

O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil

Celdon Fritzen^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3054>

Resumo

Este artigo discute comparativamente a formação do leitor literário nos currículos da educação básica de Portugal e do Brasil e quais estratégias podem ser identificadas nas diretrizes curriculares desses países, a fim de formar um leitor de literatura. Observa que há a introdução recente da educação literária nos documentos portugueses, enquanto, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a diluem no domínio da leitura. Em ambos os currículos, a noção de gênero preside a aprendizagem, embora em Portugal tal noção seja contrabalançada pela noção de texto complexo, que valoriza o texto literário e evita sua diluição no conteúdo das práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: currículo; literatura; orientação curricular.

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <celdon@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-9171-1585>>.

^{II} Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

The place of literary education in the new curriculum guidelines: a reflection on the paths walked by Portugal and Brazil

This paper discusses comparatively the training of literary readers as provided in the basic education curricula of Portugal and Brazil and which strategies can be identified in the curriculum guidelines of these countries to shape a literature reader. Furthermore, it is observed a recent introduction of literary education in the Portuguese documents, while, in Brazil, the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN) diluted it under the general reading skill. In both curricula, the notion of genre conducts the learning, albeit in Portugal that notion is counterbalanced by the notion of complex text, which ensures the appreciation of the literary text and prevents its dilution into the content of the reading and writing skills.

Keywords: curriculum; literature; curriculum guidelines.

Introdução

Este texto tem como objeto o currículo para a formação do leitor literário de Portugal e do Brasil. São, portanto, as orientações curriculares brasileiras e portuguesas que determinam o percurso, o valor, os modos e as funções da literatura na formação do leitor que são interrogadas na pesquisa. A hipótese para justificar o diálogo é de que podemos iluminar o debate sobre o currículo da formação leitora a partir da análise comparativa dos contextos e pressupostos teóricos que orientam o lugar da literatura na aprendizagem da língua pelas reformas curriculares de Portugal e do Brasil.

Como se forma um leitor? Que literatura ele deve percorrer? Quando e como ler obras literárias na escola? Que itinerário constrói um leitor? São essas questões de fundo, articuladas em suas interfaces, que animam o horizonte desta investigação, questões que parecem necessitar de reflexão devido à sua complexidade e urgência. Situemos, primeiramente, o quadro, de modo a justificar a importância das interrogações.

Num estudo relativamente recente, Teresa Colomer (2007) expõe como um dos grandes desafios das propostas de educação literária dos sistemas de ensino formal o estabelecimento de um currículo para a construção do leitor. Avaliando o cenário atual, a autora pondera que quando observamos a situação durante os primeiros anos de escolarização, a literatura se vê justificada em função da sua convergência para os objetivos mais globais de alfabetização e letramento, que são buscados naquele momento de aprendizagem. A partir da entrada no segundo ciclo, a identificação com a leitura literária por parte dos estudantes – e com a leitura em geral, porque

é nesse estágio que as pesquisas apontam a perda do interesse por essa atividade (Ceccantini, 2009) – se vê comprometida em meio a um processo de aprendizagem linguística que estipula o conhecimento do caráter metalinguístico e o domínio do exercício das dimensões utilitárias da língua na comunicação como os objetivos que devem começar a ser perseguidos de maneira recorrente e sistemática. Na continuação desse percurso, a literatura só retoma sua presença no currículo de maneira mais ostensiva no ensino médio. Contudo, salienta Colomer (2007), ao contrário de ela ser percebida como digna de atenção especial por razões anteriormente construídas na formação dos estudantes, revelam-se nessa etapa os impasses vinculados à ausência de um itinerário preciso para a formação de leitor entre o ensino fundamental e o médio. Parte-se do pressuposto que neste último estágio da educação básica o estudante já pode ser apresentado às obras canônicas, com linguagem e referências histórico-culturais muitas vezes dele distanciadas, e à manipulação de categorias metaliterárias para produzir conhecimento crítico das leituras. No entanto, considera ainda Colomer (2007), para que tal proposição se efetive no ensino médio, as propostas curriculares pouco esclarecem o que esse estudante já deveria ter lido e refletido em termos de textos e conhecimento literários para justificar uma formação agora mais especializada desse uso especial da língua. Somam-se a essa lacuna os debates sobre a seleção das obras a serem apresentadas na formação desse leitor do ensino médio, debates que se espalham num confuso espectro entre a inércia do tradicional enfoque baseado na história literária e a crítica ao caráter ideológico do cânone, com a consequência extrema da defesa de seu expurgo do currículo.

