



ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES PARA O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA

Daniela Maria Segabinazi¹

RESUMO: O ponto de partida deste artigo é a discussão e análise sobre o ensino de literatura nos cursos de Letras e sua inter-relação com a educação básica, destacando as políticas públicas e orientações curriculares como propulsoras de um “novo” sistema de ensino no século XXI. A partir dessa problemática, levantamos questionamentos a respeito da formação do professor de literatura e sua correlação com as orientações do ensino de literatura para o ensino médio. Esclarecemos e refletimos a respeito das concepções teóricas e metodológicas que embasam as documentações oficiais, a fim de apontar e questionar as mudanças provocadas por tais orientações legais.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais, Ensino superior, Ensino médio, Ensino de literatura, Formação docente.

ABSTRACT: The starting point of this article is the discussion and analysis of the teaching of literature in the Faculties of Letters and its relation with the basic education, highlighting the public policies and curricular orientations that may launch a new teaching system in the XXI century. We raise questions about the formation of the literature teacher and its correlation with the literature teaching orientations to the high school. We see into and reflect about the theoretical and methodological conceptions that support the official documents in order to point and question the changes brought about by such legal orientations.

KEYWORDS: Educational policies, Higher education, High school, Literature teaching, Docent formation.

Considerações iniciais

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, é fruto de uma longa discussão. Seu advento, em parte, foi apenas a regularização de currículos e atividades que já vinham sendo exercidas em âmbitos administrativos e acadêmicos, e, de outra parte, gerou obrigações e resolveu alguns impasses na educação brasileira. Seus artigos e seções têm sofrido constantes alterações,

¹ Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: dani.segabinazi@gmail.com.

alguns revogados, modificados e até mesmo ampliados com inclusão de nova seção, a exemplo do que trata do ensino básico, em que inclui uma seção exclusiva para a educação profissional técnica de nível médio, por meio da lei 11.741 de 2008, revogando o parágrafo 2º do art. 35.

Polêmicas e idealismos à parte, a verdade é que essa lei foi a primeira a apresentar-se com aspectos mais globalizantes, intervindo e constituindo de fato relações mais abrangentes entre as instâncias do ensino e a valorização do magistério. E, se até hoje tem gerado mudanças, é porque talvez os gestores da educação tenham finalmente reencontrado o caminho do diálogo com os segmentos da sociedade que diretamente se beneficiam com ela: pais, educadores, pesquisadores e discentes, o que até bem pouco tempo era quase impossível de ser observado.

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

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

Os artigos segundo e terceiro destacam os princípios e fins da educação nacional, alterando significativamente a lei anterior e retomando as ideias dos pioneiros da Escola Nova. Esses artigos reconhecem definitivamente a educação formal como uma necessidade social, sedimentando a concepção de escola como espaço de formação e exercício da cidadania. A partir disso, inúmeros têm sido os documentos oficiais lançados para orientar e organizar a educação no Brasil, mesmo que a lei tenha por princípio uma gestão democrática, com maior autonomia e flexibilidade para a organização escolar.

A LDB/96 remodelou os níveis para a educação brasileira, determinando duas instâncias: básico e superior. Referente ao ensino básico, em especial ao ensino médio, contemplou-se uma visão formativa de competências que dessem condições aos jovens de progredir no trabalho e em estudos posteriores, revitalizando as ciências humanas e retirando a carga disciplinar orientada pelos exames vestibulares. A respeito dessa orientação, o Plano Nacional de Educação, de 2014, reafirma mais uma vez o compromisso previsto no art. 87 da LDB/96, ao prever na terceira meta as estratégias para universalizar o atendimento para jovens entre 15 e 17 anos.

