

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA FABÍOLA SILVA DE FARIA

**O ensino de literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa
universitária**

São Paulo, fevereiro – 2009

VANESSA FABÍOLA SILVA DE FARIA

O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Professora doutora Neide Luzia de Rezende

São Paulo

2009

Ficha Catalográfica

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.106 F224e Faria, Vanessa Fabíola Silva de
O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária / Vanessa Fabíola Silva de Faria; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2009.

124 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino de Literatura 2. Currículo de literatura 3. Pesquisa acadêmica 4. Saber docente I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanessa Fabíola Silva de Faria

O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Drª Neide Luzia de Rezende (orientadora) - FEUSP

Profª Drª Dislane Zerbinatti Moraes – FEUSP

Profª Drª Guaraciaba Micheletti – FFLCH-USP

Profº Dr. Valdir Heitor Barzotto – FEUSP (suplente)

Profº Dr. Jaime F. P. Cordeiro– FEUSP (suplente)

Profª Drª Ana Maria Lima Teixeira – (suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos muito amados e queridos, Victor, Fernando e Raphaela, aos meus pais Erasto e Glória, com muito amor, carinho e gratidão, por terem se revelado capazes de um grande amor incondicional, por todo o apoio nesta longa jornada, por sua resignação e compreensão em todos os longos momentos de ausência. Sou uma afortunada com pessoas tão especiais em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao prof^o dr. Valdir Heitor Barzoto, por seu papel especial ao despertar-me o desejo e sonho por uma carreira acadêmica, acreditando em meu potencial.

À prof^a dr^a Neide Luzia de Rezende, por seu trabalho incansável e extremamente ético, exemplo que trarei comigo para o resto de minha trajetória profissional. Agradeço sinceramente sua orientação segura e paciente, sempre oferecendo espaço para que eu descobrisse meus caminhos, e sempre me salvando em meus descaminhos...

Às professoras doutoras Dislane Zerbinatti e Guaraciaba Micheletti, componentes da banca de qualificação, por tantas e tão valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos colegas de departamento da Universidade do Estado de Mato Grosso, que, a seu modo, procuraram facilitar-me a vida, diminuindo-me os encargos durante o período em que estive envolvida com a pesquisa. Em especial às amigas Ana Maria Macedo, Silvia Regina Nunes, Elizângela Costa e Rosely Romanelli, por tantos momentos de discussão sobre o assunto desta dissertação.

À família especial que tenho, meu porto seguro e ponto de apoio em vários momentos de angústia e nos momentos de stress causados pela natureza do trabalho acadêmico, agradeço em especial a minhas irmãs Fátima e Marta, que mesmo distantes do universo acadêmico sempre compreenderam a importância do meu trabalho para mim e me ajudaram de todas as formas possíveis.

Ao meu esposo, que mesmo sem entender que um sonho possa consumir tanto tempo da nossa vida, apoiou-me em vários momentos dessa empreitada.

Correndo o risco de ser injusta com tantos e tantas que cruzaram minha vida em vários momentos, acho que seria impossível nomeá-los a todos, mas todos eles sabem de sua importância em minha trajetória profissional.

(...) o mundo dos praticantes encontra sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante. (Chartier, A-M., 2007)

Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. (...) A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências. (Popkewitz, 1997)

Resumo

O trabalho de pesquisa consistiu em um estudo dos documentos oficiais que orientaram o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para o 2º grau (antiga nomenclatura do ensino médio) tendo em vista a possibilidade de compreender a relação entre as proposições inovadoras ali contidas e o trabalho de pesquisa acadêmica com o qual dialogam. Partiu-se de uma concepção de currículo como um artefato cultural, uma invenção escolar e, portanto, como prática sócio-histórica e culturalmente constituída. O objetivo desta pesquisa foi verificar em que medida os documentos curriculares balizam a seleção de conteúdos e de que modo ocorre esta seleção, em outras palavras, como se constituiu, historicamente, o currículo de literatura como disciplina escolar. A análise dos documentos curriculares permitiu-nos ponderar sobre uma relação já apontada por Geraldí (2003) que “o trabalho pedagógico tende a fetichizar o produto do trabalho científico”. Tal observação partiu de um exame em que foram cotejadas as várias edições dos dois tipos de documentos curriculares produzidos ao longo dos anos de 1980 no Brasil, nos quais se propunham inovações no ensino de literatura. Observamos ainda que a lógica de incorporação dos resultados do trabalho de pesquisa não é igual nos dois tipos de documento, possivelmente em função do fato de os autores dos textos publicados nos Subsídios para Implementação da Propostas Curriculares de Língua Portuguesa terem sido pesquisadores universitários, e, portanto, eles próprios responsáveis pela elaboração de uma obra original; em contrapartida, o texto da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau, elaborado pela equipe técnica da CENP assume, em grande parte, o modo de apropriação do trabalho científico apontado por Geraldí (2003), sendo possível atribuir aos autores do Subsídios a noção bourdieusiana de *auctor* e aos autores da Proposta Curricular a de *lector*. A pesquisa permitiu-nos concluir que esse modo peculiar de apropriação do trabalho científico explica, em parte, a permanência de práticas arraigadas à tradição, embora mescladas a algumas proposições inovadoras. Esta mescla caracteriza a relação compósita dos saberes docentes (Tardif, Lessard, Lahire), outra categoria de análise mobilizada para analisar a questão. Compreendemos, finalmente, que o modo como os docentes podem mobilizar esses saberes é regido, em última instância, pela noção de táticas de consumo (De Certeau, 1994), explicando o que, num primeiro olhar, parece apenas uma burla dos mecanismos de controle impostos pelo currículo, configura-se na verdade, como um mecanismo de busca dos protocolos de ação, mais do que pelos protocolos da pesquisa científica (Anne-Marie Chartier, 2007).

Palavras-chave: ensino de literatura, currículo de literatura, pesquisa acadêmica, saber docente.

Abstract

The dissertation consists on a study of official documents which orients Portuguese and Literature for the Secondary Level, considering a possibility to understand the relation between the innovation proposals and the work resultant of academics research. Our starting point was a conception of curriculum as a cultural artifact, a school invention and, so, a socio-historical e culturally constituted practice.

The aim of this research was to verify if curriculum documents establishes the teaching contents selection and how is this selection made, in other words, how the literature (as school discipline) curriculum was historically constituted.

Analyzing the documents we could consider a relation which Geraldi (2003) had already pointed: “the pedagogical work presents a tendency to fetishism of the scientific work’s product.

Such observation is linked to an exam which varied editions of both kind of curriculum documents were compared. We considered only the documents produced along the eighties in São Paulo, Brazil. Both proposed innovation in literature teaching, but we observed that the logic of the incorporation of scientific work’s products is not equal in both documents, possibly due to the fact that the authors of the texts published in the guide Subsídios are academic researchers, and so, they are, themselves, the responsible of an original work elaboration, on the other hand, the text of Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau, elaborated by the technical team of CENP assumes, in major, the way which the scientific work (remarked by Geraldi, 2003) is appropriated. This aspect allowed us to attribute to the authors of Subsídios the bourdieusian idea of auctor, and to the authors of Proposta Curricular the idea of lector. The research also allowed us to conclude that this peculiar way of appropriation of the scientific works explain, partially, the permanence of practices rooted in tradition, although mixed to some of the innovation proposals. This mix characterizes the composite relation of teaching knowledge (Tardif, Lessard, Lahire, 1991), another point of view used to understand the question. At last, we understood that the way teachers may mobilize such knowledge is determined by the idea of consumption tatics (as proposed by De Certeau, 1994), explaining what, in a first sight may look just a way to not attend to the control mechanism represented by curriculum, configures, in fact, a mechanism of search for the action protocols, more than the scientific research protocols (Anne-Marie Chartier, 2007).

Key words: literature teaching, literature curriculum, academic researches, teachers knowledge.

Lista de Abreviaturas e Siglas

PCLP – Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

DIEESE – Departamento Interestadual de Estudos Sócio-econômicos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

APEOESP – Associação de Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

PUC – Pontifícia Universidade Católica

APLL – Associação de Professores de Língua e Literatura

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

EFES – Estágio de Formação do Educador em Serviço

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

Sumário

Introdução	12
CAPÍTULO I	24
A concepção de currículo e a discussão curricular no Brasil nos anos 80	24
<i>1.1 Currículo, política e sociedade: a distensão e as reivindicações populares por uma Educação nos anos 80.</i>	34
<i>1.2 As reformulações no currículo de língua portuguesa durante os anos 80.</i>	36
CAPÍTULO II	39
A mudança de paradigmas no ensino de língua materna	39
<i>2.1 O ensino de literatura em meio às propostas de renovação</i>	53
CAPÍTULO III	67
O ensino de literatura entre orientações oficiais e a pesquisa acadêmica: as PCLP e o guia Subsídios	67
<i>3.1 Os documentos oficiais: um retrospecto sucinto</i>	70
<i>3.2 As décadas de 60 e 70: o peso da tradição e os esforços de democratização</i>	72
<i>3.3 Anos 80 – As propostas de redemocratização do ensino atingem a escola e o currículo escolar</i>	72
CAPÍTULO IV	89
Os modos de apropriação do conhecimento científico no texto curricular e em sua implementação	89
<i>4.1 A história literária e o ensino de literatura: uma aliança antiga e apagada</i>	90
4.1.2 O ensino de literatura e as novas tendências em estudos literários: aliança nova, modos de apropriação antigos	95
<i>4.2 A lógica de incorporação das propostas curriculares: os saberes docentes e as táticas de consumo</i>	100
Considerações Finais	109
Referências Bibliográficas	114

Introdução

Os novos paradigmas de educação trouxeram, ao longo dos anos 80, muitas possibilidades de reflexão, ao mesmo tempo em que se observava uma atualização sem precedentes no ensino de língua materna, num período profundamente marcado pelos avanços nos estudos lingüísticos. No caso do ensino de língua, especificamente, observa-se uma mudança conceitual tão grande e tão difundida que esses conceitos tornaram-se conhecidos não só entre os docentes da área de língua portuguesa como até mesmo entre vários docentes de outras disciplinas do ensino básico, os quais reconhecem os termos advindos dessa renovação conceitual. Desta forma, adotam-se, na escola básica, terminologias que indicam certo conhecimento (ainda que superficial) da área e sugerem uma mudança de atitude diante do objeto: coesão e coerência, norma padrão e variante popular, registro oral e escrito, interlocução, produção de texto, textualidade, intertextualidade, etc.

Nesse contexto, os lingüistas exerceram, e ainda exercem, um papel fundamental, seja na formação inicial dos docentes, seja na formação continuada. No caso de literatura, não parece que os especialistas dessa área tenham conseguido formar um quadro capaz de modificar as mentalidades envolvidas em seu ensino. Assim, parece que, na escola, o ensino de literatura encontra-se mais ou menos como se encontrava o ensino de língua há três décadas. Sem acompanhar as mudanças propostas, a literatura, como disciplina escolar, não é capaz de responder às necessidades de formação de um sujeito leitor que usufrua seja do patrimônio literário de nosso país, seja de outra modalidade de literatura reconhecida como boa literatura dentro do campo literário. Não se trata aqui de propor soluções, elas talvez estejam a caminho, conforme Rezende:

Também não creio que se possa esperar uma frente de combate, uma vanguarda, como se deu com a lingüística em relação à gramática. Mário de Andrade, numa conferência de 1942 sobre o Modernismo, afirma que a renovação modernista teria ocorrido com ou sem a Semana – vista como símbolo do movimento modernista e como emblema da vanguarda –, mas que sem a Semana teria levado mais tempo para acontecer. Talvez se possa pensar o mesmo com relação à atualização literária [no ensino básico], que não teve um movimento para alavancá-la, portanto é possível que leve tempo – ou que já esteja mesmo ocorrendo. (REZENDE, 2006. texto impresso.)

As pesquisas acadêmicas na área, apesar de dialogar com a problemática do ensino de literatura, não têm, sozinhas, forças para alterar o quadro, a exemplo do que também ocorreu no caso da lingüística, cuja influência na mudança conceitual operada dependeu não somente de sua inserção no currículo de Letras, mas principalmente de um esforço de divulgação junto ao professorado.

No caso da Literatura, na década de 80 verificam-se também as primeiras tentativas de mudanças com os trabalhos de Rocco (1981), Vieira (1989), Leite (1983), Lajolo (1982), Zilbermann (1982) e Bordini e Aguiar (1989). Suas obras foram tão importantes naquele momento como hoje, na medida em que vários dos problemas que as autoras discutem ainda permanecem atuais, dentre eles a leitura do texto literário como pretexto para fins tais como ensino de gramática, apreensão de um determinado modelo de comportamento lingüístico e exemplos de características estéticas de um período literário. Cabe aqui lembrar que um dos textos mais conhecidos por muitos professores de língua materna e literatura é o artigo de Lajolo, M. “O texto como pretexto” (1982).¹

Na década seguinte surgiriam as discussões vindas da História, da Sociologia e da Antropologia da leitura (cf. Soares, 2001). Contudo, reconhecemos que tais discussões, em vez da contribuição esperada, trouxeram certa negligência em relação ao trabalho com o texto literário na escola de ensino fundamental e médio, uma vez que propiciaram mudanças de atitude diante do texto, dentre elas a supervalorização de diferentes gêneros, especialmente os gêneros do cotidiano. Deste modo, reconhecendo a necessidade de incluir diferentes gêneros no trabalho pedagógico com o texto ao invés de lidar apenas com o cânone, essas tendências contribuíram para a diluição do trabalho com o texto literário. Ou seja, no âmbito dos estudos

¹ Este texto permanece ainda hoje como referência para as práticas de ensino, tendo sido incluído no material didático do curso de aperfeiçoamento “Ler e Viver” destinado aos professores de língua portuguesa da rede pública do estado de São Paulo, realizado durante o ano de 2005.

literários e acadêmicos e na intersecção destes com a educação (entre nós impulsionados sobretudo pelos franceses) houve sem dúvida um trabalho de muita importância, mas que não conseguiu, a nosso ver, furar o bloqueio de práticas escolares consolidadas na tradição do ensino de literatura.

Uma importante fonte para observar a tendência de mudança no que tange ao ensino de literatura são os documentos oficiais, uma vez que neles constam as discussões teóricas travadas na academia, já que os responsáveis pela elaboração de tais documentos são pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior. Esses documentos são, desta forma, testemunhos de um período e das concepções do que é legítimo ou não a ser ensinado, ou ainda das concepções de língua e literatura que a instituição governamental defende como “desejáveis” na educação básica.

Procuramos, portanto, observar, na análise dos documentos oficiais, a possibilidade de se reconstituir um período em que houve uma tentativa de divulgação junto aos docentes dessas discussões e das novas perspectivas acerca do ensino de literatura para se instaurar uma nova didática de literatura. Ou seja, vamos nos deter nesses documentos por considerá-los capazes de fazer vislumbrar o que, dos novos estudos e propostas de ensino de literatura, estava chegando aos professores da rede de ensino fundamental e médio.

Considerando-se essas questões, acreditamos que as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa (PCLP), bem como o guia Subsídios para Implementação das Propostas Curriculares de língua portuguesa 2º grau, publicadas ao longo dos anos 80 pela Secretaria de Educação de São Paulo, configuram-se como importantes documentos na análise de uma interface entre a universidade e o ensino público, uma vez que pesquisadores ligados às universidades públicas foram os principais colaboradores dessas publicações, indiciando seu envolvimento numa atividade militante de intervenção nesse ensino e numa busca de renovação dos paradigmas até então predominantes.

Justifica o estudo dessa interface, no que concerne ao ensino de literatura, o fato de algumas mudanças terem sido propostas no ensino de língua a partir do envolvimento de pesquisadores. É importante ressaltar que naquele período verificamos um aumento da pesquisa em lingüística e literatura, como resultado da consolidação de vários programas de pós-graduação em universidades públicas.

Consideramos relevante, desse modo, observar como os documentos oficiais se propõem a orientar a prática pedagógica no ensino de literatura. Além disso, mediante a pesquisa documental, buscamos compreender de que modo se processou a relação entre as pesquisas propostas na academia e o ensino básico no que tange ao ensino de literatura, ao longo dos anos 80 no estado de São Paulo.

O objeto nasceu das inquietações desta pesquisadora desde o começo de sua carreira docente. Já no primeiro ano de magistério, buscava respostas para questionamentos motivados em grande parte pela insatisfação com as práticas verificadas entre os colegas e com a tradicional distribuição dos conteúdos ao longo das séries do Ensino Médio, bem como com o fato dessa distribuição estar atrelada a uma seqüência temporal. Em geral se dizia que assim estaríamos de acordo com o “programa”, o qual descobri tratar-se das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Na ocasião, o mais importante era conhecer o documento e buscar ali a prescrição aludida pelos colegas. A prescrição não foi encontrada, continuando, assim, sem respostas os questionamentos. Essa alegação dos colegas professores de que era o “programa” que direcionava a escolha do conteúdo e sua metodologia, seguida da comprovação de que tais direcionamentos não existiam, atraíram meu interesse para o assunto.

Enumero, a seguir, as questões que originaram a pesquisa, que persistiram ao longo dela, e que subjazem no âmago da dissertação aqui empreendida.

- Os documentos oficiais balizam a seleção e distribuição dos conteúdos de Literatura ao longo das séries? De que maneira?
- Os documentos oficiais propõem inovações no ensino de língua e literatura, influenciados pela pesquisa acadêmica? As propostas de inovação são igualmente sistematizadas no documento curricular?
- Os documentos propõem orientações igualmente inovadoras para o ensino de língua tanto como para o ensino de literatura?

Em suma, na origem da pesquisa, perguntava-me se eram os documentos oficiais que legitimavam a escolha e a exclusão de determinados conteúdos e como acontecia essa seleção de conteúdos.

Não podemos dizer que a pesquisa tenha feito um percurso tranqüilo, ao contrário, foi um período de intensa derrubada de certezas cristalizadas na minha compreensão e representação da prática docente e da construção pessoal de um conjunto de conhecimentos que, definitivamente, mostraram a importância de determinados campos de estudos emergentes, dentre eles, o campo dos saberes escolares e sua relação com o saber docente.

Tem havido, nas últimas décadas, um crescente interesse pela história das disciplinas escolares. No Brasil, esse interesse ocorreu no contexto de um movimento de renovação da história da educação e, segundo Souza Júnior e Galvão (2005) esses estudos partem de pesquisadores interessados em compreender suas próprias disciplinas. Tais pesquisas têm contribuído sistematicamente para a compreensão do papel desempenhado pela escola e pelas disciplinas escolares, bem como para um deslizamento rumo à questão do conhecimento escolar, ou seja, a retrospectiva histórica de uma determinada disciplina contribui para a compreensão do atual estado de coisas na educação, e, mais especificamente, no âmbito da disciplina em questão, facilita a compreensão desta como componente curricular, do valor e da importância que se atribui a este componente nos vários momentos da educação nacional.

No interior desse campo, encontramos expressões semelhantes: “história das disciplinas curriculares”, “história das matérias escolares”, “história dos conteúdos escolares”, num claro indício de imbricação de diversos campos disciplinares: no caso desta pesquisa, o Currículo, a Teoria Literária e a Literatura.

De acordo com Chervel (1990), é a prática escolar que nos fornece informações acerca dos conhecimentos produzidos, os quais, em princípio, não encontramos em nenhuma das ciências que o autor denomina “ciências de referência”. Foi possível perceber a pertinência dessa proposição do autor durante minha própria trajetória de pesquisa, uma vez que, de início, buscava compreender o atual estado de coisas no ensino de Literatura responsabilizando a Teoria e História Literárias como as possíveis causas daquilo que eu considerava então um desvio: o ensino de literatura por um viés que privilegia a história literária e modelos estéticos, em detrimento do estudo e leitura da obra literária. Ou seja, eu considerava a periodização (como manifestação de certa história) a grande culpada pela crise no ensino da literatura. A trajetória da pesquisa demonstrou que não era exatamente essa a causa do engessamento e inércia que observamos no ensino dessa disciplina.

Neste sentido, defrontar-me com o que está postulado por Chervel foi de suma importância na reorientação da pesquisa. A constatação do autor de que a prática escolar fornece explicações acerca da produção do conhecimento levou-o à investigação da história das disciplinas escolares, lidando com fontes primárias, tais como livros didáticos e cadernos escolares.

Trata-se de um campo voltado para a análise do por quê as escolas ensinam o que ensinam e, neste aspecto, a diretividade não é um foco, não há a preocupação de tentar responder o que a escola deveria ensinar. Segundo Forquin (1992), trata-se de um campo de pesquisa que possibilita não só descrever, mas compreender a seleção cultural realizada pela escola e identificar o que, ao longo das trajetórias das disciplinas, deve ser ensinado, qual conteúdo é selecionado em detrimento de quais outros. Nesse percurso de pesquisa, é possível também identificar o caminho percorrido pelas disciplinas na conquista de sua legitimidade, de seu estatuto, bem como a luta por recursos e por espaços, cuja visibilidade se verifica na quantidade de horas/aula destinadas a determinadas disciplinas nas diversas grades, etc.

Tal perspectiva tem nos oferecido a vantagem de refletir sobre a predominância de determinadas tendências no ensino de Literatura, marcadamente a persistência do estudo historicista desvinculado dos textos literários, uma vez que um dos princípios norteadores desse viés é, segundo Santos:

(...) explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação na organização do conteúdo e nos métodos de ensino. (SANTOS, *apud* SOUZA JR. E GALVÃO, 2005, p. 393)

Outro aspecto importante nesta pesquisa é o questionamento de que a organização curricular e a distribuição dos conteúdos sejam uma “vulgarização” da disciplina acadêmica, perspectiva que Chervel (1990) refuta:

(...) Se a escola se limitasse a “vulgarizar” as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. (...) (CHERVEL, 1990, p.183)

Outra contribuição para nosso estudo veio novamente de Chervel, ao pensar especificamente na questão da Literatura e o papel da escola na construção do cânone “escolar”:

Resta um último ponto, cuja importância, salvo algumas exceções, jamais preocupou os historiadores da literatura: a interpenetração entre a cultura escolar e atividade literária. Por que *Esther* e *Athalie* são as únicas obras dramáticas que permaneceram constantemente no programa das classes durante todo o século XIX? É por que são de Racine, ou por que foram destinadas a uma exploração escolar? É por acaso que a primeira grande epopéia francesa, *La Henriade*, composta por um antigo aluno dos jesuítas para rivalizar com Virgílio, entrou desde o século XVIII nos programas escolares, e fez, nos colégios, o essencial em sua carreira literária, até 1835? Esta obra não remonta, antes, à história do ensino, mais do que à história da literatura? (CHERVEL, 1990, p.184)

Da mesma forma, podemos encontrar em Terry Eagleton (1983) um amparo ao argumento acima. Ao tecer considerações acerca do conceito de literatura, o autor afirma a dificuldade dessa definição em virtude da multiplicidade de concepções acerca da literatura ao longo dos tempos. Para Eagleton (1983), as definições de literatura amparam-se em categorias historicamente construídas, o que implica também variações no estatuto do texto literário ao longo dos tempos:

Se é certo que muitas das obras estudadas como literatura nas instituições acadêmicas foram “construídas” para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram. Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e 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)

Feitas estas considerações, cumpre-nos tratar do objeto de estudo neste trabalho, a saber, observar as relações entre a pesquisa acadêmica e as orientações oficiais elaboradas nos dispositivos, procurando compreender de que modo as pesquisas acadêmicas podem ter ou não proporcionado uma reorientação no ensino de Literatura, incluindo-se aí o exame das diferentes tensões que são produzidas nas relações entre as concepções teóricas de literatura e de ensino que fundamentam a proposta curricular, ou seja, procuramos observar o ponto de vista definido por Geraldi (2003, p.74), que vê no trabalho pedagógico uma “fetichização do produto do trabalho científico”, ou seja, analisando a correlação entre o trabalho de ensino e o científico, o autor define uma noção que vai além da mera vulgarização dos conteúdos, para ele o trabalho pedagógico autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas.

Observamos, no período estudado, o envolvimento dos pesquisadores ligados às universidades públicas paulistas na discussão e encaminhamento de propostas de renovação no ensino de língua e literatura, tanto em atividades que tomam o espaço da formação continuada como um lugar privilegiado para divulgação das idéias lingüísticas, quanto em assessorias às secretarias municipais e estadual e também em outras instâncias, como associações de professores, sindicatos, congressos, etc. Tais atividades se inter-relacionaram, então, com a elaboração de propostas curriculares durante os anos 80. Observamos que as atividades científicas de pesquisa tiveram influência na reorganização curricular, pois parte daquilo que se discute na academia foi trazido para o documento curricular. Entretanto na passagem do trabalho científico ao escolar, a lógica de apropriação do discurso pedagógico, tende ao processo já descrito por Geraldi, o que, num primeiro momento, fazia parecer que não havia interlocução entre a academia e a escola.

O contexto sócio-histórico que influenciou as mudanças curriculares também serviu de apoio para nossas reflexões. Os anos 80 foram marcados por lutas que mobilizaram diversos setores da sociedade civil, entre as quais se encontra a demanda por um ensino público de qualidade. Nesse contexto, os currículos foram objeto de reformulações. Por esta razão julgamos necessário pesquisar a trajetória desses acontecimentos a fim de compreender o valor de tais iniciativas em sua época.

Parte dessa história pode ser conhecida pelos documentos oficiais, ou seja, pelas

propostas de renovação que se fizeram publicar naquele período, parte pode também ser conhecida a partir do exame de registros dos projetos encaminhados nesse período. Tais projetos, por configurarem um outro objeto de pesquisa, ficaram fora do escopo de nosso trabalho. Deste modo, procurando encaminhar os resultados da pesquisa realizada, dividimos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro deles trata das questões relativas aos estudos sobre currículo, apresentando-o como um artefato cultural e prática de linguagem, como um texto, o que implica, em outras palavras, em analisá-lo numa perspectiva textual e discursiva. Nesse mesmo capítulo, considera-se a possibilidade de se articular a noção de currículo à de disciplinas escolares, termos que Goodson (1997) considera muito próximos. Além disso, procuramos compreender as condições sócio-históricas que, naquele período, ensejaram o movimento de renovação curricular.

No capítulo II, procuramos iniciar um breve exame das principais mudanças ocorridas no currículo de língua portuguesa e literatura no estado de São Paulo no início da década de 80. Por compreender, no capítulo anterior, que mudanças no currículo costumam acompanhar as pesquisas acadêmicas, buscamos identificar quais desenvolvimentos teóricos puderam contribuir para uma possível mudança no paradigma do ensino de língua materna e literatura, durante a década de 80. Deste modo, consideramos relevante a compreensão da constituição das disciplinas escolares de língua e literatura, a partir dos estudos de Souza (1999), Lajolo (1995) e Razzini (2000) sobre o currículo de Literatura no colégio D. Pedro I, durante os séculos XVIII, XIX, e início do século XX, uma vez que autores diversos apontam que na história dessas disciplinas encontram-se modos peculiares de inserção no currículo escolar.

No capítulo III, ocupamo-nos de um exame descritivo dos documentos oficiais produzidos ao longo dos anos 80 no estado de São Paulo, no contexto específico do ensino de Língua Portuguesa. Esses documentos são as várias edições da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 2º grau, doravante PCLP e os guias criados para subsidiar a compreensão e aplicação das práticas propostas no PCLP: esses guias foram denominados Subsídios para Implementação da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa. Foram todos editados e reeditados ao longo dos anos 80 e 90, sendo que a última edição data

de 1995², para a PCLP, e 1998 para o guia Subsídios. As sucessivas reedições mostram-nos que, ao longo do tempo, as orientações contidas tanto na PCLP como no guia Subsídios continuavam atuais. Nosso recorte temporal inicia-se em 1978 e se estende a 1995. Inicialmente nos propúnhamos ao exame de uma década, entre 1984 a 1994. Estendemos mais o recorte temporal em função do fato de a primeira PCLP ter sido editada em 1978, após dois anos de trabalho da comissão designada pela CENP; naquele mesmo ano seria publicado o guia Subsídios para implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, em oito volumes. Em 1986, a Secretaria de Educação, em novo movimento de estruturação curricular, buscando viabilizar a prática do que já havia sido proposto oito anos antes, edita a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º Grau e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau, cujas orientações são muito parecidas com as anteriores. Essas versões são chamadas de “versões preliminares”. A primeira versão preliminar foi editada em 1986, com reedição em 1988 e 1989. A segunda versão preliminar foi editada em 1992 e reeditada em 1995. O guia Subsídios para Implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa foi reeditado em 1984, mas passou por alterações: de oito volumes condensou-se em três apenas.

