nesta pesquisa, consideramos os **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM) como um marco na história recente da educação brasileira, pois estes são o primeiro documento oficial de caráter nacional publicado com o objetivo, como já dito, de orientar a elaboração dos currículos nos sistemas de ensino. A partir da publicação dos PCNEM, outros documentos curriculares foram elaborados pelo MEC com o intuito de complementá-lo. Assim, delimitamos como *corpus* da pesquisa os documentos curriculares nomeados no quadro a seguir (Quadro 01):

Documento Curricular	Autoria	Ano
Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias	MEC	1999/2000
Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	MEC	2002
Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias	MEC	2006
Base Nacional Comum Curricular	MEC	2018

Quadro 01. Documentos curriculares nacionais analisados na pesquisa.

5.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

Em sua página oficial na internet, o Ministério da Educação descreve os **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)** como o “resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país”⁵, tendo como finalidade “auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos”. O intuito, ainda de acordo com o MEC, é que este se configurasse em um documento de “estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional”⁶. Na “Apresentação” da *Parte I - Bases Legais* do documento, salienta-se que sua publicação está em consonância com as mudanças pelas quais o ensino médio havia passado:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 02 mai 2017.

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 02 mai 2017.

alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

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

O PCNEM é composto por quatro partes: uma comum a todas as áreas, intitulada Bases Legais (Parte I); e outras três correspondentes a áreas do conhecimento: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Neste trabalho, nos deteremos na parte que diz respeito ao currículo de língua materna e literatura (Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), que por sua vez é composta das seguintes seções (Quadro 02):

- *Apresentação*
- *O sentido do aprendizado da área*
- *Competências e habilidades*
 - *Conhecimentos de Língua Portuguesa*
 - *Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna*
 - *Conhecimentos de Educação Física*
 - *Conhecimento de Arte*
 - *Conhecimentos de Informática.*
- *Rumos e desafios*
- *Bibliografia*

Quadro 02. Seções do PCNEM – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Alinhado à perspectiva neoliberal subjacente às ações educativas a partir da década de 1990, a ênfase do documento recai no desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidas pela área de Linguagens em detrimento a uma seleção de conteúdos. Assim, o documento almejava dar novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização do currículo escolar por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender, porém não apresentava indicações objetivas para o trabalho efetivo do professor (VIEIRA, 2008).

5.2.2 PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Como exposto anteriormente, os PCNEM não apresentavam indicações objetivas para o trabalho do professor; também eram escassas as informações sobre a reformulação do ensino médio em curso e a contextualização geral da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para suprir estas lacunas, em 2002 o MEC publicou o **PCN+ Ensino Médio - Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. O volume destinado à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é assim composto (Quadro 03):

- *A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento*
- *A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*
- *Língua Portuguesa*
- *Língua Estrangeira Moderna*
- *Educação Física*
- *Arte*
- *Informática*
- *Formação do professor e papel da escola no novo ensino médio*

Quadro 03. Organização geral do PCNEM+ - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

A seção *Língua Portuguesa*, por sua vez, é subdividida conforme o quadro a seguir (Quadro 04):

- *Introdução*
- *Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos*
- *A seleção de conteúdos*
- *Temas estruturadores*
- *Critérios para a seleção de conteúdos*
- *Avaliação*
- *Sobre a formação do professor*
- *Bibliografia*

Quadro 04. Seção Língua Portuguesa nos PCNEM+

Destinado a professores, coordenadores pedagógicos, dirigentes escolares e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação continuada dos professores, o documento tinha a finalidade de oferecer subsídios para a implementação dos PCNEM e “facilitar a organização do trabalho escolar da área de Linguagens” (BRASIL, 2002, p. 7). Para tanto, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o PCN+ explicitou alguns conceitos e pressupostos, além de desenvolver três eixos dos PCNEM: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

5.2.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Em 2006, nova publicação do MEC destina-se a retomar as questões relativas à reforma curricular desencadeada com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** são “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).

O primeiro volume, dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é composto pelas seguintes seções (Quadro 05):

- *Carta ao Professor*
- *Apresentação*
- *Conhecimentos de Língua Portuguesa*
- *Conhecimentos de Literatura*
- *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*
- *Conhecimentos de Espanhol*
- *Conhecimentos de Arte*
- *Conhecimentos de Educação Física*

Quadro 05. Seções do documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio –
vol. 01: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Uma diferença importante pode ser notada já nessa divisão das seções, que, para o componente curricular Língua Portuguesa, separa *Conhecimentos de Língua Portuguesa* de *Conhecimentos de Literatura*.

A seção *Conhecimentos de Literatura*, por sua vez, é dividida nas seguintes partes (Quadro 06):

- Introdução*
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 dos textos*
 - 4.2 *O professor e o tempo*
 - 4.3 *O professor e o espaço*
- Referências bibliográficas*

Quadro 06. Conhecimentos de Literatura nas Orientações Curriculares para o Ensino
Médio

Em sua *Apresentação*, salienta-se que o documento “é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional” (BRASIL, 2006, p. 9) e que currículo, nesta proposta, é

a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p. 9)

Como dissemos anteriormente quanto ao ensino de Língua Portuguesa, na organização do volume já está sinalizada uma separação entre o ensino de língua e o de literatura, o que não acontecia nos documentos anteriores. Em *Conhecimentos de Literatura*, a discussão sobre a necessidade da literatura no ensino médio é retomada, reforçando-se “a ideia 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” (VIEIRA, 2008, p. 453).

5.2.4 Base Nacional Comum Curricular

Passada uma década da publicação das **Orientações Curriculares**, novamente o debate sobre reforma curricular no Brasil é retomado, com a elaboração da **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, homologada em 2018.

A BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”⁷ (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor). A elaboração de uma base curricular comum a todo o território nacional é prevista tanto na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, quanto na LDB 9394/96:

⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Artigo 210)⁸

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Artigo 26)⁹

O documento, portanto, deve ser tomado como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Após a divulgação de versões preliminares e de amplos debates que se seguiram a elas, em 2017 a BNCC teve sua versão final para a educação infantil e para o ensino fundamental publicada; o documento relativo ao ensino médio, porém, teve sua terceira versão homologada somente em 2018.

Os quatro documentos curriculares aqui descritos podem ser entendidos como uma série histórica de documentos curriculares, oficiais e nacionais, que, como parte de políticas públicas e ações educativas desde a década de 1990 orientam a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino. Nas páginas seguintes, buscaremos analisá-los a partir de um ponto comum: a autoria, uma vez que todos foram publicados, mesmo que em diferentes gestões, pelo MEC.

5.3 Autoria: Mediação Institucional como Procedimento de Controle do Discurso

Uma crítica feita ao modo que os documentos curriculares vêm sendo elaborados diz respeito ao seu processo de formulação, o qual, para Moreira (1999), “deva ficar a cargo de uma comissão de especialistas iluminados, supostamente

⁸ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado>. Acesso em: 15 maio 2017.

⁹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

capazes de determinar o que deve ser ensinado e aprendido em todas as escolas do país” (MOREIRA, 1999, p. 8), descolado do contexto da sala de aula e sem dar voz àqueles que deveriam ser seus protagonistas – os professores e estudantes da educação básica.

Para além desta crítica, neste trabalho intentamos verificar o quanto o discurso produzido por estes especialistas e acadêmicos – que denominaremos de discurso acadêmico, está moldado pelos discursos pedagógicos que, por sua vez, foram “recortados” pelo discurso oficial, produzido por um órgão governamental – o MEC – e, portanto, porta-voz de uma reforma educativa com princípios calcados no neoliberalismo.

Com base na perspectiva discursiva assumida na fundamentação teórico-metodológica deste trabalho, consideramos que em um enunciado, tanto aquilo que é dito pelo sujeito, quanto a forma como se diz tem relação direta com a posição enunciativa que o sujeito ocupa – portanto faz-se importante a análise da autoria como um dos procedimentos internos¹⁰ de controle do discurso (FOUCAULT: 2012, 2013), princípio responsável pelo agrupamento do discurso (2012, p. 25).

A leitura da ficha técnica dos documentos mostra a participação de estudiosos e professores acadêmicos reconhecidos nacionalmente, tanto da área da educação, quanto da didática da língua portuguesa/literatura. Porém, enquanto publicação oficial do Ministério da Educação (MEC), há uma mediação entre estes especialistas e seus interlocutores, já que a autoria é consagrada a este órgão do *governo* – portanto, deve ser identificada com a prerrogativa de conduzir, guiar a conduta do outro – de modo geral, da população e, neste caso específico, em se tratando do órgão responsável pela educação. Os saberes e discursos produzidos no campo acadêmico, portanto, se encontram “moldados” pelo discurso oficial que a autoria do MEC representa enquanto órgão oficial de governo.

Se tomarmos como elemento de análise os textos iniciais desses documentos - a seção *Apresentações* e, em alguns casos, a *Cartas ao professor* -, nota-se que as condições de funcionamento dos documentos e a configuração própria de seu gênero discursivo faz com que estes sejam assinados pelo Ministro da Educação em

¹⁰ São três os procedimentos de controle internos do discurso apontados por Foucault: o comentário, o autor e a disciplina (cf. FOUCAULT, 2012).

exercício no momento em quem tais textos são publicados, ou por algum outro representante do MEC, como o Secretário de Educação Média e Tecnológica. Tanto os “autores”¹¹ como o público-alvo e destinatários podem ser considerados elementos de uma ritualização dos discursos que apontam para uma rarefação dos sujeitos, uma vez que os interlocutores não são sujeitos empíricos, mas posições enunciativas necessárias para que os discursos aconteçam. Essas posições enunciativas revelam situações assimétricas, ao demarcarem quem pode (o MEC) e quem não pode falar – o professor.

Quanto à elaboração dos documentos, a formação de uma equipe técnica composta por especialistas e acadêmicos aponta para a necessidade de se amparar o discurso curricular no que Foucault chama de “discurso verdadeiro”, identificado como o *discurso científico*, acadêmico, um procedimento de controle externo do discurso muito valorizado na sociedade contemporânea:

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. (FOUCAULT, 2012, p. 16, grifo nosso)

Na descrição dos enunciados que apresentaremos a seguir, buscaremos analisar como se dá a coexistência dos discursos oficial, pedagógico e acadêmico quanto aos conceitos de literatura e texto literário e suas implicações para o ensino de literatura nos documentos curriculares elaborados a partir da década de 1990.

