

## NOTAS SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL\*

### NOTES ON OFFICIAL DOCUMENTS AND ON THE LITERATURE TEACHING IN BASIC EDUCATION IN BRAZIL\*

João Batista PEREIRA\*\*

**Resumo:** Este artigo visa a refletir sobre como o ensino de literatura na educação básica foi instituído nas leis brasileiras. Dependente das influências eclesiais no século XIX e diluído nos conteúdos de língua portuguesa na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o texto literário ganharia visibilidade nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, conjunto de documentos cujos preceitos repercutiram de forma limitada na formação leitora dos alunos. Programas como o PIBID, o PET e a Residência Pedagógica foram iniciativas para mudar esse quadro, sem que tenham obtido avanços relevantes nessa competência, como atestam os resultados de exames como o PISA, Prova Brasil e SAEB.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Documentos oficiais. Educação básica. Leis.

**Abstract:** This paper aims to analyze how the teaching of literature in elementary education has been instituted in Brazilian laws. Dependent on the ecclesiastical influences of the 19th century and diluted in portuguese language content in the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* and *Parâmetros Curriculares Nacionais*, the literary text gained prominence in the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, a set of documents whose precepts had a limited impact on the development of students' reading skills and comprehension. Programs such as PIBID, PET and Residência Pedagógica were initiatives aimed to change this situation in which relevant advances in reading comprehension were not achieved, as evidenced by the results of exams such as PISA, Prova Brasil and SAEB.

**Keywords:** Reading. Literature. Official documents. Elementary education. Laws.

### Introdução

No artigo *O direito à literatura*, Antonio Candido defende o relevo da arte para a vida, ressaltando que ela desenvolve o quinhão de humanidade exigido pela existência, tornando o homem mais compreensivo e aberto à natureza e à sociedade. Ao assimilar o ideal de Louis-Foseph Lebret, que distinguiu o necessário para viver entre bens compressíveis (o supérfluo ou dispensável), e incompressíveis (alimentos, moradia, saúde etc.), essa proposição foi ampliada pelo crítico, ao incluir a literatura entre os bens que não asseguram apenas a sobrevivência, mas também alicerça a subjetividade e integridade espiritual. Se são incompressíveis a alimentação,

---

\* Este texto é uma versão revista e ampliada de palestra proferida na *IV Jornada de Literatura e Educação & I Simpósio Internacional de Literatura e Educação*, realizados na UFPB, no dias 27 e 28 de julho de 2019.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutorado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: jmelendo1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0425-9736>.

a moradia, a liberdade, por que não a literatura? Para Antonio Candido, o acesso à literatura transpõe a visão utilitária que a tem apenas como um meio para a formação intelectual, devendo ser instituída como um direito essencial na definição do ser e estar do sujeito no mundo (CANDIDO, 1995, p. 173-175).

A força da proposição de Candido, advogando pelo acesso à literatura como um direito inalienável, fica enfraquecida na atualidade ao notarmos que não é apenas no cotidiano que o acesso à produção literária se mostra falho, quando não, inexistente. Mesmo nas escolas, onde a formação humana surge como objetivo primordial, a presença de textos poéticos e narrativos é precária, quando não, inadequada. De maneira geral, eles atendem a um viés pragmático, voltado mais para fins avaliativos e menos para uma fruição vinculada às demandas subjetivas dos alunos. As lacunas decorrentes dessa vivência apartada da literatura trazem consequências variadas: na escrita, na oralidade, na construção da personalidade e na compreensão solidária do Outro, circunstâncias que foram objeto de atenção de políticas públicas no Brasil ao longo do século XX, mediante as leis que normatizaram preceitos legais para disseminar a leitura.