Retomando: Que literatura? Quando e como a ler na escola? A ausência de um itinerário minimamente consensual demonstra o quanto essas questões devem ser assumidas de modo sistemático pelo currículo de Língua Portuguesa, dada a importância do seu caráter estratégico na formação de leitores, objetivo pedagógico cuja implementação qualificada é buscada recorrentemente em nosso sistema de ensino formal.

Essa ausência de consenso, sabemos, repousa também numa mudança no que se refere ao lugar da literatura na aprendizagem linguística, que mais recentemente se tem observado com a virada epistemológica e a ênfase na abordagem comunicativa. Tal mudança implicou a substituição do paradigma da norma gramatical como suporte para a aprendizagem da língua por outro, este baseado na compreensão dos processos e conflitos sociolinguísticos imanentes à língua, bem como na ênfase sobre a natureza e o domínio discursivo das formas, contextos e estilos a que a palavra se ajusta numa relação comunicativa. A tradição escolar desde a Antiguidade clássica se baseou na leitura de obras literárias com a justificativa de que estas representavam o uso superior da língua, porém, junto com a democratização do acesso ao ensino desde a década de 1960, o texto literário se viu acusado de refletir um uso da língua vinculado a segmentos sociais elitizados, com o qual os novos frequentadores não se identificavam mais culturalmente. Dessa forma, a tradição literária foi colocada paulatinamente à margem do processo de aprendizagem da língua com a justificativa da

necessidade de incrementar o repertório dos estudantes com novos gêneros discursivos, principalmente os tipificados como utilitários e cotidianos. Sem ser possível contestar de modo absoluto as críticas feitas às tradicionais metodologias de ensino de literatura em sua relação com os novos públicos, o texto literário perdeu a hegemonia no ensino da língua, processo que se vivenciou nas últimas décadas dentro do currículo escolar.

O que ocorre também como movimento contemporâneo a esse sequestro da literatura do currículo é uma revisão crítica de tal atitude. Denuncia-se o argumento dessa marginalização da literatura, o qual assume a estratégia de aproximação com o cotidiano de uma maneira empobrecedora. Isso porque, de um ponto de vista consequente, há de se fazer (re)conhecer aos estudantes que não há cotidiano sem história, que pela língua que hoje falamos falamos gregos e romanos, que não há libertação sem imaginação, sem o contato com o outro na sua diferença, contradição e promessa (Todorov, 2009; Candido, 2004; Chiapinni, 2005; Ceia, 2004; Reis, 2007; Osakabe e Frederico, 2004).

A formação do leitor literário nas diretrizes curriculares de Brasil e de Portugal

Expressivos dessa tensão, envolvendo a marginalização da literatura nos processos de aprendizagem linguística, são os debates sobre o lugar da educação literária nas recentes reformas curriculares de alguns países. Leyla Perrone-Moisés (2006) chamou a atenção para as discussões que circularam na França, em Portugal e no Brasil em torno da diminuição do espaço concedido à literatura na formação curricular nesses países. Argumentos de caráter utilitário e aparentemente democráticos respaldavam a defesa da substituição da literatura por outros textos próprios das necessidades cotidianas. No fundo, uma tese de que a literatura seria elitista e sem vínculo com os anseios e as metas dos menos afortunados que buscam a ascensão social via educação. Diferentes reações surgiram a essa tentativa, com maior envolvimento social no caso francês, que culminou com a queda do ministro da Educação, e menor no caso brasileiro, em que, ponderava Perrone-Moisés, os departamentos de Letras e seus professores da área de literatura se mostravam alheios àquilo que ocorria na educação básica, como se isso não implicasse consequências para justificar a manutenção dos estudos literários na graduação e na pós-graduação.

Todavia, a tensão envolvendo a discussão sobre o lugar atual e a importância da literatura nos currículos de educação básica no Brasil não se fez sem defensores. Muitos intelectuais se mobilizaram contra as proposições no sentido de minimizar a importância da literatura na formação escolar observadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) apresentados até 2002. Tal movimento culminou posteriormente em um documento assinado por Osakabe e Frederico intitulado *Literatura* (2004), cujas considerações se tornaram base para uma espécie de autocrítica do MEC, adendo aos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil.