Salientamos que nem todas as edições puderam ser coletadas, o material é pouco encontrado nas escolas estaduais; foi na Biblioteca da FEUSP e na biblioteca do Centro de Referência Mário Covas, onde encontramos os documentos pesquisados. Assim, obedecendo à ordem de edição, nosso material de pesquisa – composto pelas várias edições e reedições desses documentos curriculares - foi:

Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de redação para o 2º grau - (1978);

Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau (1987) – 1ª versão preliminar;

Proposta Curricular para o Ensino de Português – 2º grau (1986) – 1ª versão preliminar;

Proposta Curricular para o Ensino de Português – 2º grau (1992) – 2ª versão preliminar;

² Esta é a última edição a que tivemos acesso. Todos esses materiais foram pesquisados nos arquivos do CRE Mário Covas, em São Paulo, instituição ligada à Secretaria de Estado da Educação, cuja função é a guarda de documentos curriculares e demais publicações elaboradas pela SEE destinadas ao magistério público paulista.

Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. Volume I Reflexões Preliminares, 1984.

Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. Coletânea de Textos. Volume I, 1988.

Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Coletânea de Textos. Volume II, 1998.

Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Coletânea de Textos. Volume III, 1998.

A razão apontada para um período relativamente longo para as sucessivas reedições do guia Subsídios está na seção “Apresentação”:

Os textos foram extraídos dos Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau – 8 vols. Esse material, publicado em 1978, visava a implementar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau (1977) e sua elaboração foi coordenada pelo prof. Ataliba Teixeira de Castilho.

A reimpressão desses textos justifica-se pelo fato de que eles se mantêm atualizados, subsidiando a compreensão das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, elaboradas em 1986 pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa – CENP. (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 5)

Esses documentos trouxeram propostas de inovação no ensino de língua e literatura, sendo seu aspecto mais relevante a interlocução com discussões teóricas que circulavam na academia naquele período. Num primeiro momento, atribuímos a dificuldade do professorado em lidar com aquelas concepções à precariedade de sua formação. Ao longo da pesquisa essa perspectiva foi reformulada, ou melhor, relativizada, em função do aporte teórico de campos emergentes de pesquisa como as disciplinas escolares e os saberes docentes. Assim, no capítulo IV, tentamos depreender como ocorre a lógica de apropriação do conhecimento científico, tanto nos textos curriculares propriamente ditos, as várias edições da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, como no material destinado a subsidiar a implementação da proposta curricular. Nosso aporte teórico, nessa etapa da pesquisa, veio de áreas diversas. Da

sociologia emprestamos de Bourdieu (1990) a noção de *auctor* e *lector*, a fim de compreender de que modo a leitura podia ser conformada ou deformada a partir do discurso desse escritor, um “lector”, sendo possível, deste modo compreender o que caracteriza a autoria e reprodução. Consideramos, principalmente, os estudos de Geraldi (2003) acerca do modo peculiar que caracteriza essa apropriação. Preocupamo-nos, também, em compreender o hiato que se verifica entre o que se postula nas propostas oficiais e a prática pedagógica no ensino de literatura, conforme observado por Vieira (2008), e por isso procuramos observar, a partir de um breve exame acerca do percurso da disciplina no currículo escolar brasileiro, como se construiu um determinado modelo de abordagem no ensino de literatura e sua longa permanência na tradição pedagógica do ensino de literatura. Além dos saberes docentes, contamos com outros aportes teóricos, como a noção de tática e estratégia, conforme De Certeau (1994), bem como dos estudos de Chartier (2007) sobre a relação dos praticantes com a teoria.

CAPÍTULO I

A concepção de currículo e a discussão curricular no Brasil nos anos 80

As propostas curriculares não são feitas ao acaso, decorrem da própria concepção histórica do que seja importante e/ ou legítimo considerar-se como conteúdo de ensino em determinado momento. Nesse sentido, ao analisarmos um currículo, ou melhor, um texto curricular, a partir de qualquer que seja a disciplina em questão, é necessário considerar não apenas o conteúdo específico da disciplina com seus conceitos e definições teóricas, mas também o conjunto de forças que determinam e conformam o currículo. Em outras palavras, é necessário pensar no aspecto político que envolve o processo de produção e circulação desse texto, além, é claro, de sua recepção.

Isso implica, segundo Marinho (2001), uma dupla perspectiva de análise: tanto podemos analisá-lo de uma perspectiva externa, detendo-nos no contexto político e social que enseja a produção desse tipo de texto, quanto numa perspectiva interna; neste caso, compreendem-se as pesquisas acadêmicas como um tópico de especial relevância na análise. Concordamos com a referida autora, quando considera que os dois aspectos não são excludentes e devem ambos ser contemplados no exercício de análise: “O fato de esses dois campos serem complementares nos obriga a enxergar os aspectos sócio-históricos como constitutivos dos conteúdos selecionados pelos autores desses currículos.” (Marinho, 2001, p.42)

A associação desses dois componentes na análise parece-nos apontar para o que especialistas do currículo têm afirmado:

Tornou-se muito mais claro, como resultado de numerosos estudos históricos, sociológicos, interpretativos e conceptuais efectuados durante o último quartel do século passado, que as mudanças no currículo nas escolas públicas e nas universidades estão muitas vezes associadas a mudanças sociais, políticas e

económicas mais vastas. (BEYER, 2004, p. 72)

As teorizações sobre o currículo são relativamente recentes, datam do início do século XX. Reconhece-se, entre os estudiosos do currículo, a obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbit como um marco nessas discussões.³

Na época, num país como os EUA, que vivia um período de convergências de diferentes forças econômicas, políticas e culturais, discutir o currículo significava procurar compreender de que modo essas forças contribuía para conformar os objetivos da educação de massa – aquela que Bobbit denomina ‘grupo de operários associados’ (Bobbit *apud* Apple, 1982) – de acordo com essas diferentes visões e interesses: “O interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu “lugar” adequado numa sociedade industrial interdependente.” (Apple, 1982, p.107).

Segundo Moreira e Silva (1999), essa discussão se caracterizava por duas questões: qual é a função da escola, capacitar para o mundo do trabalho ou oferecer uma educação geral e acadêmica à população? Em outros termos, o que se discutia então era o embrião de futuras discussões acerca do currículo: o que deve ser conteúdo de ensino e aprendizagem? Naquele período a discussão se resumia a compreender o currículo como uma mera lista de conteúdos que deveriam ser ministrados numa escola.

Nas discussões mais recentes, encontramos posicionamentos que consideram tais preocupações um tanto incipientes, e se antes o currículo era visto como um artefato ingênuo, ou inocente, a partir dos anos 60 a discussão se amplia e o currículo passa a ser pensado a partir das seguintes questões: por que ensinamos o que ensinamos? O que explica a seleção de determinados conteúdos e a exclusão de outros? No contexto dessas discussões, percebemos que o currículo passou a ser considerado como um ‘artefato social e cultural’, conforme Silva (1996, p. 83). Em decorrência dessa reorientação, incluíram-se nos estudos sobre o currículo considerações em torno das várias concepções e forças sociais e políticas que estabelecem uma disputa a partir de diferentes objetivos, os quais por sua vez condicionam o currículo.

³ Talvez devêssemos considerar a ressalva de Beyer, que relativiza esse “marco”: “Para homens como Bobbitt (1918), Charters (1923), Snedden (1921) – virtualmente, os ‘fundadores’ do campo curricular – a escola devia ser modelada de acordo com o mundo fabril.” (Beyer, 2004, p. 92, grifos nossos). Ou seja, Beyer não os considera de fato o marco das discussões sobre currículo.

Numa análise, essas relações não podem ser desconsideradas, conforme o argumento de Silva acerca das idéias de Apple: “(...) o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos (...) A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.” (Silva, 1999, p. 46).

Em praticamente todas as reformas educacionais as atenções voltam-se para o currículo, pois é um dos instrumentos a revelar as lutas em torno do processo de formação em diferentes contextos sociais, econômicos ou políticos. Deste modo, a constituição dos currículos, em contextos de reforma, é normalmente feita de modo a atender às demandas sociais. Justamente porque essas demandas da sociedade se transformam em exigências de formação é que se pode, até certo ponto, determinar como se organizar determinada sociedade e que tipo de formação se deve oferecer aos jovens dessa sociedade. Segundo Silva (2006), é no currículo que se percebem as tensões e as disputas entre os saberes institucionalmente legitimados e outros:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. (SILVA, 2006, p.22)

Essas discussões foram o ponto de partida para compreendermos a razão e a legitimidade da tradicional lista de conteúdos e, ainda, porque ela teria se estabelecido por tanto tempo entre os educadores como um dado definido e estático a ser seguido sem questionamentos.

Outro autor a discutir o currículo é Goodson (1997), para quem currículo é uma invenção, criado como um artefato para se possibilitar o controle sobre a docência e a liberdade potencial em sala de aula. Da associação entre a prescrição e o poder, ao longo dos anos, o currículo teria se transformado num mecanismo em que se reproduzem as relações de poder na sociedade, refletindo os interesses particulares das classes dominantes. Assim, nos tempos mais recentes da história do currículo escolar, o termo disciplina tende a ser visto

como controle sobre os conhecimentos ensinados e transmitidos na instituição escolar, sem se confundir com a disciplina científica à qual corresponde. Segundo Bittencourt (2005), a compreensão da disciplina escolar como resultante da cultura escolar auxilia-nos a compreender o papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade. A autora refere-se às críticas de Goodson e Chervel ao conceito de transposição didática⁴:

O estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à “transposição didática não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2005, p.38)

Goodson, à semelhança de Chervel, compreende que as disciplinas escolares são construções históricas, sociais e políticas, que se inter-relacionam num amálgama das tradições. Também considerando esses aspectos, Lopes (2005) afirma que os currículos devem ser considerados no contexto sócio-histórico que os engendrou, levando-se em conta, inclusive, um foco nas tensões entre as diversas disciplinas em suas lutas por espaços nas grades curriculares, recursos e *status*:

O foco nas disciplinas escolares justifica-se pelo fato do currículo disciplinar, a despeito de todas as críticas a ele desenvolvido ao longo dessa história, ser considerado a idéia pedagógica mais bem sucedida da história do currículo. Tal fato mantém o desenvolvimento do debate curricular com base nas disciplinas. É por meio das disciplinas escolares que os professores se organizam em grupo, orientam sua formação e seu trabalho. É por intermédio da organização disciplinar que o trabalho de professores e alunos nas escolas é controlado: quem pode fazer o quê, quando, que lugar, de que maneira; qual o conteúdo é ministrado em que horário, em que lugar, por quais professores e para quais alunos. Nessa perspectiva, o currículo disciplinar pode ser compreendido como uma tecnologia de organização curricular, controlando sujeitos, espaços, tempos e saberes. (LOPES, 2005, p.266)

4 Designação elaborada pelo pesquisador francês Yves Chevallard. Sob esta designação as disciplinas escolares se caracterizariam como uma vulgarização do conhecimento produzido nas disciplinas acadêmicas por pesquisadores/ cientistas. Tal noção atribui à disciplina escolar um caráter de dependência do saber científico, demandando procedimentos didáticos para realizar a “transposição”, a passagem do saber sábio ao saber a ser ensinado.

E, por compreender que o papel da disciplina no currículo vai muito além da mera formação dos indivíduos, o autor afirma:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p.184)

Forquin (1992), no entanto, constata, na constituição das disciplinas escolares, maior dependência de fatores externos às próprias disciplinas. Segundo o autor, a seleção dos conteúdos a serem conservados, modificados ou banidos no currículo decorre de questões sociais, políticas e ideológicas e, também, no entrecruzamento das ações institucionais (o currículo oficial) com as ações docentes (o currículo real, observado na prática) e as ações discentes (currículo aprendido). Não bastando essa intrincada rede de relações, já complexas por si, o autor considera, ainda, que a seleção do conteúdo também procura acompanhar a contínua transformação do conhecimento científico, por meio da reorganização e reestruturação desse conhecimento, através de procedimentos muito semelhantes ao que se conceitua como transposição didática.

Chervel (1990) mostra-nos que as disciplinas, e isso é uma contribuição bastante relevante para a compreensão de currículo, não podem ser consideradas como um rol de conteúdos fixos e imutáveis. Ao contrário, são conhecimentos continuamente postos num movimento de renovação. Segundo o autor, disciplinas escolares passam a ser consideradas como tal a partir da primeira década do século XX, tendo se constituído ao longo de um processo de disputas em torno do que deveriam ser conteúdos de ensino:

Na realidade essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e primário.

Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual* (...)

Num primeiro momento, ela [a palavra] passa do geral ao particular, e passa a significar uma matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”. Parece que essa evolução não se produz antes dos primeiros anos do século XX. Pode-se falar, doravante, no plural, de diferentes disciplinas. Assim, o ministro Steeg, em 1911: “A Universidade fica em harmonia com seu tempo. Das disciplinas passadas, ela se empenha em preservar o melhor, dando todo o seu esforço para criar as novidades, impostas pela evolução da sociedade.

É surpreendente ver a palavra aparecer tão tardiamente no ensino secundário, o qual jamais escondeu sua vocação em formar os espíritos pelo exercício intelectual. A razão desse atraso é simples. Até 1880, mesmo até 1902, para a Universidade não há senão um modo de formar os espíritos, não mais do que uma “disciplina”, no sentido forte do termo: as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito. É somente quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor à disciplina literária, uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico. (CHERVEL, 1990, P.179-180)

De acordo com Bittencourt (2005), foi justamente essa disputa entre disciplinas humanísticas e científicas que possibilitou a organização curricular em disciplinas diversas, sistematizando os conhecimentos tradicionais e incorporando os novos conhecimentos produzidos. Desta forma, os objetivos de ensino passaram a ser igualmente importantes na organização disciplinar:

Foi importante, nesse momento, estabelecer as finalidades de cada uma das disciplinas, explicitar os conteúdos selecionados para serem “ensináveis” e definir os métodos que garantissem tanto a apreensão de tais conteúdos como a avaliação da aprendizagem. As finalidades de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para se garantir sua permanência no currículo, caracterizam-se pelos objetivos instrucionais e os objetivos educacionais mais gerais. (BITTENCOURT, 2005, p.41)

As considerações da autora levam-nos a lembrar um período de crise no ensino de língua materna e literatura, nas escolas brasileiras, quando vários autores passam a discutir a questão das finalidades e objetivos do ensino de literatura no interior dessa disciplina, o que levou, evidentemente, não ao questionamento quanto à permanência da literatura no currículo, mas este certamente encontrava-se subjacente às propostas de renovação. No trecho citado abaixo, o autor das orientações da CENP, respondendo a uma inquietação quanto ao ensino de

literatura portuguesa, posiciona-se por sua permanência. Seu argumento é a necessidade de se conhecer todas as manifestações de um mesmo sistema literário, configurando-se este, então, como um objetivo de ensino. Coerentemente, tal trecho insere-se na seção “*Atividades sobre o ensino de Literatura*” no tópico “*Para que ensinar*”:

Devemos ensinar literatura brasileira somente ou, ou também a literatura portuguesa? (...) Ora, considerando que a literatura, é, em princípio, uma manifestação particular da linguagem e que também é parte da história cultural de um povo, textos literários elaborados numa mesma língua (no nosso caso a língua portuguesa) são parte de um mesmo sistema. Assim, estudar a literatura brasileira, implica também o estudo da literatura portuguesa, que lhe deu origem, e até de outras literaturas de língua portuguesa (as africanas, asiáticas...), pois todas são legítimas manifestações da língua portuguesa. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p.43)

A angústia quanto ao que deveria ser o conteúdo legítimo de ensino parecia, naquele momento, generalizada. Tanto que no texto do guia Subsídios (1984), observamos: “Que objetivos devem ser visados com a leitura? Com o resumo? Com a análise de textos literários? *Quando tenta responder o professor de Português sente-se, com frequência, embaraçado.*” E ainda: “Análise de texto ou história da literatura?” (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1984, p.7, grifos nossos).

Além do texto curricular, observamos outros questionamentos em Cury (1992): “o que privilegiar no ensino de literatura? Se o texto deve brilhar como espaço discursivo, como articulá-lo a outras manifestações de sua época?” (p.54).

Causa estranheza perceber que nos textos curriculares, no que tange às finalidades do ensino de literatura, não há sequer menção ao discurso acadêmico como recurso de autoridade para justificar e legitimar a presença da disciplina no currículo. O texto de Roland Barthes, “Aula”, bastante difundido nos anos 80, não é lembrado no texto curricular, embora suas considerações acerca da Literatura sejam legítimas para se priorizar e valorizar o ensino dessa disciplina, uma vez que valorizar e priorizar seu ensino equivaleria a fortalecer o ensino das demais disciplinas; o célebre fragmento de seu texto, é, até hoje, citado em diversos outros textos:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (...). A Literatura congrega saberes polissêmicos e apresenta-se como portal de acesso a todas as outras ciências, propiciando o vôo filosófico.

Se, por não sei que excesso do 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 (...) (BARTHES, 1978, p.18).

Nem mesmo um autor nacional, como Candido, foi citado como argumento de autoridade para justificar a disciplina no currículo escolar. Seus vários textos seriam, também, argumentos de autoridade exemplares para se discutir as finalidades do ensino de Literatura, especialmente, *A literatura e a formação do homem*, publicado em 1972, na revista da SBPC. Nesse texto, o autor identifica três funções exercidas pela literatura: a função psicológica teria a propriedade de proporcionar o devaneio e a fantasia; a função formadora funcionaria como instrumento de educação, uma vez que em seus modos de representação da realidade exprime aspectos dessa realidade que a ideologia dominante procura esconder; por último, a terceira função apontada por Antonio Candido, a função de conhecimento, proporciona ao leitor identificar-se e ao seu universo de experiências representados na obra literária.

A questão de como amparar as reflexões acerca das finalidades, a partir das considerações de autores importantes na área, parece ser menor diante do fato constatado: considerar que as reflexões acerca das finalidades e objetivos de ensino levam a questionamentos acerca da seleção dos conteúdos. Acreditamos, porém, que, talvez, isso não seja o bastante para refletir sobre o currículo e a organização disciplinar, pois compreende-se que mais importante do que desenvolver técnicas de elaboração curricular é desenvolver conceitos que nos permitam analisar e compreender os efeitos produzidos por uma determinada organização curricular. Segundo Apple :

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e

compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2000, p. 53)

Partindo dessas idéias, procuramos observar uma iniciativa institucional na elaboração e divulgação do material curricular das PCLP capaz de revelar um compromisso político do estado durante os anos 80, engajado na superação de problemas já antigos como a repetência, a evasão e o analfabetismo funcional.

Naquele momento, resultante de injunções de ordens diversas (divulgação de pesquisas acadêmicas, demandas populares, necessidade política de projeção internacional, protocolos e acordos firmados com órgãos internacionais, dentre outros), a discussão que deslocava o foco do fracasso escolar do aluno para os conteúdos de ensino começava então a circular com mais frequência. Deste modo, articulando-se às instâncias que então se dedicavam a pesquisar essas questões, as universidades públicas, o órgão estadual responsável pela elaboração e implementação de políticas curriculares não apenas acata sua proposta de organização curricular como também apóia uma determinada “visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”; esse grupo, no caso em estudo, são os intelectuais universitários ligados à vanguarda em Educação, pois esses seriam, assim, os autorizados pela competência técnica:

Quem fala? Quem no conjunto de todos os indivíduos falantes tem a autoridade de exercer esta espécie de linguagem? (...) a fala médica não poderia vir de qualquer um, seu valor, sua eficácia, seus próprios poderes terapêuticos e, de forma geral, sua existência como fala médica não são dissociáveis do personagem estatutariamente definido que tem o direito de articulá-la. (FOUCAULT, *apud* MAINGUENEAU, 1997:36)

A leitura dos textos curriculares mostrou que um dos pontos que reorientaram as propostas curriculares foram as discussões que privilegiaram mais o “por quê” do que “o quê”. De toda forma, acreditamos que a seleção de conteúdos, se não é mais a tônica das discussões, ainda é pano de fundo para essas questões, afinal, o currículo resulta sempre de

uma seleção de conteúdos e exclusão de outros.⁵Entende-se que o conhecimento considerado mais importante pode ser definido a partir das características do indivíduo a ser formado tais como: que tipo de pessoas queremos formar? Qual perfil é o mais adequado para a sociedade que almejamos – o perfil racional e ilustrado do ideal humanista de educação ou o perfil competitivo e competente, de modo a se encaixar nos moldes neoliberais de educação? Ou um sujeito crítico, capaz de analisar agudamente os arranjos sociais existentes? Enfim, a cada um desses modelos corresponde um tipo de conhecimento, ou melhor, um tipo de currículo, conforme Silva (2003).

Mais do que pensar em qual tipo de currículo corresponde o conteúdo selecionado, outro aspecto que nos parece ainda mais relevante nessas discussões é a legitimação dos saberes escolares. Para Lopes (2006), esta é, precisamente, a questão central nas pesquisas sobre o currículo. A autora considera ainda que a noção de legitimidade liga-se diretamente às questões das finalidades educacionais. Concordamos também com a autora quando aponta que as concepções subjacentes ao discurso de defesa de um determinado conjunto de saberes constituem-se num objeto de disputa política. Assim, é de se perguntar se o fato de os autores dos documentos oficiais serem pesquisadores de instituições conhecidas não seria uma forma de legitimação do conteúdo. Essa parece ser uma das formas pelas quais a instituição governamental legitima sua proposta de organização curricular, pois, segundo Lopes e Macedo (2005), outro modo pelo qual se pode prever a referida legitimação é observado no processo de consolidação das disciplinas escolares no currículo. Durante tal processo, ocorre uma aproximação com as instituições acadêmicas, por meio de acordos e convênios de cooperação, como em assessorias. Tal aproximação faz, segundo as autoras, com que uma disciplina se configure como uma recontextualização dos saberes acadêmicos, sem que seja, no entanto, uma cópia do ensino realizado na academia. Desta forma, a trajetória sócio-histórica de uma disciplina escolar se constitui diferentemente das disciplinas acadêmicas.

Ainda assim, as diferenças em suas constituições não implicam exatamente uma cisão entre uma e outra. Ao contrário, para haver a consolidação da disciplina escolar no

5 Consideramos relevante lembrar que uma orientação mais voltada para os conteúdos torna a ser acolhida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 2008, quando foram lançados o Caderno do Professor e o Jornal do Aluno, material dedicado ao cumprimento da nova proposta curricular do Estado. Tal iniciativa tem suscitado críticas tanto da mídia, quanto dos profissionais da área, como se pode ver no artigo: "Reformas educacionais e a proposta curricular do estado de São Paulo: primeiras aproximações." de Marcilene Rosa Leandro Moura. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/marcilenemoura.pdf.

currículo, a aproximação é necessária, sendo as disciplinas acadêmicas “vistas como as principais responsáveis pela definição do caráter de uma disciplina escolar, conferindo a essa maior prestígio, apoio social e posição na hierarquia curricular. (Ramos, 2008, p.21)

1.1 Currículo, política e sociedade: a distensão e as reivindicações populares por uma Educação nos anos 80.

Nesses anos 80 do século recém-findo, observa-se amplamente um clima de efervescência: no setor acadêmico, na vida política e em vários outros setores da sociedade civil. Dentre os diversos questionamentos então formulados, serão objeto de nossa atenção aqueles que redundaram na reformulação dos currículos.

Nesse período, assistimos ao lento declínio da ditadura militar, que impusera ao país penosos anos de repressão em praticamente todos os setores. Alguns eventos localizados no campo da política institucional marcaram o chamado período de distensão, ou abertura e redemocratização: a convocação das eleições diretas para governadores e a ação de alguns governantes, integrantes de partidos oposicionistas. Foi um período de irrupção de movimentos sociais: operários, professores, bancários, estudantes e diversos outros segmentos da sociedade se organizavam em movimentos sociais e provocavam uma redefinição da política. No plano institucional, a vitória do PMDB em vários estados brasileiros é significativa. Sendo um partido oposicionista, proporciona, no caso de São Paulo, um espaço político e institucional para a discussão sobre a escola pública. Segundo Moreira (2000), são justamente os estados de oposição ao governo militar que mais abriram espaço ao debate visando concretizar as propostas de reformulação curricular.

Essa nova configuração da realidade político-social brasileira suscitou, conforme Cordeiro (2000), o debate acerca das possibilidades de transformação da realidade em duas áreas: no plano institucional, no combate à ditadura militar, e, no plano político social, com a formulação de projetos de democratização de vários setores. Esse debate levou à “inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade” (Cordeiro, 2000).

Como conseqüência, observamos um momento de rediscussão do papel social da

escola, bem como do questionamento acerca do ensino de várias disciplinas. Segundo Cordeiro, vários intelectuais já se reuniam, desde 1975, em ciclos de debates nos quais expressavam sua oposição à ditadura, movimento que se tornaria mais intenso a partir de 1977, no governo Geisel, com a anistia.

Parte dessas discussões associa-se àquela que se realizava sobre o papel da escola no processo de redemocratização. O autor recupera uma parte expressiva das polêmicas em torno do ensino no primeiro número da Revista da *ANDES*, no qual se percebe o tom dos debates, marcados por uma efervescência de idéias e discussões.

A situação do ensino e da escola pública pode ser definida em termos de conflito, segundo Mota (*apud* Cordeiro, 1998), contra a política governamental e suas políticas públicas e sociais:

As frentes de tensão se multiplicam e não se reduzem, é claro, apenas a escaramuças com a Censura. Para ficar num exemplo, valerá a pena mencionar o surgimento de amplos setores das camadas médias urbanas, insatisfeitos com o tipo de ensino que vem sendo oferecido pelo Estado a seus filhos: o ensino oficial, gratuito, não mais tem condições de competir com o ensino particular, pago, na corrida dos vestibulares aos cursos superiores. A primeira seleção passa a ser, assim, econômica: os 'mais dotados' serão, necessariamente, os mais ricos. Abaixo dos colégios e cursinhos particulares altamente seletivos, por sua vez, e que se fortaleceram enormemente na última década, encontra-se a rede oficial absolutamente desamparada, seus professores com salários mais que aviltados, sem condições de cumprir seu papel crítico na formação da Sociedade Civil – e sem condições de reivindicação, dado o medo que vai assumindo características de neurose social. Os sucessores dos pedagogos da Escola Nova, que seriam os porta-vozes das aspirações desse setor da produção cultural, ou se refugiaram em seus castelos e poses liberais, ou foram aposentados compulsoriamente, sobrando espaço, apenas, para o saber 'empresado'. (MOTA, 1977, *apud* CORDEIRO, 1998, p.13)

O trecho descreve bem o clima de insatisfação de setores da sociedade civil com a qualidade do ensino ofertado pelo Estado e a situação da escola pública no período: desamparada, sucateada, professores desmobilizados e aviltados em seus salários e condições de trabalho, o que culminou, na década de oitenta numa série de reformulação curriculares, amparada também pelo aumento da produção acadêmica no período no que tange ao ensino de língua materna e literatura, indícios de um renovado interesse da academia sobre essas

questões.

1.2 As reformulações no currículo de língua portuguesa durante os anos 80.

O movimento de reformulação ou elaboração de propostas curriculares iniciado na década de 80 partia de um viés participativo e democrático no que diz respeito à criação e implementação de políticas públicas e sociais, priorizando a participação e engajamento populares em vários setores da sociedade civil. A PCLP também representou, como as propostas de outros estados no mesmo período, um avanço em termos de políticas curriculares, conforme verificamos em Athayde-Júnior (2007):

O período se inaugura com a instalação dos chamados “governos democráticos” da década de 1980 e se inicia com a implantação de um projeto político que radicaliza o princípio **participativo**: o que importava era o engajamento de todos na construção de um projeto a partir de novas bases (um ponto de partida comum – a leitura crítica da realidade), sem um horizonte ou ponto de chegada previamente definido. Na área educacional, essa radicalidade vai implicar um projeto político que propõe a **construção coletiva de propostas com os professores**, provocando uma ruptura com a tradição de surgimento de propostas curriculares, no campo político-educacional (...). (ATHAYDE-JÚNIOR, 2007, p.55, grifos nossos)

Em estados como São Paulo, por exemplo, as novas proposições para o ensino básico foram levadas a conhecimento de seu professorado e discutidas antes de sua implantação, conforme verificamos na seção Apresentação da PCLP (2º versão **preliminar**). Como se trata da versão oficial sobre o encaminhamento das propostas, não podemos julgar a pertinência dessa afirmação (manter essa ressalva?). De todo modo, a referida socialização prévia do documento curricular pode não ter significado exatamente uma participação ativa desse público, pois observamos que esses documentos, em suas versões preliminares, não sofreram mudança significativa a partir da discussão, o que pode indicar uma participação tímida por parte do público mais interessado na questão, isto é, os diversos atores escolares, ou ter sido o Estado a não incorporar as propostas provindas dos educadores. A análise das várias versões dos documentos editados e reeditados pela Secretaria de Estado da Educação comprova essa nossa percepção. A PCLP de 1995, ou seja, a 5ª reimpressão da 2ª versão preliminar, de 1992, traz a seguinte informação na seção *Apresentação*:

No final de 1986, considerando a concepção de ensino e de língua consubstanciadas nesta proposta, A Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2ª grau e os materiais subsidiários a ela, elaborou-se a versão preliminar da Proposta Curricular para o Ensino de Português – 2º grau. Esta versão foi objeto de análise nas escolas de 2º grau em 1987, mas **(dado o pequeno número de participantes nestas discussões) os relatórios enviados pelos grupos de professores não forneciam elementos suficientemente seguros e representativos que pudessem subsidiar a sua reformulação.** (São Paulo/ SEE/CENP, 1995, p. 7, grifos nossos)

Essa é a impressão que ficou para o pesquisador que lida apenas com o documento. Acreditamos ser importante, no contexto deste trabalho, mencionar o fato de que, na perspectiva dos participantes, pode não ter ocorrido exatamente dessa forma. A professora doutora Guaraciaba Micheletti, na ocasião do exame de qualificação, afirmou ter havido uma mobilização bastante significativa dos professores e menciona ainda uma ocasião em que, reunidos os professores para discussão da implementação dessa proposta, ao término das discussões, uma professora participante relatara ter ficado, pela primeira vez em todas as discussões das quais participara em sua carreira, sem ler um material que trouxera, dado o interesse que a discussão em questão despertara nos participantes e nela em especial. Assim, ainda que não tenhamos nos proposto a fazer um levantamento, por meio da história oral, das impressões vindas desses outros atores envolvidos no processo, julgamos pertinente fazer este reparo, para contrapor ao discurso oficial a voz desses participantes.