Nesse escopo se situam as reflexões pretendidas neste artigo, centrado em revisitar normas, resoluções, portarias e documentos oficiais que visaram criar oportunidades e combater as limitações de um sistema de ensino que não logrou êxito em instituir a leitura como um valor cultivado pelos alunos no cotidiano escolar. Resultado de palestra apresentada na *IV Jornada de Literatura e Educação & I Simpósio Internacional de Literatura e Educação*, estabelecemos um percurso para apresentar essa temática, consoante as discussões empreendidas no evento. Inicialmente, fazemos um breve histórico sobre as modalidades de ensino de literatura no Brasil, do período colonial à atualidade; depois, contextualizamos o alcance e as limitações do arcabouço legal instituído pelos governos ao longo do século XX concernente à adoção do texto literário na educação básica; para, em seguida, ressaltar os efeitos práticos desse ordenamento normativo na formação leitora dos alunos, conforme as iniciativas empreendidas nas várias esferas da sociedade.

### **Sobre leis, normas e resoluções**

É sabido que, no Brasil, a apreensão da cultura, em geral, e da literatura, em particular, se deu pautada naquilo que Roberto Schwarz nominou de nacional por subtração, conceito relacionado à importação de ideias europeias e americanas sem a devida reflexão de como elas representavam a realidade do país. A corroborar essa tese de uma subserviência irrefletida, ele afirma que: “brasileiros e latino-americanos fizeram constantemente a experiência do caráter postiço, inautêntico, imitado da vida cultural que levamos. Essa experiência tem sido um dado

formador de nossa reflexão crítica desde os tempos da Independência” (SCHWARZ, 1987, p. 29). A dependência acima mencionada, aplicada aos motivos e teorias relacionadas ao fazer literário, assemelha-se, em alguma medida, ao que ocorreu no ensino da literatura em nossas escolas desde o século XIX.

Lugar por excelência onde é estabelecido o contato inicial com o texto literário, paradoxalmente, é na escola, por variadas razões, que tem despontado com mais agudeza o declínio da capacidade leitora dos alunos. No Brasil, ao longo do século XIX, o ensino da matéria foi visto sob um viés redutor, obedecendo a ditames associados à família, economia e poder político, subordinado às influências eclesiais. No limite, o ensino da literatura era configurado como uma extensão do universo religioso, visando propagar princípios éticos e morais. Visão distinta daquela edificada na modernidade, da qual as leis brasileiras fizeram uma tardia apropriação, desde quando o Romantismo apregou a estética literária condicionada a textos imersos e dependentes de complexas interações linguísticas, que interrogam o homem de maneira aprofundada e surpreendente, traços ausentes da maioria dos livros na atualidade (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 1).

Fernando de Azevedo, no artigo *A escola e a literatura*, lembra que, em nossa história colonial, nos colégios jesuítas eram ensinadas a gramática, a retórica e a poética, aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa, ainda influenciada pelos currículos de Portugal. Essas matérias buscavam valorizar a oratória, quadro mantido com a vinda de D. João VI, em 1808, o que assegurou o ensino da literatura fundado nas letras clássicas. Desperta como marca desse período um caráter conservador, voltado para ratificar aspectos estáticos da cultura, na qual a estética se inclui como uma manifestação social. À época, a função e o valor da obra literária eram percebidos mais no plano da conservação do que no da criação e renovação, sendo ignorados os laços que ligavam a arte à sociedade ou a interdependência mantida entre a educação e o meio cultural em que a escola se situava.

Tristão de Athayde sintetizou o percurso trilhado pelo ensino de literatura no Brasil em três momentos: no primeiro, deu-se o humanismo clássico, baseado no latim, introduzido pelos jesuítas nos primórdios de nossa formação cultural; o segundo decorreu do Positivismo, redundando em um pragmatismo no estudo das línguas, quando a literatura ficou à mercê do autodidatismo, das vocações individuais e de leituras anarquizantes; e, o terceiro, surgiu com as faculdades de letras, período em que a formação de professores foi consolidada com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na USP, em 1934 (Athayde *apud* AZEVEDO, 1997, p. 214). Embora este último momento suscite a visão de que, com o registro institucional da literatura no âmbito universitário, tenha ocorrido uma mudança significativa em relação ao

interesse dos alunos pela leitura, essa mobilização quantitativa repercutiu de forma limitada, não se traduzindo em ganhos qualitativos. A formação e reprodução dos saberes adquiridos pelos futuros docentes nas licenciaturas não alterou esse quadro, como tem sido identificado ao longo dos anos em exames no Brasil e no exterior.