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

A nova visão da educação básica foi explicitada em documentos publicados posteriormente à LDB/96. Foram criadas, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis do ensino básico: infantil, fundamental e médio e, logo a seguir, foram também publicados os Parâmetros Curriculares para esses níveis. Todos os documentos foram frutos de discussões em comissões; inclusive, alguns deles foram revisados, havendo alterações e ampliações, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (PCNEM+), em 2002, e a inserção de capítulos nesses mesmos documentos em 2006, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Todavia, ainda, temos novos documentos e registros legais que foram, recentemente, lançados para a organização da educação brasileira que completam as orientações e diretrizes, são eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, a qual define as novas diretrizes para a formação inicial e continuada nas licenciaturas.

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

Propositiva e provocativa, a LDB/96 orientou novos currículos, metodologias e objetivos para cada instância do ensino. Ao tratar do ensino médio, procurou estabelecer orientações mais pontuais sobre o seu lugar na educação básica, retirando o peso do tecnicismo para a profissionalização, o congestionamento de informações genéricas e esparsas sem objetivos claros e, principalmente, buscou acabar com a relação instaurada entre exame vestibular e os conteúdos do ensino médio (em especial, na literatura, as listas de obras literárias para leitura). Para o ensino superior, no que concerne às licenciaturas, estabeleceu a premência de alterar currículos e perfis profissionais condizentes com a docência, fortalecendo a qualificação do professor do ensino básico.

Aproximar essas instâncias é o que constitui nosso maior desafio. Fazer dialogar universidade e escola e docentes universitários e professores do ensino básico é uma tarefa complexa. Todavia, é necessário realizar esse encontro. É com esse objetivo que passamos a discorrer sobre o ensino de literatura, no âmbito da Licenciatura em Letras e do ensino médio, considerando documentos oficiais e pesquisas acadêmicas que discutem a educação literária.

O ensino médio: novas diretrizes e os mesmos parâmetros curriculares para a literatura

Vimos que a LDB (1996) enfatiza a dimensão da formação humana dentro de uma nova concepção de humanismo, ajustada com as novas tecnologias da sociedade contemporânea. Ao se reportar, nas disposições gerais do ensino básico (art. 22) e nos artigos 35 e 36, sobre o ensino médio, a lei reforça o viés de uma educação centrada nessa formação.

Assim, em 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sob a resolução CEB nº3/98. No ano seguinte, em 1999, para melhor visibilidade e explicitação desse documento, o Ministério de Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), observado o disposto no art. 26 e 36 da LDB/96 e art. 10 das DCNEM. Após a publicação desses dois documentos, tivemos uma sucessão de registros legais e orientações oficiais a respeito do ensino médio até chegar em 2015/2016 e culminar

com o lançamento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, vale salientar, já era prevista no artigo 26 da LDB/96 e reiterada pela Lei 12.796/2013.

Considerando a proposição de uma visão crítica sobre o ensino da literatura, podemos afirmar que a LDB/96 ignora explicitamente essa área, a menos que compreendamos que, no inciso I (art. 36), a menção dada a “letras e artes” abarque o ensino de literatura. Do mesmo modo, precisamos depreender do artigo 10 das DCNEM/98, em seu primeiro inciso, que a indicação de uma área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” objetive também a estudar literatura; o que nada se altera na nova resolução para o ensino médio, de 2012, em que no artigo 8º relaciona para o currículo a área “Linguagens” e não mais “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Entretanto, mesmo mantendo a denominação “Linguagens”, a BNCC, recentemente lançada, parece dar indícios de que inserir a literatura na educação básica é essencial, isto é, temos a impressão de que retomar o espaço da educação literária se fazia necessário e que, portanto, passa-se a considerar sua presença desde os objetivos gerais da área até a denominação dos objetivos específicos do componente curricular Língua Portuguesa, lugar onde se circunscreve a Literatura atualmente.

Assim, observados alguns pressupostos que embasam as mudanças no ensino médio a partir da LDB/96, cabe-nos agora visualizar e analisar como a literatura está inserida nesse novo contexto². Vale lembrar que as DCNEM, de 1998, revogadas pela resolução de 30 de janeiro de 2012, e as que estão em vigor enfatizam currículos inovadores, que estejam pautados pela flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, além de salientarem que a formação do educando está alicerçada em competências básicas, de caráter geral, sendo que essa ideia “[...] nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicional, reféns do exame vestibular” (Parecer CEB nº 15/98).