5.4 A literatura e o texto literário: permanências e ampliações de conceitos nos documentos curriculares analisados

O currículo, enquanto prática e também enquanto seleção dos saberes e conhecimentos que devem estar presentes na escola, e os discursos que estes

¹¹ O termo “autores” foi grafado entre parênteses porque consideramos a hipótese de que tais textos iniciais não sejam necessariamente escritos por quem os assina, mas pela equipe técnica do MEC. Adotando a conceituação de Foucault, o autor não necessariamente se refere a um sujeito empírico, mas a uma instância discursiva, um lugar ocupado por aquele que enuncia. (FOUCAULT, 2012)

veiculam, estão sujeitos a procedimentos que fazem com que sua produção seja controlada, selecionada, organizada e redistribuída. Dessa forma, a análise de documentos curriculares pode apontar como determinadas produções culturais se tornam dominantes, hegemônicas, enquanto outras são cerceadas, limitadas ou mesmo silenciadas.

No plano geral, os documentos que compõem o *corpus* aqui analisado têm muitas semelhanças. Como já visto, todos foram elaborados a partir da década de 1990 em governos que, em maior ou menor medida, adotam princípios neoliberais na área econômica, com implicações para as áreas sociais e educacionais. Os documentos também têm o MEC – órgão de governo e, portanto, enunciador do discurso oficial – como autor, sendo esta uma posição de mediação entre os saberes acadêmicos advindos dos pesquisadores das áreas de ensino e currículo dos diferentes campos disciplinares e os interlocutores dos documentos – as secretarias de educação, os sistemas de ensino, os professores.

Outra conformidade dos documentos, que se propõem norteadores dos currículos em âmbito nacional, é a ênfase dada à noção de aprendizagem como desenvolvimento de competências e habilidades, calcadas em conteúdos básicos aferíveis por meio de avaliações em larga escala, embasada em teóricos da educação de vertente psicossocial – recorte do discurso pedagógico moldado pelas ações e propósitos educativos do neoliberalismo na educação brasileira (LIBÂNEO, 2012; MOREIRA, 1999).

Diante deste quadro geral dos documentos, especificamente quanto ao ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, nesta análise buscamos descrever como os discursos por eles veiculados se inserem na tradição escolar do ensino de literatura, conforme Cassavia (1981), Chiapini Leite (1986) e Rouxel (2013), vista como saber enciclopédico de informações sobre a periodização literária e suas obras canônicas, em contraponto à ampliação desta visão de literatura tanto na integração de textos não verbais e de autores não consagrados pela tradição seletiva de que nos fala Williams (1989; 2011).

Nos PCNEM da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao serem integradas as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e

Educação Física, a definição dada à linguagem extrapola a linguagem verbal, uma vez que esta é considerada

a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 13)

Tal concepção, para Vieira (2008, p. 449), faz com que seja “profunda a mudança que os Parâmetros Curriculares propõem na maneira pela qual as disciplinas de Português, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física devem ser examinadas e ensinadas”, uma vez que 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.

Especificamente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, a autora enumera questões que passam a ser centrais na abordagem proposta pelo PCNEM:

- perde o interesse o estudo da gramática normativa quando esse estudo não contribuir para o desempenho linguístico do aluno, tanto na recepção quanto na produção de textos escritos e orais;

- o exercício contínuo das diferentes práticas, aliado à reflexão constante sobre os usos da linguagem, permite a ampliação dos recursos expressivos;

- 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, p. 449).

O documento procura incorporar as discussões em torno do respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, sem deixar de lado a necessidade de construir referências nacionais comuns (conteúdos mínimos) ao processo educativo em todas as regiões brasileiras: “O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta e, para a área, não poderia ser diferente: as indicações deste documento procurarão ser coerentes com os princípios legais” (p. 4). Assim,

salienta-se que o respeito à diversidade, por princípios legais, orienta a elaboração do currículo de todas as áreas de conhecimento.

O tom adotado discurso, porém, é esquivo. Embora a materialidade do texto trate explicitamente de diferenças sociais, culturais, o que parece estar em jogo é a ideia de respeito às diferenças sem explicitar como essas diferenças são historicamente criadas, reproduzidas e perpetuadas. Espera-se que as tensões advindas dessas diferenças sejam dissipadas, para formar o que podemos caracterizar como o cidadão cordato:

Ao mesmo tempo que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas. (BRASIL, 2000, p. 9)

Por exemplo, no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade. (BRASIL, 2000, p. 7)

Todas as manifestações podem conviver entre si sem a necessidade de anulá-las. O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo. Verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados pode permitir ao aluno o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais. O exame da complexidade das manifestações evoca a superação preconceituosa das identidades e provoca o respeito mútuo como meio de entender o presente e construir o devir (BRASIL, 2000, p. 10).

Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (BRASIL, 2000, p. 14, Competências e Habilidades)

Dessa forma, a visão edificadora proposta vê a educação como uma forma de “superar” as diferenças sociais, econômicas e sócias, sem problematizá-las, mas não problematiza as diferenças sociais – culturais – econômicas. Consideramos que esta visão é representativa do que Libâneo (2012) identifica como o papel

socializador da escola, promotor da equidade social, do respeito às diferenças e da solidariedade com o próximo. Aparentemente humanista, quando pensado na lógica da educação alinhada aos princípios neoliberais, tal visão representaria mostra “a verdadeira tarefa da escola na visão das agências financeiras internacionais: ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade” (IALÊ FALLEIROS, 2005, *apud* LIBÂNEO, 2012). Para Libâneo, ocorreria

uma renúncia, uma negação da expectativa de divisão de classes e há um ajustamento para uma atitude ‘cidadã’ que diminua as diferenças e a miséria, inculcando uma noção de solidariedade e amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais, entre tantas outras (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

Como afirma Abramowicz (2003), é preciso que as diferenças estejam no centro da ação pedagógica, mas no sentido de reconhecê-las e não tolerá-las, nem aceitá-las.

Nos PCNEM, também se faz presente a valorização dada à criação de condições que permitam aos jovens educandos terem acesso, por meio da apropriação das linguagens, aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidamente necessários ao exercício da cidadania:

A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. (BRASIL, 2002, p. 6)

Reconhecendo a linguagem como produto e produtora da cultura, os PCNEM fazem menção a um estudo contextualizado, que recupere, “pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano”, os significados embutidos em cada particularidade” (p. 6). Como se vê, mesmo ao afirmar a importância desta contextualização, o texto é vago e pouco específico – não fica claro, por exemplo, a que se está referindo com “cada particularidade”. A construção social do conhecimento e, por consequência, do currículo, é valorizada (“O conhecimento que pode parecer, em um primeiro momento, como imediato, tem por trás de si uma história de lutas classificatórias que devem ser revistas no âmbito escolar” (p. 7)),

mas não há referência a como se deu esta construção, nem para a área de conhecimento Linguagens, nem para os componentes curriculares que a compõem, ou seja, não são estabelecidas ou explicitadas relações com as discussões teóricas advindas das disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

Especificamente em relação ao currículo de literatura, objeto central de nosso estudo, tem havido um movimento de deslocamento do entendimento dado a “o que” se ensina. Discute-se sobre o que é considerado literário e não literário e sobre o valor intrínseco ou imanente que levaria uma obra a ser considerada literária em determinada época e contexto.

Para analisar os enunciados que tratam do ensino de literatura, entendemos, neste trabalho, que a literatura é uma manifestação cultural que faz parte do currículo da educação básica, sobretudo no ensino médio, sendo tradicionalmente vista como um dos elementos que, na escola, promove a valorização da identidade nacional. É também um *locus* privilegiado para que os jovens tenham voz e possam estabelecer relações entre as manifestações culturais que admiram, consomem e produzem, como *hip hop*, HQs (histórias em quadrinhos), mangás e seriados televisivos, com as manifestações consagradas socialmente e que se configuram como capital cultural e simbólico – os cânones literários, favorecendo a sua formação enquanto pessoa, cidadão do mundo e sujeito de experiências.

Esta ampliação sobre quais manifestações culturais podem ou não ser consideradas literatura está presente nos PCNEM, em enunciados como os seguintes, que colocam, de um lado, autores consagrados pelo cânone (Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Machado de Assis) e, de outro, um cantor de música popular (Zé Ramalho) e um autor não reconhecido pelo cânone, embora de grande aceitação popular (Paulo Coelho):

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato porque vocês

afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?" (BRASIL, 2000, p. 16, Conhecimentos de Língua Portuguesa)

Os estudos literários seguem o mesmo caminho [dos estudos gramaticais]. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 2000, p. 16, Conhecimentos de Língua Portuguesa)

Os PCNEM anunciam a tensão entre texto “literário” e “não literário” colocando esta diferenciação como não sendo percebida (e não fazendo sentido) para o aluno, mas não problematiza tal questão por meio dos conhecimentos advindo dos estudos literários, entendido aqui como o saber acadêmico da área. Estão em jogo duas formações discursivas que convivem no ensino de literatura. De um lado, Drummond e Machado de Assis representam o cânone, o que tradicionalmente é ensinado como literário, o saber legitimado pela tradição seletiva. Zé Ramalho e Paulo Coelho, por sua vez, desestabilizam essa formação discursiva do ensino tradicional, remontando a uma concepção de literatura e de texto literário mais ampla e subjetiva, em uma formação discursiva que considera o estudante um sujeito de experiências que cria sua “biblioteca particular” e seleciona, ele mesmo, as obras – não necessariamente escritas - que fazem parte dela.

Nos dois enunciados, desestabiliza-se a noção tradicional de texto literário, porém o documento não apresenta os desdobramentos desta desestabilização nem fundamenta seus interlocutores (professores? técnicos e especialistas dos sistemas de ensino?) sobre a pertinência de tais questionamentos. Assim, os trechos citados seriam "exemplos" ilustrativos de como os conteúdos escolares são estranhos ao contexto cotidiano dos estudantes do que uma reflexão sobre a prática da leitura literária na escola.