A tônica do discurso sobre reformulação curricular no período era a busca por conteúdos de relevância social e que tais conteúdos proporcionassem uma aprendizagem significativa, “é necessário que o que se ensina valha a pena” (Forquin, 1993, p.144).

Tal discurso prevaleceria, portanto, como referência na seleção dos conteúdos. Segundo Souza (2006) a questão da seleção e distribuição de conteúdos ao longo de séries e/ou ciclos escolares passa pela noção de legitimação e não é uma questão irrelevante, ao contrário: “De fato, aquilo que se define como legítimo para ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, não é uma questão menor, mas se coloca no centro mesmo da definição de uma política cultural de repercussões a longo prazo” (Souza, 2006, p.204)

A autora acredita que nesse aspecto a atuação do Estado vai além da prescrição de

uma seleção cultural. Essa atuação implica, por exemplo, na elaboração de materiais que são destinados tanto para apresentar aos docentes o currículo prescrito (incluindo-se aí as especificações, indicação de objetivos de ensino, conteúdos e metodologia) como um instrumento relevante na formação inicial e continuada, inferindo-se daí que tanto o texto curricular como os manuais voltados para a implementação das propostas curriculares são utilizados como material didático nos cursos de capacitação dos docentes da rede pública.

Confirmamos essa informação ao ler algumas das orientações ao professor no guia Subsídios, num texto assinado por Rodolfo Ilari:

b) pode-se antecipar um papel importante dos Subsídios na divulgação de uma série de trabalhos sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua materna até hoje pouco conhecidos, precisamente por falta de divulgação.

c) Por fim, é natural que os subsídios estimulem o debate sobre a Didática da Língua Portuguesa entre os principais interessados – os professores – **e forneçam material de trabalho para cursos de reciclagem**; é sabido como a maioria das tentativas oficiais que consistiram em propor cursos de reciclagem tem falhado pela falta de pessoal e material qualificados. (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1984, v.1, p.14, grifos nossos)

CAPÍTULO II

A mudança de paradigmas no ensino de língua materna

Ainda no que diz respeito às novas tendências em organização curricular, naquele período, é muito provável que, em função da orientação que privilegiava os conteúdos significativos, passou a figurar, no horizonte da seleção realizada no trabalho com os textos, uma grande diversidade de gêneros, antes praticamente ignorados pela escola. A inclusão desses outros gêneros (epistolares, instrucionais, etc.) ocorreu durante um período bastante marcado pela influência da Sociologia e Antropologia da Leitura, cuja principal contribuição, sem dúvida, foram os questionamentos que levaram os docentes a refletir sobre o papel da leitura e da escrita na sociedade contemporânea, quais leituras nossos alunos fazem hoje e sob quais condições, quais exigências essa mesma sociedade lhes impõe, enfim, quais práticas de leitura e escrita têm os sujeitos que passam pela escolarização, dentre eles, os docentes.

Outra discussão que marcou esse período e que determinaria a seleção dos conteúdos e os modos de avaliação foi a necessidade de superação do fracasso escolar. Registravam-se, nessa época, números quase inadmissíveis: índices de evasão e repetência deixavam o Brasil à margem de vários outros países emergentes. De um modo geral, os currículos nacionais são influenciados, nesse período, pelas construções teóricas do construtivismo e do sócio-interacionismo, que trazem em seu bojo um forte apelo ao universo sócio-cultural do educando, em detrimento do foco em seu desenvolvimento individual. Foi também no âmbito dessas reformulações curriculares que se buscou (mais intensamente nas versões reformuladas, já nos fins da década de 80 e início da década de 90) uma organização dos conteúdos com maior articulação entre os vários componentes em propostas de interdisciplinaridade. A flexibilidade na organização dos conteúdos também foi outro fator inovador porque proporcionaria, por exemplo, a concepção da aprendizagem em ciclos e, em decorrência, um “atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificadas do

ponto de vista social, cultural e econômico” (Barretto, 1998): como resultado, recomendava-se fortemente um trabalho diversificado para classes heterogêneas.

No caso do ensino de Português, privilegiou-se, do ponto de vista do embasamento teórico das propostas, a perspectiva interacionista combinada a uma concepção funcionalista da linguagem, encampando também as teorias da enunciação. Embasadas num amálgama de correntes teóricas vinculadas aos estudos lingüísticos, as propostas questionavam o modo como tradicionalmente os conteúdos de português haviam sido trabalhados até então. Gebara *et al* (1980) tratam, em seu artigo, da importância da Lingüística, ou de como a disciplina pode desempenhar um papel importante na formação intelectual e acadêmica do professor, o que, por conseguinte, também determina a “constituição de uma determinada atitude do professor de língua”. Nesse artigo, os autores referem-se mais especificamente às contribuições da Lingüística, na vertente Sociolingüística, levando os docentes à conscientização de que não há língua mais correta ou menos correta, e sim, variedades. Afirmam ser papel da escola ensinar a variedade padrão, mas atribuem à escola o caráter de violência na imposição da norma, a partir do conceito bourdieusiano de *violência simbólica*.

A partir das discussões propostas nas vertentes da Sociologia e da Lingüística (especialmente a Sociolingüística) passou-se a ver no fracasso escolar um modo de reprodução social, marcado pela exclusão daqueles que experimentam o fracasso. Bourdieu e Passeron (1975), em seus estudos, acreditam que a dinâmica da reprodução social ocorre por meio do processo de reprodução cultural, perpetuada no ambiente escolar. Para aceitar este postulado é necessário considerar que a cultura socialmente valorizada é a das classes dominantes, assim, os bens culturais difundidos entre os componentes dessa classe constituem-se como distintivos dessa classe, bem como seus valores, seus gostos, costumes e hábitos. Na medida em que estes elementos representam um valor, constituem-se como capital cultural e distinguem os membros de determinadas classes sociais. A imposição, inculcação e ocultação dessa distinção fazem com que esta apareça como algo natural, o que se configuraria como a “dupla violência do processo de dominação cultural”.

Nesse sentido, explicam-se os mecanismos de exclusão através dos quais a escola atua. Os currículos escolares, nessa perspectiva, estariam centrados nos elementos constitutivos da cultura dominante e transmitidos mediante seu código cultural expresso na linguagem socialmente prestigiada, a variedade padrão. As crianças pertencentes a essa classe

reconhecem o código, que lhes é familiar, mas às crianças provenientes de classes menos favorecidas o código não é familiar e de difícil acesso e decodificação. Como resultado, postula-se, nessa perspectiva, que as crianças das classes mais elevadas são mais bem-sucedidas na escola, contrapondo-se ao desempenho obtido pelas crianças das classes inferiores, para as quais o resultado mais natural seria o fracasso, uma vez que o capital cultural dessas populações não é socialmente valorizado. Então é através dessa reprodução cultural que as classes sociais se mantêm como tal, garantindo o processo de reprodução social.

Nesse aspecto, observa-se até aquele período um predomínio, no ensino de língua, de uma tendência marcadamente gramatical. Se até décadas antes esse modelo atendia às demandas de uma elite (cujos filhos já chegavam à escola conhecendo e dominando uma variedade lingüística prestigiada), naquele momento em que as camadas populares chegavam à escola, o modelo mostrava-se inadequado. Nesse contexto, as discussões propostas por Bourdieu e Passeron são ressignificadas por outros autores brasileiros, como Magda Soares que (apoiando-se ainda em autores da Sociolingüística, como Labov, por exemplo) revelava o caráter antidemocrático da escola. A mesma perspectiva sociológica (a partir da qual ocorreram essas mudanças) apesar de explicar, em parte, os processos de exclusão, deve ser relativizada, pois é um tanto redutora, ou seja, reduz a complexidade das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, incluindo-se aí as relações de classe, e a complexa dinâmica que as rege, além de reduzir também a complexa rede de fatores do fracasso e/ ou sucesso escolar a uma mera questão de herança, numa ótica que resvala o determinismo e acaba, numa leitura enviesada de valorização do capital cultural menos privilegiado, mantendo o aluno estagnado em seu universo cultural.

Respaldamos essa crítica ao pensamento bourdieusiano em Soares (1980), que , contrapondo-se às considerações de Bourdieu e Passeron, acredita que a escola pode ser transformada por meio da conscientização. Para isso contribuiria o bidialetalismo na escola, não para substituir e apagar a variedade lingüística praticada pelo aluno, mas para levá-lo a compreender as condições sócio-econômicas que engendram o prestígio da norma padrão e o estigma que cerca as variedades não-padrão. Deste modo, o aluno estaria apto: “a perceber o lugar que ocupa seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado” (Soares, 1980, p.78). Acredita a autora que, contra o determinismo da concepção bourdieusiana de

reprodução, é possível que a escola promova o bidialetalismo como condição para superação dos mecanismos reprodutores: “um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade” (Soares, 1980, p.78).

Dessa forma, vimos, durante os anos 80, a emergência de um discurso, senão de uma atitude, de valorização da variedade não-padrão na escola:

Alguns estudiosos entendem até mesmo que se não quisermos somar às habilidades que o aluno traz de seu ambiente familiar, uma dificuldade suplementar pela necessidade de expressar-se no código artificial da escola, devemos aceitar que se exprima às vezes utilizando modalidades informais.

Por mais surpreendente que possa parecer, essa posição é reforçada por alguns resultados da investigação sociolingüística: é sabido que a expressão escrita adota habitualmente registros lingüísticos “elevados”, ao passo que a expressão oral e espontânea dos alunos adota variedades menos formais como a gíria, ou a linguagem familiar. Reconhece-se habitualmente que essas variedades menos formais não constituem uma corrupção de variedades mais elevadas que são manifestações legítimas de códigos que possuem sua própria sistematicidade (à maneira, respeitadas as proporções, de uma língua estrangeira) Mais surpreendente ainda, verificou-se que o sucesso do professor em transmitir a variedade “cultura” da língua é tanto maior quanto mais ele for tolerante com as variedades não-standard. (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1984, p.10)

No mesmo documento, entretanto, encontramos o argumento de que não se deveria confundir a valorização ou tolerância com as variedades não-*standard* com a permissividade, conforme pudemos observar nas orientações de Ilari:

Com isso o professor de Língua Portuguesa vê-se às vezes diante de um dilema: deve admitir que o aluno use formas de expressão típicas da expressão oral, ou deve estigmatizar essas formas? Aqui como em muitas outras situações pedagógicas, e ideal está provavelmente em evitar os extremos: se uma atitude intransigente em relação à formas não-standard pode criar uma barreira intransponível entre o professor e a classe, uma atitude excessivamente condescendente pode retirar aos alunos provenientes das camadas menos favorecidas a principal oportunidade de acesso à variante culta. Sabemos que o domínio da variante culta e da expressão escrita é um requisito para a ascensão social; abrindo mão de ensinar a variedade culta, a escola estaria contribuindo para perpetuar as enormes diferenças sociais que se observam em nosso país – diferenças cuja superação tem sido apontada pelos nossos educadores como o principal desafio para nosso sistema educacional. (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1984, p. 11)

Além dessas correntes não podemos nos esquecer que é nesse período também que começam a se discutir, no Brasil, as idéias de Bakhtin, especialmente sua concepção de linguagem, subjacente à noção de gêneros discursivos⁶. Para Bakhtin, a linguagem é, por excelência, uma atividade dialógica, pressupõe a existência do outro (real ou virtual) sem o qual não se estabelece relação comunicativa. O princípio dialógico leva-nos a crer que nenhum enunciado existe sozinho, que os discursos sempre dialogam com outros anteriores e o discurso “adâmico” é uma ilusão. A língua, enquanto atividade humana está condicionada a fatores sócio-histórico-culturais, tal como verificamos no exame dos documentos curriculares observados:

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social. (...)

Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação. (...)

Também não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1986, p. 16)

Desta maneira, observamos nos documentos uma nova orientação, entretanto, reconhecemos que, para se compreender as proposições de inovação, seria necessário compreender essa concepção de linguagem, e, também, seria conveniente se, além de compreendê-la, se conhecessem os contextos de produção dessas proposições.

Ainda sobre as considerações de Bakhtin sobre a linguagem, ressaltamos o fator intencionalidade, que o autor propõe como “os escopos intencionais daquele que fala ou escreve”. Em suas discussões, aparece claramente a idéia de que a intenção é determinada, *a priori*, pelos enunciados anteriores com os quais está relacionada. Assim, o enunciador é, de certa forma, aquele que responde (conformando-se ou contrapondo-se) aos enunciados

⁶ Embora o conceito de gêneros do discurso como norte do trabalho pedagógico com o texto só tenha ganhado força no Brasil a partir dos anos 90 (cf. PCN), o conceito dialógico de linguagem já aparecia no texto curricular do estado de São Paulo.

anteriores ao seu (Bakhtin, 1997, p.291) e conhecidos pelos interlocutores, condição necessária para o sucesso da interação. Assim, os interlocutores precisam compartilhar não só a língua em que se comunicam, mas também todo um repertório de enunciados comuns:

Todo o enunciado – desde a breve réplica (mono lexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois do seu fim; há o enunciado dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). (BAKHTIN, 1997, p.294)

Essa noção se relaciona também com a idéia de que um enunciador, ao elaborar seus enunciados, busca nos enunciados anteriores os recursos para elaboração do seu enunciado, nisto consiste o diálogo entre os discursos.

Tais reflexões eram, sem dúvida, necessárias, para que pudéssemos contemplar práticas significativas no trabalho com a leitura, entretanto, é provável que, em decorrência dessas questões, tenha havido a supervalorização desses gêneros, em detrimento do texto literário. Não encontramos, no texto curricular estudado, uma orientação que levasse à postura de supervalorização dos gêneros do cotidiano em detrimento do literário, entretanto, consta nas orientações uma sinalização para a aquiescência da entrada dos gêneros não literários:

Em função da postura que adotamos em relação à literatura e à linguagem literária, viemos discutindo, no interior desta proposta, paralelamente, os diversos tipos de discursos ou textos, inclusive o literário sem dar destaque especial a este ou àquele. Evidentemente, há os que argumentariam em favor do privilégio ao texto literário no 2º grau, já que a escola seja talvez o único espaço da interlocução entre os indivíduos com a literatura. Sem negarmos a veracidade deste fato, lembráramos, contudo, que a escola também se constitui por excelência, no espaço da interação dos alunos com os demais tipos de texto. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p.42)

Uma breve descrição da trajetória histórica da disciplina mostra-nos como chegamos aos novos conceitos, que certamente representavam um novo paradigma.

Soares (2001), num estudo em que propõe uma reflexão acerca do profissional das Letras a partir da perspectiva histórica da disciplina Língua Portuguesa, postula que apesar das várias mudanças do nome da disciplina no currículo, ao longo de sua existência, a forte tendência à gramática normativa se mantém devido a fatores externos e internos. Entre os fatores externos, explica a autora que ao longo das transformações ocorridas na disciplina até a década de 50, a tradição permanece, pois as características sócio-culturais dos alunos continuam as mesmas:

manteve-se essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia, os grupos social e economicamente privilegiados (únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada "norma padrão culta"), que a escola usava e queria ver usada, e já com práticas sociais de leitura e escrita freqüentes em seu meio social. A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética. (SOARES, 2001, Boletim da Abralín, nº 25)

Dentre os fatores considerados “internos” à disciplina, a autora cita o fato de que, historicamente, a disciplina se constituía como ensino da gramática latina, aplicada aos poucos alunos que seguiam os estudos após a etapa da alfabetização, com pequenas alterações ao longo da trajetória da disciplina, além dos estudos de Retórica e Poética. Com o passar do tempo, persistiu a gramática, para os estudos de língua, pois passou a se privilegiar mais o “bem escrever”, uma exigência social, em detrimento da arte oratória, que vai lentamente perdendo destaque:

o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. (...) Assim, na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da língua portuguesa, e analisavam-se textos de autores consagrados, ou seja; persistiu, na verdade, a disciplina gramática; (...) Assim, embora a disciplina curricular se denominasse Português, persistiram, embutida nelas, as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas quatro primeiras décadas deste século, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. (SOARES, 2001, Boletim da Abralín, nº 25)

A autora aponta que, apesar das várias transformações por que passa a disciplina, não houve profundas alterações no modo como era concebida, sendo a gramática o objeto de estudo nas aulas de português. O que se alterou foi a concepção de professor. Este era, até meados dos anos 50⁷, um profissional, ainda que leigo, de sólida formação humanística, profundo conhecedor das obras clássicas do cânone literário e da gramática normativa, daí haver apenas gramáticas e antologias de texto para esse professor, muitas vezes, ele mesmo um autor dessas obras. Geraldi (2003, p. 116), também observa esse perfil do professor: “os professores eram da elite cultural e os alunos da elite social”. A incumbência de elaborar esclarecimentos sobre os tópicos, bem como atividades e exercícios era exclusivamente desse profissional. O novo docente, embora tenha passado por cursos de formação específicos (já a partir da década de 30 surgem os cursos de Letras), passa a apresentar outro perfil: já não tem mais a erudição de antes; exposto à contínua precarização das condições de trabalho depende cada vez mais do manual didático, como um facilitador da sua atividade profissional. Recrutado de modo menos seletivo do que antes, o novo profissional provém agora das camadas populares, pois a carreira, em função da perda constante de prestígio, é cada vez menos valorizada, o que explicava, de certo modo, o fato de que os novos alunos de Letras fossem, na maioria, pouco letrados, com “precárias práticas de leitura e de escrita” (Soares, 2001). Essa nova realidade era, de certa forma, ignorada pela instância responsável pela formação docente:

Enquanto isso, os formadores de professores, nas faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos, futuros professores, o que se explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e literatura. (SOARES, 2001, Boletim da Abralín nº25)

7 Segundo Soares, antes de 1934 não havia faculdades de Letras, concluindo que os professores eram leigos, ou melhor, formados em outras áreas, tais como Direito, mas, portadores de um capital cultural privilegiado. Entretanto, Oliveira (2006, P.3) afirma que com o regulamento do Ministro Couto Ferraz, em 1855, o estudante do Imperial Colégio de Pedro II obteria o título de Bacharel em Letras depois de cursado os dois estágios da formação, ou seja, após ter cursado “a primeira classe” realizada em seis anos, e a “segunda classe”, de três anos, que, em Retórica, previa o estudo das regras de eloquência e composição, e nos estudos de Literatura introduziu-se “o quadro da literatura nacional”, correspondendo ao que hoje conhecemos como o quadro panorâmico de autores e obras até aquele século.

Por essas razões, a autora afirma que as modificações propostas para o ensino de língua materna não alteram seu ensino:

(...) o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuam, porém, as mesmas. Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola. (SOARES, 2001, Boletim da Abralín, nº 25)

A mudança viria por volta da segunda metade da década de 80, passados mais de vinte anos da inserção da disciplina nos currículos de Letras, pois se situa nesse período a circulação das novas teorias na área da Linguística, sendo as contribuições mais importantes vindas da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Pragmática e Análise do Discurso, aplicadas ao ensino de língua materna. Trata-se de um momento em que essas várias vertentes teóricas colaboram para a mudança de paradigmas no ensino de língua materna.

Uma discussão recorrente, consonante com as idéias linguísticas que então circulavam na academia, foi acerca do respeito por uma determinada variante e a denúncia do preconceito linguístico. Esses discursos não anulavam, todavia, a finalidade da escola enquanto instância transformadora de uma realidade social excludente e perversa, ao contrário, previa que por meio do respeito à variedade praticada pelo aluno, poder-se-ia levá-lo a uma determinada consciência quanto aos usos da língua e, assim, à apropriação da variedade padrão, socialmente prestigiada.

Essa discussão inicia-se ainda em 1978 com a publicação de dois artigos de Ataliba Castilho, professor-doutor e pesquisador ligado ao projeto NURC, “Os sons” e “Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna”, ambos publicados no oitavo volume de Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau, Outros artigos nesse volume também referem-se à questão da variação linguística. Outros volumes, como o volume I – Reflexões Preliminares, propõem reflexões que indiciam certa discussão acerca dos eixos norteadores no ensino de português. Na introdução desse volume, o texto de Rodolfo Ilari aponta para algumas reflexões que inicialmente deveriam ser feitas pelo docente

de língua materna, tais como a concepção de língua e gramática, variação lingüística e norma pedagógica, e concepções de texto. Tais pressupostos são importantes porque orientam a seleção do conteúdo a ser ensinado e as estratégias para se atingir esse fim.

No período observado, além desses lingüistas, outros pesquisadores também se ocupam da questão, tais como Abaurre, Geraldi, Gnerre, Pécora, etc. As discussões por eles realizadas tinham por objetivo demonstrar que, para as classes pobres, o ensino se revelava excludente, reproduzia os valores das classes mais altas, sendo o fracasso inevitável num sistema reprodutor das desigualdades sociais, onde a evasão era alta e a repetência também. De acordo com esse raciocínio, a língua representava um instrumento de exclusão: contrariando a realidade heterogênea e pressupondo, ilusoriamente, uma realidade homogênea, a escola discriminava os desfavorecidos, que chegavam à escola com um nível de letramento insuficiente para corresponder àquilo que lhe era exigido na escola; além disso, considere-se o silenciamento das vozes que, criadas em meio à variedade popular, considerada errada e discriminada, precisavam superar o caráter preconceituoso de determinadas abordagens, para então compreender o valor de cada variante e tornar-se o que Bechara (1989), nessa época, chamara de “políglotas em sua própria língua”.

Nesse cenário, a Lingüística aparecia com duas finalidades precípuas, por um lado, denunciar a discriminação e o preconceito lingüístico embutidos nas práticas tradicionais do ensino de língua e, por outro, revelar que não era simplesmente o momento do “agora vale tudo”, numa política permissiva em que a variante popular ocuparia o espaço de todas as outras. O objetivo subjacente às novas propostas era democratizar o ensino e levar aos menos favorecidos o que até então não haviam tido oportunidade de conhecer, a variedade padrão, para dela fazer uso quando e onde desejasse.

Resumindo, nesse período a preocupação central no “discurso da mudança” (termo usado por Pietri, 2003) era levar em conta a diferença entre a variedade padrão oferecida pela escola e a língua praticada pelo aluno que chegava à escola, o que implicava reconhecer a existência de variedades lingüísticas e o respeito pela variedade praticada pelo aluno, bem como produzir práticas pedagógicas democráticas ao proporcionar aos excluídos a apropriação da variante de prestígio social e econômico. Esses propósitos seriam alcançados com uma política de divulgação maciça das idéias lingüísticas e por meio de parcerias e/ou convênios entre as universidades e os órgãos governamentais responsáveis pela capacitação

docente.

Entretanto, Ilari (1980) aponta que esse diálogo entre a pesquisa lingüística e o sistema escolar rendeu frutos que ficaram aquém das possibilidades. Em seu artigo “Lingüística e Ensino da Língua Materna”, publicado em 1980 na revista do *Instituto de Estudos Brasileiros*, o autor procura expor alguns aspectos relacionados à lingüística aplicada ao ensino de língua materna, na tentativa de elucidar possíveis causas que justificassem o descompasso. Teria havido, segundo ele, certa pressa em se consumir as novas idéias que aqui puderam aportar na época da inserção da disciplina Lingüística no currículo de Letras. Essa pressa implicaria também uma assimilação acrítica e um tanto superficial de várias orientações teóricas que desde os anos 60 circulavam nos centros de pesquisa brasileiros:

“Na Universidade Brasileira, a Lingüística é uma ciência de importação recente (sua introdução nos currículos de Letras, como disciplina obrigatória, data do início da década de 60; seu ensino em pós-graduação não é muito mais antigo) – e **sem tradição de pesquisa**. (...)

Essa absorção de informações se fez de atropelo. Em pouco mais de quinze anos, nossa Universidade se viu exposta a informações que representam a experiência de investigação acumulada por várias gerações de pesquisadores.” (ILARI, 1980, p.20. grifos nossos)

Nesse período, vários textos que já circulavam na Europa nas décadas anteriores, começam então a chegar aos nossos pesquisadores, e, segundo Ilari, os centros de pesquisa brasileiros foram expostos sucessivamente a diversas orientações no campo da lingüística, a despeito das diferenças entre as várias posições teóricas, negligenciando-se as diferenças e as distorções daí decorrentes.

O que se percebe, pelas afirmações do pesquisador, é que não parece haver uma teoria “particular” a orientar a lingüística aplicada ao ensino da língua materna, ao contrário, parece ter havido uma mistura, ou em suas palavras “um prolongamento das três orientações (...) e das distorções que foram incorporadas no processo de sua implantação”.⁸ (ILARI, p.21).

⁸ Essas três orientações são assim descritas pelo autor: a primeira se assenta nos estudos estruturalistas e propõe a língua como um sistema, encarada como um instrumento de comunicação; a segunda orientação se liga às

De todo modo, é possível rastrear um conjunto de idéias sobre as quais se estabeleceu um consenso entre os lingüistas de formação diversa; esse conjunto foi considerado por Ilari como potencialmente capaz de alterar os hábitos do ensino da língua materna. Do conjunto de idéias descrito pelo professor, destacamos abaixo:

- Preponderância da fala sobre a escrita, que teria levado ao levantamento de modalidades faladas no Brasil, mesmo as que não desfrutavam de prestígio social; priorizavam-se, pois, outros objetos de análise, como a língua falada em diversas regiões, a linguagem publicitária, jornalística, etc. Além disso, também teriam sido elevados a categoria importante de pesquisa outros aspectos do código falado, dentre eles, os fenômenos da fonologia supra-segmental, recursos normalmente negligenciados na tradição gramatical;
- Análise da estrutura da língua feita em níveis independentes, reconhecendo-se a limitação das generalizações feitas até então para as relações sintáticas. Segundo Ilari, “revelam-se apressadas, neste sentido, generalizações do tipo ‘o sujeito é quem faz a ação’ ou ‘o nome é a palavra que indica o ser’”;
- A superação de algumas idéias ligadas à função da linguagem, tais como a idéia redutora de que a principal função da linguagem seja transmitir informações. Ainda que esta função seja importante, segundo o autor em algumas situações esta função não é a mais importante, especialmente nos estágios iniciais de aquisição da linguagem.

Ainda que estas três principais idéias, destacadas do conjunto de idéias lingüísticas apontadas pelo autor, não respondam sozinhas por uma “didática do Português”, elas deveriam pelo menos provocar algumas reflexões que levariam a mudanças, passados mais de quinze anos de sua inserção no currículo oficial de Letras.

De acordo com essa perspectiva, as principais transformações deveriam ser sentidas numa relativização do ensino gramatical, especialmente no que diz respeito à prática tradicional de ensino das nomenclaturas, fortemente ancorada na análise sintática e

pesquisas gerativistas, nesta perspectiva “a palavra ‘língua’ assume o sentido técnico de ‘conjunto das seqüências de expressões que um falante aceitaria como bem formadas; a terceira orientação diz respeito a um grupo de teorias que partem da gramática gerativa-transformacional, mas propõe a superação dos seus modelos de análise, privilegia-se a investigação em áreas em que o sujeito falante é o protagonista dos atos de fala.

morfológica. Além disso, esperava-se que a nova atitude diante do ensino de língua resultasse numa valorização dos níveis e registros de fala, partindo-se da experiência do aluno, pautada na variante não padrão, até o domínio da variante padrão, socialmente mais prestigiada. Tal estratégia pressupunha priorizar determinados conteúdos que tradicionalmente foram relegados a um segundo plano, ou, na maioria das vezes, simplesmente negligenciados, dentre esses conteúdos, destacam-se os elementos da fala, explorando aspectos ligados à funcionalidade e a relação entre fala e situação.