A base legal que instituiu a área de conhecimento denominada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* é o inciso 10 das DCNEM/1998, e, atualmente, *Linguagens* é o inciso 8º das DCNEM/2012. Ressaltamos que as alíneas da resolução de 1998 deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), uma vez que foram expandidas para delimitar a área e inserir suas competências e habilidades. Conforme a apresentação, o documento é apenas de *natureza indicativa e interpretativa, propondo-se à interatividade e ao diálogo* (PCNEM, *grifos nossos*, 1999, p. 04).

De fato, ao nos depararmos com o documento, veremos a abertura para o diálogo, que se mostra breve e repetitivo ao propor indicações para as subáreas do conhecimento. Basicamente, as orientações sedimentam-se em torno da linguagem numa concepção interacionista, ratificando o intuito dos documentos em frisar a relação entre teoria e prática e o caráter interdisciplinar que se deve dar ao ensino médio. Abrangem os conhecimentos de Língua Portuguesa (e daqui depreendemos a literatura), Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Informática.

No que concerne ao ensino de literatura, lamentamos a falta de discussão mais sólida sobre sua concepção e finalidade, bem como uma orientação mais didática sobre seu objeto de estudo: o texto literário. Entre as competências a serem desenvolvidas, praticamente inexistente referência ao ensino de literatura, apenas uma possível menção como:

2 Apesar da recente publicação da Base Nacional Curricular Comum (2015), nosso foco de estudo são os documentos oficiais que foram publicados nas duas últimas décadas e que ressoam fortemente nas contradições do ensino de literatura na escola de ensino médio. Todavia, não deixaremos de aludir à base nesse contexto de análise, avaliação e repercussão da educação literária e/ou do ensino de literatura.

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as *diferentes linguagens e suas manifestações específicas* (PCNEM, *grifos nossos*, 1999, p. 08).

Decorre de *diferentes linguagens e suas manifestações específicas* o entendimento de que pode estar ali a literatura. Mais adiante, ao reunir em tópicos as competências e habilidades da área, encontramos algumas possibilidades de relação com o ensino de literatura. Eis o que depreendemos do tópico *Investigação e Compreensão*, que diz o seguinte:

Recuperar, pelo estudo [do texto literário], as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (PCNEM, *grifos nossos*, 1999, p. 14 e 24).

Para o professor que buscava orientações inovadoras e esclarecedoras, certamente essa habilidade deve ter-lhe causado estranhamento. O que fez até então se não foi recuperar “essas formas” pelo estudo da história literária? Então, ele estava certo na sua metodologia e na escolha dos conteúdos, ou não? A propósito, nos parece que a habilidade corresponde à historiografia literária, há todos os indicativos de que essa seja a orientação. Entretanto, os demais tópicos depõem contra uma orientação apenas historiográfica e o próprio documento mais adiante critica essa forma de estudo.

Ainda, ao considerarmos o comentário do documento a seguir, é impossível ficar tranquilo diante da proposta:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não literários, de acordo com como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (Idem, p.16)

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

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

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

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

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

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

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

O novo volume foi apresentado em 2002 e mostra nitidamente sua preocupação em detalhar melhor para o professor os fundamentos que amparam o ensino médio e como a escola pode organizar-se diante desses novos paradigmas. Ao reconhecer a existência de programas curriculares inovadores, escolas que já integram novos projetos político-pedagógicos, o documento evidencia que é possível e necessário rearticular as formas tradicionais do currículo por disciplinas. Por isso, é perceptível a ênfase dada às competências, as quais devem ser estimuladas e trabalhadas nas diversas áreas, como eixo estruturante do diálogo entre os diversos conhecimentos divididos historicamente em disciplinas³.