O que pudemos observar, nos PCNEM, é que há um apagamento da literatura e da especificidade do texto literário¹². Gomes (2010) aponta que, nos

¹² Mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental (6º a 9º anos), publicados em 1998 e reconhecidamente melhor estruturados que os PCNEM, a “A especificidade do texto literário” é uma tímida seção de apenas cinco parágrafos, inserida na discussão sobre “A seleção de textos”, nas páginas 26 e 27.

documentos curriculares, a literatura vem sofrendo um “esvaziamento pelo discurso pedagógico” sendo necessário que seja recuperado e preservado, nas práticas escolares, “o jogo estético entre leitor e texto” (*idem*). A análise do PCNEM corrobora esta afirmação, em trechos como:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. (BRASIL, 2000, p.08, grifo nosso)

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18, grifo nosso)

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais forma incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 2000, p. 23, grifo nosso)

Tal apagamento, porém, não é algo novo e remonta à própria constituição da disciplina Língua Portuguesa, quando, no contexto escolar, se passa do ensino de Gramática, Retórica e Poética para a disciplina Português, processo este descrito por Cassavia (1981) e Soares (2004). Isso é reconhecido nos PCNEM em uma menção à configuração da disciplina na Lei de Diretrizes e Bases de 1971:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p. 16, Conhecimentos de Língua Portuguesa)

Avançando para a análise dos PCNEM+, verificamos que a literatura continua sendo abarcada nos conteúdos relativos à língua portuguesa, mas os enunciados

relativos ao ensino de literatura se fazem mais presentes. A língua, da mesma forma que nos PCNEM, é vista como um patrimônio cultural e um bem coletivo, e logo no início da Introdução da seção Língua Portuguesa é feita uma distinção dos objetivos deste componente curricular no ensino médio, com especial atenção à literatura e sua filiação à cultura letrada de que nos falam Cevasco (2003) e Veiga-Neto (2003):

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários. (BRASIL, 2002, p. 55, grifo nosso)

Embora tal associação dos textos literários às culturas letradas remonte à tradição escolar do estudo do cânone e da periodização literária, esta formação discursiva advinda do discurso acadêmico é “emoldurada” pelo discurso pedagógico sócio-cognitivo do plano geral dos documentos curriculares do período, articulando os conhecimentos (conteúdos) ao desenvolvimento de competências e habilidades - no caso de Língua Portuguesa, prevalecendo as competências “interativa, textual e gramatical” (p. 55) - e no uso pragmático, de uso imediato, da língua:

A questão fundamental para o ensino de Língua Portuguesa na etapa final da escolaridade básica desloca-se, portanto, dos conteúdos a serem abordados e preocupa-se com a relação que esses conhecimentos travam com a aquisição de competências e habilidades. (BRASIL, 2002, p. 59)

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55)

A primeira menção, no documento, de um autor (consagrado) da literatura brasileira se dá em uma hipotética situação-problema em que o texto literário é tomado como objeto para o estudo de recursos expressivos e dos efeitos de sentido relacionados à variação linguística (no caso, do dialeto dos sertanejos) que

enriquece o contato do estudante com a obra literária. Em outros enunciados ao longo do documento, tal abordagem também pode ser observada:

Em um texto literário, como este fragmento de João Guimarães Rosa extraído do conto “Famigerado”, como apreender os efeitos de sentido criados pelas adesões e rupturas ao sistema linguístico da língua portuguesa falada e escrita no Brasil? (BRASIL, 2002, p. 56)

A leitura do texto literário – e a consequente percepção dos recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo – mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo, apenas para citar algumas. O trecho de Guimarães Rosa requer um leitor capaz de identificar o tratamento que uma temática universal (o medo) recebe de um autor que se vale de alguns recursos ímpares: um léxico inspirado na cultura oral do interior mineiro e uma sintaxe que frequentemente rompe os padrões estabelecidos pela norma. A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas. (BRASIL, 2002, p. 58)

Ao analisar uma obra de arte modernista ou apreciar um poema concreto, por exemplo, podemos utilizar um vocabulário técnico que seja capaz de descrever com maior precisão os elementos presentes nessas obras (luz, cor, linhas, ritmo, composição, sonoridade) e, assim, cunhar conceitos que auxiliam na compreensão e na fruição das mesmas. (BRASIL, 2002, pp. 65-66)

Há, no exemplo acima, a tentativa de conciliar, de um lado, o conhecimento de um texto canônico da tradição com a formação do leitor literário, que amplia seu repertório (acesso a um patrimônio cultural) ao mesmo tempo em que estuda os recursos expressivos, tão caros aos leitores de literatura, que permitem a fruição de um texto considerado literário. Em outro enunciado, procura-se associar uma obra literária canônica (*Vidas Secas*, de Graciliano Ramos) ao estudo da linguagem verbal e não verbal em que, mais uma vez, o estudo do texto literário se insere em um contexto muito mais amplo de estudos discursivo-textuais:

Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina. Por exemplo, ao aproximar um texto literário de outro texto, construído em linguagem não-verbal, analisando os recursos expressivos de cada um deles com base em critérios de semelhanças e diferenças, podem ser

relacionados textos e contextos de uso. Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se por exemplo o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizam o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado. (BRASIL, 2002, p. 59)

Consideramos tais atividades de linguagem válidas, que fogem a uma abordagem de periodização da história literária e adota uma perspectiva comparativista com outras manifestações culturais que se aproximam tematicamente. Mas, diferentemente do que observamos nos PCNEM – em que, embora haja um apagamento sobre o ensino de literatura, autores canônicos (p. ex., Machado de Assis e Drummond) “coexistem” no mesmo enunciado com autores não canônicos (Paulo Coelho e Zé Ramalho), as obras citadas nos PCNEM+ não extrapolam o cânone e, para estudantes que não vivem em regiões áridas, não fazem parte de seu contexto social. Graciliano Ramos servirá, mais uma vez, como exemplo para a definição de outros conceitos gerais da área (Signo e Símbolo):

A diferenciação entre esses conceitos [signo e símbolo] ganha relevo quando relacionamos os signos tanto a seus contextos de uso quanto aos efeitos de sentido gerados por eles. Um exemplo que recorre ao título da obra de Graciliano, já citada:

- título (signo lingüístico): *Vidas secas*;
- símbolo: aridez, miserabilidade. (BRASIL, 2002, p. 59)

O mesmo se dá para a conceituação de Denotação e Conotação, no qual o texto literário é apropriado, no âmbito das atividades escolares, para o estudo de tais conceitos na língua portuguesa, e de Correlação, em que um conteúdo tradicional da história literária – as cantigas medievais – são postas em relação com o cordel, manifestação popular que, tradicionalmente, não é abarcada pelo cânone literário:

No âmbito das atividades escolares, a aproximação entre texto jornalístico (mais denotativo) e literário (mais conotativo), por exemplo, exige a ativação desses conceitos. Vale lembrar que, apesar de seu valor informativo-referencial, o texto jornalístico, em alguns momentos, comporta a conotação, assim como o texto literário, em sua natureza polissêmica, também dá lugar à denotação. Da mesma forma, é necessário operar com tais conceitos na transposição de textos para outros contextos, de acordo com as intencionalidades do autor. Por exemplo, quando a matéria

jornalística ou a linguagem científica servem de fonte para a linguagem poética. Pense-se no “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e no poema “Lição sobre a água”, de Antônio Gedeão. (BRASIL, 2002, p. 60)

Os múltiplos gêneros, escritos e orais, apresentam pontos que os aproximam e que os distanciam. A cantiga medieval apresenta pontos em comum com o cordel; é inegável, porém, que esses dois gêneros carregam marcas próprias, capazes de os diferenciar e singularizar, explicadas prioritariamente por suas características históricas. A reflexão sobre a gíria e o palavrão, cujo uso deve estar de acordo com a situação comunicativa, ativa esse conceito. (BRASIL, 2002, p. 63)

Dessa forma, quanto ao ensino de literatura, em outros momentos do texto os PCNEM+ procuram abarcar, mesmo que timidamente não apenas o estudo de obras clássicas, canônicas, social e culturalmente valorizadas – como no enunciado acima em que o cordel aparece, ou nos enunciado abaixo, em que o gênero romance urbano é posto lado a lado a um soneto árcade e o *rap* – gênero multimodal relacionado à cultura não hegemônica, periférica, e, por isso mesmo em certa medida marginalizado, é citado como uma manifestação cultural com a qual o jovem se identifica:

As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pelas linguagens. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo. (BRASIL, 2002, p. 63, grifo nosso)

Ao eleger o rap como uma forma de manifestar-se cultural e socialmente, por exemplo, o jovem está buscando algo com que se identifique. Ainda que essa seja uma busca legítima, ela não é única. Cabe à escola ampliar a oferta de produtos culturais para que o jovem conheça outras manifestações da cultura, pouco presentes em seu cotidiano imediato. (BRASIL, 2002, p. 65, grifo nosso)

Também são trazidas outras possibilidades para além dos textos escritos, mesmo que em relação a estes (como a obra **Auto da Compadecida** e sua adaptação para outras mídias):

Um texto escrito originariamente para teatro, como o Auto da compadecida, de Ariano Suassuna, integra-se a outras linguagens quando transposto para a televisão ou o cinema. Ainda que cada

suporte demande elementos expressivos próprios da linguagem que os caracteriza, cabe às diferentes mídias manter as características que identificam a obra. (BRASIL, 2002, p. 63)

A tradição escolar de periodização da história literária - a concepção de literatura como informação tão apreciada pela tradição escolar, conforme Chiappini Leite (1986) - é problematizada, com a indicação de uma possibilidade de trabalho a partir do conceito de síntese. Assim, o documento sugere uma abordagem que não exclua tal periodização do currículo, mas faça com que a mesma tenha sentido para além da memorização de características dos estilos de época:

A metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos diversos gêneros textuais são algumas das classificações recorrentes na disciplina. Para além de serem um conteúdo engessado e um fim em si mesmas, representam caminhos de sistematização para se chegar às competências. (BRASIL, 2002, p. 64)

A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura. (BRASIL, 2002, p. 63)

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (BRASIL, 2002, p. 65 – Competência 3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura)

No enunciado acima, observamos que a literatura é inserida no campo da Cultura, assim como a língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras manifestações culturais. O documento declara que o conceito de cultura abarca toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações. A língua é considerada um bem cultural e patrimônio coletivo, refletindo a visão de mundo de seus falantes e possibilitando que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas (BRASIL, 2002, p. 63). Ademais, no domínio do conceito de cultura

“está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros” (BRASIL, 2002, p. 63).