MEC, 2000). O documento chama-se *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil. MEC, 2006), em que, entre outras ponderações, destaca-se a importância da literatura na formação por seu caráter humanizador e crítico dos processos de reificação que o modo contemporâneo de produção e distribuição da riqueza implicaria. De todo modo, essa tentativa de repor à literatura sua especificidade e valor que se observaria no último documento da reforma curricular brasileira, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem)*, não se pode dizer que seja capaz de ajustar e propor um itinerário para a formação do leitor literário da educação básica, pois seu horizonte é restrito ao ensino médio, equivalente ao secundário em Portugal, e não considera de modo incisivo o percurso antes desenvolvido.

O percurso da formação literária

Se apreciarmos a proposta dos PCN (Brasil. MEC, 1997) para o terceiro e quarto ciclos no que se refere ao percurso a ser desenvolvido para a formação do leitor, poderíamos, a depender da seleção de algumas passagens do documento, encontrar similaridades robustas com o *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2009).¹ Quando, por exemplo, discute-se o tópico da seleção de textos escritos, há uma subseção intitulada “A especificidade do texto literário” (Brasil, 1997, p. 26-27). Nela, sublinham-se as propriedades cognitivas deste, as quais são capazes de representar e problematizar o real pela mediação da imaginação, da ficção. Do ponto de vista linguístico, também se destaca o caráter transgressor e inovador da literatura, defendendo-se, ao fim, seu uso na escola para além de ilustração de valores morais e tópicos gramaticais, como era tradicionalmente praticado.

No que se refere ao percurso a desenvolver pelo estudante na sua formação de leitor, em outro momento, na seção sobre a leitura de textos escritos, a literatura também é mencionada como texto cujos procedimentos de abordagem devem ser desenvolvidos gradualmente para a compreensão da “funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” (Brasil. MEC, 1997, p. 71). Isso exigiria que houvesse um direcionamento da leitura literária ao longo do terceiro e quarto ciclos a partir dos textos de aceitação mais imediata por parte dos alunos para outros mais complexos, salienta o documento brasileiro. Embora apenas uma vez, a expressão “educação literária” aparece para propor um itinerário formativo:

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor, para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural;

¹ O terceiro e quarto ciclos no Brasil correspondem ao segundo e terceiro em Portugal. Embora sejam nove anos ao todo de ensino básico em Portugal, ou ensino fundamental no Brasil, a distribuição de tempo difere. Os dois primeiros ciclos no Brasil englobam cinco anos e correspondem ao 1º ciclo em Portugal, de quatro anos. Para os fins de nossa pesquisa, serão considerados os ciclos intermediários e posteriores dos currículos português e brasileiro, pois nas fases iniciais, como dito, o lugar e a função de relevo da literatura nos processos de alfabetização e letramento permanecem consensuais.

da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (Brasil. MEC, 1997, p. 71).

A não ser pela ênfase na dimensão cultural da literatura,² poderíamos dizer que estão aí as bases para a organização de um currículo que busque contemplar a educação literária, promovendo a consolidação do já aprendido e o alargamento para o mais exigente e complexo; do mais próximo ao leitor para o mais distante linguística e historicamente dele.

Em termos comparativos, também se pode dizer que a mesma orientação baliza a organização do currículo de educação literária de Portugal, pois, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015, p. 19), que compreende os ciclos do ensino fundamental II brasileiro, também se observa, dentro da perspectiva de um paradigma de complexidade crescente, a ampliação das exigências feitas à leitura de literatura, de modo que os estudantes possam “ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora”. Além dos gêneros literários habituais a essa faixa etária – fábulas, lendas, contos –, o programa português postula também a partir desse ciclo “uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática”.

Há, contudo, uma diferença em relação às orientações curriculares brasileira e portuguesa num aspecto: enquanto naquelas a referência ao cânone é, no máximo, inferencial quando se menciona “a leitura mais histórica” (Brasil. MEC, 1997, p. 71), nestas é a literatura de caráter canônico que explicitamente culmina o percurso no terceiro ciclo, equivalente ao quarto no Brasil. Entre outros textos, são referidos uma peça de Gil Vicente e excertos de *Os Lusíadas*, apontando que, já no terceiro ciclo do ensino fundamental português, a opção pelo contato com o patrimônio histórico-cultural depositado na literatura depois se consolidará no ensino secundário com a especificação também de autores e obras canônicos que deverão ser estudados. Como curiosidade e indício, na proposta brasileira para os 3º e 4º ciclos, as palavras “cânone”, “clássico” ou “canônico” não são utilizadas para se referir ao percurso de formação do leitor literário nenhuma vez...