A parte introdutória é um apelo à formação de currículos organizados em torno de grandes áreas, portanto, interdisciplinares. O segundo capítulo é reservado para caracterizar a área e explicitar os conceitos estruturantes da diretriz. O terceiro capítulo, assinado por Maria Paula Parisi Lauria, descreve as especificidades da Língua Portuguesa, compreendendo que a Literatura está inserida nesse componente curricular⁴. Notamos que, em confronto com o documento

3 As competências e habilidades são definitivamente abandonadas na BNCC (2015/2016) e também na Resolução (CNE 02/2015), que institui novas diretrizes para a formação do professor.

4 Ressaltamos que a denominação permanece inalterada na proposta da BNCC (2015). E mais, se estende como

anterior e de acordo com o próprio subtítulo, de fato esse volume pretende completar as lacunas e organizar mais claramente as orientações da área, bem como passa a apresentar autoria.

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

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

No que se refere ao ensino de literatura, especificamente, o documento também deixa dúvidas. Embora os PCN+ reafirmem de modo geral o ponto de vista dialógico da linguagem literária expresso nos PCNEM, parece-nos que o novo documento recua em relação a algumas posições assumidas no documento anterior. É o caso do ensino de história de literatura, que, de acordo com os PCNEM, deveria ocupar papel secundário, dando maior espaço par a formação de leitores de literatura (CEREJA, 2005, p. 120).

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

A falta de rumo para a literatura ficou evidente nos PCNEM+ (2002). Mais uma vez, quem buscava ressignificar suas práticas, revitalizar seus conhecimentos e consolidar novas orientações didáticas para suas crenças sobre o ensino de Literatura ficou sem alicerce, precisou provavelmente continuar com a tão “polêmica” história dos períodos literários da literatura, até porque o documento mais consolida do que desconstrói essa prática.

Assim, tomemos algumas orientações dos PCNEM+ como exemplo dessa contradição. O texto aponta para a manutenção da história da literatura como vertente e expressão do conhecimento de Literatura, porém não menciona quais textos literários e como proceder com esses textos na sala de aula; ainda, sugere muito brevemente a fruição da obra literária, mas também deixa um vazio sobre o assunto.

As informações novas dos PCNEM+ em relação ao documento anterior são: organização das competências e habilidades e seu desdobramento em conteúdo, este gerado pelos conceitos; e a inserção de temas estruturadores para um currículo do ensino médio. Passamos a analisar alguns desses conceitos que parecem se correlacionar à literatura, conforme seus eixos de orientação.

No primeiro bloco de conceitos, vinculados ao eixo *Representação e Comunicação*, temos: 1. Linguagens verbal, não verbal, digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e Conotação; 4. Gramática; 5. Texto; 6. Interlocução, significação, dialogismo. Ao explanar o primeiro conceito, há um destaque para a literatura, como exemplo para a discussão dos conceitos de verbal e não verbal:

componente curricular desde os anos iniciais do ensino fundamental até o último ano do ensino médio.

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

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

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

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

O segundo eixo é *Investigação e Compreensão*, o que parece ser o mais representativo da Literatura em todo o documento, pois é nítida, nos conceitos e nos conteúdos, a relação com a mesma. Confrontado com os PCNEM de 1999, podemos dizer que houve ampliação no eixo ao que se refere às explicitações, diminuindo a confusão de informações e as lacunas. Os conceitos apresentados estão todos praticamente voltados ao campo da Literatura: 1. Correlação; 2. Análise e Síntese; 3. Identidade; 4. Integração; 5. Classificação; 6. Informação *versus* redundância; 7. Hipertexto.

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

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

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

O aluno deve saber, portanto, *identificar obras com determinados períodos*, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras [...] (PCNEM+, *grifos nossos*, 2002, p. 65).

Enfim, não temos muitos avanços e nos resta verificar o último eixo, o qual se intitula *Contextualização Sociocultural*. O eixo abarca parte do ensino de Literatura ao propor os conceitos: 1. Cultura; 2. Globalização *versus* localização; 3. Arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos; 4. Significado e visão de mundo; 5. Desfrute (fruição); 6. Ética; 7. Cidadania; 8. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica; 9. Imaginário coletivo.