Assim como nos PCNEM, no conceito Identidade a abordagem dada às diferenças se dá pela chave do reconhecimento e do respeito aos produtos culturais:

O reconhecimento de identidades – na língua, nos textos, entre as diversas linguagens – pode propiciar a integração entre essas manifestações da cultura. (BRASIL, 2002, p. 63)

As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pelas linguagens. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo. (BRASIL, 2002, p. 63)

Há, porém, um deslocamento desta chave quando se salienta o quanto a valorização de determinadas manifestações culturais, em detrimento de outras, é condicionada a uma construção histórica:

A formulação de opiniões sustentadas por argumentos é condição para construir um posicionamento sobre manifestações culturais que se sucedem no tempo e no espaço. Nesse sentido, é importante a compreensão de que muitas das manifestações culturais contemporâneas resultam de construção histórica, possibilitada por manifestações anteriores. Não basta considerar algo como belo ou não; é preciso saber de que premissas se parte para valorizar determinados procedimentos de ordem estética, sem perder de vista que tais valores são variáveis no tempo e no espaço. (BRASIL, 2002, p. 65)

Dos dados que analisamos até aqui, já nos é possível considerar que há uma ampliação importante da abordagem dada à literatura e ao texto literário entre os PCNEM, publicados em 2000, e os PCNEM+, publicados em 2002. Como veremos a seguir, tal ampliação se dá de forma mais acentuada com a publicação, em 2006, das **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM).

Já na estrutura do documento, há uma reorganização discursiva nítida em relação aos documentos curriculares anteriores que compõem a série histórica aqui

analisada. Com a separação, em duas seções distintas, de *Conhecimentos de Língua Portuguesa* e de *Conhecimentos de Literatura*, há uma tomada de posição quanto à importância de se tematizar as especificidades do ensino de literatura separando-o do ensino de língua materna no geral, o que faz com que os saberes próprios do discurso acadêmico, dos “representantes da comunidade acadêmica” (p. 05), como dito na Carta ao Professor que inicia as OCEM, tenham mais espaço no documento, como veremos mais à frente.

Na *Apresentação*, as OCEM explicitam seu alinhamento a uma concepção de currículo cara às teorias críticas e pós-críticas como exposto por Silva (2010), salientando que “o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica” (BRASIL, 2006, p. 07). Consideram o caráter político do currículo, enquanto artefato que seleciona conteúdos e práticas:

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.

Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas. (BRASIL, 2006, p. 07)

Após a *Carta ao Professor* e a *Apresentação* – na qual o processo de produção do documento em estudo é exposto –, as OCEM vão direto para as considerações sobre os componentes curriculares do ensino médio, não havendo, portanto, a contextualização, no plano geral do documento, da base pedagógica que orienta a série dos documentos curriculares iniciada com a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, calcada no desenvolvimento de competências e habilidades oriundas da psicologia educacional.

A seção *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, porém, assim como ocorre com os PCN do ensino fundamental e, de maneira menos incisiva, nos PCNEM e nos PCN+ do ensino médio, é bastante clara quanto à sua filiação teórica, calcada no sócio-interacionismo discursivo (ROJO e CORDEIRO, 2004), no estudo do texto como unidade de sentido e no desenvolvimento das habilidades básicas concernentes à disciplina Língua Portuguesa (leitura, escrita, fala e escuta). É marcante, aqui, a valorização do discurso acadêmico – identificado com domínios científicos – oriundo dos estudos teóricos da Linguística e da Linguística Aplicada,

admitindo que, pela natureza de um documento curricular, não esgota a discussão teórica sobre o ensino de língua materna. Tal valorização é marcada, no texto, pela reiteração do adjetivo *científico* e pela importância dada aos processos de descontextualização e recontextualização (MOREIRA e CANDAU, 2007) dos conhecimentos científicos ao conhecimento escolar:

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. (BRASIL, 2006, p. 18)

É preciso lembrar que um texto dessa natureza não pode ter a pretensão de esgotar a questão em relação a suas múltiplas faces, que envolvem aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, acadêmicos e científicos. Trata-se, aqui, de discutir, em linhas gerais, a relação entre os avanços de disciplinas científicas que se incumbem do estudo da língua e da linguagem e seus efeitos para as disciplinas escolares envolvidas na formação oferecida pelo ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 19)

Recuperando a constituição da disciplina Língua Portuguesa, em várias outras passagens os saberes científicos/acadêmicos são explicitados, dando-se ênfase, portanto, não às alterações na legislação pelas quais a disciplina passou, mas sim ao desenvolvimento dos estudos sobre a língua e a linguagem, notadamente da Linguística, Linguística Aplicada, Teorias da Enunciação, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso. Advinda desses estudos, o documento aponta a mudança de paradigma que, a partir da década de 1970, reorientou o objeto de estudo (conteúdos) do componente curricular Língua Portuguesa, integrando

às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula. Essa primeira mudança de paradigma preconizava a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem à luz dos fatores envolvidos na variação linguística. Defendia-se, portanto, que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. (BRASIL, 2006, pp. 19-20).

É nesta mudança de paradigma que o documento faz alusão, pela primeira vez, a textos literários. Entendemos que, amparado nos estudos da língua e da linguagem que circulavam academicamente desde os anos 1970 e ao defender que fossem tidos como objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa textos de diversas esferas discursivas, o documento, já nesta primeira alusão, promove a identificação dos textos literários com a formação discursiva da tradição escolar que alinha a literatura à cultura letrada, de que nos falam Veiga-Neto (2003), Cevasco (2003), Chiappini Leite (1986) e Rouxel (2013), em contraposição aos saberes outros que circulam socialmente:

Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. Ao mesmo tempo, assumia-se que era necessário trazer à sala de aula textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários. (BRASIL, 2006, p. 20, grifo nosso)

Nesta mesma linha de raciocínio e tendo em vista que, com a democratização do ensino, camadas populares até então marginalizadas passaram a ter acesso ao ensino médio, defende-se que o professor deve ampliar, em sala de aula, as práticas de linguagem e seus respectivos textos – verbais e em outros sistemas semióticos – que, até então, tradicionalmente estavam inseridos nas aulas de Língua Portuguesa para estudo da gramática normativa e das obras canônicas (LAURIA, 2014), buscando romper com os padrões socioculturais hegemônicos:

as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 28)

as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. (BRASIL, 2006, p. 28)

Em um contexto escolar pós-democratização do ensino, diversificar as práticas de linguagem e de textos e, por meio disso, romper com padrões socioculturais hegemônicos (“saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem [...] são, historicamente, legitimados” (BRASIL, 2006, p. 29)), tem como implicação considerar o protagonismo dos sujeitos de aprendizagem – os alunos – e a construção da autonomia na sociedade contemporânea. Assim, o documento vislumbra que, ao considerar as trajetórias dos estudantes, vinculadas às práticas dos grupos sociais em que estão inseridos, a escola possibilitaria a tomada de consciência sobre sua condição social e, também, a superação desta condição, viabilizando a inserção dos alunos em novas esferas sociais (BRASIL, 2006, p. 28).

Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter. (BRASIL, 2006, pp. 28-29)

ressalte-se que a definição do que se vai propor como objeto de ensino, a rigor, é uma ação de natureza pedagógica e sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem a construção de conhecimentos que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor. Em suma, tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à ideia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros. (BRASIL, 2006, pp. 35-36)

ensinar e aprender são ações sociais. Tais ações sociais, como antes assinalado, revestem-se de uma efetiva significação, quando, além de não se apagar a carga histórica e ideológica que todo saber encarna, concebem-se os objetos de ensino e de aprendizagem como conhecimentos a serem construídos e apropriados pelo aluno na conjunção/interação de saberes de diferentes naturezas, dentre os quais estão aqueles que trazem a história cultural e social dos próprios saberes e do sujeito que aprende. (BRASIL, 2006, p. 42)

Nesses enunciados, o caráter político do processo de ensino e aprendizagem e do currículo é fortemente marcado (“ação de natureza pedagógica e sobretudo política”; “tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à ideia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social”; “ensinar e aprender são ações sociais”). Tal posicionamento alinha-se às perspectivas críticas e pós-críticas dos estudos curriculares (SILVA, 2010), questionando, portanto, a ideia de neutralidade do currículo escolar e salientando o caráter social da construção do conhecimento, que não pode ser reduzido a uma listagem de conteúdos mínimos/básicos que, discurso pedagógico encampado por uma educação de viés neoliberal, facilmente podem ser transmutados em matrizes de referência para avaliações externas (LIBÂNEO, 2012).

Os autores das OCEM não fogem a esta discussão, posicionando-se quanto ao cuidado de se proporem documentos com caráter de regulação e parametrização do currículo, tais quais Orientações Curriculares; porém, encontram no próprio objetivo de aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa – desenvolvimento da capacidade de ação da linguagem – uma maneira de alinhar o discurso pedagógico ao saber acadêmico da área, sem que este seja subjugado:

Considerando-se que a concepção de trabalho com a língua defendida neste documento pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente, a questão da seriação, da sequenciação, da anterioridade, da hierarquia e da primazia de conteúdos é polêmica, em razão de não se poderem estabelecer, de forma inequívoca, parâmetros que permitam satisfazer as demandas regionais e locais, portanto temporal e espacialmente definidas, sem que se esbarre em arbitrariedades.