Dos trabalhos realizados pelo grupo de lingüistas ligados ao IEL-UNICAMP, bem como os de outros pesquisadores ligados a outros centros de pesquisa, podemos ressaltar um avanço ímpar. Em que medida impactou e transformou de fato a prática de ensino de língua materna, não nos cabe aqui avaliar, pois não é nosso objetivo, contudo importa ressaltar que eles realizaram um importante e valioso trabalho de divulgação científica que até então nunca havia sido feito; aliás, a universidade nunca havia se preocupado muito com a formação inicial ou continuada de nossos docentes, conforme Silva (1994, p.4): “É certo que em toda a nossa história da educação nem sempre se fizeram presentes as preocupações com o preparo e a qualificação de docentes para atuação no magistério”.

Para superar o fracasso que ainda perdurava a despeito da inserção da disciplina Lingüística nos currículos de Letras, tal como visto por Ilari, era necessário intervir de outro modo; apenas essa inserção já provava não ser suficiente. Abaurre, numa avaliação da integração entre a universidade e outros níveis de ensino, observa a necessidade de “traduzir” para a comunidade não-acadêmica os conceitos básicos da lingüística sem, no entanto, resvalar na facilitação vulgar dos conceitos científicos. Em outras palavras, a autora reconhece que há uma representação errônea que se faz dos interlocutores e a partir daí se instaura um quadro de desencontros:

A compreensão dos fatores que estão na origem desse nosso sentimento de frustração depende, a meu ver, da resposta a uma questão fundamental: que representação fazemos dos nossos interlocutores, que representação fazem eles de nós, docentes universitários, e em que medida tais representações correspondem à realidade? (ABAURRE, 1987: 40)

Tanto Abaurre quanto Ilari apontam para uma assimilação equivocada e acrítica de determinados conceitos da lingüística, que no início se fizeram presentes e que por um determinado tempo podem ter truncado o diálogo que se tentou estabelecer entre a universidade e os demais graus de ensino⁹.

Nesse sentido, é possível pensarmos, como Geraldi (2003) que tais posicionamentos decorrem de certa lógica do trabalho docente no contexto escolar:

(...) o resultado do trabalho científico (que o professor competente deve conhecer enquanto resultado sem que se lhe exija conhecer as razões de ser da pesquisa e seus resultados) transforma-se em conteúdo de ensino em face de imagens que faz o professor das dificuldades de compreensão que poderão ter seus alunos. Mas não só. Como se trata de um modo de transmitir, com certa facilidade, as informações colhidas nos resultados da pesquisa, o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de uma certa perspectiva.(GERALDI, 2003, p.90)

A despeito desse modo peculiar de apropriação do conhecimento científico, as proposições de inovação podem ter provocado, no princípio, certo desconforto com as questões propostas, pois estas desafiavam séculos de uma prática consagrada pela tradição – mas houve, paulatinamente, um reconhecimento do valor dessas novas proposições. Não apenas o reconhecimento, mas a incorporação desses novos paradigmas se consolidaria na década seguinte nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em sua entrevista à Revista *Magma*, Leite (1998) alerta acerca de quão importante foi a renovação conceitual operada nesse período e a relevância do trabalho de divulgação científica realizada pelo grupo:

(...) os lingüistas pensaram mais que os teóricos da literatura sobre o que interessa a um professor de primeiro e segundo graus: ‘o feijão com arroz’ da lingüística eles

⁹ Tais equívocos se revelam nas falas de docentes, segundo os autores: “quer dizer que agora não existe mais erro, todo mundo pode falar e escrever como bem entender?” e ainda “ agora é a lingüística” ou “o pessoal da UNICAMP diz que agora vale tudo”, cf. artigos de Abaurre, M.B. “Quem são afinal nossos interlocutores”, e Ilari, R. “Relato de um professor universitário com trabalho junto ao 1º e 2º graus” (1987).

‘traduziram’ para o professor de primeiro e segundo graus. Então, hoje na rede todo mundo sabe o que é norma, o que é variação lingüística, o que é coerência textual, o que é epilingüístico... Mas na rede, o pessoal não sabe o que é verossimilhança, por exemplo – e é um conceito ‘feijão com arroz’ da teoria literária. É um trabalho de divulgação científica, trocar em miúdos esses conceitos, selecionar quais são os conceitos úteis ao professor. (...) (LEITE, , 1998, p. 27)

2.1 O ensino de literatura em meio às propostas de renovação

Se no ensino de língua começou a circular um discurso que, apropriando-se de jargões lingüísticos, especialmente da sociolingüística, reorientou as práticas de tal modo que levou a se considerar o abandono do ensino gramatical, no que concerne à literatura algo bastante parecido ocorre.

Na esteira das considerações acerca da deficiência cultural e lingüística das crianças de camadas populares, emerge o discurso da facilitação. Em outras palavras, pregou-se, durante um tempo, a idéia de que se devia oferecer a essas crianças conteúdos de menor dificuldade. Desta forma, observa-se, no período, um *boom* das produções de literatura infantil e juvenil, que, tentando aproximar esse público da literatura substituiu-a por outra ficção, mais aligeirada, de linguagem mais fácil, e, talvez por isso, de forte apelo ao público infanto-juvenil. A produção deste tipo de literatura inicia-se entre as décadas de 60 e 70, havendo um recrudescimento durante os anos 80, apoiada, principalmente, pela estratégia mercadológica das editoras:

Aliada [a proliferação de manuais didáticos] à entrada vertiginosa na escola dos chamados livros paradidáticos – literatura em geral feita sob encomenda para a escola, em que a linguagem é contemporânea, os temas são atuais e do cotidiano, investida de uma visão utilitária e “pedagógica” da disciplina no currículo – consagrava outros registros de linguagem que não mais se assemelhavam aos dos clássicos autores da literatura. (LOUZADA, 1997, p.50)

Nota-se, a esse respeito, que o desenvolvimento do mercado editorial e suas demandas de formação de um público leitor foi outro fator a exercer forte influência sobre a

escola durante toda a década de 80 e até mesmo no período posterior, e explica, de certo modo, o aumento do tipo de produção literária mencionada acima:

O fato de os livros para crianças serem produzidos dentro de um sistema editorial mais moderno implica regularidade de lançamento no mercado e agenciamento de todos os recursos disponíveis para criação e manutenção de um público fiel. Como consequência, alguns escritores lançam vários livros por ano, perfazendo dezenas e dezenas de títulos que, independentemente da qualidade, garantem seu consumo graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras. (ZILBERMAN E LAJOLO, 1991, p.125)

A proposta de trabalho com textos literários de fácil apelo (o discurso da facilitação) não aparece claramente nos documentos curriculares estudados, mas encontramos uma referência textual e explicitamente estabelecida, ainda que relativizada:

(...) a proposição da leitura de certos textos literários aos alunos precisa ser criteriosa e levar em conta o grau de amadurecimento (lingüístico, social, cultural...) provável desses alunos. É certo que não podemos excluir leituras significativas dentro do panorama histórico-literário. Por outro lado é necessário que tenhamos cautela e sensibilidade ao propor textos considerados mais complexos, ou que possam apresentar de difícil apreensão aos alunos. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p.46)

A orientação é vaga, imprecisa, se o professor não deve excluir a leitura do cânone (as “significativas dentro do panorama histórico-literário”) o que ele deve propor então? Pela orientação acima, resta ao professor a tarefa de selecionar, dentre as obras canônicas, as de mais fácil acesso e apreensão. Reconheçamos que se trata uma tarefa difícil.

Na contracorrente, ainda na mesma década, muitos autores se posicionam veementemente contra essa tendência. É o que se observa no artigo de Reis (1989) *Por uma antologia da literatura brasileira*, no qual o autor defende a reentrada dos clássicos no programa de literatura, contrariando o discurso daqueles que ele chama de “reformistas”. Para o autor, a rejeição ao texto clássico não pode ser confundida com a proposta de se abolir o uso de texto literário como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais ou tomá-los como

modelos de uma determinada concepção de língua:

Está na hora, creio, de avaliar o resultado, os efeitos e o significado da reforma pela qual se lutou. (...) Do ponto de vista do ensino gramatical, não é preciso insistir na correção da postura dos reformistas. (...) E caberia indagar das relações entre o texto literário e o ensino gramatical.” (REIS, 1989, p. 59)

Ainda nesse mesmo texto, o autor aponta uma outra preocupação, resultante da avaliação que faz acerca das propostas reformistas no ensino de língua e literatura. Tal preocupação está relacionada com a crescente apologia da “facilitação” ou motivação na abordagem do texto literário. Segundo o autor:

O argumento pedagógico da motivação é o que acho mais perigoso e inaceitável. A meu ver, ele contém uma mentira de base muito séria: a de que o saber pode se conquistar brincando, como um lazer, até no lombo de uma moto – como se vê na propaganda de uma coleção de livros de divulgação literária (REIS, 1989, p. 59)

Assim, relacionamos esses comentários como uma oposição ao que parecia estar ocorrendo na época: um forte apelo à literatura de fácil consumo, acreditando-se que nesse modo de abordagem do texto literário estaria a chave para a formação do gosto, e que então se iniciaria o jovem na leitura dos textos “fáceis”, sendo este o rótulo dado às obras de pouco valor estético.

A crítica a esse posicionamento permanece ainda atual, na medida em que ainda hoje prevalece tal discurso de se iniciar o aluno em textos menos elaborados para despertar-lhe o gosto pela leitura, como se pode ver a crítica de Britto, já nos últimos anos do século recém-findo:

Enfim, a promoção desta prática de leitura, que em outra oportunidade chamei de “pedagogia do gostoso”, favorece tanto o desenvolvimento de uma produção

editorial de texto “facilitados”, colados na oralidade e de reprodução do senso comum, como uma versão à leitura crítica e ao estudo sistemático. (BRITTO, 1999, 7)

Contra a idéia de que essa abordagem seja eficiente para iniciar a formação do leitor literário, Britto (1999) afirma que essas práticas de leitura não são mais importantes ou relevantes do que qualquer outra forma de entretenimento ou de informação, como ver um filme, ver televisão ou ir ao parque de diversões e, nessa condição, não há como supor que tais práticas levem a outras em que haja maior compromisso intelectual:

Supor, como fazem alguns, o amadurecimento progressivo do leitor, que com o tempo passaria à leitura de textos mais densos, é o mesmo que supor que possa haver um amadurecimento do espectador de cinema que, de tanto assistir aos enlatados de Hollywood, termina por admirar cinema de autor. Ao contrário, a tendência mais provável é a de que o leitor, assim como ocorre com o espectador que rejeita programas que exigem maior envolvimento intelectual, torna-se avesso aos textos densos sob o argumento de que são complicados e chatos. Não é por acaso que alunos e professores torcem o nariz quando a questão é a leitura de obras como *Os Lusíadas*, de Luis de Camões. (BRITTO, 1999, p.8)

Evidentemente, ler por prazer realmente não é pecado, não há problema nenhum com essa leitura descompromissada, mais comprometida com a satisfação imediata. O que se discute aqui é o modo como essa proposta é incorporada pela escola, virando lema e negando ao aluno a possibilidade de fruir textos, tanto do cânone nacional, quanto da alta literatura de qualquer sistema literário. Além disso, tais práticas não contribuem para formar o leitor, que, incapaz de dialogar com formas mais elaboradas de representação do mundo, torna-se passivo e não consegue questionar valores vinculados aos discursos vários que circulam nos textos, nem a crítica canônica e cristalizada que os analisa. Não contribui tampouco para o conhecimento de língua, pois conforme Britto argumenta:

Não se pretende com este raciocínio sugerir que tais práticas leitoras não produzam conhecimento, mas sim que o conhecimento que produzem é essencialmente de aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são. Não há engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber e

muito menos, questionamento dos valores veiculados. E, considerando que um dos conhecimentos que podem resultar da leitura é a reelaboração e ampliação dos mecanismos lingüísticos e argumentativos, a concepção ingênua de leitura sequer contribui para que o leitor amplie sua capacidade de ler, isto é, sua capacidade de interagir autonomamente com discursos elaborados dentro do registro da escrita e referenciados em universos específicos do conhecimento. (BRITTO, 1999, p. 9)

A consolidação da “pedagogia do gostoso” (para usar o termo de Britto) submete as práticas leitoras às estratégias agressivas de mercado das editoras que produzem e vendem objetos de leitura como se produzem e se vendem também outros objetos de consumo da cultura de massa: “A diversidade dos gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que por sua vez, está, cada vez mais articulada às indústrias da informação e do entretenimento” (Britto, 1999).

Essa preocupação com o discurso da facilitação dos conteúdos também apareceu como motivo de reflexão entre outros autores, como Osakabe (1987)¹⁰:

Tão espinhosa quanto a produção de um discurso próprio, a escuta da literatura é como o desafio de qualquer nova experiência. Escamotear essa premissa é cair em substitutivos falsos de facilitação de tarefas que têm sido uma das causas principais do extenso marasmo de quase toda a produção contemporânea (literária ou não). Literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios. (OSAKABE, 1987, p.62)

Esse debate estabeleceu-se discutindo o valor dos textos literários na escola, e indistintamente para o então primeiro e segundo graus, mas essa leitura de embotamento intelectual era mais freqüente no primeiro grau. No segundo grau, momento em que o aluno entraria em contato com um estudo sistematizado de literatura, permanecia a ênfase na

10 Nesse texto, Osakabe procura alertar para a possibilidade de uma leitura equivocada do texto de Leite, publicado numa edição anterior da revista *Linha D'Água*, no número quatro. Acertadamente, Leite não faz ali em seu artigo uma apologia da “pedagogia do ajuste” (para usar o termo cunhado por Osakabe), entretanto, defende a superação de uma concepção de ensino de língua, embasado num conceito de educação que compartimenta os saberes, de modo estanque, tornando inevitável a divisão entre língua e literatura, como se um campo não tivesse nada em comum com o outro.

história da literatura, privilegiando-se a leitura de resumos e sínteses biográficas e históricas em detrimento do texto literário.

Apesar do universo de obras canônicas pertencentes à tradição literária permanecer recomendada no ensino médio, ela não era de fato lida, uma vez que se atribuía ao cânone um caráter repressor, cristalizado e de texto estritamente escolarizado, pelo menos essa é a avaliação que se faz do repertório canônico “clássico”, no documento curricular:

(...) a história da literatura em língua portuguesa não chegava nunca aos nossos dias (...): a literatura portuguesa terminava com Eça de Queiroz ou, em casos muito raros, com Fernando Pessoa; a literatura brasileira, com Machado de Assis ou com a Semana de Arte Moderna. *O peso do passado caía sobre a nova geração, mas era um passado morto, distante e autoritário.* (SÃO PAULO, 1984, p.12, grifos nossos)

Além da crítica à permanência de textos canônicos no trabalho com a literatura, nesse período também foi muito freqüente a crítica ao modelo de abordagem do texto literário em que se lê a crítica e não a obra literária. Tal abordagem ampara-se no fato de que, no manual didático, normalmente se encontram fragmentos que podem se adequar ao comentário da crítica, numa prática que faz parecer que a história e a crítica literária precedem a própria obra. Esse modo de leitura também procura enquadrar os autores e suas obras dentro de um quadro delimitado de diferentes estilos, buscando, assim, não a especificidade de cada obra, mas aquilo que ela tem de consenso, de norma.

Essa concepção de trabalho com o texto literário, seja no manual didático, seja nos discursos sobre a Literatura entre outros segmentos, decorrem, de acordo com Lima (2007), do fato de que categorias como representatividade e expressividade seriam critérios de valoração presentes nas histórias literárias desde o Romantismo. Daí nosso interesse em compreender como nasce a história literária e sua relação com a instituição escolar, ou seja, por quais modos se criou essa vinculação tão estreita entre a literatura e a história literária no âmbito escolar.

Neste ponto de nossa pesquisa, os estudos de Souza (1999), bem como os de Oliveira (1999), Lajolo (1995) e Razzini (2000) são relevantes, na medida em que seus

estudos podem responder a alguns dos questionamentos que inicialmente caracterizaram esta pesquisa.

Souza (1999) realiza um trabalho de fôlego ao investigar o interesse, durante o período colonial, pelas disciplinas clássicas do discurso, entre elas, a Retórica:

(...) Durante o século XIX, há no Brasil, ao longo de um período que coincide quase integralmente com o ciclo do Império, um grande interesse pelos estudos de retórica (a que se anexam ou com que se fundem os de poética), interesse traduzido por várias publicações e pela inserção das disciplinas mencionadas nos currículos escolares. Observa-se, contudo, que esse interesse desaparece no final dos anos de 1800, embora diversos resíduos dessa tradição se tenham conservado no séc. XX. (SOUZA, 1999, p.1)

No estudo de Souza, encontramos o início de um caminho para conduzir e equacionar alguns dos mais importantes questionamentos que orientaram a pesquisa: por que os professores ensinam o que ensinam nas aulas de literatura, se de há muito a visada que privilegia a historicidade desvinculada dos textos é combatida?

Souza chama a atenção para o fato de que historicamente os estudos literários no Brasil se constituem a partir do século XIX, sendo neste período que se desenvolve a atividade que mais tarde convencionou-se chamar “crítica literária”. Os períodos anteriores caracterizaram-se por uma produção escassa e marcada pelo corporativismo: um pequeno grupo de letrados que escrevia para seu próprio grupo. Uma produção marcada pelo rígido controle e censura das academias, mais caracterizada pelo caráter censório do que analítico, tendendo às vezes, conforme Souza (1999, p. 19) para o elogio *hiperbólico e palavroso*, marcada por manifestações orais que o autor chamará de *crítica mundana*, uma modalidade diferente daquela crítica que se consolida a partir do século XIX.

Partindo dessas observações iniciais, o autor prossegue examinando o papel do ensino na disciplinarização da literatura. Traçando um panorama do modelo de ensino que vigorou no Brasil durante o período colonial, nota-se a predominância de uma educação que privilegiava os estudos de latim e sua literatura, além de gramática portuguesa e retórica. Esse modelo, no século XVIII passa a ser influenciado pela tendência mundial que, naquele

momento apostava no historicismo como um modelo para o ensino. E apesar de uma onda de repúdio à orientação retórica, esta deixara marcas que não se apagariam tão cedo.

Apesar da alusão a uma persistência do modelo retórico na orientação dos estudos literários, o autor reconhece que, ao fim do século XVIII e durante todo o século XIX, o currículo do Imperial Colégio de D. Pedro II passou a privilegiar programas cujos princípios são explicitamente historicistas. Por volta de 1892, os compêndios de retórica foram abandonados e passou-se a estudar Literatura pela *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero. Segundo o autor, esta foi uma obra de grande importância; editada pela primeira vez em 1888, sua longevidade é simplesmente invejável: a última e mais recente edição foi publicada em 1980. Ressalta ainda o papel desse colégio na formação dos mestres, uma vez que ainda não havia no país nenhuma faculdade de letras.

Assim, as disciplinas literárias continuam em posição de relevo, mas agora integrando uma rede institucional de ensino que, principalmente no segundo reinado, desfruta de alto prestígio público. Supera-se, desse modo, a situação constituída por iniciativas pedagógicas mais ou menos isoladas e dispersas, características do Brasil-Colônia. Pela via do ensino, portanto, os estudos literários se legitimam, recebem sua avaliação social; colégios como o Pedro II acolhem seus cultores, dando-lhes condições de exercer o magistério em nível superior e oferecendo-lhes público certo para seus livros. (SOUZA, 1999, p.37)

Dessa maneira, compreendemos que nem só de Retórica viveu o currículo escolar do Imperial Colégio de Pedro II. Como foi então que se construiu uma tradição historicista no currículo escolar de literatura? Segundo Oliveira (1999), os projetos de construção da identidade nacional, no século XIX, à semelhança do que ocorrera na Europa, inauguram um período de consolidação da história da literatura, conferindo-lhe autonomia em relação ao ensino de retórica.

Inicia-se também nesse período o estudo da literatura nacional. Para Lajolo, o nascimento da história da literatura se associa às instituições do Estado moderno: “(...) vínculo este que, na história da história da literatura europeia, desemboca-se e traduz –se no processo de inclusão das literaturas nacionais modernas no currículo escolar” (Lajolo, 1995, p.28)

Tais projetos são mencionados por Lajolo, que discute as semelhanças e diferenças entre o caso europeu e o brasileiro. Começamos pela diferença. Lajolo afirma que os sentidos do projeto europeu diferenciam-se do brasileiro em função das diferenças das histórias literárias cá e lá. A história da literatura européia partia da historicização de uma considerável produção; a burguesia que lá se organizara e ascendera já se expressava por antiga tradição cultural escrita. Não é o caso do Brasil, o projeto de construção da identidade nacional nasce praticamente junto com sua história da literatura. Deste modo, na história literária européia, o projeto de historicidade, viabilizado pela emergência do estado burguês, prima pela oposição à estaticidade do universo clássico da predileção aristocrática. Não é, portanto, gratuita a relação que se estabelece entre burguesia e estados nacionais, no âmbito sócio-político e econômico, essa relação se estreita ainda mais na aliança entre Romantismo e história da literatura. No caso brasileiro, parece não ter sido exatamente assim. Sem uma tradição clássica a se contrapor, o projeto brasileiro precisou criar, ele próprio, sua literatura, trata-se então da criação do próprio objeto a ser historicizado e assim, cumprir a mesma função que as obras européias cumpririam no projeto de consolidação daqueles Estados. É por essa razão que Lajolo afirma:

A discussão prossegue concebendo-se a literatura como prática social consolidada através de obras que circulam através de malha de bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, jornais e revistas, exigindo tal prática infra-estrutura para a produção de objetos impressos e projetos de alfabetização que formem leitores. Essa noção de literatura, ao mesmo tempo institucional e discursiva, combina bem com a impressão de que no Brasil, a história da literatura precede a existência da literatura. Não é, pois, de estranhar que o discurso de tal história assumia e mantenha tom normativo. (LAJOLO, 1995, p. 27)

Nesse sentido, o vínculo que explica o elo entre a elaboração e a proliferação de vários projetos de história da literatura e a consolidação de instituições culturais, é a incrustação da história literária em instituições do Estado, que no Brasil do século XIX, eram o Instituto Histórico e Geográfico, fundado em 1838, A Academia Brasileira de Letras, fundada em 1897 e o Colégio Imperial de Pedro II, fundado em 1837.

A despeito da diferença anteriormente citada, as histórias literárias aqui produzidas não eram dissonantes das francesas, Ventura (1995) chega a comparar a *História da*

Literatura Brasileira, De José Veríssimo à *Histoire de la littérature française* (1894) de Gustave Lanson.

A outra semelhança reside na aliança com a instituição escolar; é por meio do vínculo entre história literária e o currículo escolar que a história da literatura se consolida: “(...) no horizonte dela e nos acanhados limites da realidade cultural brasileira, também aqui a escola e seus arredores constituem pontos importantes no percurso social pelo qual a história da literatura cumpre sua função ideológica.” (Lajolo, 1995, p.28).

Assim como Souza (1999), que via na longevidade das edições do Manual de Silvio Romero uma indicação da consolidação da história da literatura, Lajolo afirma também que a aliança entre esta e a escola se consolidaria na edição de manuais escolares. Tal vínculo também é sugerido pelo surgimento de projetos de história da literatura no âmbito de alterações do currículo escolar, além da atuação de autores de histórias literárias no ensino. A primeira obra de história literária é o *Curso de Literatura Nacional* (1862) do Cônego Fernandes Pinheiro, professor de retórica e poética no Colégio Pedro II desde 1857. Outro exemplo fornecido por Lajolo (1995) acerca da produtiva parceria entre história da literatura, ensino de literatura e produção de manuais é o *História da Literatura Brasileira* (1888) cujo principal mérito é ter sido o primeiro a estabelecer uma grande periodização da literatura brasileira, sendo indicado em 1892 para o sexto ano do Colégio Dom Pedro II; adaptado em 1906 para o curso secundário com o título *Compêndio de História da Literatura Brasileira*. Carlos Laet foi outro autor que, tendo sido professor do Imperial Colégio de Dom Pedro II, elaborou um manual de história literária, em parceria com Fausto Barreto, e lançaram em 1895 a *Antologia Nacional*, obra de existência longa, de tiragem significativa e distribuição durante toda a primeira metade do século XX, segundo Razzini (2000). De acordo com Oliveira (1999) há, no entanto, uma diferença que marcaria as obras: desse período em diante, as histórias literárias especializaram-se, como é o caso, por exemplo, da *Historia da Literatura Brasileira* (1950) de Lúcia Miguel Pereira, e depois, *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos* (1959), de Antonio Cândido, ainda um texto de referência nos cursos de Letras. A última dessas grandes obras, *História Concisa da Literatura Brasileira* (1970), de Alfredo Bosi, é um exemplo da relação entre a história literária e ensino de literatura, pois, segundo o autor, talvez a razão de suas constantes reedições seja a demanda oferecida pelos cursos de Letras, já que também se trata de uma obra de referência e consta de muitos programas de cursos de literatura nas faculdades de Letras. Essa, talvez, seja também a

razão pela qual a seleção de conteúdos de ensino de literatura ainda privilegie o seqüenciamento temporal:

O ensino de literatura – pelo menos no caso brasileiro - , na medida em que legitima a produção ou reedição de histórias literárias, tem a sua estrutura condicionada em grande parte, pelos padrões dos livros de história de literatura indicados – ou adotados - , mantendo-se pautado pela periodização e cronologia, apesar da multiplicidade de abordagens e correntes teóricas, ideológicas ou metodológicas. (OLIVEIRA, 1999, p.13)

Na tradição da história da literatura, que se iniciava então, ocorria aqui o mesmo que na Europa: a abordagem da literatura, ajustada ao ideal de objetividade histórica, descreve o passado restringindo-se ao cânone das obras e autores consagrados pela tradição, excluindo textos divergentes de um determinado modelo de literatura, de acordo com Ventura (1995). Tais considerações fazem-nos pensar sobre a constituição do cânone escolar e a razão porque algumas obras, às vezes até de um mesmo autor, ficam fora da lista de obras tradicionalmente apresentadas no panorama histórico.

Acompanhando a trajetória de uma disciplina acadêmica, a História da Literatura, traçamos um paralelo com a disciplina escolar, Literatura, mostrando que o surgimento da história, na aliança com a instituição escolar, enseja a própria configuração da disciplina escolar.

Souza (1999) considera ainda que a trajetória da disciplina Literatura mostra que a disciplina teve um percurso mais sujeito a solavancos: sofre abalos, ora desaparece do currículo como disciplina autônoma – o que ocorre por volta da década de 70 do século XIX – ora reaparece como disciplina autônoma, o que ocorre por volta de 1925. Entretanto, sua volta não abalaria o que o autor chama de “reinado quase absoluto das línguas”. Seus estudos mostram que a autonomia é pouca: está invariavelmente atrelada ora à Retórica, ora à História da Literatura. Concluindo suas considerações acerca do ensino das letras no início do século XX, ele indica que houve um claro predomínio da vertente historicista no estudo de literatura, ocupando quase todo o conteúdo programático durante os anos de 1926 a 1934. Em 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, observa-se uma

orientação historicista dominante entre os anos de 1934 a 1962, sendo que a partir dos anos 60 haveria, segundo o autor, uma paulatina predominância da teoria literária. Contudo, ele aponta a permanência de resíduos do que considera uma *orientação retórico-poética*, em duas coleções, inicialmente concebidas para o colegial, mas que foram utilizadas em cursos de nível superior, são a *Teoria da Literatura* (1944) de Antonio Soares Amora e *Introdução ao Estudo da Literatura* (1945) de Cecil Meira.

Assinalemos inicialmente, com um primeiro dado capaz de afirmar a asserção [sobre a analogia entre o papel da retórica-poética no ensino da literatura e a função reservada à teoria da literatura por volta dos anos 60], a circunstância de que nossos manuais de introdução aos estudos literários produzidos no século XX, inclusive os anteriores a 1962, embora se apresentem como tratados de teoria da literatura – muitas vezes proclamando tal condição nos próprios títulos – assimilam em grau bastante intenso elementos e concepções oriundos do universo retórico-poético (...) (SOUZA, 1999, p.103).

Percebe-se então que até mesmo a produção de materiais divide-se entre os de orientação historicista e esses outros, conforme citado acima, de teoria literária, com forte ressonância do universo retórico.