Justificativa para essa reticência em relação a um posicionamento acerca da questão do cânone na formação do aluno no ensino fundamental, cumpre salientar que os PCN (Brasil. MEC, 1997) não são um programa curricular, mas sim diretrizes para que os estados e municípios brasileiros possam constituir seus currículos. Eles são uma proposta no sentido de garantir uma base nacional comum na área da educação às diversas unidades federativas. Não há nos PCN, portanto, um grau de explicitação das obras que deverão ser abordadas, e isso oferece tanto avaliações positivas como negativas: por um lado, pela diversidade e dimensão do Brasil – o

² A ênfase na dimensão cultural da literatura dada pelos PCN tornou-se objeto de crítica de muitos, reconhecida pelo próprio MEC quando publicou o documento *Literatura* (Osakabe; Frederico, 2004). Nas observações críticas que se fazem ali aos PCNEM e PCN+ apontam-se as limitações que tal caracterização pode suscitar para a literatura, tornando-a um fenômeno cultural de ordem semelhante aos demais, sem prestígio ou diferença significativa, apenas “portadora de conteúdos culturais” (p. 72).

que dá maior autonomia para que referências locais e globais possam ser articuladas pelos currículos estaduais e municipais; por outro lado, essa menção pouco definida a autores e obras pode implicar a indefinição de uma base de textos literários comuns no processo de formação dos estudantes, pois não se delineia um referencial mínimo partilhado que possa ser observado nas propostas curriculares da Federação.

Sobre essa diferença da proposição de um cânone escolar, deve-se considerar que a dimensão mais reduzida de Portugal permite que um programa determine os autores e os textos literários que serão abordados a cada ano letivo menos polemicamente; mesmo assim, isso não ocorre sem que muitas queixas de docentes em relação à perda de sua autonomia na construção dos processos formativos venham a público. Poder selecionar textos literários de modo mais aberto e dar conta de uma carga de conteúdos literários tão extensa para estudantes nos quais o significado da leitura literária ainda não se cristalizou são desejos e críticas que ouvi entre autores de manuais didáticos e professores do ensino secundário português.³ Ao fim, porém, o Exame Nacional, versão portuguesa do nosso vestibular, tem um poder decisivo para a seleção de textos literários, porque escolas, professores e editoras se empenham em dar condições para que os estudantes tenham a sensação de realizar as provas com a segurança de que percorreram todos os tópicos exigidos. Ou seja, exames nacionais e programas se reforçam mutuamente em seu poder diretivo na seleção dos textos literários da realidade portuguesa.

Todavia, se exceto o grau de determinação canônico, as diretrizes curriculares de Portugal e do Brasil se assemelham na proposição de um contato com a literatura que vai se complexificando ao longo do percurso escolar, não se pode dizer que o valor e a singularidade do literário tenham o mesmo tratamento nas propostas.

O valor da literatura nas propostas curriculares do Brasil e de Portugal

Para entender essa diferença, cumpre agora destacar os pressupostos que organizam teoricamente o percurso das disciplinas de Português e de Língua Portuguesa, conforme são, respectivamente, designadas em Portugal e no Brasil. Em ambas, a noção de gênero ocupa um lugar destacado e salienta-se a importância dos aspectos da comunicação social na aprendizagem da língua, de tal forma que os textos, considerados unidades globais de sentido, devem ser compreendidos e produzidos a partir de suas coordenadas histórico-sociais, obedecendo a protocolos de composição, tema e estilo: os gêneros.

Contudo, se a noção de gênero no processo de aprendizagem da língua aparece com destaque em ambas as propostas curriculares, o peso que exerce em cada uma parece se diferenciar, o que oferece também consequências para o lugar que a literatura nelas ocupa. Na proposta portuguesa, a noção de gênero convive com o princípio de progressão ancorado no conceito de texto complexo e está situada nos domínios da

³ Refiro-me à oportunidade concedida pelo pós-doutorado de poder conversar com a equipe de produção dos novos manuais de português da Porto Editora, com professores das escolas públicas Dom Dinis e da Quinta das Flores, em Coimbra, como também com pesquisadores da Universidade de Coimbra.

oralidade, escrita, leitura, gramática e educação literária, como se pode ver a seguir:

[O] Programa de Português do Ensino Secundário organiza-se em cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática –, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania.