Naturalmente, uma dificuldade como essa não pode reverter-se em obstáculo para o aperfeiçoamento de iniciativas de regulação e parametrização das práticas educacionais e daquelas que as circundam para a construção de uma escola que propicie oportunidades efetivas de integração dos diferentes grupos sociais às instâncias de produção e socialização de conhecimentos. Nessa medida, os conteúdos mínimos devem ser pensados em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos. Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. (BRASIL, 2006, p. 35)

Apoiando-se nos saberes acadêmicos desenvolvidos nos estudos da linguagem e acompanhando as novas demandas da sociedade contemporânea, com

a constante tensão entre o global e o local, há a defesa de que, conforme o que foi exposto brevemente nos PCNEM, os conhecimentos de língua portuguesa, no contexto escolar, sejam ampliados tanto quanto aos seus objetivos, quanto também aos seus objetos de ensino (conteúdos). Assim, em contraponto à tradição escolar cristalizada desde o Brasil colonial que se valia de autores clássicos como “modelos” de linguagem, as aulas de Língua Portuguesa se abrem para uma nova concepção de texto – não apenas verbal, mas também multissemiótico – e para os contextos de uso da língua em suas práticas sociais – os letramentos:

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p. 29).

A tradição escolar fundamentada no estudo dos clássicos e de um recorte específico da língua – o do prestígio social – encontra-se, porém, respaldada no documento, mesmo que também se considerem outras esferas de circulação além da literária:

Como antes enunciado, propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc. (BRASIL, 2006, p. 33, grifo nosso)

Porém, a ênfase nas práticas letradas de prestígio, tão presentes na tradição escolar, é ressignificada, uma vez que o trabalho sistemático com os textos não deve ser apartado das práticas sociais, dos contextos de sua produção e circulação e do suporte textual em que foram produzidos. Além disso, ao contrário do que era proposto com o recurso das antologias e dos manuais e livros didáticos, que já

traziam uma seleção apriorística e fixa de textos – os consagrados e canônicos (CASSAVIA, 1981; LAURIA, 2014) –, o que se propõe é que haja a participação dos professores e alunos na escolha dos textos que serão objetos de estudo, recorrendo aos textos representativos do patrimônio literário do país, o que se aproximaria da formação da “biblioteca interior” de que nos fala Rouxel (2013) e das ponderações de Dalvi (2013) sobre a dimensão individual, social e histórica de experiência da leitura:

Dados os objetivos de formação anteriormente expostos, essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país. Isso implica que a escola deva comprometer-se a dar espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos dessa cultura e dessa memória. Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. (BRASIL, 2006, p. 33, grifo nosso)

As orientações curriculares e metodológicas específicas para o ensino de literatura são desenvolvidas, como dito anteriormente, em seção própria, intitulada *Conhecimentos de Literatura*. Nela, a reorientação discursiva já antecipada na estrutura do documento é ainda mais explicitada. Dialogando com os documentos curriculares anteriores (PCNEM e PCNEM+) em várias passagens do texto, logo em sua abertura as OCEM citam diretamente os PCNEM, para discordar da importância dada, neles, à Literatura:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. [...] Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque

de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p. 49, grifo nosso)

Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN. (BRASIL, 2006, pp. 49-50, grifo nosso)

Esta será a ênfase dada, ao longo do texto, para justificar a presença da Literatura no currículo do ensino médio, com autonomia em relação aos conhecimentos de Língua Portuguesa; e para (re)inseri-la nos documentos orientadores desta etapa da educação básica: a Literatura, sendo agenciadora do desenvolvimento sensível do aluno, favorece um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo ao proporcionar o contato com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade (OSAKABE, 2014, *apud* BRASIL, 2006, p. 49).

Para tanto, com o aporte em conceitos como literalidade, prazer estético, fruição e letramento literário, as OCEM fundamentam-se nos saberes acadêmicos da área para defender a especificidade do discurso literário e sua pertinência no currículo do ensino médio. Isso pode ser verificado na quantidade de referências a especialistas reconhecidos da área acadêmica – tanto da teoria literária, quanto do ensino de literatura – ao longo do texto (com nomes como Antônio Cândido, Hans R. Jauss, Haquira Osakabe, Ligia Chiappini Leite, Regina Zilberman, Roland Barthes, Umberto Eco). Essa é outra divergência, na construção do texto, em relação aos documentos curriculares anteriores analisados, que apenas listam referências bibliográficas ao final dos textos, sem que as mesmas estejam indicadas ao longo deles.

É com esse embasamento teórico e especializado que os *Conhecimentos de Literatura* são estruturados, em um encadeamento discursivo que parte da pergunta “Por que a Literatura no ensino médio?” e encaminha, ao longo dos tópicos “A formação do leitor: do ensino fundamental ao ensino médio”, “A leitura literária” e “Possibilidades de mediação”, os objetivos da disciplinas tendo como centro não a história literária, mas a formação de (jovens) leitores de Literatura. No

desenvolvimento do texto, portanto, observamos que há um distanciamento das práticas escolares enraizadas na formação discursiva da tradição escolar do ensino de literatura, voltada para o conhecimento de períodos literários, grandes autores e obras consagradas – as acepções 1, 3 e 4 de que nos fala Chiappini Leite (1999, p. 21) – para o contato direto do estudante com os textos literários visando à sua formação enquanto leitor literário, o que Chiappini Leite (1999, p. 22) chama de defesa do ensino de literatura para além da informação.

Em “Por que Literatura no ensino médio?”, o documento recupera a vinculação da Literatura às elites letradas e à cultura erudita (CEVASCO, 2003; VEIGA-NETO, 2003) e seu *status* inquestionável na escola, com o estudo de autores consagrados e de textos canônicos como modelos de escrita (LAURIA, 2014):

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta “por que a Literatura no ensino médio?”: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura 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 e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. (BRASIL, 2006, p. 51)

O declínio de tal prestígio teria se dado, de acordo com as OCEM, com as transformações sociais na modernidade e, de forma ainda mais proeminente, nos “tempos hipermodernos”:

De qualquer modo, o domínio da Literatura era inquestionável. 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. 51-52). (BRASIL, 2006, p. 52)

É neste cenário em que o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo se sobressaem que se desenvolveu a visão neoliberal transposta para a educação de que nos fala Libâneo (2012), que moldou as reformas político-educacionais no Brasil a partir dos anos 1990 e das quais os documentos curriculares que por ora analisamos são resultantes. Assim, nos parece bastante significativo a defesa da literatura (e da arte em geral) e sua reintrodução na série de documentos oficiais que materializaram o discurso pedagógico de viés neoliberal – na visão de Libâneo (2012), modelo que envolve um dualismo perverso, o da escola do conhecimento para os ricos e da escola de acolhimento social para os pobres:

pensamos encontrar-se aqui o principal motivo para a permanência da arte (e como uma de suas manifestações mais privilegiadas, a literatura) no currículo do ensino médio. Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (BRASIL, 2006, p. 51)

a arte “inventa uma alegriazinha”, rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do trabalho-dor. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53)

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o

utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, lato sensu, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu stricto sensu: como arte que se constrói com palavras. (BRASIL, 2006, p. 52)

Contrapondo dois dispositivos legais – as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – as OCEM passam, então, a discutir as próprias finalidades do ensino médio e sua dupla caracterização: etapa final da educação básica (“término da etapa estudantil para aqueles que não podem ou não querem cursar a faculdade”, p. 53) e, também, etapa preparatória (ou de transição) para o ensino superior. A elaboração de um currículo que contemplasse ambas as modalidades é vista como problemática:

O ensino médio, visto como transição para o superior ou término da etapa estudantil para aqueles que não podem ou não querem cursar a faculdade, constituiu (e ainda constitui) um grande problema para a elaboração de um currículo que pudesse beneficiar ambas as modalidades, já que sempre emerge no horizonte a questão do trabalho. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional editadas refletem bem o debate ou a ausência dele, como ocorreu com a Lei nº 5.692/71, de péssima lembrança. Sinalizando bem os tempos em que foi elaborada, obrigava o ensino médio a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra semi-especializada para o mercado que se abria. Passados esses duros tempos, a LDBEN nº 9.394/96 significou um grande avanço, como se pode ver nos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35):

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
II) preparação básica para o trabalho e para 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) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996), deixando claro que, se o Inciso I diz respeito ao ensino médio como preparatório para o ensino superior e o II refere-se a ele como terminalidade, o Inciso III, por sua vez, engloba os dois anteriores, ou seja, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho. O ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei. (BRASIL, 2006, p. 53, grifo nosso).

A recuperação das LDBEN de 1971 e de 1996 é uma estratégia utilizada, nas OCEM, para reforçar os argumentos a favor da importância da literatura no currículo do ensino médio. Juntamente a esses dispositivos legais, trazem também as considerações de Antônio Cândido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249). (BRASIL, 2006, p. 54).

Todo o percurso desenvolvido em “Por que a Literatura no ensino médio?” converge para a crítica das práticas cristalizadas no ensino de literatura que já haviam sido tomados como conteúdos secundários nos PCN+, que tem seus enunciados citados para ratificar a posição defendida nas OCEM:

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). (BRASIL, 2006, p. 54)

As OCEM não se limitam a recuperar os enunciados dos PCN+, mas estabelece explicitamente qual seria, então, o objetivo das aulas de Literatura: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”. (BRASIL, 2006, p. 54):

“letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a

escrita” (SOARES, 2004, p. 47). Por extensão, podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. Contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, que se vem ampliando cada vez mais, a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. (BRASIL, 2006, pp. 54-55)

Para corresponder a esse objetivo – formar o leitor de Literatura – faz-se necessária uma mudança na metodologia, promovendo a experiência literária, ou seja, o contato efetivo com o texto em detrimento ao estudo exaustivo das características dos períodos literários:

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55)

Assim, em relação à abordagem metodológica, as OCEM se afastam da tradição escolar da historização da literatura. Quanto aos textos literários e às manifestações culturais objetos de estudo da disciplina Literatura, porém, o documento é menos abrangente, conceituando Literatura em sentido estrito (“criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada”, p. 60), mesmo reconhecendo que a distinção entre os campos do literário e do não literário, na teoria literária, é tênue,

confundindo-se muitas vezes. Houve diversas tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, [...] mas essas não lograram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário. Mais recentemente, deslocou-se o foco do texto para o leitor (visto esse como co-produtor do texto) e para a intertextualidade, colocando-se em questão a autonomia e a especificidade da literatura. (BRASIL, 2006, pp. 55-56)

As implicações dessa dificuldade em se distinguir texto literário de texto não literário, e também a mudança de foco das obras para o leitor, são percebidas também nas práticas escolares de ensino de literatura. As OCEM trazem os apontamentos de Chiappini Leite (2005), que polariza a questão nas figuras do “professor conservador” e do “professor democrático”; a posição de Chiappini, porém, é relativizada, parecendo não se adequar à (ou mesmo incomodar) posição assumida no documento de que a Literatura é a “arte em palavras” (p. 55).