Na constituição do currículo do curso de Letras, o autor ainda comenta que, após 1962, a disciplina Teoria Literária entrou nos cursos de Letras, como disciplina facultativa, mas seu caráter facultativo teria sido relativizado por sua presença constante nos currículos. Desta forma, sua posição nos fluxogramas curriculares, sempre nos primeiros períodos do curso, outorga-lhe um caráter de disciplina preparatória para o estudo das literaturas:

Observa-se desse modo perfeito paralelismo com o currículo instituído na década de 60 do século passado, em que a entrada da literatura nacional pressupunha um preâmbulo teórico: ontem, retórica e poética, hoje, teoria da literatura. (SOUZA, 1989, p.103)

O autor encerra suas considerações afirmando que já é fartamente conhecido e comentado o efeito dessa abordagem nos estudos de literatura. Tal efeito refere-se às

interpretações canônicas incrustadas na crítica, seja teórica ou historiográfica, que, saindo da academia, se cristalizam no interior dos muros escolares e são tomadas como certezas inabaláveis que substituem a leitura do próprio texto literário. Se em língua o foco do ensino foi por muito tempo a metalinguagem, em literatura, praticávamos a metaliteratura. A ausência de uma prática de leituras literárias promovia mais ainda as interpretações canônicas e impedia, na prática, leituras arejadas que pudessem questionar o universo crítico canônico.

Evidentemente, o questionamento que se faz não é exatamente quanto à existência desse cânone e sua vigência tão longa. Em princípio, não haveria problema quanto à literatura ou crítica canônica. O questionamento, na base de todas as críticas que se faz a esse sistema é a reprodução quase automática que se faz dos mesmos materiais e discursos. Para Kothe (1997), o problema reside numa prática que privilegia, mais do que a vigência do cânone, a vigência de uma interpretação cristalizada pelo cânone crítico, que reproduzida indefinidamente emperra o surgimento de novas críticas, podendo decorrer daí a noção de inércia que contamina a noção que temos do ensino de Literatura:

O problema não é apenas a vigência do cânone, mas a imposição da interpretação canonizante como a única válida, a única ciência a que dá espaço e significação, na escola, na mídia, nas editoras. Os conceitos difundidos em sala de aula e nos livros não captam os problemas principais, (...), não desenvolvendo conceitos que possam expor as estranhas práticas tidas por naturais. (KOTHE, 1997, p. 107-108).

A sistemática repetição de autores e obras no discurso crítico tende também a levar a noção de estaticidade de um sistema literário e sua história que é, em essência, o oposto, como, aliás, afirma Lajolo (1995): *la donna è mobile!*

As “estranhas práticas” que se naturalizam no contexto escolar remetem ao *modus operandi* do historiador literário, que implica riscos, muitas vezes ignorados, no ensino da Literatura: ignoram-se os embates entre procedimentos metodológicos, teóricos e críticos divergentes que ensejaram momentos diferentes na história da literatura (todos característicos de busca de caminhos) e, de certa forma, trouxeram uma valorização da atividade histórica e crítica, que acabou, por vezes, tornando-se mais importante que seu próprio objeto, a literatura, conforme podemos ver em Iglesias:

Essa valorização ou enriquecimento, com tanta teoria, no entanto, tem o seu preço, que é a multiplicidade de orientações e caminhos, exigindo cada vez mais esforços em um quadro complexo. (...) As atenções redobradas e mesmo certa perplexidade marcam as áreas dedicadas à história e à literatura; elas conhecem problemas e dificuldades, não pela insuficiência, mas pela riqueza. A atenção a toda essa problemática é tal que por vezes se chega a esquecer a obra literária, vista como sem importância, pois os estudiosos se concentram em métodos interpretativos, deixando-os de lado.

(...)

Não, a história não é sobretudo a metodologia, mas o estudo do homem em função de suas temporalidades, como a literatura é a obra criada, não as teorizações em torno dela, que podem mistificá-la e chegam mesmo à sua ocultação, em deplorável equívoco. (IGLESIAS, 1995, p.11)

Essas observações levam-nos também a um questionamento acerca da literatura nos currículos escolares brasileiros e impõe-se como um desafio constante: como formar leitores críticos e autônomos, preparando-os com um material que carece ele próprio de certa dose de autonomia e crítica, a reproduzir na maior parte das vezes, normas e discursos já padronizados? A solução apontada pelos textos estudados é a leitura do texto literário “no tempo”, ou seja, atualizá-los por meio da leitura, tendo em vista o horizonte de expectativas do leitor que lê a obra e do tempo em que a obra foi publicada, estabelecendo-se um diálogo entre a época que viu determinada obra surgir, os contextos em que fora lida no passado e os efeitos que ela pode continuamente produzir sobre os leitores. O que implica, na prática, num conhecimento de literatura, história e crítica literária e teoria da literatura que o leve a distinguir o que pode haver de aproveitável ou não no manual didático, sem assentar unicamente no manual um material e roteiro de trabalho. Segundo Cereja, autor de manuais, entrevistado por Lima (2007), o trabalho crítico com literatura não ocorre por razões diversas, dentre elas, a formação do professor, condições de trabalho, e outros.

Percebemos, assim, no recorte temporal dessa pesquisa, que se viu surgir um questionamento da tradicional orientação. Tanto a orientação historicista quanto teórica (compreendida como um preâmbulo necessário para o estudo do texto literário, ou muitas vezes substituto do texto literário) começam a ser questionadas no âmbito das reformulações curriculares ocorridas nos anos 80. Propomos-nos, então, a observar os documentos curriculares, a fim de identificar, neste material, indícios que apontassem uma inovação.

CAPÍTULO III

O ensino de literatura entre orientações oficiais e a pesquisa acadêmica: as PCLP e o guia Subsídios

Na década de 70, um dos poucos espaços acadêmicos e institucionais que ainda havia para a discussão do ensino eram os encontros da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. No encontro de 1976, criou-se uma celeuma a partir de um trabalho de uma professora da Paraíba – e segundo Leite (1998) esse é um dos pontos culminantes no clima de contestação –, gerando a organização de grupos que pesquisavam e discutiam a contribuição das correntes teóricas que circulavam no Brasil no período:

A gente contestou toda aquela metodologia, e acabamos fazendo uma quase assembléia, botando os nomes de todo mundo na lousa para contatos posteriores e tudo o mais, e marcando uma mesa-redonda para discutir o assunto na próxima SBPC. (...) e na PUC nós fizemos a tal mesa – eu tenho até hoje o que o Lafeté escreveu para essa mesa: era uma discussão de como a teoria literária, pelo estruturalismo, com a voga do estruturalismo, servia muito à ditadura porque não discutia nem os porquês, nem os para quês, e ficava só nos como: via a obra como uma máquina que tinha um funcionamento. Fazia uma discussão bastante mecânica da obra. (LEITE, Entrevista à Revista *Magma*, 1998, p.17)

Essa atividade militante dos professores e pesquisadores universitários se observa em vários projetos originados nesse período, pensados exclusivamente para a questão do ensino e aprendizagem de língua e literatura, dentre eles, o EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço)¹¹, uma iniciativa de grande relevância, que propunha uma prática de

¹¹ No início dos anos 80, após intensas discussões em encontros, como o ocorrido na SBPC de 1977, surge a iniciativa de um projeto de trabalho coletivo, o EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço). Este projeto fora desde o princípio concebido como mais do que

formação que privilegiasse a relação dialética entre teoria e prática. Um outro aspecto da interface entre a pesquisa acadêmica e o ensino público é o envolvimento de pesquisadores universitários com a elaboração de documentos oficiais. No estado de São Paulo, temos as PCLP e os guias chamados Subsídios para implementação das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa.

As PCLP são as propostas curriculares, ou seja, o texto curricular propriamente dito, em que as macro-diretrizes são oferecidas ao professor de língua e literatura. Já os guias Subsídios para Implementação das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa foram um material concebido para se propor um modo de aplicação das propostas. Esse modelo pareceu-nos semelhante ao adotado posteriormente pelo MEC (ressalvadas as especificidades de cada documento e suas épocas de edição), que editou em 1996 a primeira versão dos PCN e depois o guia chamado Parâmetros em Ação, cujo objetivo era oferecer ao professor modos de se operacionalizar a proposta contida nos PCN. A primeira PCLP surgiu ainda no período que nos propomos estudar, tendo já sido publicada, em 1978, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º grau. Nesta proposta, na seção Introdução, encontramos uma orientação que alerta quanto ao caráter genérico do material:

Esta proposição curricular é um modelo de referência. (...) Trata-se de macrocurrículo, isto é, uma proposta genérica para o Estado (...) não é demais lembrar que este trabalho é apenas um guia, devendo ser ajustado à programação que cada professor decidir traçar. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p.11)

Contudo, no mesmo documento curricular se observa uma lista de conteúdos. Ainda que precedidos de uma discussão pertinente acerca dos objetivos de ensino recomenda que as unidades de conteúdo não devam ser consideradas em si mesmas, mas como um auxílio, um eixo norteador para se atingir os objetivos de ensino (São Paulo, SEE/CENP, 1978, p.39).

uma proposta de intervenção na rede, embasando-se no desejo de articular pesquisa e prática. Na proposta de integração entre os diversos níveis de ensino (a universidade e os 1º e 2º graus), a proposta inicial buscava encurtar as distâncias entre professores e estudantes, os saberes e instâncias envolvidas no ensino e pesquisa de língua materna e literatura. Partia de um conceito que buscava renovar as velhas práticas de capacitação até então realizadas. Trata-se de um momento em que a vanguarda intelectual ligada à Educação se deu conta de que não bastava apenas conceder recursos materiais ou modificar a estrutura no setor educacional. Como fator de mudança, o investimento deveria ser feito primordialmente no professor.

É de se notar que nesses documentos (tanto os primeiros quanto suas sucessivas reedições) as orientações, no que tangem ao ensino de Literatura, são poucas e dispersas, não estando tão bem sistematizadas quanto as discussões acerca do ensino de língua, que já conta com quantidade significativa de estudos.

Desse modo, procuramos proceder a um exame dos estudos já realizados acerca das propostas curriculares no período, com o objetivo de apreendermos informações relevantes para nossa pesquisa. Entretanto, nenhum desses trabalhos se debruça de fato sobre o ensino de Literatura, como se a disciplina de Língua Portuguesa não incluísse obrigatoriamente o ensino da literatura.

Dentre essas publicações, citamos o de Silva (1994), tese de doutorado defendida na Unicamp e que realiza um resgate das experiências vividas, inclusive por ela, como docente na Faculdade de Educação na Unicamp, no âmbito da construção de mudanças no ensino de *língua*, especificamente. A tese de doutorado de Marinho (2001) também se debruça sobre as propostas de renovação. A autora realiza um extenso estudo sobre as propostas curriculares de vários estados, produzidas ao longo dos anos 80, buscando, além dos efeitos de sentido na época de sua produção, as condições de leitura desse documento hoje, na ótica específica de uma pesquisadora e professora universitária. Seu *corpus* compõe-se exclusivamente das propostas para o ensino fundamental, e desconsidera questões relativas ao ensino de Literatura. Pietri, (2003), em sua tese de doutorado também se dedica aos documentos oficiais, mas como seu objeto é a constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna, seu *corpus* constituiu-se exclusivamente das PCLP para o 1º grau, e não observa fatos ligados ao ensino de literatura. Prado (1999), em sua tese de doutorado na Unicamp, também toma como *corpus* de análise as propostas oficiais, num período bastante amplo, da década de 30 à década de 90, analisando-as enquanto gêneros discursivos, em seus aspectos composicionais e temáticos. Seu estudo compreende apenas os documentos destinados ao ensino fundamental e sua análise centra-se nas orientações para o ensino de leitura e escrita, sem dedicar-se especificamente ao texto literário ou ao ensino de literatura. Aparício (2006), em sua tese de doutorado na Unicamp dedica-se exclusivamente às propostas de inovação no ensino de gramática, e, finalmente, Torquato (2003), em sua dissertação de mestrado na Unicamp dedica-se à análise de propostas de inovação nos documentos oficiais do estado do Paraná e também não contempla questões relativas ao ensino de Literatura.

Algumas dessas produções acadêmicas, dedicadas ao estudo das propostas curriculares, mostraram que, de fato, os estudos sobre a Linguagem, bem como sua divulgação, foram privilegiados nas décadas de 80 e 90.

3.1 Os documentos oficiais: um retrospecto sucinto

A compreensão das questões propostas neste trabalho requereu um pequeno retrospecto sobre o período imediatamente anterior ao das propostas dos anos 80. A análise das referidas propostas indica sua filiação às diretrizes gerais da LDB nº 5692/71, as quais ainda estavam em vigor no contexto de surgimento das “Práticas Curriculares”. As propostas surgidas, não só no estado de São Paulo, mas também em Minas Gerais e Rio de Janeiro são o resultado de um período marcado por reformas curriculares em alguns estados brasileiros (Cunha, 1991), época em que os estados intervêm ativamente e tal movimento é segundo Souza (2006), prova de “Iniciativas estaduais antecipatórias em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino”.

Na década anterior à proposta pelo estudo, encontramos um ponto de partida possível para aquilo que está posto em discussão no período estudado. Surge, segundo Vieira (2008), entre finais da década de sessenta e início de setenta, um documento elaborado para definição das diretrizes gerais para o ensino de 1º e 2º graus (hoje denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio), correspondentes à Educação Básica.

Os Guias Curriculares Nacionais foram concebidos para normatizar o encaminhamento dos componentes que fazem parte da estrutura curricular, mais especificamente no tocante às questões de objetivos educacionais e em relação ao processo ensino-aprendizagem. Tais documentos ficaram conhecidos pelos professores como “verdão” e foram alvo de muitas críticas, como sói acontecer com essa modalidade de documento. Entretanto, reconhecemos nesses documentos um avanço nas orientações educacionais do país.

O documento oficial da CENP (orientações curriculares para Educação Física)¹²

informa sobre as críticas ao “verdão”, dentre as quais destacamos, resumidamente, as seguintes:

- O texto do documento não parece considerar, em nenhum momento, as especificidades de cada estado e/ou região brasileiros, isto porque aqueles encaminhamentos concebem uma cultura única que seria vigente em todo o país;
- Os objetivos educacionais, estipulados pelo documento, foram chamados de mecanicistas, uma vez que estabeleciam referenciais para as características dos alunos com base em dados exteriores aos da população brasileira;
- Conceberam a aprendizagem do conhecimento como um processo homogêneo para todos, relegando as diferenças individuais a um segundo plano.

Aos estados, coube a tarefa de elaboração dos subsídios e de realização do programa de capacitação de professores para atuarem nas escolas seguindo esses referenciais. Dessa forma, a CENP, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação, elaborou uma série de materiais para a implementação dos Guias Curriculares Nacionais e promoveu um programa de capacitação dos professores, em massa, para vivenciarem as práticas a serem desenvolvidas no trabalho escolar. Os objetivos, bem como a metodologia de ensino, foram identificados como alinhados à corrente mecanicista em razão do método diretivo centrado no professor e da definição prévia dos resultados a serem alcançados.

É oportuno esclarecer que os estudos que precederam a elaboração dos Guias Curriculares Nacionais foram oriundos do processo educacional desencadeado pelo movimento da Escola Nova. Contudo, a edição do documento e a elaboração dos subsídios teóricos e práticos para a sua implementação ocorreram durante o regime político da ditadura militar. As tendências metodológicas de ensino e a formação docente também sofreram fortes influências desse movimento político, as quais só foram modificadas com a restauração da democracia, na década de 80.

No período posterior, com o declínio da ditadura militar e o fortalecimento da democracia, ocorreram várias mudanças na política educacional dos governos federal e estadual. Acompanhando essas mudanças, a SEE/CENP elaborou, na década de 1980, as propostas curriculares para a educação básica, abarcando todos os componentes do ensino.

3.2 As décadas de 60 e 70: o peso da tradição e os esforços de democratização

Como já discutimos anteriormente, os estudos da língua se fundamentaram, ao longo de sua história, na retórica, mais especificamente na oratória e na escrita, ou melhor, na expressão de uma tradição literária, representante de um ideal de escrita culta, cf. Soares (2003).

Durante os anos 60 e 70, a política educacional do período é fortemente marcada pelo viés pragmático e utilitarista, e no ensino de língua ocorre uma valorização das funções comunicativas da linguagem, apoiados pela Teoria da Comunicação. Segundo Soares (2003), nesse período se detecta uma valorização da oralidade para a comunicação cotidiana bem como o início das discussões sobre a polêmica de se ensinar ou não gramática na escola.

Situamos, num período pouco anterior, a elaboração do último Programa Oficial de Língua Portuguesa, em 1965. Segundo análise de Vieira (2008), trata-se de documento marcado por uma concepção de linguagem mecanicista, pautada pela lista de conteúdos, pelo ensino da gramática normativa, gramática histórica, redação e autores e obras de literatura brasileira e portuguesa. O ensino de literatura de então se caracterizava pela ênfase historiográfica e pelas abordagens de características estilísticas, privilegiando-se a ordem cronológica das obras. O foco não estava nos textos literários, estes se configuravam totalmente fragmentados nas antologias escolares. Esse ensino se resumia a uma longa lista de autores e obras, bastando ao aluno que relacionasse trechos de determinadas obras ao seu autor, relacionando-o também ao período literário em estudo.

3.3 Anos 80 – As propostas de redemocratização do ensino atingem a escola e o currículo escolar

Neste item, procuramos descrever o surgimento das propostas curriculares elaboradas pela Secretaria de Educação entre 1984 e 1994. As propostas curriculares surgiram no final da década de 70, ainda sob as diretrizes oriundas das Guias Curriculares e da Lei 5692/71, conforme observado por Vieira (2008):

Com a publicação da Lei 5 692/71, novas diretrizes são formuladas para o ensino. Em 1977, a Secretaria da Educação, a partir dessas diretrizes publica a Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau. Um ano depois, 1978, complementando a proposição, editaram-se os oito volumes dos *Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa*, cada um correspondendo a um aspecto de ensino de Língua. (VIEIRA, 2008, p.3)

De acordo com Cordeiro (2000), as pressões de vários segmentos da sociedade civil por melhorias na educação colocaram a escola na pauta da agenda de redemocratização dos estados brasileiros. A insatisfação popular, que vinha crescendo ao longo da década de 70 e explode na década de 80 é apenas um dos aspectos que diz respeito ao projeto de reformulação curricular. Um outro aspecto diz respeito ao fato de que, naquele período, houve um grande desenvolvimento com a consolidação dos programas de pós-graduação das universidades públicas e, se levarmos em conta Lopes (2005), as disciplinas escolares podem ter procurado acompanhar as novas discussões que ocorriam no âmbito acadêmico.

O histórico mais preciso desse movimento de renovação curricular está na seção Apresentação do guia “Subsídios”, em vez do guia “Proposta Curricular”, como era de se esperar. Assim, encontramos nessa seção também um indício da vinculação da universidade e seus pesquisadores e a Secretaria de Estado da Educação. Havendo nos quadros da CENP uma professora que também compunha os quadros da Universidade de São Paulo, o provável é que o recrutamento tenha ocorrido entre os pares, lotados nos quadros das universidades públicas paulistas e na PUC-SP:

Em 1976 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo designou uma comissão para preparar a “Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau”, composta dos Profs. Rodolfo Ilari, Yara Frateschi Vieira, Rita de Cássia Araújo Cêntola e Ataliba Teixeira de Castilho.

Primeiramente, essa Comissão tomou conhecimento da proposta anterior, redigida pelos Profs. Leda V. T. Tfouni e Jairo de Jesus Freitas, e em, seguida preparou uma primeira versão, que foi submetida para uma análise prévia aos Profs. Isaac Nicolau Salum e Antonio Soares Amora, ambos da universidade de São Paulo. (...).

No final de 1977 a CENP decidiu implementar a proposta curricular mediante o

preparo de materiais instrucionais a serem distribuídos aos professores de Português da rede oficial. **Encarregada desses materiais a Comissão procurou recrutar o pessoal necessário, pertencente aos quadros da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual Paulista e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (...).** A coordenação do Trabalho no âmbito da CENP ficou a cargo da prof^a Maria Adélia Ferreira Mauro, a revisão didática a cargo da prof^a Delma Conceição Carchedi e a execução do projeto a cargo do prof^o Ataliba Teixeira de Castilho. (São Paulo, SEE/CENP/UNICAMP, 1984, v.1, p.3, grifos nossos)

Inicialmente, conforme observamos, ocorreu um estreitamento das relações entre as universidades, equipes técnicas das Secretarias de Educação e professores das redes, o que proporcionou uma readequação dos currículos para atender à nova demanda escolar, por meio de proposições cujo objetivo era dinamizar o tratamento dos conteúdos com renovado embasamento teórico. Posteriormente, ao longo do tempo, essa estreita vinculação parece ir se diluindo, como observamos na PCLP 1992 (2ª versão preliminar). Este documento é assinado, como elaboradores, por Maria Silvia Olivi Louzada e Zuleika e Felice Murrie, e como colaboradores, por Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade e Silvia Bruni. O trabalho de elaboração curricular, naquele momento, já não parecia mais tutelado pela universidade por meio de seus professores, mas ainda contavam, com a colaboração desses pesquisadores na leitura prévia do documento e nas contribuições esperadas a partir dessa leitura:

Agradecemos a criteriosa leitura e valiosas contribuições dos professores: Marisa Lajolo, Irenilde P. dos Santos, Maria Adélia F. Mauro, Ligia Córrea Dias de Moraes, Alice Vieira, Lydia Bechara e Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto. (SÃO PAULO, SEE/SP/CENP, 1992, p.10)

Tal consideração é confirmada quando verificamos a autoria no primeiro documento elaborado pela CENP em 1978: dele participam como autores Lydia Bechara, Ataliba Teixeira de Castilho, Rita Araújo Cêntola, Rodolfo Ilari e Yara Frateschi Vieira (professores da UNICAMP), e como colaboradores assinam Benjamin Abdalla Junior, Ether Schapochnik e Maria Adélia Ferreira Mauro (professores da USP). Contudo, já na primeira versão preliminar, datada de 1986, parece ter se iniciado um afastamento da universidade por parte do órgão estadual nos projetos de reelaboração curricular. Naquela primeira versão preliminar (1986) assinam como elaboradores Lydia Bechara, Maria Aparecida Perini, Maria Silvia Olivi

Louzada e Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto. Esses autores não eram professores das universidades públicas paulistas, mas eram pós-graduandos dessas instituições e faziam parte da equipe técnica de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Um ano depois das PCLP seriam editados os oito volumes que compunham a série Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa¹³. Esses documentos representaram um grande avanço no encaminhamento das questões relativas ao ensino de língua e literatura. Se no programa oficial o foco era predominantemente nos conteúdos, nas PCLP esse foco se deslocaria para os objetivos. Sendo uma proposta genérica, não propunha exatamente uma lista de conteúdos, mas uma proposta de macro-curriculo. Sob essas premissas, caberia a cada professor a tarefa de escolher os conteúdos e métodos que mais se adequassem a sua realidade, partindo das reflexões propostas para o ensino de língua e literatura.

Essas proposições encontram-se claramente expostas nos textos tanto da PCLP como dos Subsídios, conforme verificamos nas passagens abaixo:

Vale lembrar que apesar do destaque dado a alguns aspectos dos conteúdos e sua metodologia, esta Proposta Curricular não pode apenas ser interpretada como um rol de conteúdo, plano de curso ou programa de ensino. Esta proposta curricular pretende aprofundar a reflexão necessária, visando a uma mudança do ponto de vista e atitudes em relação à língua e à literatura. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p. 10)

A Comissão responsável deseja deixar claro que os materiais pertencentes a esta coleção não devem ser entendidos como um receituário pronto, antes como um objeto para reflexões e debates, e situações que a Secretaria da Educação certamente saberá criar, para melhor proveito dos professores de Português de nosso Estado. (SÃO PAULO, SE/CENP/UNICAMP, 1984, v.1. p.3)

As Propostas Curriculares refletem, em alguns aspectos, várias das discussões

¹³ A versão estudada aqui é uma reimpressão datada de 1984. A primeira impressão desse documento data de 1978, o que verificamos também na data apresentada ao final da seção *Apresentação*. Outros pontos interessantes a se observar nesses documentos: i) Inicialmente foram redigidos em oito volumes, as últimas reedições dessa série se fizeram em três volumes; ii) A partir de meados da década de 90, essa série concorre com outra, editada pela CENP também, os cadernos “Práticas Pedagógicas”, editados em dois volumes, um para o 1º grau e outro para o 2º grau. É no Caderno “Práticas Pedagógicas” que verificamos a apropriação da concepção de ensino de literatura para o 2º grau: várias das propostas metodológicas presentes no guia Subsídios se repetem no caderno “Práticas Pedagógicas”, em que se mudam apenas os textos literários, mas o encaminhamento metodológico é o mesmo, pautado pela proposta de uma leitura comparada de textos de vários gêneros, de um mesmo autor, ou do mesmo gênero, de autores diferentes e épocas diferentes.

teóricas que cercavam o objeto nesse período e revela, sobretudo a influência da corrente teórica Estética da Recepção. Encontramos em algumas orientações do texto curricular ecos da proposta de Jauss (1967)¹⁴ e os intelectuais da Escola de Constança, mais conhecida pela “Estética da Recepção” de Jauss, cuja proposição principal consistia em superar as dificuldades trazidas pelas práticas historiográficas de até então, responsáveis pela estagnação e queda de prestígio dessa área de investigação. Tais práticas ignoravam o contexto de surgimento da obra, e, conseqüentemente, desconsideravam o diálogo que se pode estabelecer com a época, os demais textos dessa época e os contemporâneos, além disso, as práticas historiográficas pareciam desconsiderar a possibilidade de atualização da obra, ou seja, sua capacidade de permanecer em constante diálogo com os leitores, mesmo depois de muito tempo de sua publicação, considerando-se este um novo estatuto, o horizonte do leitor na cadeia de recepções¹⁵. Essa perspectiva parece bem compreendida no trecho que destacamos abaixo, nas PCLP – 2º grau:

A dimensão histórica do texto só será entendida se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantém com os outros textos que os precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sócio-cultural da época. Essa dimensão não pode reduzir-se à história de grandes nomes, dados de sua biografia, títulos das obras principais, datas de publicação, indicação de fontes e de influências. É preciso termos em conta que cronologia é uma coisa, história de formas é outra e, principalmente, a literatura propriamente dita não pode ser contada como simples fatos que se acoplam numa suposta linha de sucessão. Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela idéia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que se considerar o processo das idéias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças. (SÃO PAULO, SEE/ CENP, v. 1, 1994).

O problema, nessa orientação, é que não se discute como essas questões se relacionam diretamente ao trabalho em sala de aula, sendo necessário ao docente recorrer à leitura do guia “Subsídios”, para então, na leitura dos ensaios ali publicados, observarem um

¹⁴ “Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor (...) há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexos entre as obras literárias. (...) A implicação literária manifesta-se na possibilidade de numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética.” (Jauss, 1994, p.23)

¹⁵ A proposta de Jauss parte de considerações sobre a recepção e o efeito que configura a oposição entre os aspectos históricos e estéticos, recuperando a mediação entre ambos que fora antes rompida pelo historicismo.

modo de trabalho adequado às orientações curriculares.

Além desses exemplos, observamos, pelo exame dos documentos oficiais, uma apropriação de outras discussões teóricas que são travadas na universidade. De um modo geral, ocorre, durante os anos 80, uma disseminação de várias outras discussões teóricas, no âmbito da universidade, as quais podem ter influenciado na concepção dos documentos curriculares no que tange ao ensino de literatura ou na abordagem do texto literário em sala de aula, além da discussão que diz respeito às vertentes da Recepção:

(...) em 1979, Luiz Costa Lima organizou uma coletânea contendo ensaios importantes dos membros da Escola de Constança, (...) e isto no mesmo ano em que era lançada a tradução francesa e três anos antes das edições americanas, depois, contudo, das publicações portuguesa e espanhola, do livro de Jauss. Todavia, quando a antologia apareceu, outras tendências teóricas, vinculadas sobretudo aos trabalhos de M. Bakhtin, W. Benjamin e J. Lacan, estavam igualmente sendo divulgadas, atraindo o intelectual brasileiro e, ao mesmo tempo, diversificando as opções de investigação, enquanto se encerrava o ciclo estruturalista, tão marcante e quase hegemônico durante a década de 70. (ZILBERMAN, 1989, p.8)

Além do que já foi observado, em termos de apropriação das discussões que ocorriam nos estudos acadêmicos, encontramos uma orientação que podemos considerar exemplar:

Na leitura dos textos pelos alunos, o professor deverá levar em conta alguns aspectos fundamentais:

- 1) Nenhum texto sobrevive fora do seu contexto de realização, portanto a interpretação do mesmo depende do conhecimento adquirido anteriormente. (.....)
- 2) Cada texto mantém relações formais e temáticas estreitas com aqueles que o precederam, os que existem e os que virão. (...)
- 4) Todo texto é produzido para ser lido. Cada texto mantém um diálogo constante com o leitor. (....)
- 6) As significações devem ser entendidas no próprio texto. Existem limites na interpretação que devem ser garantidos através da análise da estrutura de superfície. (....).
- 9) (...) O texto só se realiza na leitura: um ato individual dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.
- 11) Ler por prazer não é pecado. (...) (SÃO PAULO, CENP, v. I, 1994, p.43)

Esses exemplos nos revelam, em dados momentos, a apropriação de determinadas concepções teóricas, provavelmente, as proposições do dialogismo de Mikhail Bakhtin, a compreensão de Roland Barthes acerca do prazer da leitura e das questões acerca da liberdade de interpretação, de Umberto Eco.