Nesse sentido, o Programa articula-se em torno de duas opções fundamentais: i) a ancoragem no conceito de texto complexo e respectivos parâmetros, [...]; ii) a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios.

Assenta-se, pois, num paradigma de complexidade crescente, fundamentalmente associado à progressão por géneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, e explícito na valorização do literário, texto complexo por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua (Portugal. MEC, 2014, p. 4).

Quase todos esses elementos também são encontrados na proposta brasileira, porém, nesta, a proeminência dada à noção de género se destaca, o que implica certa subordinação das demais dimensões a ela, particularmente no que se refere ao paradigma de progressão e ao domínio da educação literária. Vejamos.

No caso português, a opção pelo conceito de texto complexo, embora só se manifeste de modo explícito no *Programa e Metas do Ensino Secundário* (Portugal. MEC, 2014), pode ser percebida na organização do *Programa e Metas do Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015, p. 19), seja quando atentamos para os objetivos gerais do ensino básico no que se refere à aprendizagem da língua,⁴ seja quando observamos orientações ao segundo ciclo, em que se declara que nesse estágio “um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos”. A convergência entre texto complexo e literatura também é assinalada quando o documento se refere à seleção de textos para leitura ao longo do ensino básico e à opção gradual por aqueles que serão mais estudados no ensino secundário,⁵ no caso, os literários.

Como o *Programa e Metas do Ensino Secundário* (Portugal. MEC, 2015) define o texto complexo? Baseado em parâmetros de documentos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e principalmente nos relatórios americanos do Common Standards, o programa português assim se posiciona:

A consideração da complexidade textual é articulada nos Common Standards com um modelo que permite a sua mensurabilidade, baseado em fatores qualitativos (níveis de sentido ou de intenção, de estrutura, de convenção linguística, de clareza e de ativação de conhecimentos); em elementos quantitativos (tamanho das palavras e sua frequência; vocabulário, extensão das frases e coesão textual); em variáveis referentes ao leitor (seus conhecimentos, motivações e interesses) e às tarefas que lhe são pedidas (objetivo e complexidade das questões) (Portugal. MEC, 2015, p. 6).

⁴ “14 – Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas. 15 – Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (Portugal. MEC, 2015, p. 5).

⁵ “Embora continue a existir uma significativa variedade de textos ao longo dos nove anos do Ensino Básico, esta variedade vai-se concentrando em torno dos géneros escolares que serão depois objeto nuclear de ensino explícito no Ensino Secundário.” (Portugal. MEC, 2015, p. 27).

O *Programa e Metas do Ensino Secundário* (Portugal. MEC, 2015) situa a relação dos textos complexos com os gêneros textuais indicando que, embora aparentemente possam existir gêneros mais elaborados que outros, a complexidade pode se manifestar “em textos de dominância informativa, expositiva ou argumentativa” (p. 6), literários ou não. Desse modo, o trabalho com os gêneros ao longo do currículo deve ser feito levando em consideração a sua articulação com os textos complexos, o que acarretaria determinadas atitudes a serem desenvolvidas pelos estudantes. Isso porque um texto complexo não só transmite informações, mas também valores e perspectivas que necessitam de reconhecimento e posição crítica por parte do leitor; um texto complexo não se oferece como portador de significado pontual, episódico, mas exige dos leitores concentração contínua, raciocínio apurado para sua compreensão, ao mesmo tempo que os educa para persistir na busca de elaborações de sentido com a promessa de retornos mais gratificantes.

No caso brasileiro, salientam os PCN (Brasil. MEC, 1997) que aprender os usos sociais da língua é um objetivo formativo vinculado ao conhecimento e ao exercício da diversidade de gêneros nas diversas práticas de linguagem propostas: práticas de escuta, de leitura e de produção de textos (orais e escritos), práticas de análise linguística. Do ponto de vista da progressão curricular, isso não significa que a proposta brasileira despreze a complexidade em relação aos diferentes tipos de gêneros, mais acessíveis uns que outros, nem que negligencie o fato de um mesmo gênero oferecer textos com grau maior ou menor de dificuldade tanto de produção como de apropriação. No entanto, a proposta brasileira sugere fazê-lo com ênfase no horizonte do domínio da diversidade de gêneros por parte dos estudantes e não da categoria de texto complexo. Ou seja, na proposta brasileira, a dimensão do progresso na aprendizagem estaria assegurada pelo crescente domínio das competências para o uso da diversidade de gêneros socialmente circulantes, enquanto na proposta portuguesa a noção de texto complexo se assume como móvel que rege a progressão desejada no processo curricular. Dessa maneira, à diferença do caso brasileiro, o texto complexo parece se impor ao gênero, fazendo com que este se organize curricularmente em função daquele.