Esse contexto ganha importância por destacar que, até os primeiros anos do século XX, não havia ordenamento oficial que normatizasse o ensino da literatura no Brasil. Algumas iniciativas seminais neste sentido devem ser citadas: na década de 30, o Ministério da Educação e da Saúde Pública promulgou uma reforma para democratizar a escola secundária e realizar uma formação integral do adolescente, em cujos currículos manteve-se um equilíbrio entre o clássico e o moderno, o humanismo e a técnica. Em 1932, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Edgar Sussekind de Mendonça, Cecília Meireles, entre outros educadores, lançaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, baseado nos princípios da Escola Nova, criada pelo filósofo americano John Dewey. Respondendo a anseios da elite intelectual do país, com vistas a interferir na organização da sociedade a partir da educação, no manifesto ressoava a perspectiva de que a escola não podia ser somente uma preparação para a vida, mas a própria vida.

Os preceitos filosóficos da Escola Nova, ampliando o seu escopo para além da sala de aula, também assumia vieses políticos e econômicos: a hierarquia democrática deveria ser substituída pela hierarquia das capacidades, recrutadas em indivíduos de todas as classes sociais, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades. Havia a vontade de desenvolver meios para uma ação durável, para dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento. Na amplitude das propostas do Manifesto, essa política educacional ampla e integradora rompia com a formação excessivamente diletante e literária de nossa cultura, o que não se repetia nas escolas, para lhe conferir um caráter científico e técnico:

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação dos mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 46).

Contra o espírito de desintegração da escola em relação à sociedade, também eram preconizadas reformas orientadas para reforçar a intenção e o valor social do espaço escolar. Pouco era requerida da atuação da literatura no Manifesto, que teria múltipla significação: ela

deveria inculcar no homem ideias sociais, de uma maneira imaginada, caminho eficaz, principalmente, quando vinculada ao aspecto moral. Esse sentido utilitário, mais afeito ao mundo material do que às demandas subjetivas do homem, relativizava e restringia o potencial libertário da arte literária como expressão estética (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 40-53).

A luta por uma educação pública e escola integral e única, onde a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade seriam seus pilares ideológicos foi a base de outra iniciativa que reiterava o teor do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Assinado pelos mesmos signatários, o *Manifesto dos Educadores*, de 1959, requeria do governo o atendimento dos princípios que alicerçavam a Educação Nova. Ao considerar as mudanças na sociedade brasileira no período que separava os dois manifestos – o crescimento demográfico, o processo de industrialização e urbanização, em ritmo e intensidade variáveis entre as regiões do país, além das transformações econômica, social e cultural – combatia-se uma visão de educação centrada no ensino particular. A crítica à ausência de fiscalização das escolas, a oposição ao ensino privado e a possibilidade de serem concedidas subvenções para igualar os salários dos seus professores aos da esfera pública, era uma batalha a ser vencida em prol de uma educação igualitária.

Em outra direção segue a percepção de educação no Manifesto, que franqueia formação e conhecimento para todos, sem distinção de classe, crença ou raça. Fundada sob a inspiração de ideais democráticos e considerada uma conquista irreversível das sociedades modernas, nele a educação se traduz como via para o trabalho e para o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica, base da civilização industrial moderna. São três as teses defendidas pelos educadores para conferir protagonismo ao Estado nesse processo: a educação tornou-se uma função sob a ingerência e direção do poder público, pela extensão, gravidade de suas consequências e qualidade; aos governos cabe estabelecer a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, promovendo a convergência e a harmonia entre os homens; e, a escola pública concorre para edificar a consciência nacional, um poderoso fator para assimilar os valores das instituições (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 88-90).

No escopo dessa discussão foram editadas as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. De alcance formal e normativo, e genérico em seu alcance, o seu conteúdo adotou um viés democrático, prevendo as competências dos entes públicos em suas instâncias federal, estadual e municipal, além da natureza de ensino a ser desenvolvido no pré-primário, primário, médio, secundário e técnico. Nessas diretrizes a literatura é mencionada uma única vez, como matéria do ensino secundário, condicionada aos aspectos linguísticos e históricos, com a finalidade de preparar os estudantes para os cursos universitários. Ainda que tenha delegado aos estados escolher os temas ministradas no ensino

médio (sem que sejam informadas as disciplinas), constata-se que a lei, ao tratar da literatura, passou ao largo da realidade brasileira em relação às origens e identidades locais de suas populações e regiões.