Encontram-se, no texto curricular, ecos de Bakhtin como, por exemplo, nas proposições encontradas nos itens 1, 2 e 4 do texto da proposta analisada, nestes itens observamos um diálogo com a teoria bakhtiniana:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (BAKHTIN, 2003, p.297).

Na leitura de Eco encontramos também o diálogo que os autores da proposta mantêm com as questões de interpretação. Eco afirma:

(..) à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa (...). Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. Naturalmente, não estamos aqui tentando uma tipologia dos textos em função de sua ‘preguiça’ ou da sua oferta de liberdade, alhures definida como ‘abertura’. (...) um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Em outros termos, um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente. (ECO, 2004:37)

Em outra obra, o mesmo autor destaca o privilégio dado nos últimos tempos à iniciativa interpretativa do leitor, que consiste num exercício de levantamento de hipóteses a partir do texto. Com isso, não propõe restringir o exercício de leitura à formulação de uma única hipótese aceitável, mas sim de várias, mas todas devem ser coerentes com o texto,

justificadas a partir dele. Concluimos que as afirmações do autor não excluem, evidentemente, a colaboração do leitor, mas a defesa da interpretação em lugar de um uso livre e arbitrário do texto, a fim de não deformá-lo. Em suma o que propõe é uma combinação das duas atitudes diante do texto, o que nos parece compatível com a orientação contida no item 6 do texto curricular mencionado. Eis o que propõe Eco:

Uso e interpretação são, certamente, dois modelos abstratos. Toda leitura resulta sempre de uma combinação dessas duas atitudes. Às vezes acontece que um jogo iniciado como uso acabe produzindo lúcida e criativa interpretação – ou vice-versa. Às vezes, mal interpretar um texto significa desencrustá-lo de muitas interpretações canônicas precedentes. (ECO, 2000, p.18)

A leitura do item 11 do texto curricular “Ler por prazer não é pecado” possibilitou observar, novamente, um aspecto que caracteriza a apropriação que a equipe técnica, responsável pela elaboração do texto curricular, realiza do conhecimento científico. Dialogando com o texto de Roland Barthes, “O prazer do texto”, também conhecido naquele período, passou-se a recomendar, inclusive nas orientações curriculares, uma noção de prazer resultante do envolvimento emocional do leitor com o texto, ou ainda um reconhecimento imediato entre o universo ficcional e o universo do leitor. Identifica-se aí uma leitura simplificada ou acrítica das proposições barthesianas, pois, em seu texto, o autor diferencia claramente prazer e fruição, sendo inclusive uma preocupação do tradutor brasileiro¹⁶, em nota de rodapé, alertar quanto à significação dos vocábulos *plaisir* e *jouissance* em francês.

Para Barthes, a fruição se diferencia do prazer, na medida em que incomoda, causa perplexidades, não se confunde com a satisfação imediata, assim o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”, já para fruição o autor apresenta a seguinte definição: “O texto de fruição é aquele que faz vacilar as bases históricas culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (Barthes, 1997, p.22).

16 Leyla Perrone Moisés, tradutora de “Aula” e autora do pós-fácio desse mesmo livro comenta a distinção entre *plaisir* e *jouissance*, alegando ainda que o termo português fruição ainda não corresponde exatamente à idéia de *jouissance*, mas se aproxima mais do que prazer, sendo este mais adequado para traduzir *plaisir*.

Outro fato a chamar atenção, na leitura do texto curricular: há poucas notas de rodapé ou outros textos periféricos a indicar a filiação teórica, e esses autores que acabamos de mencionar, sequer constam na bibliografia, logo, é necessário um esforço do leitor na recuperação do diálogo travado no interdiscurso¹⁷.

Sem notas de rodapé ou referências bibliográficas, haveria necessariamente um esforço do leitor em determinar a partir de que lugar teórico específico o autor do texto curricular está falando. Afinal, a produção do conhecimento científico requer do cientista determinadas escolhas, ou recortes para chegar a seu objeto. É justamente o próprio recorte e o que fica fora dele que parecem ser desconsiderados nos discursos acerca dos conteúdos de ensino de língua e literatura, o que, novamente lembrando Kothe (1997), faz parecer natural o que é estranho. Geraldi (2003) refere-se a esse problema quando discute questões relativas ao ensino de língua materna, alertando para o fato de que não se podem esquecer “os postos de observação” que produzem as descrições lingüísticas, de acordo com Possenti:

O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. Na verdade sua incômoda posição o joga praticamente num círculo vicioso. Não pode encarar os fenômenos, deve selecionar um dos seus aspectos ou (o que é uma atitude mais discutível), uma de suas partes. Esta seleção, queira ele ou não, é produzido a partir de um ponto de vista prévio, que à sociologia do conhecimento cabe esclarecer. Assim, o que lhe parece como objeto é o que sua posição determina como tal. (POSSENTI, *apud* GERALDI, 2003, p.83)

A maioria das notas de rodapé encontradas ampara os autores da segunda versão preliminar da PCLP em sua busca de conceituar literatura. Assim, o texto destinado a discutir questões relativas ao ensino de literatura, inicia-se mencionando o conceito aristotélico de mimese: “Alguns desses conceitos ainda hoje constituem fundamentos para a análise teórica e

¹⁷ O interdiscurso pode ser definido como uma rede de trocas na qual diferentes discursos se constituem (cf. Maingueneau, 1984). A relação interdiscursiva inicia-se no momento da gênese dos discursos, que já “nascem” imbricados em uma relação dialógica. De acordo com tal concepção, os discursos já nascem em uma relação constitutivamente dialógica com seu Outro. Não se trata, portanto, de uma relação estabelecida a posteriori, ou seja, depois que os discursos já estão constituídos no interior do campo discursivo. Como bem afirma Maingueneau (1984, p.21), a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos (ou posicionamentos) convenientemente escolhidos. Desse modo, podemos definir que o que está no interdiscurso, neste nosso estudo, é toda uma tradição de estudos literários (historiográficos ou críticos e teóricos) que são apagados no texto curricular.

ensino da literatura. (...) destaca-se a teoria aristotélica que conceituava a literatura como a imitação da realidade (mimesis)”. Em seguida, para provar que o conceito mudara muito pouco até meados do século XX, os autores citam Massaud Moisés [197-]: “*arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação de uma supra-realidade com os dados pessoais, singulares e pessoais da intuição do artista.*” (Moisés, *apud* SÃO PAULO, SEE/SP/CENP, 1992, p.42), em seguida, para justificar o elo entre literatura e contexto social, os autores citam Welleck e Warren (1971): “*a literatura é uma instituição social*” (Welleck e Warren, *apud* SÃO PAULO, SEE/SP/CENP, 1992, p.42). Por fim, antes de discutirem para quê e como ensinar literatura, os autores ainda apontam Lajolo (1982), como discurso de autoridade para justificar o que postulam na proposta:

(...) o que torna qualquer linguagem isto ou aquilo é a situação de uso. A linguagem parece tornar-se literária, quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor), que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e a estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, *apud* SÃO PAULO, SEE/SE/CENP, 1992, p.42)

Nos itens em que tratam da finalidade do ensino de literatura no 2º grau, os autores da proposta citam Candido (2000) para justificar que este ensino deveria pautar-se pela leitura do texto literário, sem que a teoria ou história literária se apresentem como preâmbulos para a compreensão desse tipo de texto:

A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-o. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (Candido, *apud* SÃO PAULO/ SEE/CENP, 1992, p.44)

Ainda no que tange à metodologia do ensino de literatura, os autores citam, na seção “Ensinando a Literatura”, trata-se do texto de Leite (1983) que já teria então se tornado

importante fonte de reflexão sobre a literatura e seu ensino, questionando o uso do texto literário como pretexto para o estudo da história e teoria literária: (...) *não basta, portanto, transmitir aos alunos os princípios da teoria literária, mas trabalhar com eles para construir, quotidianamente, esse saber sobre a literatura, repropondo de forma problemática o seu objeto* (Leite, *apud* SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p.45).

Todas essas citações encontraram-se indicadas em notas de rodapé. Tais notas de rodapé não indicariam, por si só, a filiação às correntes teóricas já citadas, daí a necessidade de o professor recorrer ao guia Subsídios, em que encontramos uma referência bibliográfica mais consistente em todos os ensaios publicados, além de propostas de como se colocar em prática o que está na PCLP.

Segundo Leite (1983), esse período também seria influenciado por discussões que anteriormente se travaram na Europa, ainda nos anos 60, e que aqui só chegariam após a ditadura militar, durante o período denominado de “distensão”. Segundo a autora, discutia-se na Europa principalmente sobre questões relativas ao ensino de Literatura e essas discussões apontavam, invariavelmente, para um ensino que priorizasse a leitura da obra literária em detrimento da historiografia.

Essas discussões chegam ao Brasil no período imediatamente posterior à abertura política e fomentam o debate que sustenta as Políticas Curriculares. O guia PCLP 2º grau, em sua segunda versão preliminar, 1992, prevê que o ensino de literatura deve privilegiar a leitura do texto literário e que a partir dessa leitura se constroem os conhecimentos sobre a teoria e história literária: “A construção de um saber teórico e histórico sobre literatura somente se dá a partir da vivência (leitura) de obras literárias (...)” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.45).

De todo modo, observa-se no documento que a discussão permanece centrada no texto, considerando-o como o eixo do ensino de literatura; assim, as discussões que deslocam esse eixo para o leitor e seus modos de leitura pareciam ainda distantes até mesmo no texto curricular. Justifica-se essa ausência se lembrarmos que essas questões são postas ao longo dos anos 90 (e com mais intensidade entre nós a partir de fins da década de 90 e início da primeira década deste século) nos trabalhos de Chartier, De Certeau, Cavallo, dentre outros.

Outra passagem no documento curricular que destacamos apresenta uma proposta de trabalho com o texto literário privilegiando a prática da leitura, mas voltada para a análise do

texto, o que nos confirma a hipótese anterior: considerava-se ainda o texto, e não o leitor, como o foco do ensino em literatura:

A prática da leitura e a teorização constituirão atividades intimamente relacionadas: daquela nascem hipóteses para esta; as hipóteses teóricas precisam voltar ao trabalho efetivo com o texto para serem confirmadas ou não. A atividade parcial e, portanto, artificiosa de apresentar a teoria e depois “aplicá-la” a textos que servem de ilustração para ela, ou do estudo de um só texto para se introduzir a teoria com toda sua complexidade será evitada, pois é responsável por uma atitude pouco crítica do objeto de estudo. (SÃO PAULO, CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua portuguesa – 2º grau, 1992, 3ª ed, p.45)¹⁸

A despeito da preocupação com a sistematização de conhecimentos teóricos sobre a literatura, encontramos na primeira versão do guia Subsídios um alerta para que isso não seja tomado como eixo condutor do trabalho com o texto literário:

Neste nível considera-se desnecessário o estudo sistemático da teoria da literatura. Os conceitos poderão ser objeto de estudo, **desde que o trabalho com o texto suscite uma indagação de natureza teórica**, correspondendo a um real interesse por parte do aluno. (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1978, p.30, grifos nossos).

Nesse mesmo documento, parece haver maior tendência a se privilegiar o conhecimento histórico do que o teórico, ainda que preservando o viés que privilegie sempre a leitura do texto literário. Num dos itens que tratam dos objetivos específicos de ensino de língua portuguesa, na seção em que se abordam os encaminhamentos do texto literário narrativo, encontramos a seguinte orientação:

- Relacionar a seleção e a caracterização das personagens com a realidade sócio-cultural.

18 Esse mesmo trecho é encontrado, *ipsis literis*, no texto do guia Subsídios volume 1, página 30, editado em 1978 e assinado pelas professoras Yara Frateschi Vieira e Rita Araújo Cêntola, o que indica que, diante da falta de remissão à fonte, é provável que o documento, tendo sido submetido à apreciação das autoras, estas tenham incrementado o texto com essa passagem, escrita anteriormente por elas em outro documento.

*Essa relação não é direta; ela pode ser identificada através de uma comparação cuidadosa entre a sociedade construída no romance e a real correspondente. Por exemplo, em **Memórias de um Sargento de Milícias**, é possível estabelecer uma relação entre a seleção e a caracterização das personagens (que oscilam entre os pólos da ordem e da desordem) e o ritmo geral da sociedade brasileira na primeira metade do século XIX. (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 21, grifos do autor)*

Ao final dessa orientação, encontramos uma remissão para a nota de rodapé, sugerindo a leitura do trabalho de Antonio Candido: “Dialética da Malandragem”, o que nos faz crer que esta orientação está intimamente relacionada à leitura do referido ensaio (que, inclusive, foi publicado no caderno Subsídios, no volume VIII, e depois no volume III), especialmente no trecho em que trata do “romance documentário”. Neste ponto, o autor dialoga com José Veríssimo, que, em 1894, definiu “Memórias de um Sargento de Milícias” como um romance documentário:

*Desprezadas as definições e as pretensões das escolas, este romance é, em todo rigor do termo, realista e naturalista... Ele é realista porque, porque nos conta fatos reais e nos fala de coisas, **res**, verdadeiras, com verdade; é naturalista, porque na representação, cinge-se estreitamente ao natural, sem exagerar ou deturpar por processo de estilo ou singularidade de concepção, a chata realidade das coisas. (VERÍSSIMO, *apud* SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1998)*

O autor parte da discussão contida nas antíteses de ordem e desordem, apresentadas por ele, para sustentar sua tese. Assim, contra o argumento da crítica de que o panorama que o romance traça não é amplo, por ser restrito tanto espacialmente quanto socialmente (restringia-se ao Rio de Janeiro do século XIX e desconsidera camadas da sociedade, como escravos e dirigentes) o autor pondera que a restrição não seria por si só um problema, pois segundo ele “o que interessa à crítica literária é saber, neste caso, qual a função exercida pela realidade social historicamente localizada para constituir a estrutura da obra” e ainda uma última consideração que parece amparar a orientação elaborada no texto curricular:

(...) é provável que a impressão de realidade comunicada pelo livro não venha essencialmente dos informes, aliás relativamente limitados, sobre a sociedade carioca do tempo do Rei Velho. Decorre de uma visão mais profunda, embora intuitiva, da função, ou destino das pessoas nesta sociedade (...). (CANDIDO, 1970, p.76)

Essa preocupação em não alijar o texto literário da história se apóia também no que afirma Candido (2000) ao referir-se aos exageros da onda estruturalista; numa crítica ao Novo Criticismo defende a historicidade, que, não se alija da obra literária:

(...) o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de se estudar literatura, pressupondo que as obras se articulam no tempo, de modo a se poder discernir uma certa determinação na maneira porque são produzidas e incorporadas ao patrimônio de uma civilização. (CANDIDO, 2000, p. 23.)

Consideramos relevante a observação de que nesses documentos se articulam propostas de reflexão teórica capazes de fomentar práticas inovadoras e alternativas, mas que não parecem se concretizar na sala de aula. Souza (2006) atribui esse fato à idéia de que “mudanças na prática docente compreendem um processo complexo e lento” e também reconhece nas Propostas a “insuficiência de um modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática, mas não oferecia indicações para a ação”. Outra consideração relevante é o fato de que tais documentos, ao acenarem com a inovação por meio de teorias contemporâneas, incidiam numa dificuldade de implementação também porque tais teorias dificilmente estavam ao alcance do professorado, cuja formação inicial não contemplava essa visada para a recepção do texto e sim para o texto estritamente – ou seja, formava-se um *especialista* do texto literário, o que fazia com que a abordagem teórica do texto fosse uma decorrência “natural”.

Ainda tratando dos cadernos que discutem exclusivamente o texto literário e das formas de abordagens desse texto em sala de aula, destacamos o volume três e o oito, posteriormente fundidos em um único volume, sendo o terceiro da série. O volume três, cujo subtítulo já nos remete a uma determinada concepção teórica, é *Recepção de textos*, sob coordenação de Yara Frateschi Vieira, Berta Waldman, Jesus Durigan e Marcelo Dascal.

Os textos desse volume buscavam dialogar com o professor acerca dos problemas envolvidos na recepção de textos literários, partindo de concepções que deveriam causar estranhamento no meio docente; já na apresentação introduz noções que muito provavelmente deviam ser alheias ao professorado naquele período:

(...) chamar a atenção dos professores para dois fatores que interferem na compreensão e interpretação de textos, de maneira geral: (1) o fato de todo o texto, por mais simples que seja, encontrar o seu lugar na grande corrente ininterrupta da interação verbal, constituindo, portanto, uma forma *dialógica*, isto é, uma forma onde se confrontam duas ou mais subjetividades; (2) qualquer texto só adquire o seu pleno sentido no contexto concreto da *enunciação* (...)

Por isso o volume foi dividido em duas grandes porções. A primeira dedica-se ao tratamento do *dialogismo* de um modo geral, com uma pequena parte introdutória em que se procura discutir alguns pontos teóricos fundamentais para a compreensão e o adequado emprego do conceito (...) diferentes formas de intertextualidade (estilização, imitação, paródia, polêmica) (SÃO PAULO. SEE/CENP. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau. Volume III – Recepção de Textos, 1978. grifos nossos).

Um exame atento dos textos apresentados nessas coletâneas mostra que a sua compreensão requeria do professor o conhecimento teórico de conceitos da teoria literária – como a intertextualidade e suas várias formas, no caso do volume 3, bem como romance picaresco, dialogismo, enunciação e estilização.

Será que a formação do professor naquela época permitia que ele dominasse tais conhecimentos? Resta saber então, qual era o perfil do professorado naquele período. Onde provinham, majoritariamente esses professores? Das universidades públicas ou privadas?

Em pesquisa realizada nos sítios das principais instituições que poderiam oferecer essa informação não encontramos nenhum dado¹⁹, entretanto, é possível afirmar que já é conhecido o fato de que com a expansão da oferta de vagas no ensino público a demanda de profissionais da educação aumentou exponencialmente e, para agravar o quadro, as universidades públicas já não conseguiam formar o contingente necessário. Logo, é provável

19 Pesquisamos o sítio da APEOESP, CNTE, SEE/SP, DIEESE, IPEA, INEP, MEC e os bancos de dados de teses da UNICAMP, USP e UNESP. Acreditamos que possivelmente haja dados compilados, afinal eles devem ser o principal norteador das políticas de formação docente inicial, continuada e à distância. O que ressaltamos aqui é que nas principais ferramentas de busca, na internet, não encontramos esses bancos de dados, os quais devem ser de acesso restrito, ou não estão disponíveis para busca na internet.

que boa parte do quadro de professores da rede, desde o período de expansão, seja composta por professores formados em instituições particulares, das quais muitas foram legalizadas naquele período sem que se houvesse efetivo controle da qualidade de formação oferecida. Num comunicado da Secretaria de Educação, publicado em Diário Oficial no início do ano letivo de 1995, encontramos o reconhecimento oficial de parte dos problemas detectados na rede:

A década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento do sistema educacional do Estado, não se preocupou com a qualidade do ensino ofertado. O Governo militar usou a estratégia de construção desenfreada de escolas como instrumento de negociação política, sem nenhum cuidado com um planejamento criterioso, baseado em um mapeamento capaz de identificar as reais necessidades de ampliação da rede física. Com isso, gerou-se uma acentuada irracionalidade na organização da rede de ensino estadual, manifestada, entre outros fatores, pela multiplicação de escolas, sala, e períodos escolares. **Em decorrência, passou-se a precisar urgente e desenfreadamente de professores e de outros profissionais do ensino, fato que implicou delegar a formação dos mesmos a escolas particulares de ensino superior. A administração pública permitiu, assim, que as faculdades privadas proliferassem, sem realizar qualquer acompanhamento e ou controle cuidadoso da qualidade da formação que os futuros educadores das escolas públicas de 1º e 2º graus receberiam.** (SE, D.O.E. 22/03/95)

É provável que essa proliferação de instituições privadas, sem o acompanhamento da qualidade da formação possa ser um dos possíveis fatores para compreendermos a precariedade da formação docente, e essa, conseqüentemente, como um dos fatores que dificultariam, naquele período, a apropriação dos conhecimentos propostos pelos documentos curriculares e sua implementação. Ainda hoje, a qualidade da formação inicial tem sido o foco em várias pesquisas, pois o que se verifica, em dados oficiais, é a inadequação da habilitação docente oferecida pelas instituições de ensino superior. Essa afirmação se comprova, entre outras possibilidades, pela baixa taxa de aprovação nos últimos concursos públicos para provimento de cargos no quadro do magistério, no estado de São Paulo, conforme verificamos em dados disponibilizados pela SEE/SP:

	Ano – 2003		Ano – 2005	
Disciplinas	9 Disciplinas diferentes	Língua Portuguesa	Ed. Física	Filosofia
Nº inicial de vagas	42.700	6.300	4.930	110

Número de Inscritos	Aprox. 171.000	Aprox. 129.000	39.786	3.714
Número de aprovados	20.000	23.000	5.528	231
Número de reprovados	157.000	100.000	34.258	3.483
Empossados*	46.000			
Percentual de aprovação	12%	22%	14%	6%

* Os dados referentes ao total de professores empossados está globalizado entre as várias disciplinas do concurso, incluindo-se língua portuguesa.

Fonte: Dados fornecidos pela SEE/SP, disponível em <http://www.microeducacao.pro.br/Concurso/ConcursoPEBII.htm>

Apesar de não termos encontrado dados que informem sobre qual a formação dos professores que compunham o quadro do magistério de São Paulo durante os anos 80, é possível crer que para o ensino fundamental e médio na disciplina de Língua Portuguesa, sua grande maioria seria composta por licenciados em Letras, mas vindos das instituições particulares. Levando-se em conta a discussão já posta anteriormente, sobre o aligeiramento da formação inicial naquele período, podemos creditar a esse modelo de formação, em parte, o insucesso da implementação desse modo de trabalho com o texto literário.

CAPÍTULO IV

Os modos de apropriação do conhecimento científico no texto curricular e em sua implementação

Considerando-se que provavelmente apenas a precariedade da formação docente pode não ser o único fator a ser considerado para a não-implementação das mudanças, e não ser suficientemente adequado para contemplar a complexidade da questão, permanece ainda no horizonte deste trabalho a seguinte questão: já conhecemos a origem de uma determinada orientação no ensino de literatura, pautada por um modelo de ensino que vigora entre nós já há muitas décadas, entretanto, contrariando as orientações curriculares, por que ainda se privilegiam os estudos historiográficos e teóricos e prescinde-se da leitura do texto literário, quando tantas críticas já foram a essa orientação dirigidas?

Outros fatores devem, a nosso ver, ser considerados na análise desta questão²⁰, sobretudo que nos levem a entender o porquê de, após tantos anos de proposição de inovações curriculares, ainda permanecermos arraigados às práticas tradicionais:

Na teoria, as propostas sugeridas caminhavam de mãos dadas com os avanços das teorias literárias e lingüísticas, no entanto, a realidade era bem diversa. O processo de “democratização” do ensino, ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, sobretudo de Letras, professores sem a formação específica, entre outros fatores, tornava difícil colocar em prática o que se propunha. (VIEIRA, 2008, p.6)

20 Certamente, devo à banca de qualificação o agradecimento pelo alerta de que estava atribuindo peso demasiado à qualidade da formação docente na compreensão deste fenômeno em detrimento de outros aspectos que poderiam ser mais bem adequados à nossa análise.

Percebe-se aí um hiato entre o trabalho científico, caracterizado nas pesquisas acadêmicas e o que se realiza na prática.

Nesse ponto da pesquisa, dividimos nossa análise sob dois pontos de vista. O primeiro considera o exame realizado, anteriormente, acerca da história da história da literatura e das proposições do texto curricular, onde percebemos que a aliança entre a história literária e a instituição escolar resulta de uma tradição que aos poucos vai apagando as marcas da constituição da disciplina científica. Este ponto de vista parte das considerações de Geraldi (2003) que vê no trabalho pedagógico uma fetichização do conhecimento científico. O segundo ponto de vista, partindo da noção de saber docente (conforme formulado por Tardif, 1992,) tenta explicar de que modo ocorre a incorporação das propostas de inovação nas práticas curriculares. Tal incorporação também implica táticas de consumo, conforme o conceito definido por de Certeau (1994).

4.1 A história literária e o ensino de literatura: uma aliança antiga e apagada

Em palestra proferida durante o VI Seminário de Metodologia de Língua Portuguesa²¹, em 2007, Jean Verrier – e interessa-nos sua fala pela proximidade que pode haver entre o caso francês e o caso brasileiro – descreve mudanças que ocorreram no ensino de Literatura na França, desde fins do século XIX e ao longo do século XX. Segundo o autor, num dado momento da história da disciplina passou-se a privilegiar, por razões políticas, no estudo de literatura, o uso de manuais de história da literatura e história literária. Tais obras compunham-se de textos clássicos da cultura francesa, os quais eram tidos como patrimônios culturais nacionais capazes de funcionar como instrumento de uma operação política: resgatar, entre os franceses, o espírito de identidade nacional por meio dos grandes textos. Nesse contexto, a história literária ganhou *status* de disciplina autônoma, podendo inclusive prescindir da leitura da obra literária.

Entretanto, esse modelo de ensino, voltado para as elites, num outro dado momento

21 Palestra proferida durante o VI Seminário de Metodologia de Língua Portuguesa, organizado pela Faculdade de Educação da USP, em São Paulo, em 31 de outubro de 2007.

já não atendia mais às demandas escolares. Em outras palavras, a democratização do ensino pela qual passara aquele país, produzira um cenário muito semelhante ao que vivemos, no Brasil, nos anos 70 e 80: a chegada à escola de camadas mais pobres da população, as quais historicamente foram excluídas do acesso aos bens culturais da nação, trouxe um novo cenário, que demandava mudança.

Para demonstrarmos a idéia de que o modo de operação da história literária é apagado quando chega à escola, partimos da leitura do ensaio de Willi Böhle (professor e pesquisador da Universidade de São Paulo) publicado no volume III do guia Subsídios, intitulado: “História Literária”. O autor propõe ainda dois modelos de abordagem em que se demonstra de forma prática ao professor como fazer história literária na escola, trata-se do texto, “Modelo I de apresentação da história literária: o romance malandro”, tratando de uma análise das Memórias de Sargento de Milícias, retomando dois textos de Antonio Candido, “O romance em moto-contínuo” (1959) e “Dialética da Malandragem”, o segundo modelo é apresentado no texto de Adélia Bezerra de Menezes Bolle (professora da Universidade de São Paulo).

O autor, ao explicitar a orientação metodológica desse trabalho e sua escolha por um único objeto literário, o romance “Memórias de um sargento de milícias” sob vários enfoques, mostra-nos como cada um desses enfoques correspondem às visões críticas sobre o romance na tradição historiográfica brasileira.

Ao discutir as possibilidades desse modo de trabalho, Böhle (1998), alerta também para o fato de que a história literária trabalha sempre a partir do conjunto de leituras já realizadas sobre determinada obra e, nesse sentido, não está isenta de confirmar leituras anteriores, contribuindo para uma visão do ensino de literatura como o estudo de um sistema inerte:

(...) a história literária, enquanto visão de um conjunto de autores, gêneros e épocas, assimila o juízo de autoridades críticas anteriores. Há também um risco, se a historiografia literária apenas confirma julgamentos, tal confirmação do cânon leva à repetição de fórmulas, ao enrijecimento dos esquemas, à automatização estéril. Como para dar uma amostra desse risco, Candido toma um trabalho que tomou “como provado o que restava provar”, isto é, que as **Memórias** são um romance picaresco” (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1998, p.64-65),

A única maneira de se evitar esse problema seria, como demonstrado, leituras do próprio texto literário e de suas críticas, comparando-as, tal como a realizada por Candido, que, ao questionar duas categorias tradicionais, a do romance picaresco e do romance documentário, inaugura uma nova categoria, o romance malandro, sendo apontado nesse modelo de trabalho vigoroso e criativo uma alternativa às práticas de ensino de literatura apontando sua capacidade de integrar o olhar do leitor, em qualquer época, e do autor:

Numa fusão de tempos, o autor das Memórias e o seu leitor inspirado de um século depois tornam-se contemporâneos. Não se trata de mergulho histórico e nem de modernização niveladora, mas de uma comunicação por olhares oblíquos em que o desmascaramento do passado repercute no presente. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1998, p.67)

A leitura do texto de Bölle levou-nos a compreender que mesmo uma orientação historicista no ensino de literatura, bem como a periodização, não são, em si, um problema. O problema reside, a seu ver, numa prática que decorre do modo como essa história é apresentada: “Fazer história literária, não é, portanto, contar ingenuamente a ‘história como aconteceu’, mas é um problema de **apresentação**, relacionando tempos diferentes” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p. 68, grifos do autor). Tal atividade leva em conta, principalmente, a idéia de Benjamim, cujo ensaio “História literária e Ciência literária” também foi publicado no volume III do guia Subsídios: “A História Literária, diz W.. Benjamim, “não é uma simples disciplina, mas, em seu próprio desenvolvimento, um momento da História Universal” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p.57).