Nessa perspectiva, veja-se o que os *PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* dizem acerca dos aspectos a considerar para a sequenciação dos conteúdos:

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma sequenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, sequenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão (Brasil. MEC, 1997, p. 39).

Quais tópicos podem/devem ser reapresentados no sentido de que sua aprendizagem em espiral se consubstancie no estudante? Como essa

reapresentação didaticamente deve ser operacionalizada? Adiante, quando os PCN se referem justamente ao tratamento didático que os conteúdos devem receber, bem como à necessidade de muitos serem reiterados com grau maior de aprofundamento, é possível observar como a progressão a ser trilhada pelo estudante está vinculada ao aprofundamento do conhecimento e ao uso dos textos por meio do domínio da diversidade dos gêneros nas suas especificidades discursivas e linguísticas.

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e linguística que serão objeto de reflexão (Brasil. MEC, 1997, p. 66).

O que o documento brasileiro sugere é que a progressão do estudante em última instância deve ser assegurada pela ampliação de suas competências para lidar com os gêneros. Dessa forma, a complexidade específica de cada texto que é superada no processo de aprendizagem torna-se meio para consolidar o (re)conhecimento e o uso social da diversidade dos gêneros textuais nas suas dimensões discursiva e linguística como dito no trecho citado.

Naquilo que nos importa especificamente, o lugar da formação do leitor literário nas diretrizes curriculares do Brasil e de Portugal, o que implica essa introdução da noção de texto complexo no programa luso? Diria que ela se põe como um bastião para garantir a singularidade e a importância do texto literário no currículo de Português. Portanto, se no *Programa e Metas Curriculares para o Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015) e *Secundário* (Portugal. MEC, 2014) o valor da literatura se reforça pelo estatuto de “texto complexo por excelência” que lhe é atribuído, nos PCN (Brasil. MEC, 1997) essa singularidade e importância – embora assinaladas, como vimos anteriormente – tende a se diluir pelo tratamento ambíguo dado ao literário na formação dos sujeitos a partir do encarecimento da noção de gênero. É essa consequência que será apreciada em seguida.

Os modos e funções atribuídos à literatura e os contextos das propostas

Além de abordar os pressupostos que fundamentam as propostas que comparamos, é necessário também situá-las em seus respectivos contextos para que possamos entender as opções que nelas se realizaram em relação à educação literária, particularmente aos modos e às funções que dela se esperam na formação. Em relação a Portugal, a reforma curricular que diz respeito à Língua Portuguesa ofereceu recentemente dois novos documentos: o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do*

Ensino Secundário (Portugal. MEC, 2014). Esses documentos, no que se refere à leitura de literatura, se colocam numa posição diferenciada em relação aos programas anteriores a 2009 pela valorização do texto literário, pois se acrescentou aos tradicionais domínios da oralidade, gramática, escrita e leitura mais um: a educação literária. Assim, se nos reportarmos ao *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009, anterior ao que agora vigora, localizaremos os argumentos que prepararam a atual proposição do domínio da educação literária. Situemos isso.

O referido Programa de 2009 vem substituir o de 2001. Este, em sua vigência, sofreu muitas críticas pelo empobrecimento da presença literária no currículo (Portugal. MEC, 2008; Correia, 2010). Tal empobrecimento era observado tanto pela diminuição quantitativa de textos literários, substituídos por outros textos, como também pela subordinação da leitura literária à exemplificação de diferentes gêneros textuais.

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como *casos tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural (Portugal. MEC, 2009, p. 5).⁶

Essa reação, em Portugal, à diminuição da presença da literatura no currículo culminou com a especificação de um domínio à parte para ela nos programas atuais, a educação literária, domínio que se encontra desde os primeiros anos de escolarização e vai ampliando suas funções formativas até o ensino secundário. Assim, se no primeiro ciclo o contato com a literatura, chamada de Iniciação à Educação Literária, é justificado por “dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Portugal. MEC, 2015, p. 8), no secundário (Portugal. MEC, 2014), além da complexidade que caracterizaria o texto literário e que caberia ao estudante superar para progredir, o domínio da educação literária é legitimado pelo acesso ao patrimônio histórico-cultural que proporciona e cujo conhecimento seria importantíssimo para a constituição e o exercício da cidadania num mundo repleto de diversidades que cumpre compreender para conviver, justifica o documento português.