Trinta e cinco anos depois foram lançadas as novas *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Também abrangente em seus princípios, ela originalmente deliberava sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Respeitava a liberdade, a tolerância e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além de instituir a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Endossando o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, na *LDB* é mantida a gratuidade do ensino público, valoriza-se o profissional da educação, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade. Como novo enfoque pedagógico, a lei destaca a inserção da experiência extra-escolar e a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais+ – PCN+*, no ano 2000, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM*, em 2017, foram os instrumentos utilizados para regulamentar a Lei nº 9.394/96. As recomendações mais relevantes sobre o lugar ocupado pela literatura nos ensinos fundamental e médio estão nos *PCNs*. Todavia, percebe-se nessas legislações que sua incorporação se deu arbitrariamente, sem uma reflexão aprofundada sobre os debates que o ensino da disciplina tem suscitado na contemporaneidade, negando a autonomia e especificidade que lhe são inerentes. A literatura foi incluída nessas normas sob uma perspectiva redutora e restritiva, assenhoreando a gramática e a produção de texto, encapsulada na linguagem, entendida como um espaço dialógico, onde os locutores apenas se comunicam (BRASIL, 2002, p. 144).

Nessa acepção ficou perdida a visão de que o discurso literário, distinto dos outros, é uma construção estética singular, cuja forma e estrutura ultrapassam as elaborações linguísticas meramente comunicativas, e que, de todos os modos discursivos, é o menos pragmático, alheio a aplicações práticas e imediatas. Uma de suas marcas é a condição limítrofe, denominada por alguns de transgressão, garantidora do exercício da liberdade do escritor, que pode levar a expressividade da língua a limites inéditos e inesperados. Essas peculiaridades são ignoradas nos *PCN* e *PCN+*, que enfatizam a importância do professor e do aluno, delegando-lhes o poder de fazer juízo de valor das obras literárias; priorizam focar a história da literatura, sem citar que os acontecimentos não correspondem de forma estrita ao que é plasmado ficcionalmente; e aludem, sem nenhum tipo de problematização, à importância da fruição estética. Definida como o usufruto prazeroso da literatura, essa ideia de fruição concebe a leitura como diversão,

relativizando seu impacto na construção da personalidade e subjetividade do sujeito (BRASIL, 2006, p. 58-59).

Distinto da inespecificidade com que a literatura foi contemplada nos *PCNs*, é pertinente ressaltar como ela foi configurada nas *OCEM* em relação aos aspectos didático-pedagógicos previstos na *LDB*. Ainda que as *Orientações* não estejam diretamente vinculadas aos dois ciclos do nível fundamental, sua menção é primordial neste artigo por elas deliberarem sobre temas, obras e gêneros literários afeitos ao ensino médio. Neste sentido, a remissão a este documento se reveste de importância, uma vez que a transmissão de valores estéticos, a capacidade leitora e o legado poético deixado na vida dos alunos dependem, em grande medida, da competência dos docentes oriundos das licenciaturas. São esses professores que atuarão para resgatar ou instituir nos estudantes o prazer do texto, como diria Roland Barthes.

A partir dessas digressões, quais questões de ordem literária preponderam nas reflexões pontuadas nas *OCEM*? No artigo 35, Inciso II, elas deliberam sobre a necessidade do constante aprimoramento do aluno, incluindo sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Essa proposta ganhou protagonismo neste documento para não sobrecarregá-lo com informações sobre épocas, estilos e características das escolas literárias, marcas de uma metodologia de ensino que secundariza a autonomia do texto literário. Ao fim e ao cabo, trata-se de formar literariamente o leitor, à luz das experiências de vida e do horizonte de expectativas que o circunda, oferecendo-lhe não apenas a capacidade de ler poesias e narrativas, mas também a de se apropriar do conteúdo lido por meio de uma vivência única e intransferível, aproximando a vida da arte.