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

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

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

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

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

Ainda, quanto à formação de leitores, somente em páginas posteriores, quando observados os critérios para a seleção dos conteúdos, timidamente, vemos o resgate desse objetivo. Diz o texto que o ensino médio deve dar atenção à formação de leitores, “[...] *inclusive das obras clássicas de nossa literatura*, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (Idem, *grifos nossos*, p.71).

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

Mais adiante, o documento orienta a seleção de conteúdos e cita alguns temas estruturadores para as aulas de Língua Portuguesa. Decorre dessa noção a proposta de uma pedagogia por projetos de trabalho, já que em outros momentos do documento constatamos a valorização dessa prática ao mencionar o tema gerador e o uso de projetos para constituir e revisitar estudos de obras literárias. Dentre os temas estruturadores e para encerrar a avaliação dos PCNEM+, vale destacar apenas o último tema: *O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural*. Suas unidades temáticas são: o funcionamento discursivo do clichê; preconceito e paródia; identidade nacional, todas elas associadas às competências já delineadas anteriormente. Diante disso, ficamos mais uma vez desorientados com a literatura no ensino médio, pois o que seria o preconceito? O que são clichês na literatura? A identidade nacional é sugerida pela competência de resgatar os textos populares, mas só estes?

Passados alguns anos, em 2006, são lançadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, atendendo às muitas reivindicações de esclarecimentos e reflexões sobre os PCNEM (1999) e PCNEM+ (2002). Em sintonia com a proposta de diálogo e democratização do ensino, os gestores reavaliaram os parâmetros e trouxeram mais uma complementação “com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente” (Idem, p. 08). No volume 1, dedicado a *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, acrescentam um capítulo específico aos conhecimentos de Literatura, separado agora dos conhecimentos de Língua Portuguesa. Finalmente, após tantos encontros, seminários e debates, concederam à Literatura seu espaço⁵.

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

As novas orientações curriculares deixam de se pautar pelo rol de competências e habilidades, tão exploradas nos PCNEM, e passam a traçar um perfil para o ensino de literatura no ensino médio. A breve introdução recupera a ausência da literatura nos documentos anteriores, revelando a negação da autonomia e a especificidade do texto literário, para justificar o espaço concedido nesse momento ao campo literário. Nesse ponto, abrem-se as discussões para defender a presença da literatura nesse nível do ensino.

5 A respeito desse espaço, na BNCC podemos dizer que decorre do campo de atuação em que as práticas de linguagem ocorrem. No caso da Literatura, esse campo é denominado *Práticas artístico-literárias* (2015, p. 39).

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

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

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

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

Essas duas primeiras definições orientam a função do texto literário na escola e respaldam a opção da leitura literária do cânone da literatura brasileira no ensino médio. Apoiado no art. 35, inc. III, da LDB/96, que diz “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o documento mostra o objetivo da literatura e retoma as palavras de Antonio Candido sobre a visão da literatura como fator indispensável à humanização, palavra-chave que tem sido associada à formação do leitor e ao letramento literário.

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

Essa não é uma nova função atribuída à literatura, aliás, tem sido uma luta constante divulgada nas pesquisas e estudos literários desde a década de 60, quando deflagrada a crise da leitura. Ao atribuir prioridade à formação do leitor no ensino de literatura do ensino médio em detrimento da supremacia das escolas literárias, não significa que as orientações abandonem esse “conteúdo”, apenas invertem o processo, a historiografia passa a ser um dos elementos de estudo do texto literário.

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

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição

estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. *O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição* (Idem, *grifos nossos*, p.55).