No contexto brasileiro, os PCN (Brasil. MEC, 1997) de língua portuguesa, por sua vez, responderam a uma necessidade de renovar as práticas de ensino-aprendizagem mediante o incremento de teorias do campo da linguística (pragmática, sociolinguística, análise do discurso etc.) e, principalmente, pela compreensão dos fenômenos da linguagem a partir do paradigma comunicacional, porém, essa salutar renovação epistemológica, no caso da literatura, fê-la diluir-se entre os conteúdos das práticas de leitura e escrita. Isso deu ao literário valor ambíguo na proposta curricular, pois, se como vimos anteriormente, ele é exaltado em sua especificidade e importância formativa, ao mesmo tempo, parece sofrer uma penalização pela necessidade curricular de fazer o estudante compreender o uso social da diversidade de gêneros, de modo que, à semelhança do que

⁶ Sublinhe-se que, no programa de 2001, o caso mais mencionado como exemplo dessa subordinação do patrimônio literário português ao papel de caso tipológico era a vinculação da lírica camoniana ao gênero autobiográfico.

antes ocorria em Portugal, os textos literários se podem explicar como mais um caso tipológico. Ilustremos essas penalizações impostas à literatura que sugerem ao fim sua diminuição como um gênero entre os demais gêneros.

De início, os *PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (Brasil. MEC, 1997) marcam distância em relação à tradição secular que usava o texto literário como elemento central da aprendizagem linguística, argumentando em favor do fenômeno da diversidade dos gêneros que circulam socialmente: “é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (Brasil. MEC, 1997, p. 23). Mais à frente, critica-se a disseminação de textos de literatura infantil ou infanto-juvenil de qualidade duvidosa: com o argumento de levar a leitura aos alunos, tais textos teriam sido simplificados pelas editoras, “no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade” (Brasil. MEC, 1997, p. 25). Porém, os PCN (Brasil. MEC, 1997) não dizem o que é qualidade literária e, adiante, na mesma seção que discute a seleção de textos, a qualidade parece se igualar ao contato com a diversidade cotidiana:

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. [...] E mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade.

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (Brasil. MEC, p. 25).

Como reforço a esse contato com a diversidade que se manifesta na realidade social, logo em seguida expõe-se que assim como há diferentes tipos de textos, a escola deve destacar que há diferentes modos de leitura implicados por cada gênero, não se lendo um artigo de divulgação científica como se lê uma notícia ou um conto. Mas o que dá qualidade literária a um texto? Como se deve ler um texto literário de modo a reconhecer essa qualidade que o diferencia? Essas questões ficam em suspenso nos PCN (Brasil. MEC, 1997), cuja ênfase parece recair mais sobre a importância do contato com a heterogeneidade textual como princípio curricular. Isso dilui a literatura como um gênero entre os demais, diluição que pode ainda ser atestada quando se observa que entre os 16 valores e atitudes que são relacionados como desejáveis nas práticas de linguagem, em apenas uma vez, e mais uma vez, a literatura é referida de modo explícito como fenômeno cultural: “Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (Brasil. MEC, 1997, p. 64).

Mesmo no documento que visou corrigir equívocos na apresentação da literatura como componente curricular nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) (Brasil. MEC, 2000) e *Parâmetros*

Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil. MEC, 2002), as *Ocem* (Brasil. MEC, 2006), abordadas anteriormente, também se percebe a ênfase no contato com a diversidade como critério privilegiado para a formação literária.

Concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade (Brasil. MEC, 2006, p. 63).