Todas essas considerações, contidas nos ensaios publicados no guia “Subsídios” ficam demasiado reduzidas no texto da PCLP, como observamos nos fragmentos abaixo: “Ninguém aprende o que é leitura ‘ouvindo falar’ de obras, autores, características... é necessário fruí-lo, entendê-lo nas relações que mantém com os outros textos, para compreender o que representa e porque é literário.” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.43), ou ainda: “A construção de um saber teórico e histórico sobre literatura somente se dá a partir da vivência (leitura) de obras literárias que se inicia desde a alfabetização, ou até mesmo antes,

ao ouvir cantigas, poemas, histórias” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.44). O que o texto curricular não deixa claro é como é que se relaciona esse saber, a ser construído “desde a alfabetização”, com este outro saber, mais sistematizado e rigoroso tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, que deveria ser construído durante o 2º grau.

Além desses exemplos, ponderamos também sobre uma observação de Bølle, no ensaio publicado no guia “Subsídios”. Em seu texto, o autor observa que o ensino de história literária apresenta uma discrepância entre o que é feito na pesquisa e no ensino, “enquanto na pesquisa domina a modalidade do trabalho monográfico, o ensino, principalmente de 2º grau, continua se orientando por manuais com esquemas panorâmicos”. Nesse ponto, o autor questiona o tradicional argumento que atribui à pesquisa científica e ao ensino básico papéis diferenciados, contra o que afirma que o questionamento na base do trabalho com a literatura, revelador de um posicionamento crítico, são fundamentais não só no trabalho do pesquisador como nos processos de aprendizagem:

Não seria essa discrepância normal, correspondendo simplesmente a uma diferenciação de funções: saber especializado no setor da pesquisa (universitária), quadro de cultura literária geral no ensino secundário? A resposta é tranqüilizante para quem aceita um limite intransponível entre ensino superior e ensino secundário e uma divisão de trabalho estabelecida de uma vez por todas. É preciso formular mais claramente o impasse. De um lado, pode haver veleidades por parte do ensino superior de impor as suas soluções para o ensino secundário, sem se preocupar com as necessidades específicas de alunos e professores desta instituição, por outro lado, seria um comodismo mental contraproducente, se o professor ou aluno do secundário, se limitasse a encomendar meras soluções técnicas, ou seja, unidades didáticas pré-fabricadas, prontas para serem aplicadas em aula, sem querer refletir sobre algumas perguntas básicas: O que é uma história literária? Para que se estuda? Como se estuda? Tais perguntas não apenas são próprias da atitude do pesquisador, mas de qualquer processo de aprendizagem. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1998, p. 58)

Já o texto de Menezes “Modelo II – Canções do Exílio” mostra uma leitura comparativa partindo de vários objetos literários, reunindo várias “Canções do Exílio”. Esse trabalho tem como eixo norteador o ponto de vista do leitor da atualidade. Tal modelo de trabalho demonstra como condições históricas diversas podem produzir produtos literários diferentes, tendo como objetivo:

“(...) despertar para o problema de que a mudança das condições de produção da literatura acarreta mudança no fenômeno literário. Isso, na fidelidade aquilo que estamos de acordo em considerar como objetivo fundamental do ensino da História Literária – sensibilizar para o sentido da História.” (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1998, p.57)

Em seu texto, a autora propõe a leitura comparativa de “Canções do Exílio” da Literatura Brasileira, examinando a partir da “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, na qual observa o estabelecimento de um clichê literário²², sendo que na Canção de Casimiro de Abreu, há uma utilização acrítica do clichê, que faz do poema quase uma paráfrase; na canção de Oswald de Andrade, a autora aponta uma utilização do clichê que o modifica de tal modo que resulta “numa desautomatização da experiência, e na instauração de um novo campo de significações para se pensar a realidade terra.” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p.102). No mesmo ensaio ainda se observam as “Canções do Exílio” de Murilo Mendes, de José Paulo Paes, e a canção “Sabiá” de Chico Buarque de Holanda e Tom Jobim, letra que se tornara ícone da canção brasileira de protesto durante os anos de ditadura militar. Em todas elas, a autora observa diferentes usos do clichê que desmascaram visões da terra natal: ora nega-se o caráter nacional da terra, na canção de Murilo Mendes, ora desmascara-se o ideal de vida burguesa que o conceito de pátria possa implicar, na Canção de José Paulo Paes, e, por fim, na música de Chico Buarque e Jobim, apresenta-se uma mudança na avaliação da realidade da pátria, bem como a aspiração por mudanças da situação vivida.

Ora, um estudo desse nível fica reduzido, no texto da PCLP, às seguintes recomendações:

Para que o aluno possa, pois, compreender pela leitura os clássicos da literatura é

22 A autora define clichê literário a partir das considerações de Riffaterre: “Considera-se como clichê um grupo de palavras que suscitam julgamentos como: já visto, banal, batido, falsa elegância, usado, fossilizado, etc. Podemos inferir dessas reações a existência de uma unidade lingüística (análoga à de uma palavra composta), uma vez que o grupo é substituível em bloco a unidades léxicas ou sintáticas, e uma vez que seus componentes, tomados separadamente não são mais sentidos como clichês. Esta unidade lingüística é expressiva, uma vez que provoca reações estéticas, morais ou afetivas. É de ordem estrutural e não semântica, pois uma substituição sinônímica apaga o clichê.” (SÃO PAULO/SEE/CENP, 1998, p.98)

necessário que ele tenha desenvolvido habilidades suficientes para apreender o significado sócio-histórico-cultural de tais obras, a linguagem utilizada, a intertextualidade possível...Principalmente precisa aprender a ler os clássicos com os olhos do homem de hoje, estabelecendo relações entre momentos culturais distintos. (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p. 46)

Tais orientações tornam vagos conceitos que são mais bem compreendidos num quadro teórico geral donde foram extraídos. Novamente encontramos uma orientação que só poderia ser compreendida, ampliando-se as premissas ali contidas, se cotejadas com o ensaio publicado no guia “Subsídios”.

4.1.2 O ensino de literatura e as novas tendências em estudos literários: aliança nova, modos de apropriação antigos

Um outro exemplo do modo como as orientações curriculares da PCLP tendiam a simplificar as concepções teóricas subjacentes aos trabalhos acadêmicos de pesquisa – deslocando-as do todo de que fazem parte e alçando alguns aspectos ao *status* de conteúdo de ensino, ignorando-se todo o quadro em que as explicações e descrições teóricas são criadas – é o momento em que as concepções bakhtinianas de linguagem ganham o espaço escolar e a noção de intertextualidade, subjacente à concepção dialógica de linguagem, aparece na escola. Observa-se que o modo de apropriação dos trabalhos científicos pelo discurso pedagógico se mantém, tal como se vê na leitura comparada entre o ensaio de Berta Waldman, publicado no mesmo volume III do “Subsídios” e a proposta contida no texto da PCLP, na 2ª versão preliminar. O texto de Waldman discute as possibilidades de um trabalho pautado pela intertextualidade como um exercício crítico. Já no início de seu texto, a autora mobiliza Bakhtin e sua noção de signo ideológico para definir o que seria um “diálogo crítico”:

O diálogo é o espaço do exercício crítico, é a “arena” onde lutam os valores. Tornar os alunos conscientes da natureza dialógica da interação verbal, através da prática da recepção ativa do texto (do cotidiano às formas mais elaboradas de diálogo textual), é uma maneira de arrancá-los da massa indistinta de “consumidores” de mercadorias e ideologias. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1998, p.17)

Partindo do conceito bakhtiniano de interação verbal, a autora esclarece que tanto as formas mais explícitas ou as implícitas de diálogo textual podem ser recuperadas na proposta de trabalho intertextual, em que se beneficia o exercício de identificação do tipo de relação estabelecido entre o novo texto e o texto-matriz, bem como as relações entre autores e leitores, o que, em última instância, define também o tipo de intertextualidade presente, tais como a paródia e a paráfrase.

Para exemplificar suas considerações e mostrar essa perspectiva de trabalho, na prática, a autora propõe dois estudos, o primeiro em que trata da semelhança da estrutura composicional do conto “Ismênia, moça donzela” e seu possível interlocutor, as revistas de fotonovelas, especialmente as seções “Correio Sentimental” e “Consultório Sentimental”, e um segundo modelo, no texto intitulado “A imprensa marrom e a literatura – a hipérbole e o contraponto do real”. Esse texto, interessa-nos porque o modelo de trabalho ali contido é, salvaguardadas as devidas proporções, retomado no texto da proposta curricular. Em seu ensaio, Waldman explica que o procedimento de intercomunicação dos discursos literários e não literários não é algo novo, e propõe a leitura de um jogo intertextual entre “textos hierarquicamente diferentes”: o texto literário, uma narrativa de Dalton Trevisan, e um texto jornalístico, do antigo jornal *Notícias Populares*, de circulação razoavelmente alta durante os anos 80.

Nesse ensaio a autora explicita os procedimentos de construção textual que caracteriza os dois textos. Inicialmente parte das semelhanças nos dois gêneros, especialmente no que diz respeito à equivalência do fato narrado, a motivação do crime e o fato de os contendores serem amigos, dentre outros. A partir daí a autora inicia um trabalho minucioso que consiste no exame das diferenças entre os dois gêneros estabelecendo ao final que o texto jornalístico vale-se de um procedimento típico da imprensa marrom: “ênfase à violência, a criminalidade, hiperbolizando-a (...)”, apresenta juízos de valor, dá-se ênfase à criminalidade para em seguida puni-la, bem como a tranquilidade da certeza da punição do “monstro social” como a garantia de equilíbrio social. Passando ao texto de Trevisan, a autora analisa como a narrativa “arrasta o leitor pela ilusão de realismo inerente ao seu discurso”; diferentemente do texto jornalístico, o texto de Trevisan não se pretende um mecanismo de julgamento e punição, sendo mais próximo do comentário, daquela atividade cotidiana de falar sobre os

acontecimentos, da “conversa” do texto com outros textos, além disso, a ausência de juízos valorativos por parte do narrador, e, nesse percurso, de comentário sobre o cotidiano, revela o que o texto jornalístico não pode revelar: os “monstros”, somos nós:

Este cotidiano, entretanto, à diferença do texto anterior [reportagem jornalística] que tem o poder de dele fazer emergir os “monstros” em sua dimensão anômala, aponta, ao lado da violência das personagens, para seus gestos cotidianos: andam de carroça, de balsa, xingam, cospem no chão, enrolam a palha do cigarro, fumam, preocupam-se com os filhos. E, nesse sentido, o texto promove a cotidianização do terrível, diluindo no leitor, a imagem e a certeza de que os monstros são os outros. Ora, se os “monstros” não são os outros, é imediato concluir que todos nós o somos(...)” (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1998, p.27)

Vemos, mais uma vez, na leitura da PCLP, como o procedimento ilustrado pelo pesquisador acadêmico mostra-se reduzido na posição do autor do texto curricular:

“Uma alternativa de procedermos ao estudo da literatura, vinculando a leitura do texto à realidade sócio-cultural da época e às variações observáveis (estilísticas, temáticas, formais, ...) é possibilitarmos aos alunos que realizem a leitura comparativa de textos.” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.47).

Para exemplificar esse modelo de trabalho, os autores da PCLP propõem aos alunos a leitura do conto de Dalton Trevisan “Uma vela para Dario”, em comparação a uma reportagem jornalística, “cadáver atrapalha trânsito no Minhocão”, e o editorial, “Uma vela pela morte da solidariedade”. Apesar do mérito da proposta, ou seja, discutir as diferenças de procedimento e tratamentos dado ao mesmo tema no texto literário e no jornalístico, a proposta peca por simplificar demasiadamente o conceito de intertextualidade proposto no trabalho de Waldman. Deste modo, o resultado da leitura comparativa no modelo de trabalho proposto pelos autores da PCLP, deveria ser:

- a) O uso estético da articulação da linguagem no primeiro [texto literário], a função estética de reelaboração premeditada pelo autor do texto; no segundo e no terceiro a função da linguagem é intencionalmente utilitária, no sentido de informar, comentar, convencer, explicar, documentar, etc.

- b) No terceiro texto podemos entrever a intertextualidade, em relação ao primeiro (Uma vela para Dario) quando se intitula “*Uma vela* pela morte da solidariedade”, tema também do conto.
- c) Em função de serem textos diferentes quanto à função, a escolha dos recursos lingüísticos expressivos de cada um dos autores visa a conferir-lhes características próprias a um ou outro tipo: o literário e o jornalístico.
- d) O texto jornalístico tem compromisso com a informação, com dados reais do que ela relata. (...) O texto literário, evidentemente, constrói-se em outra direção: seu objetivo não é documentar um fato real, mas criar situações que guardam verossimilhança com a realidade, o cotidiano. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p.48)

Dessa forma, observamos que a orientação curricular, neste aspecto, retirada de um contexto mais amplo e abrangente do que seria o intertexto e o trabalho pautado pela intertextualidade, fica empobrecida, reduzindo-se ao exercício de constatação das diferenças e semelhanças entre os gêneros, sem, no entanto, participar daquilo que Waldman classifica como “exercício crítico”.

O que resulta desses exemplos é a idéia de que o próprio texto curricular, apresentado como um discurso pedagógico, participa das mesmas práticas de apropriação do produto do trabalho científico realizado por docentes, tomando-o em partes e deslocando-o do todo de que faz parte, e, assim, caracteriza o que Geraldi (2003, p.74) chama de “fetichização do produto do trabalho científico” . Ou seja, aquilo que no trabalho do pesquisador resulta de um ponto de vista mais amplo acerca do problema estudado contribui para a visão do fenômeno a ser descrito e explicado através do modelo proposto pelo pesquisador. Isso implica, nas palavras de Geraldi:

(...) que os produtos do trabalho científico têm de ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. (...) O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo (...). Neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência. No entanto, normalmente as origens desta elaboração primeira são silenciadas e até mesmo ignoradas. Da absurda complexidade do fenômeno lingüístico, de suas múltiplas faces, o objeto construído e trabalhado pela ciência clareia alguns aspectos, estabelece alguns parâmetros de adequação das descrições e aplicações, parâmetros estes articulados tanto aos postos de observação quanto à história da própria ciência. (GERALDI, 2003, p.75)

Desses comentários, concluímos que a atitude de ver nas novas proposições uma explicação ou descrição globalizante que dê conta de todas as especificidades do fenômeno lingüístico e literário, além de ingênua, não contribui para que de fato se inove em seu ensino:

O que precisa ficar claro, especialmente para o professor de língua portuguesa da escola de 1º grau, é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um *modismo*, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciências. (...) quando novidades da pesquisa chegam à escola não é porque “agora tudo mudou” ou porque “o que se pensava antes estava errado” e “é preciso embarcar nessa nova onda”. É preciso afastar essa ingenuidade. É preciso entender que iluminações novas são conseqüências de definições novas do objeto de estudos. Nesse sentido, cumpre afastar duas formas de fetichizações: compreender o novo como mera novidade e pensar que este novo é definitivo, que agora sim, chegou-se ao ponto ômega, a um ponto final de investigação. (GERALDI, 2003, p.84)

Nesse aspecto, lembramos também de como a noção bourdieusiana de *auctor* e *lector* contribui para compreendermos essa questão; utilizamos aqui os termos no mesmo sentido sugerido por Bourdieu (1990) no texto intitulado “Leitura, leitores, letrados, literatura”. Nesse texto, o autor diferencia o *auctor*, responsável pela criação de uma obra original, do *lector*, aquele que segundo a tradição medieval lê e interpreta o discurso de outro. Assim, na leitura da PCLP e do guia Subsídios, podemos opor o trabalho de um e de outro. Ou seja, na medida que os textos publicados no guia Subsídios resultam de um trabalho de pesquisa científica (e não apenas porque se trata de professores universitários), caracterizamos seus autores como *auctor*, enquanto os textos da PCLP parecem-se, em muitos aspectos, com o trabalho do *lector*, aquele que reelaborando um discurso original, produz uma leitura desse discurso, podendo, em certa medida, conformar (ou deformar) o conteúdo da obra originalmente elaborada. Nesse aspecto, considerando-se o processo de constituição da PCLP, tomamos emprestado o termo que Silva (2001) utiliza para nomear os manuais pedagógicos: “leituras de leituras”.

Partindo da possibilidade de que tais considerações não constituem, por si só, um quadro suficientemente esclarecedor dos modos de apropriação do resultado do trabalho científico, acreditamos que outra categoria de análise, os saberes docentes, também podem contribuir na análise da questão.

4.2 A lógica de incorporação das propostas curriculares: os saberes docentes e as táticas de consumo

Uma vez considerada a possibilidade de a questão da precariedade da formação profissional e dos modos peculiares de apropriação do trabalho científico pela atividade pedagógica não abarcar o problema posto, em sua complexa abrangência, pensamos que seria produtivo para a compreensão desta questão verificar a pertinência de outros instrumentos de análise. Nesse aspecto, nos deparamos com estudos na perspectiva das representações docentes e da valorização do saber docente, como os desenvolvidos por autores como Lessard, Tardiff & Lahaye (1991), Lelis (1996), Nóvoa (1995) e Perrenoud (1996). Esses autores chamam a atenção para a relevância em se entender os processos pelos quais os professores produzem um saber específico. Esse saber se caracteriza por uma síntese entre os saberes curriculares, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos na experiência de seu cotidiano escolar. Esse saber-síntese norteia a prática pedagógica docente e é atravessado pelas representações construídas no dia-a-dia do professor.

As pesquisas voltadas para a especificidade da experiência educativa no âmbito escolar têm apontado para uma relação entre os saberes envolvidos nesse processo. Essa foi, por longo tempo, considerada pelo viés da racionalidade técnica, que pressupunha na figura do professor o agente habilitado por uma competência técnica para transmitir um saber – o saber científico – produzido por outros, em outras instâncias.

Bem diverso da tendência tecnicista que predominou nos anos 70, Mello (1982), com um trabalho que se tornaria então referência em Educação, nos anos 80, defendia a competência técnica do professor como a instância que, envolvendo o domínio dos conteúdos de ensino e a compreensão do docente a respeito das várias relações que permeiam o universo escolar, seria capaz de promover o sentido político da educação. Nesse trabalho, ao procurar compreender as causas da precariedade na formação e práticas docentes, Mello aponta que o professor tem dificuldade em se perceber como parte do problema no que tange à precariedade de sua formação. Trata-se de um momento em que a recepção de suas idéias representou uma guinada de um pólo a outro da discussão: se antes havia um discurso de

culpabilização do aluno, nesse momento passou a predominar um discurso de culpabilização do docente, o problema, segundo Lelis (2001, p.45) é que “*nesse movimento ignora-se que a discussão parte de uma suposta concepção universal sobre competência, acima dos interesses de classe.*”

Assim, sob o impacto de teses que focavam o trabalho docente não apenas na descrição do que era esse trabalho, mas principalmente no que deveria ser, surge a noção de que o professor exerceria um papel preponderante na transmissão do saber científico (definido pela autora como *elaborado, sistematizado e erudito*). Saviani, contemporâneo a Mello, atribui à figura do professor o papel de transmissor do saber, desconsiderando-o como agente produtor de saberes:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 1985, p.83, *apud* LELIS, 2001:46)

Percebe-se, nesse modelo, uma primazia da relação entre os saberes dos professores, mas fundamentado na racionalidade técnica; trata-se de um conhecimento cristalizado, já posto nos currículos ou livros didáticos para o ensino, e no que tange aos saberes ensinados, as preocupações são da ordem da organização e didatização dos conteúdos.

Num outro pólo, observa-se outra discussão, que contempla um forte questionamento dos saberes dominantes e valoriza os saberes populares. Neste caso, uma supervalorização dos saberes populares teria produzido o efeito contrário ao desejado: ao invés de proporcionar a inclusão dos grupos excluídos, teria aprofundado ainda mais as distâncias entre os grupos. Trata-se do que já observamos anteriormente com o discurso da facilitação/ banalização dos conteúdos durante os anos 80.

Já nos últimos anos, pesquisadores em Educação têm proposto um refinamento do instrumental teórico disponível para analisar essas e outras novas questões que vieram à tona, pois são questões cuja complexidade assumiu uma dimensão tal que requereu uma nova

categoria de análise. Deste modo, identifica-se a emergência de uma nova categoria de análise, “saber docente”, cuja principal contribuição é a possibilidade de se refletir sobre as relações dos professores com os saberes que eles procuram dominar para poder ensinar. Tais saberes seriam primordiais na configuração da identidade e competência profissional (conforme Tardif, Lessard e Lahayre, 1991, Perrenoud, 1999, Tardif e Raymond, 2000):

O saber docente, conforme esses autores, caracteriza-se por serem plurais, heterogêneos e constituídos a partir de uma relação temporal, na medida em que se originam de diversas fontes. Deste modo, compreende-se que, nessa concepção, entra em jogo o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras.

Um segundo resultado de trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos em três sentidos. (...) eles [os saberes] provêm de diversas fontes. (...) um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele se apóia também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, assim como em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p.14)

Outro aspecto a marcar a heterogeneidade desses saberes é o fato de que não se configuram como um todo unificado em torno de uma disciplina ou concepções de ensino, ao contrário, são pulverizados, caracterizam-se mais por uma lógica pragmática, em que várias teorias ou concepções podem ser mobilizadas pelo docente a fim de atingir os vários objetivos a que se propõe:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, *mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários*. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir

simultaneamente. (TARDIF, 2000, p.14, grifos nossos)²³

Segundo os autores, essa temporalidade se relaciona às formas identitárias que se constroem ao longo de uma relação do sujeito com a escola tanto em sua jornada como aluno, como em sua jornada como profissional. Isso se deve ao fato de que, conforme os autores apontam, o sujeito se expõe a um longo processo de escolarização, ou seja, o professor, antes de ser professor, submeteu-se ao sistema escolar por, no mínimo, 15 ou 16 anos como aluno. Nesse período, chamado de *trajetória pré-profissional* (Tardif e Raymond 2000, p. 216), o sujeito vai, aos poucos, construindo uma imagem sobre os papéis do professor, adquire em função dessa vivência uma série de conhecimentos, crenças e representações acerca da docência e seu papel. Esse conjunto de representações estrutura não só sua personalidade e identidade docente, mas principalmente sua relação com os alunos e com o conjunto de saberes a serem ensinados. As crenças e representações também exercem um papel relevante na medida em que são continuamente reatualizadas e utilizadas ao longo de sua carreira docente, ainda que de modo inconsciente, ou melhor, de *maneira não reflexiva*, segundo Tardif e Raymond (2000). Os autores acreditam ainda (e essa questão é primordial para a compreensão de nosso objeto) que os anos posteriores, em que o futuro professor passa por um período de formação inicial – o curso acadêmico – não conseguem abalar ou promover uma mudança considerável nessa visão anteriormente construída.

Essa trajetória, marcada por fatores de ordens diversas, incluindo-se aí as condições de exercício da profissão, reforça a idéia de que a prática e a experiência teriam primazia sobre os aspectos teóricos no desenvolvimento profissional, eis o que nos confirmam depoimentos de professores pesquisados por Tardif e Raymond: *A formação teórica não é completamente inútil, mas não pode substituir a experiência* (2000, p.229). É também uma fase em que o conhecimento dos professores mais antigos contribui em grande parte para formar as representações dos docentes iniciantes acerca do conhecimento a ser ensinado:

23 Consideramos interessante notar diferentes visões acerca da relação do docente com os saberes: para Geraldí (2003, p.87-96) essa relação é, em princípio, um resultado do descompasso na identidade do professor, antes um produtor do conhecimento científico, que, ao longo dos tempos, torna-se um sujeito que domina esse saber científico, sem se tornar ele próprio o produtor desse conhecimento; para Tardif, essa relação é marcada pelo modo peculiar do docente organizar seu conhecimento.

(...) É uma coisa desproporcional o que se faz nos cursos universitários comparados ao que se vive na realidade. (...) Eu não sei se tenho idéias pré-concebidas. No que se refere realmente à sala de aula, os que me ensinaram as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles. (depoimento de professor citado por TARDIF e RAYMOND, 2000, p.230)

Ainda que consideremos a necessidade de relativizar a aplicação dos dados da pesquisa desses autores, afinal trata-se de um universo diverso do nosso (professores francófonos do Quebec), não se pode negar a possibilidade de relacionarmos tais dados ao universo por nós pesquisados se lembrarmos a introdução aos Subsídios para Implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau, vol. I, Reflexões Preliminares. Numa longa explanação, Ilari aponta o fato de que até mesmo professores muito bem formados em sua experiência inicial de formação acabam se voltando para as práticas arraigadas na tradição escolar a partir da socialização com os docentes experientes, e atribui esse fato à pouca atenção dada, durante o curso de formação, às questões relacionadas ao ensino de língua e literatura materna, em detrimento de atividades tidas como mais nobres no ambiente acadêmico:

Trata-se de atividades consagradas por uma longa tradição escolar, que não há aparentemente razões para contestar, e que, de fato, não é objeto de qualquer discussão ao longo da experiência universitária na qual se forma a maioria de nossos professores de Língua Portuguesa. Nos cursos de Letras, as disciplinas de maior empenho são habitualmente disciplinas de fortes compromissos teóricos e metodológicos, como a Teoria Literária e a Lingüística; nos principais centros universitários essas disciplinas devem sua vitalidade à existência de uma pesquisa autônoma, e constituem um autêntico foro de debates. Ao contrário, nossas universidades dão pouca atenção ao ensino da Língua Portuguesa: inexistente sobre esse assunto uma verdadeira tradição de pesquisa, e por isso os cursos de “Práticas de Ensino” são habitualmente marcados por uma boa dose de improvisação e empirismo. Em suma, os cursos de Letras proporcionam uma vivência apenas indiretamente ligada às necessidades profissionais dos futuros professores de 1º e 2º graus – uma vivência que terá, aliás, pouquíssimas chances de prolongar-se pela vida profissional destes. **Não é de estranhar se muitos continuam encontrando, intuitivamente, no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria didática** (SÃO PAULO – SEE/CENP, , 1978, p.5, grifos nossos)

O argumento de Ilari aponta para uma lacuna na formação que talvez explique inclusive a tendência do discurso pedagógico na fetichização do produto do trabalho científico: ainda que não seja o professor ele mesmo o produtor do conjunto dos quadros teóricos estudados, uma formação que privilegiasse a pesquisa no âmbito das práticas de ensino relativizaria, muito provavelmente, a visão que reduz os discursos teóricos a meros modismos ou discussões inviáveis para se equacionar as tarefas que são realizadas no cotidiano escolar.

Perrenoud (1996) é outro autor que discute a contribuição dessa categoria de análise, o saber docente, entretanto, aponta para a fragilidade da análise dos recursos postos em ação na prática docente a partir da noção de saberes e conhecimentos – termos que para ele são equivalentes – pois em sua argumentação, é necessária uma reflexão que contemple o problema das competências, que, apesar de abranger os saberes, não se resumem a eles. Para o autor, as competências implicam a capacidade de ação e as memórias de ações que podem ser tomadas em determinadas circunstâncias; deste modo, a competência não se confunde exatamente com os saberes a serem mobilizados, mas significa a própria mobilização desses saberes, ou seja, é um saber-mobilizar para a ação. Esses saberes se relacionam, muitas vezes – embora nem sempre –, às ações automáticas e inconscientes, não refletidas.

Perrenoud estabelece ainda uma proximidade entre a noção de competência à noção bourdiesiana de *habitus* e ao conceito piagetiano de “esquema”, compreendido como instrumento de adaptação à realidade, estrutura da ação:

Emprestada de Tomás de Aquino por Bourdieu (1972, 1980), a noção de *habitus* generaliza a noção de esquema (Héran, 1987, Perrenoud, 1976, Rist, 1984). Nosso *habitus* é constituído a partir da combinação de nossos esquemas de percepção, avaliação e pensamento da ação. Graças a essa “estrutura estruturante”, a esta “gramática geral das práticas” (Bourdieu, 1972), somos capazes de agir, à custa de adaptações secundárias, mesmo em face de uma grande diversidade de situações cotidianas. Os esquemas permitem ao sujeito adaptar suas ações marginalmente às características das situações; ele só inova para contemplar sua singularidade. Quando a adaptação for secundária ou excepcional, não ocorre um treinamento, a pessoa permanece na zona de flexibilidade da ação. Quando as exigências da adaptação são mais fortes, ou reproduz situações semelhantes, a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes se estabilizam, ao mesmo tempo em que se criam novos esquemas. O *habitus* fica mais rico e diversificado. (PERRENOUD,

1996, p.182, tradução nossa)²⁴

Concluimos que as considerações de Perrenoud enriquecem a discussão sobre os saberes ao relativizar seu papel e ao propor a ampliação da discussão de modo a contemplar os vários aspectos que compõem o problema, como por exemplo, quando propõe que se discuta a relação entre os saberes científicos e os experienciais numa relação divergente da proposta por Tardif – que opõe os saberes da experiência aos saberes científicos – embora priorize em sua análise o conceito do saber da experiência.