Entendemos que há, aqui, uma divergência em relação não só ao conceito de Literatura, mas também ao de Cultura. Ao lado “conservador”, a Literatura/Cultura está identificada com aquilo que de melhor é produzido por determinado grupo, aquilo que é prestigiado (CEVASCO, 2003; VEIGA-NETO, 2003); já o lado “democrático” entende cultura/literatura de modo menos estrito, como o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (WILLIAMS, 1958; MOREIRA e CANDAU, 2007; LOPES e MACEDO, 2011):

Como bem aponta Chiappini (2005), a esse deslocamento de foco correspondem, no ensino da literatura, posições diversas: de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? – perguntamo-nos. Ainda acompanhando o raciocínio de Chiappini, se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? “Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas

modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 1995, p. 256-257). (BRASIL, 2006, pp. 56-57)

A citação é longa, mas, a nosso ver, necessária pois bastante representativa da forma como OCEM se posicionam quanto à presença de manifestações culturais não consagradas como “alta literatura” no ambiente escolar e nas aulas de Literatura, havendo, claramente, uma tomada de posição quanto à defesa do que seria consagrado como literário, utilizando-se, para tanto, da distinção de Gramsci entre valor cultural e valor estético:

Qual seria então o lugar do rap, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino da literatura? Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. Gramsci, em 1934, já estabelecera uma diferença entre valor cultural e valor estético. Muitas obras de grande valor cultural têm escasso valor estético, até mesmo porque não se propuseram a isso: é o caso, por exemplo, dos escritos de José do Patrocínio; outros, mesmo produzidos por artistas não letrados, mas que dominam o fazer literário – ainda que quase instintivamente –, certamente deverão ser considerados no universo literário: Patativa do Assaré, por exemplo, e tantos outros encontrados no nosso rico cancioneiro popular. (BRASIL, 2006, pp. 57-58)

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o status quo, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p. 57)

Mas não nos iludamos: sempre haverá, em alguns casos, uma boa margem de dúvida nos julgamentos, dúvida muitas vezes proveniente dos próprios critérios de aferição, que são mutáveis, por serem históricos. Mesmo apresentando dificuldades em casos limítrofes, entretanto, na maioria das vezes é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte. (BRASIL, 2006, p. 57)

Neste ponto do documento, as OCEM novamente dialogam com os PCNEM – novamente em divergência –, trazendo, em nota de rodapé, um trecho em que a discussão “literário” e “não literário” é posta:

No texto dos PCN, relata-se uma situação de sala de aula em que, dados diversos tipos de textos, os alunos foram instados a responder o que era e o que não era literatura. Uma das respostas mereceu destaque: ““Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” Segue-se o comentário avalizador das opiniões do aluno: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas, quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”. (BRASIL, 2006, p. 57 – nota de rodapé)

Nesta passagem, e em passagens seguintes, o diálogo estabelecido pelas OCEM com os documentos curriculares anteriores (PCNEM e PCNEM+), apontam novas divergências, ou, como anunciado no texto, “problemas que merecem ser discutidos” (BRASIL, 2006, p. 57):

- ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do “ser ou não ser literário” a cargo do leitor;
- foco exclusivo na história da literatura. Apesar de assinalar a permanência dessa prática viciada no ensino da literatura [...], não indica como romper com ela. Mais grave ainda: ao propor como competência a ser desenvolvida: “Recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (PCN, 2002, p. 145), tal como se encontra nos PCN, ou como se apresenta nos PCN+: “3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura” (2002, p. 65), dá margem a que, contraditoriamente, se reafirme a mesma prática: estudar a história da literatura, com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária, tal como vem expressamente explicitado [...];
- fruição estética. Um dos conceitos que fundamentam a experiência estética (e estamos falando de experiência literária) é o de fruição da obra de arte pelo receptor. Os PCN+ a definem da seguinte maneira: Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens

culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais.

Podem 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 (PCN+, 2002, p. 67). Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade. Também não se quer, com isso, afirmar que os textos que proporcionam prazer estético obrigatoriamente são densos, difíceis de ser compreendidos, eruditos. Como sabemos, muitos deles, especialmente os produzidos a partir do Modernismo, são elaborados em linguagem coloquial; sem nos esquecermos de que se encontra na cultura popular grande quantidade de textos capazes de proporcionar a fruição estética. (BRASIL, 2006, pp. 58-59)

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. Como espaço preferencial de manifestação das diferenças, a escola, “da sala de aula ao recreio, pode proporcionar o espaço-tempo da releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia, pode potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa nas conversas e debates da leitura de cada aluno ou aluna” (CHIAPPINI, 2005, p. 1). Entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária dá-se num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual. (BRASIL, 2006, p. 60)

Dessa forma, as OCEM dialogam com os PCNEM e PCNEM+, reconhecendo-os como seus documentos precursores. Porém, em sua materialidade enunciativa, marcam uma posição de distanciamento de tais documentos, tanto no que diz respeito à minimização do discurso pedagógico e na consequente valorização do discurso acadêmico, quanto na defesa da especificidade da Literatura enquanto

disciplina no currículo do ensino médio, e no entendimento dado a conceitos e modos de abordagem fundamentais ao ensino de literatura. Também é o único, dos documentos por nós analisados, que se debruça sobre a importância do professor na seleção dos textos literários e seu papel como mediador no contexto das práticas escolares de leitura literária:

A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola. (BRASIL, 2006, p. 71)

Passada uma década da publicação das **Orientações Curriculares**, novamente o debate sobre reforma curricular no Brasil é retomado, com a elaboração da **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, homologada em 2018.

A BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”¹³ (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor). A elaboração de uma base curricular comum a todo o território nacional é prevista tanto na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, quanto na LDB 9394/96:

serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Artigo 210)¹⁴

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

¹³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

¹⁴ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado>. Acesso em: 15 maio 2017.

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Artigo 26)¹⁵

O documento, portanto, deve ser tomado como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Após a divulgação de versões preliminares e de amplos debates que se seguiram a elas, em 2017 a BNCC teve sua versão final para a educação infantil e para o ensino fundamental publicada; o documento relativo ao ensino médio, porém, teve sua terceira e última versão homologada somente em 2018. É esta terceira versão que analisaremos a seguir.

Por seu caráter normativo, a BNCC é apresentada como “referência nacional comum e *obrigatória*” (p. 06, destaque nosso) para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, a ser implementada em todo o país, o que a difere dos documentos curriculares anteriormente analisados que, como suas próprias denominações explicitam, são *parâmetros*, documentos norteadores.

Em sua *Introdução*, os marcos legais que embasam sua elaboração são listados: Constituição Federal (1988), LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), Plano Nacional de Educação (2014). O que nos chama a atenção é que não se faz, ao longo de todo o documento, nenhuma menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus documentos complementares:

[...] busca dialogar com um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Nessa direção, considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens. (BRASIL, 2018, p. 473)

Como esse enunciado extraído da área de Linguagens e suas Tecnologias explicita, é ignorada a importância dos PCN e seus documentos complementares, que, desde o final da década de 1990, orientavam tanto a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino no Brasil quanto a produção de materiais didáticos, as

¹⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

avaliações e os programas de formação continuada de professores, e que circularam amplamente entre os educadores desde então. É como se nenhum esforço tivesse sido empreendido, com os PCN, para nortear os currículos das escolas.

Entendemos que tal “apagamento” dos PCN, porém, se dá apenas na superfície do texto, naquilo que é declarado, pois seu conteúdo recupera e dá continuidade às propostas educativas de viés liberal discutidas por Libâneo (2016) e por Oliveira (2016), com o discurso pedagógico apoiado na psicologia educacional de base cognitiva. Melhor dizendo, recupera o que foi proposto no primeiro destes documentos: assim como nos PCN, o foco se dá no desenvolvimento de competências e habilidades, a organização curricular se dá por meio de áreas de conhecimento, os conteúdos são apresentados como básicos ou mínimos...

Assim, a centralidade do currículo proposto pela BNCC está no desenvolvimento de dez competências gerais para a educação básica, sendo competência definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08)

No documento dedicado ao ensino médio, na LDB como etapa final da educação básica, a BNCC recupera a caracterização que as DCN fizeram, em 2011, do público que frequenta tal etapa, os jovens com idades entre 14 e 18 anos, “um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais”, assumindo como responsabilidade da escola “ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2011, p. 167).

Em um contexto sociocultural em constante transformação, a BNCC considera “a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a ‘juventude’ como mero rito de passagem da infância à maturidade” (p. 462) e citando as DCN, caracteriza

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às

dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2011, p. 155).

Para a BNCC, “considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463). Entendemos que esta é uma afirmação muito mais retórica do que efetiva, uma vez que não houve – ou ao menos não foi descrito – a participação efetiva dos estudantes na definição das aprendizagens mínimas esperadas para o ensino médio.

Embora afirmem que a juventude não possa ser caracterizada como um grupo homogêneo, é dada grande ênfase, ao longo de todo o documento, ao quanto as culturas juvenis estão atreladas aos avanços do mundo tecnológico. Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, isso se reflete não apenas no retorno do substantivo “Tecnologias” à sua denominação, que não mais figurava nas DCN, mas também ao quanto a seção dedicada à Língua Portuguesa, e também nos campos de atuação e na listagem das habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina, que faz menção à cultura digital e aos novos gêneros multimodais oriundos de tal cultura:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 478)

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 478)

A BNCC organiza o currículo do ensino médio por áreas de conhecimento, que, a saber:

- I – Linguagens e suas Tecnologias;
- II – Matemática e suas Tecnologias;
- III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- V – Formação Técnica e Profissional.

Com exceção de Matemática e suas Tecnologias – composta por apenas um componente curricular –, as demais áreas integram dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. Para cada área de conhecimento, são definidas competências específicas, das quais derivam habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio. Para tornar o currículo mais flexível, optou-se por não indicar a serialização das habilidades, que podem ser distribuídas, a critério dos sistemas de ensino, desde que se garanta os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos.