Vê-se que numa das sugestões que balizam as *Ocem*, a de que se deve buscar o diálogo entre textos literários e textos do contexto mais imediato dos estudantes, é a noção de gênero que organiza as aproximações e o (re)conhecimento da cultura literária, que agora deve ser apresentada aos estudantes, sugestão que não se pode negligenciar, porém, o trecho citado sugere também como o caráter da diversidade de gêneros numa cultura se põe como dimensão a que o literário se reduz para ser explicado.⁷

Conclusão

O objetivo desta investigação não foi, evidentemente, estabelecer hierarquias entre as propostas brasileira e portuguesa, mas compreender suas proposições a partir das especificidades de seus contextos e de seus debates teóricos. Nesse aspecto, no que tange mais estritamente ao nosso objeto, a formação do leitor literário, é notável o quanto no documento português ele se apresenta hoje de maneira muito mais sistemática que em nossos PCN. A inserção de um novo domínio, a educação literária, na proposta curricular valoriza o texto literário pela sua dimensão de complexidade, patrimônio e riqueza histórico-cultural, sugerindo ainda um ecletismo dosado no modo de leitura que contemple a diacronia e a sincronia dos textos literários, bem como fomenta o estudo das relações com textos lusófonos ou de traduções estrangeiras. Resta saber se sua extensão é exequível, o que a experiência a acumular responderá. No Brasil, a proposta curricular que temos parece subordinar o texto literário à noção de gênero, diluindo sua especificidade entre as práticas de leitura e escrita de tipologias textuais. Curiosamente, nossa proposta curricular para educação literária muito se assemelha à que existia em Portugal até antes de 2009 e que foi alterada, não sem muito dispêndio de energia de educadores e instituições.

A redação deste texto foi iniciada considerando as dificuldades de hoje para conceber um lugar para a educação literária na formação. Em nosso tempo, em que o imediato e o descartável assumem importância hipnotizadora, acredito não ser menos importante, como atitude de resistência e promessa, refletir sobre os caminhos possíveis para que a poesia insista em nós e nesses que, na escola, vêm também a se tornar na dimensão da linguagem. Um dos pressupostos fundamentais da concepção

⁷ "Não deixa de ser curioso que, como uma espécie de confirmação da importância da noção de gêneros, o conhecimento metaliterário mais destacado nas *Ocem* como ferramenta crítico-cognitiva na formação do leitor de literatura sejam os gêneros literários" (Fritzen, 2013).

bakhtiniana de linguagem que anima os PCN é que não existe o eu sem o outro, que é em relação a esse outro que nos constituímos numa atitude responsiva mais ou menos comprometida. Há de se entender, portanto, que para além da proposição dos documentos é a atitude responsiva realizada por aqueles que se envolvem com o ensino da língua materna um fator decisivo para a definição do significado e da função da educação literária. Que lugar queremos para a literatura na formação de nossos estudantes? Ela já nada pode oferecer para o domínio da linguagem e da construção de identidades? Politicamente, os documentos curriculares respondem a essas questões, mas respondem a partir do envolvimento que os mais ou menos interessados por elas pronunciam.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Setec 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>.

BUESCU, H. C. Literatura, cânone e ensino. *Revista de Estudos Literários*, [S.l.], v. 1, p. 59-83, 2011. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rel/article/view/1937>>.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos: duas cidades/ouro sobre azul*. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004.

CECCANTINI, J. L. "Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura". In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J.; RÓISING, T. M. K. (Org.). *Mediação da leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

CEIA, C. *A Literatura ensina-se? estudos de Teoria Literária*. Portugal: Edições Colibri; Faculdade de Letras de Lisboa, 2004.

CHIAPPINI, L. *Re-invenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORREIA, A. M. L. (Re)pensar a literatura na escola do século XXI. 2010. Tese (Doutorado em Literatura) - Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. 2010.

FRITZEN, C. Para que ler literatura: formas e limites dos encaminhamentos literários à questão. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Niterói, v. 15, n. 22, 2013.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. *Literatura*. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção-Geral da Educação (DGE). *Programa e metas curriculares de português do ensino secundário*. Lisboa: MEC/DGE, 2014.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção-Geral da Educação (DGE). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: MEC/DGE, 2015. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf>.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). *Actas: Conferência Internacional sobre o ensino do português*. Lisboa: MEC/DGIDC, 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME/DGIDC, 2009.

REIS, C. O day after de uma crise: novos horizontes da leitura. In: SILVA, A. S. et al. *Novos horizontes para as humanidades*. Braga: Faculdade de Filosofia/ Universidade Católica Portuguesa, 2007.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Letras, Passo Fundo*, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009.

Recebido em 3 de novembro de 2016.

Solicitação de correções em 4 de julho de 2017.

Aprovado em 1º de agosto de 2017.