Além de identificar soluções para minorar o desinteresse pela leitura, nas *OCEM* busca-se sugerir ações para modificar um quadro que se mostra estrutural na educação brasileira, uma vez que o distanciamento da literatura do cotidiano dos alunos absorve outras variáveis. Os novos contornos assumidos pelo leitor como agente na atualidade é uma delas. Autores como Robert Jauss e Wolfgang Iser, signatários da Teoria do Efeito Estético, passaram a estudá-lo como critério para, juntamente com o autor e o texto, endossar sua inserção na crítica e história da literatura. No prisma teórico defendido pelos autores, a interpretação textual deve romper com o predomínio das teorias de produção e representação da estética tradicional, devendo o objeto literário ser percebido como resultado da produção, recepção e comunicação, numa relação estabelecida entre autor, obra e leitor. Inovadora em seu enfoque, essa percepção sobre o leitor e os reflexos provocados pelo ato de leitura passaram a obedecer a um duplo horizonte: aquele implicado pela obra e o projetado pelo próprio leitor. Com essas proposições, a leitura e sua recepção ganharam outro vislumbre e significação, refletidos no interior do próprio texto.

Uma vez que o ato de ler enseja múltiplas experiências, considerar a história de vida do aluno, assediado por fatores linguísticos, culturais e ideológicos, também se mostra um recurso útil para instigar a leitura no cotidiano. Podendo impactá-lo positiva ou negativamente, esse contexto pode modular sua relação com o texto, num arco que vai da rejeição ou incompreensão até a adesão incondicional. Dentro desse escopo, as *OCEM* reiteram a importância de perceber na sala de aula a familiaridade do aluno com determinados gêneros literários, a exemplo dos que estão fora do cânone, e valorizá-los, como via para ampliar o seu repertório literário e conhecimento de mundo. A apropriação de uma variada gama de leituras permitirá ao professor regular o seu grau de exigência ou ingenuidade, de afastamento ou aproximação com as obras a serem lidas.

Aliada às questões acima, surge a escola, reconhecida como espaço por excelência para a formação leitora. Convindo que compete a ela e aos que a compõe formar leitores e oferecer meios para que eles estabeleçam uma relação efetiva com as obras literárias, é basilar lembrar dos métodos usados para chegar a esse fim. Um dos mais utilizados privilegia a apreciação de obras com finalidades específicas, para avaliações e realização de semanas culturais, por exemplo. Estas ações, válidas para alcançar o que propõem, encontram limites quando relacionadas à ideia de sedimentar uma sólida base formativa. Elas pecam por não se aterem a uma visão de longo prazo, ficando em segundo plano o estímulo à leitura por afinidades eletivas, quando os alunos encontram respostas para inquietações próprias de suas faixas etárias e interesses. A iniciativa de democratizar a leitura em múltiplos temas e gêneros pode ser uma porta de entrada para eles acessarem obras de maior complexidade no futuro.

Afigurados o leitor e a escola, as *OCEM* resgatam o valor do docente como facilitador no processo de leitura; ele detém o poder de eleger diferentes linguagens e códigos que dialogam com o texto literário na sala de aula. Contudo, uma ressalva deve ser feita em relação a esse protagonismo, que sinaliza para uma questão estrutural, sem solução aparente na atualidade: o pouco interesse e o conhecimento superficial da literatura pelos professores, fato que também concorre para o limitado êxito dos alunos no ato de ler. Além desta condição pessoal, lembramos que o envolvimento dos professores com os textos ficcionais depende de outros dois senãos: os Projetos Pedagógicos das escolas e a quantidade de horas-aulas para cumprir os programas das disciplinas. Pressionados por essas duas questões e pelo volume de informações, eles devem transmitir toda a história das escolas literárias de forma diacrônica, por meio de excertos e resumos, levando os alunos a abdicar da leitura integral das obras.