Analisando especificamente a área de Linguagens e suas Tecnologias, identificamos muitos pontos de contato com os documentos anteriormente analisados. Para o ensino fundamental, a BNCC propõe que a área se centre

no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 470).

Articulada às habilidades desenvolvidas no ensino fundamental, no ensino médio o foco da área se volta para a

ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470).

a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 474)

Para romper com o predomínio de disciplinas na organização curricular das escolas – que, na prática, ainda mantêm este arranjo curricular fragmentado – a BNCC apresenta possibilidades de articulação também entre as áreas de conhecimento, com o incentivo à exploração de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criações artísticas (BRASIL, 2018, p. 472). É nesta última possibilidade de articulação – núcleos de criações artísticas – que, pela primeira vez no documento, menciona-se o contato com manifestações artísticas e literárias, com exemplos de eventos e gêneros multimodais oriundos de contextos periféricos como o *slam* e o *hip hop*:

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, *slam*, *hip hop* etc.). (BRASIL, 2018, p. 472)

Neste excerto, aparece também referência ao protagonismo do estudante do ensino médio e o e sua participação em manifestações culturais de suas comunidades, o que o chamaria a ser também produtor/autor dessas manifestações, em vez de apenas leitor/apreciador passivo. O conceito de autoria é um dos pontos-chave a ser desenvolvido na área:

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da *autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis* manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e

diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 473, destaque nosso)

Para fomentar tal participação dos jovens na vida pública e na produção cultural, na área Linguagens e suas Tecnologias são priorizados cinco campos de atuação social, que articulam os componentes da área (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) e operam como eixos organizadores do currículo: da vida pessoal; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; e artístico, que são descritos a seguir:

O **campo da vida pessoal** organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si. [...]

O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. [...] é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.

O **campo jornalístico-midiático** caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. [...] permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.

O **campo de atuação na vida pública** contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). [...] permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética.

O **campo artístico** é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. (BRASIL, 2018, p. 479-480)

O campo artístico, portanto, é o eixo destinado às manifestações artísticas como a literatura, e nele está previsto que o estudante possa, além de ampliar seu

repertório cultural (“reconhecer, valorizar, fruir”) como leitor literário, também produzir obras com caráter artístico-literário.

A partir da organização da área Linguagens e suas Tecnologias por meio desses campos de atuação social, a BNCC elenca sete competências específicas a serem desenvolvidas nos estudantes pela área:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, pp. 481-482, destaque nosso)

Assim como nos PCNEM, nessas competências as linguagens são identificadas como meio importante para a compreensão de processos identitários, conflitos e geração de poder e para o combate a preconceitos em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Não há menção, porém, à necessidade de problematização das diferenças, à reflexão sobre sua gênese: mais uma vez, pelo prisma das “diversidades”, as tensões são dissipadas, e o cidadão em formação que se almeja nos parece ser, novamente o cidadão cordato.

Assim como nos PCNEM, nas práticas de linguagem estão incorporadas as práticas literárias. Na competência 2, que diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, o texto literário é mais um dos muitos textos produzidos nas diferentes esferas de atuação humana:

os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, uma peça teatral como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros nº 10* ou uma canção como *O bêbado e a equilibrista*, um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do *Metá Metá* etc.) quanto textos de outros campos (como o remix político *George Bush/Imagine* ou determinado projeto de lei ou uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos). (BRASIL, 2018, p. 484).

A especificidade do texto literário, que nas OCEM ganhara seção própria (Conhecimentos de Literatura), está novamente amalgamada com os conhecimentos sobre a língua portuguesa. Algumas competências, porém, destacam as manifestações e linguagens literárias. Quanto às manifestações artísticas, nas quais incluímos as literárias, é esperado que os estudantes desenvolvam tanto o polo da recepção/apreciação, quanto o polo da produção/autoria (sobretudo as competências 6 e 7), em contextos locais e também digitais.

A competência específica 6

prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, *tanto valorizadas*

e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2018, p. 448, destaque nosso).

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da *literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea*, obras da *tradição literária brasileira e de língua portuguesa*, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilarão como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 513)

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 513)

Nestes enunciados, vemos a coexistência das formações discursivas que temos observado nos textos curriculares para o ensino de literatura: de um lado, as que se identificam com a tradição escolar de estudo do cânone e da periodização literária (“as valorizadas e canônicas”; “de outros tempos”, a Literatura com L maiúsculo); de outro, as manifestações relegadas à margem do sistema literário (“populares e midiáticas”).

Como o componente curricular Língua Portuguesa deve estar obrigatoriamente presente em todos os anos do ensino médio, há uma seção específica na BNCC na qual se trata especificamente de suas particularidades, que tem no ensino médio a finalidade de

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e

intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 490)

Nesta seção, o campo artístico-literário é apresentado e dele são derivadas 9 habilidades a serem desenvolvidas em práticas de leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, vinculadas às competências gerais 1, 2, 3 e 6 (Quadro 07):

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um	6

mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	
(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1,2
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1,3
(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1,3

Quadro 07. Campo Artístico-Literário na BNCC – Língua Portuguesa

Nesta seção, o ensino de literatura encontra uma “brecha” na qual são retomados os conceitos e discussões pertinentes à área discutidos nas OCEM, como a pertinência de sua inserção no currículo escolar e o foco no contato com as obras literárias visando à formação do leitor literário, com a crítica à simplificação didática que faz com que a experiência da leitura literária seja substituída por recursos como

as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a

literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajudando-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491)

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. (BRASIL, 2018, p. 495)

Quanto à progressão das aprendizagens, a BNCC preconiza que devem ser considerados, entre outros fatores,

- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígenas, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018, p. 492).

A importância da tradição literária, neste sentido, é reiterada e ressignificada como: forma de acesso ao patrimônio cultural; possibilidade de apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época; e ampliação do repertório linguístico e possibilidade de explorar novas potencialidades e experimentações de uso da língua, estando a história e a periodização literárias subordinadas à experiência e ao contato dos jovens com as obras literárias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impulso gerador desta pesquisa, como exposto em sua Introdução, surgiu de uma inquietação muito particular, uma indagação que nos acompanhou desde o início de nosso trabalho como professora de Língua Portuguesa no ensino médio. Buscávamos, por meio desta investigação acadêmica, entender a aparente desconexão entre o que os jovens estudantes efetivamente liam e o que nós, professores de literatura, almejávamos que fosse lido: as obras representativas do nosso patrimônio cultural, alçadas à condição de cânone literário. Em outras palavras, fazia-nos necessário indagar, questionar o currículo da disciplina Língua Portuguesa quanto ao que ele propunha para o ensino de literatura no ensino médio.

Para isso, selecionamos como *corpus* da pesquisa quatro documentos curriculares que, desde a década de 1990, foram publicados pelo Ministério da Educação com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas de ensino em todo o território nacional. Tais textos podem ser entendidos como uma série histórica de documentos curriculares – oficiais e nacionais – que, como parte de políticas públicas e ações educativas desde a década de 1990, orientam a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino.

O aporte teórico dos Estudos Culturais e das teorias pós-críticas de currículo, por sua vez, suscitou a necessidade de se “desnaturalizar” o currículo enquanto uma formulação acabada, estável e neutra, para pensá-lo como um artefato cultural, um dispositivo situado historicamente e que coloca em circulação saberes (e poderes).

Consideramos a história da disciplina Língua Portuguesa, conceituando-se *disciplina* como um conjunto de saberes institucionalizados: “[a disciplina] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de preposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos”, (FOUCAULT, 2010, p. 30) que são capazes de por em circulação, afirmar, construir, desconstruir ou refutar conjuntos de enunciados. A revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa e literatura no Brasil possibilitou que tivéssemos uma visão histórica de como o currículo de literatura, baseado na seleção e na constituição de um cânone literário, se sedimentou no sistema escolar hegemonicamente até, pelo menos, os anos 1960-1970. Mais recentemente, porém,

os objetivos para a disciplina passaram a privilegiar a formação do leitor literário e sua relação subjetiva com as obras, em vez do acúmulo de informações sobre elas.

Notamos, desde as primeiras leituras do *corpus*, um movimento de deslocamento de “o que” – o cânone – e “por que” – apropriação de modelos e contato com o patrimônio cultural – se ensina, procurando-se abarcar não apenas o estudo de obras canônicas, social e culturalmente valorizadas. Especificamente em relação aos conceitos de Literatura/literatura, e de literário e não literário, dois polos pareciam agregá-los: o primeiro, ligado aos saberes hegemônicos e ao cânone literário tão caro à tradição escolar; e um segundo, associado aos saberes “subalternos/marginais”, não hegemônicos, de manifestações culturais que não têm o mesmo estatuto de “obra literária”. O levantamento dos enunciados presentes nos documentos curriculares analisados neste trabalho apontou para a coexistência dessas formações discursivas, como mostram os exemplos a seguir, transcritos PCNEM – Conhecimentos de Língua Portuguesa:

Na seleção dos textos literários, mesmo que citados para “ilustrar” um tópico de ensino de língua portuguesa em um contexto mais geral, notamos ainda a prevalência de textos escritos, em uma perspectiva grafocêntrica que ignora outros modos de se produzir/compartilhar/fruir saberes, embora os textos multimodais estejam ganhando cada vez mais representatividade. Na tradição escolar, alinhada ao que Williams denomina de tradição seletiva, são os textos escritos – e canônicos – que ganham *status* e são legitimados como saberes institucionalizados – como consequência, da ampliação do conceito de texto literário, que passam a ser fortemente divulgados e compartilhados em meios de comunicação de massa (televisão e rádios) redes sociais, na mídia etc - a escola deixa de ser a principal porta de acesso à literatura para os jovens. Porém, na atualidade podemos verificar o aparecimento de outros tipos de textos (multimodais, que exploraram múltiplas semioses, produzidos localmente, não universais – vide lista de obras do vestibular da UFRGS e da UNICAMP, por exemplo, incluir álbuns musicais).