Acreditamos que essas discussões são de grande relevância para compreender o que anteriormente se pensava, em outras palavras, atribuir a dificuldade de implementação das inovações à precariedade da formação é pouco. Trata-se de uma visão que reduz a complexidade dos fatores envolvidos na relação entre o que escreve o autor empírico desses textos, a recepção que o texto projeta em sua leitura (um leitor-modelo) e os saberes implicados nessa relação.

Essas considerações levam-nos a crer que a construção da prática ocorre em contextos múltiplos, em que pesam tanto o conhecimento adquirido no curso de formação inicial, quanto o exemplo dos colegas mais antigos na profissão, o material didático à disposição, os cursos de formação continuada, o trabalho pedagógico na equipe e a supervisão do coordenador da escola neste trabalho, dentre vários fatores. Entretanto, observa-se que, a despeito de todo esse contexto, a atuação tanto dos iniciantes, quanto dos mais antigos, é pouco influenciada pelos discursos inovadores que circulam desde a época da publicação das PCLP, o que nos dá uma idéia da dimensão das dificuldades de, efetivamente, transpor as inovações para a prática, bem como também nos oferecem uma noção dos modos multifacetados de apropriação desse texto curricular e seu modelo pedagógico pelo professor.

²⁴ Empruntée à Thomas d'Aquin par Bourdieu (1972, 1980), la notion d'*habitus*, généralise la notion de schème (Héran, 1987; Perrenoud, 1976; Rist, 1984). Notre *habitus* est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Grâce à cette "structure structurante", à cette "grammaire génératrice des pratiques" (Bourdieu, 1972), nous sommes capables de faire face, au prix d'accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes. Les schèmes permettent au sujet de n'adapter que *marginale*ment son action aux caractéristiques de chaque situation courante; il n'innove que pour tenir compte de ce par quoi elle est singulière. Lorsque l'adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n'y a pas en général d'apprentissage, on reste dans la zone de flexibilité de l'action. Lorsque l'adaptation est plus forte, ou se reproduit dans des situations semblables, la différenciation et la coordination de schèmes existants se stabilisent, créant de nouveaux schèmes. L'*habitus* s'enrichit et se diversifie. (PERRENOUD, 1996, p.182)

Souza (2006) explica que a apropriação do texto curricular e as propostas inovadoras ocorrem em níveis diferenciados, pois as idéias são inicialmente apropriadas pela escola, especialmente na figura do coordenador, considerando-se seu papel durante o processo de planejamento do ano letivo, e, de forma mais diluída, nas práticas educativas, em que provavelmente encontramos um amálgama entre as práticas tradicionais e as novas propostas de abordagem, ou, o que é mais comum, uma simples reprodução das antigas práticas. E, neste aspecto, podemos lembrar como

O ato de ler dentro do espaço escolar está ancorado nas crenças, valores e concepções docentes que são construídas no contexto social, segundo cada história de vida. Correspondem a um saber cotidiano, que se apresenta de forma diferente do saber científico, mas que não forma um corpo teórico. Este saber fica implícito na ação do sujeito. Isso fica claro nas observações e conversas informais com as professoras, coordenadora e alunos. *Há uma incoerência entre o discurso e a prática docente. Em contrapartida há uma proximidade entre as crenças e a prática.* (MENDES E OLIVEIRA, 2007, p.8, grifos nossos)

Esse saber cotidiano, ao qual as autoras se referem nos remetem à idéia de estratégia e tática, conforme formulado por De Certeau (1994). Percebemos nas considerações desse autor uma perspectiva produtiva na análise da questão anteriormente posta: por que, a despeito das propostas de inovação, permanecem arraigadas certas práticas tradicionais no ensino de literatura? A noção de tática, conforme posta por De Certeau, responde, de certa forma aos modos de apropriação das inovações propostas no texto curricular. Tais táticas se revelam nas “astúcias de consumidores”, estratégias a partir das quais os docentes deixam de ocupar o papel de receptor passivo de uma dada proposição, fazendo valer, na prática, sua própria idéia a respeito de questões concernentes a sua docência, configurando o que discutíamos anteriormente, o caráter compósito dos saberes docentes. Entretanto, é preciso considerar que apesar de tal *bricolage*, os professores não conseguem situar em um quadro teórico delimitado, os seus saberes docentes, dessa forma vagueiam entre as práticas discursivas, apropriam-se de um determinado jargão, ou de um discurso, em que revelam o conhecimento de algumas das proposições inovadoras. É por meio dessas “táticas de consumo” que eles podem encontrar sentidos não projetados pelo texto curricular, alterando assim a ordem desses discursos, especialmente daqueles que são produzidos e legitimados alhures, com o objetivo de conformar uma nova identidade docente, ou uma nova

representação do que deve ser o docente e seus saberes acerca da língua materna e literatura.

Na burla das orientações, configurada pela prática compósita e amalgamada de vários saberes, encontramos mais do que um modo de resistência, mas um engenho que possibilita ao docente tirar partido de forças estranhas. Conforme De Certeau (1994, p.101) “a tática é a arte do fraco”, (segundo Certeau, aquele que se vê na condição de sujeição ao consumo de algo, se vê na condição do fraco, valendo-se, desse modo, de táticas e engenhosidades que lhe permitem opor resistência) assim é na interpretação do currículo que ele revela a força de sustentação desse movimento tático.

Tais formas subterrâneas de convivência com as políticas curriculares, sempre impostas (apesar de neste caso “dialogada” com a categoria conforme atesta o documento) revelam que tanto na elaboração curricular quanto na sua implementação, há a necessidade de se considerar os modos de fazer docente e sua lógica do cotidiano, a fim de se aproximar desse leitor.

Considerações Finais

O objetivo dessa pesquisa era compreender se as diversas edições e reedições da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau seria a instância definidora da seleção de conteúdos observada no ensino de Literatura e como se faria a seleção dos conteúdos de literatura estudados. Buscando uma prescrição aludida por vários colegas de profissão, procurava então entender porque permanecia a orientação pautada por uma determinada história literária, o que parecia não acompanhar as tendências acadêmicas no estudo de literatura.

O desenvolvimento dos estudos realizados trouxera novos horizontes para esta pesquisadora, afinal descobrir se havia ou não orientações inovadoras nas propostas curriculares não explicava a permanência de práticas tradicionais no ensino de literatura. Assim, esta pesquisa encaminhou-se para a observação da constituição histórica da disciplina, contrapondo-a inclusive a alguns momentos históricos da constituição da disciplina de língua materna, procurando, nesse movimento, indícios que explicitassem a situação atual da disciplina. Compreendemos, por fim, que as disciplinas escolares não são uma mera vulgarização dos conteúdos acadêmicos, senão nos perderíamos na opacidade dos sentidos suscitados no ensino das disciplinas. Estas teriam, no dizer de Chervel (1990, p.184), “transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais.” Aceitando esse argumento de Chervel, o questionamento que moveu esta pesquisadora desde o início “Porque ensinamos o que ensinamos e do jeito que ensinamos” não faria sentido nessa perspectiva. Restava então, compreender o currículo de literatura como disciplina escolar e os modos pelos quais a seleção desse conteúdo era determinada.

Deste modo, procurando compreender o currículo como um artefato cultural e prática discursiva (Silva, 2003), de que não escapam considerações acerca da própria noção

de disciplina e sua constituição histórica, encontramos novamente em Chervel (1990), em Goodson (1997) e em Lopes (2005) um modo de se equacionar a dúvida inicial: as disciplinas precisam ser consideradas enquanto construções historicamente constituídas. Assim, chegamos à compreensão de que as disciplinas escolares, enquanto construções históricas, sociais e políticas, caracterizam-se por um amálgama de tradições acumuladas ao longo de sua existência no currículo escolar. Geraldí (2003) aponta para essa especificidade do conhecimento construído pela tradição:

Acrescente-se a este modo de construir o conteúdo de ensino outra variável também significativa: a história da própria disciplina como matéria de ensino. Conteúdos de ensino há que foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem, mesmo, ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino (...): certos conteúdos só são aprendidos para responder a necessidades de exigência do próprio sistema da disciplina. São pois exigências circulares, e não são de compreensão do fenômeno que a ciência pretenderia descrever e explicar, porque não é essa a questão que se coloca para o estudante ou para o professor. (GERALDI, 2003, p. 90)

De Geraldí também veio outra lição singular e de fundamental importância nessa pesquisa, constituindo-se num dos elementos de análise das propostas curriculares: foi partindo de sua consideração sobre o modo de apropriação do trabalho científico pelo discurso pedagógico que pudemos compreender a discrepância entre o trabalho resultante da pesquisa científica acerca da literatura e o trabalho de ensino, ou seja, como se articulam o conhecimento que continuamente se construiu sobre a literatura e o seu ensino.

Assim, pudemos verificar que houve propostas de inovação nos textos curriculares. Entretanto, o modo de apresentação dessas inovações é diferente nos dois modelos de textos curriculares, a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 2º grau e o guia Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau.

Esses documentos são especialmente reveladores daquilo que Geraldí observa: o trabalho pedagógico tende a uma fetichização do produto do trabalho científico, o que significa, em linhas gerais, em se tomar um aspecto do processo de produção do trabalho científico como um elemento globalizante, capaz de esclarecer a descrição de todo o

fenômeno estudado, esquecendo-se, no entanto, de todo um quadro de descrições e explicações, componentes do todo, do qual um aspecto, em específico, faz parte. Assim, trazendo essas considerações para nosso objeto de estudo, vemos que historicamente o que se faz na disciplina literatura resume-se numa parte do que seria de fato a História Literária, e não a disciplina científica em si. Portanto, a vertente historicista e a periodização atrelada a ela não seriam, por si só, um vício pernicioso, como imaginava esta pesquisadora no início dos trabalhos.

Ainda mais recentemente, as propostas de trabalho numa perspectiva intertextual também parecem, na orientação curricular, desconsiderar o quadro mais abrangente da pesquisa científica. Os textos estudados tendem a reduzir a intertextualidade aos diálogos possíveis entre textos, num nível superficial, detendo-se, na maioria das vezes, na temática dos textos e nas diversidades dos gêneros. Outro exemplo lembrado, no decorrer dessa pesquisa, é o discurso que privilegia o prazer decorrente da leitura literária. Esse discurso, confundindo os termos prazer e fruição, nos termos propostos por Barthes, teria levado a um lema em ensino de leitura literária: apenas os textos prazerosos seriam possíveis de despertar no leitor o gosto pela leitura literária, desconsiderando, evidentemente, que não é o prazer resultante da identificação imediata com o texto que realmente caracteriza a fruição, mas, sobretudo, a capacidade de um texto romper com o horizonte de expectativas do leitor.

Esses exemplos todos revelam a peculiaridade no tratamento dado aos produtos da pesquisa científica, mas não é igualmente encontrado em todos os textos curriculares. Enquanto essa visão, um tanto redutora do trabalho acadêmico, predomina no texto curricular propriamente dito, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa elaborada por assistentes técnicos da CENP, essa mesma visão se dissipa no exame dos textos publicados no guia Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau. Neste documento, as propostas de trabalho, em consonância com a pesquisa científica, não apresentam a discrepância anteriormente apontada entre a pesquisa e o ensino de literatura. Assim, compreendemos que o próprio texto curricular apresenta as mesmas características do trabalho docente, conforme descritas por Geraldini (2003). Uma possível leitura para a discrepância entre um modo de trabalho e outro está nos conceitos de Bourdieu, *auctor* e *lector*. Assim, pudemos vislumbrar, na atividade acadêmica, realizada pelo pesquisador, a noção de *auctor*, ou seja, aquele que, na tradição medieval, é responsável pela elaboração de uma obra original. Em contrapartida, o autor do texto curricular, não sendo necessariamente

um pesquisador, mas um leitor das obras e pesquisas acadêmicas, remete-nos ao conceito de *lector*, sendo possível, desse modo, atribuir aos documentos curriculares o termo utilizado por Silva (2001) “leituras de leituras”.

Esse modo de apropriação dos resultados da pesquisa científica foi aqui apontado, ao lado da precariedade da formação docente, como uma das possíveis causas para compreendermos o porquê da permanência de práticas arraigadas na tradição. Entretanto, considerando que a questão é demasiadamente complexa, e tais categorias de análise poderiam não ser suficientes para compreender a questão em sua abrangência, pensamos também na possibilidade de articular tais características à noção de saber docente, conforme Tardif, Lessard e Lahire (1991) e Tardif e Raymond (2000). Nesse aspecto, pudemos compreender tanto o conceito de saber docente, caracterizado como uma relação compósita e amalgamada de saberes de origem diversa, como a mobilização desses saberes, em momentos diversos da carreira. A mobilização desses saberes é realizada de acordo com uma lógica própria das táticas de consumidores (de acordo com a formulação de De Certeau). Deste modo, observa-se que tal mobilização se dá de modo aparentemente difuso e contraditório, não sendo coincidência, portanto, a coexistência de várias concepções teóricas, às vezes divergentes, na prática.

Essa tática se revela na escolha de determinadas proposições dos conteúdos inovadores e no apagamento do quadro teórico mais geral no qual se inserem essas proposições. O que parece então uma desconsideração das propostas inovadoras, ou o que seria, a rigor, uma burla do currículo, é na verdade, um modo de rearranjar o trabalho proposto de maneira a se obter um protocolo de ação mais próximo do cotidiano vivido em sala de aula, fazendo valer sua própria idéia do que sejam os conteúdos e os modos de ensino concernentes a sua disciplina.

Tais considerações nos levaram a compreender a pertinência do que Anne-Marie Chartier (2007) discute:

Os professores das séries iniciais, porém, geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distante do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam

inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar. É o que M. Huberman designa como “roupagem da ideologia altruísta”. Os protocolos de pesquisa dos quais esperamos milagres transformam-se assim em exercícios escolares, e as teorias tornam-se bandeiras para legitimar práticas nas quais os educadores absolutamente não se reconhecem. (CHARTIER, A-M, 2007, p. 186-187)

Neste aspecto, fortalece-se a idéia de uma possibilidade para a equação desse problema: lembrando o que Ilari (1978) apontara sobre a lacuna de pesquisas na graduação, sobre as questões relativas ao ensino de língua materna e literatura, acreditamos, com Eufrásio (2007), que a prática dessas pesquisas na graduação, ainda que não transformem o licenciando num pesquisador, no sentido estrito do termo, pode ao menos colaborar para que ele leve para suas práticas docentes a postura e procedimentos investigativos típico da atividade científica.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído para aclarar o que era absolutamente obscuro, ao menos no ponto de vista desta pesquisadora, e, talvez, para muitos professores que, no decorrer de suas atividades se depararam com a dúvida: por que, afinal, temos que ensinar isso que ensinamos em vez de outros conteúdos?

Referências Bibliográficas

1. Documentos curriculares analisados

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau, 2ª versão preliminar, 1992.**

_____. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de redação para o 2º grau - (1978);**

_____. Secretaria de Educação. CENP . **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau: Volume I Reflexões Preliminares.**1984. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1984. v.1.

_____. Secretaria de Educação. CENP. **Subsídio à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio: coletânea de textos.** 1998, v.3

2. Documentos curriculares consultados

BRASIL. MEC: **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. 5a a 8a séries. MEC: Brasília, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE (1999) Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. In: **PCNEM.** Brasil, MEC/SEMTEC

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tec. (2002) **PCN+ Ensino Médio.** BRASIL: MEC/ SEMTEC.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tec. (2006) **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Códigos, Linguagens e suas Tecnologias. Brasil: MEC.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau.** 1ª versão preliminar, 1987.

_____. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa - 2º grau.** 4ª ed. 1998.

_____. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular de Educação Física**. Versão preliminar. 1992.

_____. Secretaria de Educação. CENP. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau**. Vol. I. Reflexões Preliminares.

_____. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Coletânea de Textos. Volume I, 1988.

_____. Secretaria de Educação. CENP. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau**. Vol. III. Coletânea de Textos. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1984. v.1.

Bibliografia Geral

ABAURRE, M. B. Quem são, afinal, nossos interlocutores? In: (LEITE, L.C.M. *et al*) **Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**, 2006, Dissertação (Mestrado em Lingüística), IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. SP: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W.; TEITELBAUN, T. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: **Revista Teoria e Educação**, nº 4. Porto Alegre: Pannonica.1991.

ATAHYDE JR, M.C.de. Articular vozes. Descolar sentidos: o ensino de língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores. In: **Sínteses**. Vol. 12, p.55-65, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BARRETTO, E. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no

Brasil. In: (Barretto, E.S., org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo. Ed. Cultrix, 1978.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BATISTA, A. A. Gomes. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. In: **Educação em Revista**, nº 27, jul/1998.

BEYER, L. As direções do currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n.1, pp. 72-100, Jan/Jun 2004. Pesquisa em versão on-line disponível no sítio: www.curriculosemfronteiras.org . Último acesso em 21/02/2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BORDINI, M.G., AGUIAR, V. T. **Um livro didático para a pós-modernidade**. Porto Alegre : PUC, 1994.

BOURDIEU, P. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas Ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990, p.135-146.

_____. **Escritos de Educação**. (NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A., orgs.). São Paulo: Editora Vozes, 2003.

_____ e PASSERON, J. C. **Reprodução**. São Paulo: Ed. Francisco Alves, 1975.

BOSI, Alfredo. **Cultura como Tradição**. In: BORNHEIM, G. (org.) **Cultura Brasileira: tradição, contradição**. RJ: Jorge Zahar, 1987.

_____. Por um historicismo renovado: reflexo e reflexão na história literária. In: **Revista de Literatura Brasileira Teresa**, nº 1, 1º semestre/2000.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**, ano 18, nº 33, Jun/1999. Campinas – SP: Mercado Aberto.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a vida social. In: **Literatura e Sociedade**. SP: Ed. Nacional, 1976.

_____. **Direitos Humanos e Literatura**. In: (FESTER, A. C. R. *et al.*, orgs.) **Direitos Humanos e Justiça**. SP: Brasiliense, 1989.

_____. **Formação da Literatura Brasileira** : momentos decisivos. Introdução. pp. 23-37. BH-RJ: Itatiaia, 9ª ed., 2000.

_____. A Literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 24, 1972.

_____. Dialética da Malandragem. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº08, p.67-89, 1970.

CITELLI, A.O.; Leite, L. C. M.; Pontuschka, N. N. Proposta de Ação. In: (Pontuschka, N.N.,org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Ed. Loyola. 1993.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007.

_____; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. (Trad. de Maria Manuela Galhardo). Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. A leitura: Uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier.” In: **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista. Teoria e Educação**, nº 2, Pannonica, 1990, p. 177-227.

_____; COMPÈRE, M.-M. 1999. “As humanidades no ensino”. Tradução: Circe Maria Fernandes Bittencourt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 149-170.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Humanitas

CORDEIRO, J. P. **A História no centro do Debate**. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2000.

_____. O Ensino de História e a Universidade. **Cadernos de Educação**, ano 01, vol. 01, 1998. p.21-44.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2ª ed. 1989.

CURY, M. Z. F. A historiografia literária em questão. In: (PAULINO, G. e

WALTY, I., orgs.) **Teoria da Literatura na Escola. Atualização para professores de I e II graus.** Belo Horizonte: UFMG.

De CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

ECO, U. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas.** Trad. Giovanni Cutolo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Os seis passeios pelos bosques da ficção.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. Pós-escrito a O nome da rosa. In: **O nome da Rosa.** Trad. de: Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ILARI, R. Relato de um professor universitário com trabalho junto ao 1º e 2º graus. In: (LEITE, L.C.M. *et al*) **Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Lingüística e ensino da Língua. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 22, USP, São Paulo, 1980.

FRANCHI, C. Antônio Candido: a passagem pela Unicamp. In: (AGUIAR, F., org.) **Antonio Candido. Pensamento e militância.** São Paulo: Humanistas/ Fundação Perseu Abramo, 1999.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

_____. **Relations entre générations et processus éducatifs: transmissions et transformations.** Conferência proferida no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC, São Paulo, outubro de 2003. Texto integral disponível no site: http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias_new/subindex.cfm?Referencia=2835&ParamEnd=5

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. As propostas curriculares oficiais. São Paulo, out/1995.

GEBARA, E., ROMUALDO, J.A., e ALKMIN, T. A Lingüística e o ensino de língua materna. In: **Revista Linha D'Água**, nº 1, 1980.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, Mercado de Letras, 1996.

GIROUX, H. A. O pós modernismo e o discurso da crítica educacional. In: (org. SILVA, T.T.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUIMARÃES, E. Fases do ensino de língua no Brasil. In: **Revista Linha D'Água**, nº08, 1993.

GOODSON, I. **A construção social do currículo.** Lisboa: EDUCA, 1997.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** SP: Ática, 1994.

KÖTHE, F. **O cânone colonial.** Brasília,DF: Editora da UnB, 1997.

LAJOLO, M. **Do mundo da Leitura para a leitura do mundo.** SP: Ática, 2000.

_____. **Usos e abusos da Literatura na escola.** Bilac e a Literatura Escolar na República Velha. RJ: Ed. Globo, 1982.

_____. Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: (org. MALLARD, L.) **História da Literatura.** Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. O texto como pretexto. In (ZILBERMAN, R. org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor,** Mercado Aberto, 1982.

_____; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira.** História e Histórias. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LAURIA, M. P. P. **Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEITE, L. C. M. **Invasão da Catedral.** Literatura e ensino em debate. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.

_____. **Reinvenção da Catedral.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Entrevista concedida à Revista Magma, nº 05, 1998, p.13-27

_____. Escola Pública e Universidade – Diálogos. In: (Pontuschka, N.N.,org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Ed. Loyola. 1993.

_____. Uma política da Universidade na formação de professores: convergências e divergências. In: (LEITE, L.C.M, *et al.*, orgs.) **Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____, Marco, V., Sperber, S. F. **Língua e Literatura – o professor pede a palavra**. São Paulo: Editora Cortez: APLL: SBPC, 1981. Trabalhos apresentados à XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1980.

_____. A pesquisa na Universidade e a interface com o sistema educacional. In: (JANCSÓ, I.; CAPELATO, M. H. R., orgs.) **Humanidades : a pesquisa na avaliação do mérito acadêmico**. São Paulo : Humanitas, 1999

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2000, p.43-58.

LIMA, C. Y. de P. **Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre 1970 e 1990)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo , São Paulo, 2008.

LIMA, Luiz Costa . A crítica literária na cultura brasileira do séc. XIX. In: **Dispersa Demanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

LOPES, A. C. **Que saberes legitimamos no currículo?** Conferencia de abertura . XXVI Encontro de Debates sobre o Ensino de Química – UNISC – Universidade Santa Cruz do Sul. 2006. In: http://www.unisc.br/universidade/eventos/edeq2006/resumos/conferenciadeabertura_Alice2310.doc

_____ e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: (LOPES, A. C.; MACEDO, E., orgs.) **Currículo – Debates Contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LOPES, T. P. Ancona. Literatura e Pesquisa. In: **Revista Linha D'Água**, nº 01, 1980.

LOUZADA, M. S. O. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. In: **O que quer e o que pode esta língua?** Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL – UNESP-Ar, 1997, p. 45-53

MAGNANI, M. R. L.M. **Leitura, Literatura e Escola**. Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. SP: Martins Fontes, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Gênese dos discursos**. (trad. Sírio Possenti) Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: (Barretto, E.S., org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística) – IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2001.

_____. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/dez/, nº24, 2003, pg. 126-139.

_____. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**. ano/vol. 20, nº01, Uminho, Braga, Portugal, 2007, pg. 163-189.

MARTINS, M. H. Estágio de formação do educador em serviço: reinventando relações, idéias e práticas. In: (LEITE, L.C.M, *et al.*, orgs.) **Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1988

MONTEIRO, A.M.F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº74, abril/2001, p.121-142

MOREIRA, A. F. Propostas Curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez/2000, p.109-138

_____. O campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.1, pp.35-49. Jan/Jul 2001. Pesquisa em versão on-line disponível no sítio: www.curriculosemfronteiras.org . Último acesso em 13/01/2008.

_____; SILVA, T. T. da.(orgs.). **Currículo, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NITRINI, S.. Teoria Literária e Literatura Comparada. In: **Revista de Estudos Avançados**, nº 8 (22), 1994. p.473-480.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

OSAKABE, H. **Ensino de Gramática e ensino de literatura**. In: Revista Linha D'Água, nº 05, 1987.

PAULINO, G., *et al* .A formação de professores leitores literários. Uma ligação entre a infância e a idade adulta. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 30, dez/1999.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da Faced-UFBA**, nº 5, 2001, p. 117-125

PENNAC, D. **Como um romance**. São Paulo: LM Pocket, 2008.

PERRENOUD, Ph. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**,

_____. **Le travel sur l'habitus dans la formation dès enseignants**. Analyse dès pratiques et prise de conscience. Versão on line disponível no sítio: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html. último acesso em 14/05/2008.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística) – IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, nº1, ppp.263-283, Jan/Jun 2007.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional. Uma política Sociológica; Poder e Coenhcimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, G. do V. T. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. 1999. Tese (Doutorado em lingüística)- IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

RAMOS, T. A. **Culturas escolares: o lugar da química em propostas escolares para o ensino médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2008.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia nacional e o ensino de Português e Literatura**. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária), IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

ROCCO, Maria. T. F. **Literatura e Ensino: uma problemática**. SP: Ática, 1981.

REIS, Z. C. Por uma antologia da Literatura Brasileira. In: **Revista Linha D'Água**, nº 06, 1989.

REZENDE, N. L. Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino. In: (Orgs. REZENDE, N.L., RIOLFI, C. R. e SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.). **Linguagem e Educação, implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. **O ensino de literatura**. Texto impresso, 2006.

SÃO PAULO, SEE. Comunicado da Secretaria de Educação. D.O.E. - **Diário Oficial do Estado**, 22/03/1995.

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: TOLEDO, D. O. de. (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino da língua portuguesa: uma tarefa que não venceu, nem se cumpriu, mas merece ser interpretada**. 1994. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1994.

SILVA, V. B. **História de leitura para professores: um estudo da produção e circulação dos saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros (1930-1970)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2001.

SILVA, T. T.da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

SOARES, M.. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: (GARCIA, R. Leite. org.) **Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais**. Série Questões da nossa época. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. Que professor de português queremos formar? **Boletim da ABRALIN**, nº 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

_____. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In.

Revista de Educação da AEC, nº 101, out-dez, p.9-26.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 52, 1985.

_____. **Linguagem, Escola e Classe Social**. São Paulo: Ed. Ática, 1980.

SOUZA, R. F. Política Curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. V.36, nº 137, p.203-221, jan/abr.2006.

SOUZA, R. Acízelo. **O império da Eloquência. A Retórica no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: EDURJ/EDUFF, 1999.

SOUZA JR., M. E GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da Educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, SP, v.31, n.3, p.391-408, set-dez/2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a05v31n3.pdf. Último acesso em 15/05/2008.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro/00, p. 209-244.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abril 2000, nº13, pg. 5-24.

TARDIF, M, LESSARD, C. e LAHIRE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.215-233.

TORQUATO, C. P. **O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

VENTURA, R. História e Crítica em Silvio Romero. In: (org. MALLARD, L.) **História da Literatura**. Ensaios.. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

VERRIER, J. O conto e o ensino de literatura.(Trad. de Cara, Salete A.). In: **Revista Linha D'Água**, nº06, 1989.

_____. Vãs querelas no ensino de Literatura. In: **Revista da Faculdade de Educação**. USP, São Paulo, 2007.

VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e

labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, Ago/2008, vol. 38, nº 134, p.441-458.

_____. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1990.

_____. **Análise de uma realidade escola: o ensino de literatura no 2º grau, hoje**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1988.

ZAMBONI, L. M. S. **Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica**. 1997. Tese (Doutorado em Lingüística) – IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

ZILBERMAN, R. O Uruguai: moderno e americano. In: (org. MALLARD, L.). **História da Literatura**. Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. SP: Ática, 1989.

_____; SILVA, E. T. **Leitura. Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**, Mercado Aberto, 1982.