Nesse conjunto de razões para o declínio do ato de ler, um último ponto a ser citado é a estrutura dos espaços físicos na escola. Uma vez que a sala de aula não é o único ambiente para

leitura, reitera-se a importância de serem criados projetos específicos para o uso do acervo das bibliotecas, com um sistema de empréstimos, trocas e doações de livros entre os alunos, por exemplo, com vistas a construir uma atmosfera propícia para interações e discussões. Desse contato com os livros pode ser estimulada a elaboração de resenhas e críticas literárias, além de produções autorais, que destacarão o fazer literário como objeto estético, gerando repercussão em jornais e blogs vinculados à escola e à comunidade (BRASIL, 2006, p. 58-64).

Os precários resultados alcançados com a *LDB*, os *PCNs* e as *OCEM* relacionados à formação leitora nos ensinos fundamental e médio exigiram a inserção de novos pleitos no arcabouço educacional brasileiro. Vinculados a conteúdos, metodologias e estratégias didáticas, eles foram atendidos na *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Entre as demandas incluídas naqueles documentos se encontram o respeito à diversidade, à educação especial e a distância, à educação profissional e tecnológica, à educação indígena e à de jovens e adultos. Foram incluídas também a defesa dos direitos humanos, o combate à violência contra crianças e adolescentes, bem como o funcionamento das escolas indígenas, quilombolas e do campo. Atuando de forma integrada com os *PCNs*, que são normas orientadoras e não impositivas, a *BNCC* também definiu os objetivos de aprendizagem dos alunos ao término de cada ciclo escolar.

### **Considerações Finais**

O panorama esboçado neste artigo expôs um breve percurso sobre o ensino de literatura no Brasil, do período colonial, ainda sob influência religiosa, até a atualidade, municiado por leis que definiram modalidades didático-pedagógicas utilizadas nas escolas. Não sem razão, as *LDBs*, os *PCNs*, as *OCEM* e a *BNCC* foram instrumentos normativos essenciais para estruturar um arcabouço legal sobre as formas de funcionamento da educação no país, inclusive, no que tange ao ensino de literatura. Porém, ao longo do tempo tem sido demonstrada a insuficiência do que preconizam esses documentos quanto à aplicação de modelos, padrões e estratégias em sala de aula, além da baixa qualidade dos conteúdos direcionados aos jovens, principalmente, em relação à prática de leitura nas séries do ciclo fundamental.

A constatação das fragilidades de um sistema de ensino que não tem alcançado índices satisfatórios de leitura revelou a necessidade de outras iniciativas para enfrentar um problema estrutural do regime educacional brasileiro. Nesse contexto surgiram o *Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*, instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, e regulamentado pela Portaria nº 096/2013, com vistas a incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica; o *Programa de Educação Tutorial – PET*, criado em 1979 e, na versão atual,

regulamentado pela Portaria nº 343/2013, centrado em melhorar o ensino de graduação, com o planejamento e execução de ações acadêmicas em grupos de tutoria; e o *Programa de Residência Pedagógica*, conforme a Portaria Capes nº 38/2018, para aperfeiçoar a formação prática dos alunos, promovendo sua imersão em escolas da educação básica. Contudo, ainda que esses programas tenham propiciado aos licenciandos acesso a novos recursos formativos, até o momento não houve mudança significativa em relação à leitura, como atestam avaliações recentes do PISA, da Prova Brasil e do SAEB.

Para minorar essas deficiências e elevar a qualidade das ações pedagógicas, o governo federal atuou em outro flanco e buscou melhorar a qualificação dos professores em formação nas universidades. Neste sentido, foram modificados os estágios docência e alteradas as grades curriculares das licenciaturas, que tiveram ajustes ou aumento de carga horária, conforme o Parecer CNE/CP nº 2/2015. O pano de fundo dessa iniciativa atendeu a vários fatores, mas um aspecto foi determinante: a frágil articulação entre as teorias de ensino ministradas nos cursos universitários e a realidade encontrada pelos alunos nas escolas, principalmente, as públicas. Esse descompasso tem sido um entrave para alcançar os objetivos esperados pelos estágios-docência no contato inicial dos graduandos com a sala de aula.