Consideramos que o currículo de literatura materializado nos documentos analisados ainda está longe de ser representativo de processos de resistência em busca de uma “descolonização”: embora seja reiteradamente reforçado, nos enunciados, que os alunos devam ser apresentados a diferentes manifestações culturais, uma vez que todas são legítimas e representativas de grupos sociais, a

quase totalidade das obras citadas pertence ao cânone da literatura brasileira e portuguesa. Não identificamos, por exemplo, nenhum suporte aos professores, majoritariamente com uma formação inicial que privilegia a tradição literária, subsídios para abordar os processos identitários de uma sociedade multicultural nem para abordar as manifestações culturais das “maiorias minorizadas”, como literatura feminina, literatura negra, literatura indígena, literatura periférica...

Como já dissemos, documentos curriculares materializam os discursos sobre o que, por que, como, para quem ensinar. Com a análise dos enunciados selecionados, procuramos descrever como os documentos curriculares oficiais, ao propor uma orientação para o desenvolvimento do currículo, propagam discursos que são sustentados por uma rede de saberes, que por sua vez se imbricam em formações discursivas coexistentes que colocam em jogo diferenças e oposições, ao mesmo tempo em que procuram dissipá-las. Desde o início suspeitávamos que havia uma disparidade entre o currículo escolar de literatura e o consumo de produtos culturais pelos estudantes do ensino médio, em uma espécie de “conflito de gerações” entre as tradições escolares e as culturas juvenis – hipótese que se confirmou com a análise dos enunciados.

A análise dos dados nos possibilitou observar que tensões não apenas entre as formações discursivas que coexistem no campo dos estudos literários e no ensino de literatura, mas também entre concepções sobre ensino de literatura e discursos associados propagados por esses documentos.

A princípio, julgávamos que haveria uma coesão entre esses discursos, uma vez que sua autoria é a mesma, o Ministério da Educação (MEC). Constatamos, porém, que a autoria colocou o MEC operando como uma instância de mediação institucional entre os discursos oficial (representante de uma política pública que, neste caso, assume uma filiação a projetos neoliberais na educação), pedagógico (advindo dos estudos sobre educação, ensino e aprendizagem que, nestes documentos, está subordinado ao discurso oficial, centrado em aprendizagens básicas e no desenvolvimento de competências e habilidades) e acadêmico (originado nas pesquisas e no desenvolvimento das áreas de ensino de língua portuguesa e de ensino de literatura), havendo uma alternância de forças destes discursos nos documentos analisados.

Em síntese, concluímos que no primeiro documento que compõe a série histórica aqui analisada, os PCNEM (2000), há a primazia do discurso oficial, que operando um recorte no discurso pedagógico, faz com que este seja o organizador do currículo com base em competências e habilidades, em um processo em que o esvaziamento da literatura, integrada à área de leitura, é gritante. Dois anos depois, a publicação dos PCNEM+ (2002) tem caráter complementar ao que (não) foi desenvolvido no primeiro documento, e a literatura é tratada dispersamente, na maioria das vezes como exemplificação para atividades de linguagem. Ainda que sejam incorporados saberes advindos do desenvolvimento dos estudos da linguagem, o discurso acadêmico ainda está subordinado aos discursos pedagógicos e oficial.

As OCEM (2006) uma cisão nesta “ordem disciplinada” dos discursos na série de documentos analisados, com uma reorientação discursiva que já nítida na organização do volume, que conta com uma seção intitulada “Conhecimentos de Literatura”. Ao longo do texto, é proposto um diálogo com os documentos anteriores para que sejam desfeitos equívocos que estes trouxeram ao entendimento sobre ensino de literatura. Consideramos que as OCEM marcam uma tomada de posição dos especialistas da área de ensino de literatura, reivindicando para si a autoridade do saber acadêmico no que tange à área; em decorrência disso, observamos que este é o único documento do corpus em que o discurso acadêmico se sobrepõe aos discursos oficial e pedagógico. Nelas, afirma-se a importância da literatura no ensino médio e se explicita seus objetivos: a formação do leitor literário, por meio do contato direto com as obras literárias propriamente ditas, com especial atenção à especificidade da linguagem literária. É importante salientar que este é, também, o único documento analisado que se dedica a discutir o papel do professor nas aulas de literatura e sua importância na seleção de obras relevantes para seus alunos.

Passada mais de uma década da publicação das OCEM, outro documento curricular surge no cenário educacional brasileiro, a BNCC (2018). Sua natureza é de caráter normativo, portanto obrigatório, e não mais um parâmetro com função norteadora do currículo como os anteriores. Curiosamente, a BNCC não fazendo nenhuma menção aos PCNEM e seus documentos complementares; consideramos este fato uma tentativa de ruptura com os documentos precedentes. Novamente, a ênfase recai sobre a delimitação de aprendizagens básicas – como um currículo

mínimo –, com o desenvolvimento de competências e habilidades. No plano geral do texto, consideramos que houve um retrocesso quanto ao ensino de literatura, já que novamente os discursos oficial e pedagógico se sobrepõem. Porém, ainda que reduzido a um campo de atuação (o artístico-literário), são mantidos os objetivos expressos nas OCEM para o ensino de literatura – formação do leitor literário e contato com as obras da literatura brasileira, preferencialmente, com especial atenção a gêneros multimodais próprios da cultura digital.

Como foi possível perceber, os movimentos de ruptura e retomadas na série histórica destes quatro documentos curriculares fazem com que não haja coesão no que se pretende adotar como orientação curricular (e didático-metodológica) para o ensino de literatura, gerando até mesmo disparidades quanto à autonomia da literatura no currículo, ou quanto à relativização extrema da obra literária.

Diante destas disparidades, julgamos que, para dizer o mínimo, é complicado assumir que documentos que são propagados como “norteadores do currículo”, que em sua gênese afirmam ter a participação democrática de várias instâncias do processo educacional, como gestores e professores de todo o território nacional, possam efetivamente cumprir esta função norteadora junto aos professores na sala de aula, onde o currículo ganha vida, sobretudo diante do quase total silenciamento, nestes textos, sobre a ação do professor enquanto coautor e principal agente deste currículo na prática.

Ao final deste percurso que culminou na elaboração desta dissertação, reafirmamos a convicção de que o acesso à literatura e à fruição é um direito incontestável, condição para que nos tornemos sujeitos humanizados. Como professores, apostamos em uma *ousadia curricular*, multiculturalmente orientada, que propicie aos estudantes o contato com toda literatura possível – como manifestado na epígrafe deste trabalho, “tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes”. Como professores, espero que possamos nos permitir ser também, em alguma medida, insubordinados: que assumamos parâmetros e documentos norteadores como pontos de partida, mas que isso não signifique abrir mão da autoria das nossas aulas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. In: **Pro-posições**, v. 14, n. 03, Set/Dez, 2003, pp. 13-24.

ANGELO, G. L. de. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARKER, M.; BEEZER, A. (eds.). **Introducción a los estudios culturales**. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1994.

BARTHES, R. **Aula**. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 06 ago. 2015.

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

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASSAVIA, G. M. L. **O ensino da literatura no Brasil: um histórico**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. 1981.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHERVEL, J. C. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, nº 2, Porto Alegre-RS, 1990.

CHIAPPINI LEITE, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. **Revista Linha d'Água**, n. 4, FFLCH - USP, 1986. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/issue/view/47/showToc>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FAVACHO, A. P. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação e Sociedade** [online]. 2012, vol.33, n.120, pp. 929-932. ISSN 0101-7330.

FIAD, R. S. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223. nov. 2001.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 22ª ed.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 8ª ed.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GOMES, I. R. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. In: **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre. Vol. 06 n.02, jul/dez 2010 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231/11688>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 01-23, jul./dez. 1997.

KRAMER, S. “Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica”. In: MOREIRA, A.F.B. (org.), **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, pp. 165-183.

LAURIA, M. P. P. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. In: **Remate de Males**. Campinas-SP, (34,2), jul.-dez. 2014, pp. 361-373.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Currículo escolar (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. Midiamix Editora: São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=72>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

_____. PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=117>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORICONI, Ítalo. “Qualquer coisa fora do tempo e do espaço: poesia, literatura, pedagogia da barbárie”. In: ANDRADE, Maria Luiza et al. (org.). **Leituras de Ciclo**. Florianópolis: Abralic/Chapecó: Grifos, 1999.

NEIRA, M. G. **Transformações sociais, currículo e cultura**. Videoaula 17. disciplina “Educação comunitária”. Módulo II – Educação comunitária, saúde e cidadania na escola. Curso de Especialização “Ética, Valores e Cidadania na Escola”. USP-Leste / Univesp, s/d. Acesso em 28 fev. 2013.

OLINTO, H. K. Literatura/cultura/ficções reais. In: OLINTO, H. K.; SCHØLLAMMER, K. E. **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: EPUC, 2008.

OLIVEIRA, C. B. de. **O dito, o não-dito e o (re)dito**: confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de língua portuguesa para o ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2016.

ORTIZ, R. Estudos Culturais. In: **Tempo Social** [online]. Vol. 16, nº 1, junho de 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100007>. Acesso em: 15 mar. 2016.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. A propósito do texto de Lígia Chiappini Moraes Leite. **Revista Linha d'Água**, n. 5, FFLCH - USP, 1988. Disponível em: www.revistas.fflch.usp.br/index.php/linhadagua/article/download/353/360>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PIETRI, E. de. **O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira**. Campinas: Unicamp, 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.

_____. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs). **Ensino de línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa**: História, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

_____. “Português na escola: história de uma disciplina curricular”. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

VEIGA-NETO. A. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. Maio/jun/jul/ago. 2003.

VENTURINI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação** - nº. 3 - jan./dez. 2004.

VIEIRA, A. **Análise de uma realidade escolar**: o ensino de literatura no 2º grau, hoje. São Paulo. Tese (dout.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1988.

_____. 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.

WILLIAMS, R. “A Cultura é de Todos (Culture is Ordinary)”, tradução de Maria Elisa Cevasco. In: Norman Mackenzie (ed.), **Convictions**. London: MacGibbon and Gee, 1958, republicado como “Culture is Ordinary”, in: Raymond Williams, **Resources of Hope**. London: Verso, 1989.

_____. “Base e superestrutura na teoria da cultura marxista”, in **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. Tradução de Culture and Materialism.

YUNES, E. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, H. K.; SCHØLLAMMER, K. E. **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: EPUC, 2008.