Nessa citação, é perceptível toda a orientação metodológica voltada para a estética da recepção, em que a base do ensino-aprendizagem se dá pela recepção das leituras dos alunos, porém, não exclusivamente, concentrado nas opiniões dos alunos como critério de valor, em que o documento anterior dava ênfase. Inclusive, no ponto sobre a leitura literária, fica explícita a forma como deve ser desenvolvido o trabalho com o leitor e a recepção, tomando como bases teóricas os estudos de Barthes e Umberto Eco. Destacamos, por fim, o termo fruição, associado aqui a conhecimento e não a diversão, como sugerido pelo PCNEM+ (2002).

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

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

Não é diferente a postura do professor Haqira Osakabe ao denunciar o aviltamento do ensino por ocasião da LDB/71. Segundo o professor, nos anos 60, a ideia de democratização do ensino propiciou o empobrecimento cultural, “[...] justificado por uma suspeita preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. Trata-se de uma versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62).

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

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

No entanto, essa posição é bastante questionável: se, para alguns, a leitura de obras não consagradas é o rebaixamento do ensino, por outro lado, o cânone também confirma e forja um esquema centrado num sistema de valor que não é questionado pelo aluno e muito menos discutido em seus critérios de valoração, permitindo a reflexão. Além disso, se o objetivo é a “dimensão formativa

do leitor” e uma “fruição mais apurada”, não nos parece que só os clássicos conseguem mobilizar essa formação; ao contrário, quanto mais diversificado e problematizado for o modelo estático da literatura para o aluno, mais competência terá para desenvolver o pensamento crítico.

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

Podemos dizer que, apesar das lacunas e confusões deixadas nos PCNEM e PCNEM+ e de as Orientações Curriculares privilegiarem o cânone literário para o ensino de literatura, os documentos oficiais e a legislação avançaram na discussão do que se quer e se deseja para a literatura no ensino médio. Resta agora avaliar como a BNCC abarcou em seus objetivos e conteúdos as reivindicações expostas nesses documentos, uma vez que não os exclui nem revoga, ao contrário, atende uma prescrição legal. Com isso, queremos apenas reanimar e provocar aqueles que têm se debruçado sobre questões que envolvem “literatura e ensino” e a “educação literária”; principalmente, porque a nova resolução para as licenciaturas acabaram de ser publicadas em 2015. Então, quem sabe esse é o momento de realizar uma grande transformação na formação inicial do professor de Literatura?

O Curso de Letras: a formação do professor de literatura

As transformações na educação brasileira, ocasionadas pela LDB/96, também provocaram a reforma universitária, renovando os currículos das licenciaturas. A oficialização da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP 1, 18/02/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e demais licenciaturas (CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 18/2002) obrigaram os cursos a rever seus currículos e organizar um novo projeto pedagógico para a formação de professores⁶. Além desses documentos, em fevereiro de 2002, com nova resolução (CNE/CP 2), as licenciaturas foram obrigadas a instituírem carga horária de 400 horas de estágio e 400 horas de práticas curriculares.

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

Em consonância com a LDB/96, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores apresentam pontos centrais sobre a associação entre teoria e prática como fundamentos da formação. As práticas curriculares devem estar presentes desde o início do curso e abranger disciplinas pedagógicas ou não; não devem confundir-se com estágio e também não podem ser realizadas de modo desarticulado do restante do curso. Ainda, “[...] será desenvolvida com ênfase

⁶ Estamos novamente diante dessa situação. Como já dissemos, em julho de 2015, novas diretrizes para as licenciaturas foram publicadas, aumentando carga horária e renovando orientações e currículos; inclusive, retirando a formação por competências e habilidades.

se em procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, (...) poderá ser enriquecida com tecnologias da informação” (CNE/CP 1, 2002, art.13).

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

As diretrizes do Curso de Letras foram aprovadas em 18 de março de 2002, de acordo com o parecer de 03 de abril de 2001. O documento descreve o perfil do formado; as competências e habilidades; os conteúdos curriculares; a estruturação do curso e forma de avaliação; em coerência com a LDB/96 que prevê flexibilidade de currículos e autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) e também em consonância com os parâmetros e diretrizes curriculares do ensino médio.