Uma alusão transversal sobre o que vimos falando neste trabalho, mas que deve ser feita diante do reduzido envolvimento de professores e alunos com a leitura, remete às obras estudadas nos Cursos de Letras. De maneira geral, os livros que embasam as bibliografias das suas ementas e planos de ensino respondem a uma tradição construída e sedimentada ao longo do tempo, imersos em um cânone que não deixa espaço para aqueles sem um reconhecimento institucional, ainda que sejam lidos e apreciados pelos jovens. O gênero fantasia, no qual se incluem *As crônicas de Nárnia*, *Game of Thrones*, *Harry Potter*, entre outros, oferece exemplos de obras pouco valorizadas, mas com considerável aceitação entre os adolescentes que, bem aproveitados em sala de aula, poderiam ser uma via de acesso para a leitura de obras de maior densidade estética no futuro por esse público.

Outra questão que repercute negativamente para sedimentar o gosto pela leitura são as metodologias empregadas pelos professores em todos os níveis de ensino. O uso excessivo da modalidade expositivo-dialogada impede que estratégias didáticas inovadoras ofereçam outros vislumbres sobre a forma de apresentar o texto literário ao aluno. O método recepional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar; as sequências básica e expandida, de Rildo Cosson; as estratégias de leitura, de Cynthia Girotto, Renata Souza e Isabel Solé; e o letramento literário, de Magda Soares têm sido os caminhos adotados em escolas e universidades. Porém, ainda que essas alternativas sejam recorrentes, sugeridas, inclusive, em documentos oficiais,

deve-se indagar em qual medida elas têm sido eficazes para estimular estudantes digitais que, cada vez mais, leem em celulares e tablets, em detrimento da visão analógica presente nas práticas preconizadas pelos professores.

Por fim, lembramos da participação do mercado editorial em relação ao processo de democratização da leitura no Brasil. Consoante as deliberações antevistas na *BNCC*, nota-se uma maior oferta de publicações que atendem a diversidade cultural da sociedade. Ainda que haja razões comerciais implicadas nesse movimento – além de os preços dos livros continuarem proibitivos –, é patente o aumento de obras com temas sociais, étnicos, religiosos e de orientação sexual, contexto no qual a representatividade das minorias surge com positividade em contos, poesias, romances, fábulas e crônicas. O *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD*, voltado para distribuir livros nas escolas públicas, tem cumprido um papel relevante ao oferecer aos alunos a oportunidade de melhorar a competência leitora e se envolver com outra dimensão da vida, aquela proporcionada pela literatura.

Com ela revisitamos o passado, redesenhamos o presente e antevemos novas dimensões de mundo que concorrem para construir a nossa subjetividade. Como cita Benedito Nunes,

após a imersão nesse mundo de papel, quando retornamos ao real, nossa experiência, ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que nos revelou, possibilita redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclaram o real ao desligar-se dele, transfigurando-o; e aclara-o já pelo *insight* que em nós provocou (NUNES, 1996, p. 3).

Essas descobertas cada vez menos alcançam os alunos, cujas formações carecem do componente emancipador e libertário intrínseco à arte. Seja pela revisita aos clássicos, seja pelo acesso às inovações de ordem formal e estrutural das obras contemporâneas, a função da literatura de transformar a realidade e edificar a subjetividade do homem continua atual. Análogo à significação que ela detinha no passado, os seus princípios transgressores perduram no presente: ao contestar verdades e rever certezas absolutas, ela reposiciona o indivíduo na sociedade, oferecendo-lhe outros sentidos em meio a sua difusa e fugaz presença no mundo.

## Referências

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando. A escola e a literatura. In: COUTINHO, Afrânio. (Dir.). COUTINHO, E. F. (Co-Dir.). **A literatura no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global Editora, 1997.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 4.024, de 20 de

dezembro de 1961, que consolida as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

NUNES, Benedito. Ética e Leitura. In: **Leitura**: Teoria e Prática. Campinas: ALB, n. 27, Ano 15, p. 3-9, jun., 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **O longo adeus à literatura**. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210olongoadeusaliteratura.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SCHWARZ, Roberto. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Recebido em: 14/05/2020

Aceito para publicação em: 04/08/2020