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

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

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

A graduação em Letras, ao criar currículos flexíveis, também deve considerar a autonomia do aluno para que, após a formação inicial, possa sozinho ou com seus pares usar a ação-reflexão-ação sobre sua prática, constituindo seu próprio saber docente, pois a imensa maioria nem sempre continua sua formação em cursos de pós-graduação, o que necessariamente não o retira do círculo da pesquisa; sua prática e experiência são suficientes para que haja a reflexão e transformação nas composições teóricas do seu fazer. Dessa forma, entendemos que a prioridade pedagógica está centrada nas competências e habilidades que o curso deve desenvolver para a formação do docente, que pode e deve, inclusive, ser promovida pelas disciplinas específicas. Nesse sentido, as diretrizes afirmam:

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

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

Essa orientação, articulada com a carga horária dos estágios e práticas curriculares, pode desenhar um currículo para a licenciatura em Letras que de fato promova um perfil profissional do professor pesquisador, autônomo, reflexivo e mediador do conhecimento. Sobretudo, porque fortalece as disciplinas específicas, entendendo-as como formadoras de conhecimento, bem como reforça a importância dos conteúdos procedimentais, por exemplo: na Literatura, podemos construir metodologias a partir dos estudos sobre os gêneros literários e avaliar o conhecimento do graduando no que se refere ao campo literário e didático do ensino de literatura.

Outro ponto do texto é o perfil do formado, que, além do que já destacamos até aqui, menciona que “[...] o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (CNE/CES 492/2001). Acrescenta, mais adiante, que o profissional deve fazer uso de novas tecnologias e compreender a formação como processo contínuo, autônomo e permanente. Percebemos que o currículo do curso de Letras, em especial de Literatura, não pode mais se movimentar por disciplinas estanques e por vezes desconexas entre si. É preciso rever ementas, conteúdos e bibliografias, conectando-se com o novo público do século XXI e apresentando novas estratégias de leitura de obras literárias, alargando visões sobre o saber e fazer docente do professor de Literatura.

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

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

vivenciemos uma revolução tecnológica incomparável e por isso imprescindível na escola do novo milênio. Então, nada mais plausível que o curso de Letras incorpore em suas atividades e grade curricular o uso da tecnologia. Nessa situação, a Literatura pode angariar ganhos, porque somos bombardeados por outros suportes de leitura que viabilizam o encontro do leitor com o texto literário. Nossos jovens continuam admirando uma boa história, um bom enredo e um bom jogo narrativo. Talvez, como professores universitários, devemos nos inserir nesse contexto de leituras midiáticas e considerar sua presença na sala de aula como um caminho que nos conduza à obra de arte literária, tão requerida e unívoca na Academia.

Por último, o perfil do egresso de Letras deve “[...] ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (CNE/CES 492/2001), além disso, “[...] ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”. Com isso, identificamos um profissional múltiplo, que não esteja sendo preparado somente pelos conhecimentos específicos da área, mas sim interligados com a face pedagógica, e, mais uma vez, o campo literário pode ser enriquecido, já que contempla as diversas visões de mundo e os diferentes modos de articular a linguagem.

Complementando esse perfil, são descritas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no curso de Letras, entre as quais destacamos:

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

Essas competências delegam a responsabilidade para as licenciaturas incorporarem em seus currículos conteúdos básicos que são tratados nos níveis anteriores, particularmente, a incorporação da Base Nacional Comum Curricular, lançada recentemente, diminuindo a discrepância entre esses horizontes. E também colocam como compromisso um ensino que promova metodologias de ensino e a transposição didática, isto é, do conhecimento teórico para a prática.

Outra perspectiva a ser adotada na organização do currículo é a interdisciplinaridade, em completa consonância com o ensino médio. As disciplinas, além de objetivarem a relação teoria-prática, precisam também ser articuladas de forma que possam ser ministradas sob o viés interdisciplinar, mostrando que não são isoladas uma da outra e que há eixos norteadores que ligam umas às outras. Isso vale para a área de Literatura, que, urgentemente, precisa rever sua visão historicista e estanque em cada disciplina ministrada na graduação, isto é, uma abordagem fragmentária dos estilos literários e, principalmente, sem percepção de comunicação com outros movimentos e linguagens; aliás, apenas para reforçar esse ponto de vista, novamente chamamos a atenção para a BNCC que fortalece o estreitamento entre ensino superior e básico e reivindica um posicionamento interdisciplinar.

Os conteúdos curriculares abordados nas diretrizes não se encontram descritos de forma explícita. Ao contrário, por se tratar de uma reforma que tem por princípio a autonomia e a flexibilidade, são abolidas disciplinas obrigatórias e, conseqüentemente, conteúdos mínimos. Mesmo assim, há um indicativo de conteúdos que compete a cada curso de Letras inserir nos componentes curriculares.

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

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

Quanto aos estudos literários, as poucas orientações do texto indicam que deve considerar as habilidades e competências delineadas para o curso, bem como deve observar os conteúdos do ensino básico para incorporar em suas disciplinas e articular a relação teoria-prática. Assim, precisam considerar as orientações das diretrizes e construir ementas que se alicerçam na educação básica, ou seja, que possam interagir e orientar o formando para sua práxis profissional⁷. Nesse sentido, é importante que o corpo docente da licenciatura em Letras tenha acompanhado e realizado leituras críticas dos documentos que orientam ou determinam diretrizes curriculares para a educação básica e para o ensino superior, a fim de elaborar seus projetos político-pedagógicos consoante as necessidades do perfil acadêmico que se pretende formar, bem como em consonância com a legislação nacional.

Por fim, o que resta para a especificidade do ensino de literatura nos cursos de Letras? As diretrizes curriculares, ao flexibilizarem os programas de curso, deixam que esse questionamento seja respondido em cada projeto pedagógico, ou seja, cada licenciatura vai estruturar suas disciplinas e seus conteúdos, considerando a única referência à literatura “[...] como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (MEC, CNE/CES 492/2001). Afora essa passagem, é preciso buscar informações nos documentos já citados sobre o ensino de literatura no nível básico e nas pesquisas, conforme indica a diretriz dos cursos de Letras. Entretanto, como já viemos alertando, neste momento um estudo criterioso da BNCC pode nos dar essa resposta, o que não estava posto quando nos dedicamos a refletir sobre as orientações a respeito do ensino de literatura para o ensino médio e para a formação de professores de Letras.

7 É importante destacar que a publicação da Resolução 02/2015, que define as novas diretrizes para as licenciaturas, aponta para a aproximação entre os currículos do ensino básico e os projetos pedagógicos da graduação; principalmente, porque está se colocando no cenário educacional a BNCC (2015/2016).

Referências

CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem”. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

BRASIL. LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em 18 de abril de 2016.

_____. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em 18 de abril de 2016.

_____. LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

_____. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 11 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em 18 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE/CES 18/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em 18 de abril de 2016.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e demais licenciaturas. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em 18 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em 18 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE nº 02/2015. Define as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de abril de 2016.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em 11 de abril de 2016.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens Códigos

e suas Tecnologias. Capítulo 2, *Conhecimentos de Literatura*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Base Nacional Comum Curricular* (2015/2016). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 06 de abril de 2016.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas (SP): Papirus, 2001.

OSAKABE, Haquira; FREDERICO, Enid Yatsuda. *PCNEM – Literatura: análise crítica*. In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004. p. 60-82. Disponível em: www.moodle.ufba.br/file.php/10602/A...do.../yatsuda_e_haquira.pdf. Acesso em 18 de abril de 2016.

VILAR, Socorro de Fátima P. “PCNs e literatura: novas roupagens para velhos problemas”. In SOUSA, Maria Ester Vieira de e VILAR, Socorro de Fátima. *Parâmetros curriculares em questão: ensino médio*. João Pessoa: Edufpb, 2004.

ZILBERMAN, Regina. “A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa”. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.