

**A LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
O ENSINO MÉDIO: O QUE PROPÕEM OS PCN**

Graciela Fátima Granetto (UEMS)

graciгранetto@gmail.com

Ana Aparecida Arguelho de Souza (UEMS)

anaarguelho@yahoo.com.br

1. Introdução

Este artigo é resultado parcial de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que tem como temática os instrumentos de leitura e seus objetos, no trabalho com a literatura, no ensino médio. O universo da pesquisa abrange, além dos Parâmetros Curriculares, manuais didáticos utilizados no ensino médio da rede pública escolar de Mato Grosso do Sul. O objetivo é verificar em que medida o texto literário é apresentado como objeto de leitura e como se dão as orientações de leitura dessa modalidade de texto, nos instrumentos didáticos analisados e, por fim, investiga os determinantes históricos dessas escolhas.

Para este evento, selecionou-se como objeto de estudo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, especificamente dois volumes: o que diz respeito às bases legais do documento e o que trata da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no que tange à leitura da literatura no ensino médio.

Para tornar claro nosso objetivo neste artigo – fazer um levantamento das orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a leitura da literatura no ensino médio – faz-se necessário um breve histórico dos PCN e uma delimitação nas concepções de leitura e de literatura incorporadas no instrumento didático estudado. Por fim, as implicações dessas concepções, bem como do histórico, nas orientações dadas pelos parâmetros.

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: do histórico a uma análise histórica

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCNEM são documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educa-

ção, por ser incumbência da União o fazer, segundo o Artigo 9º inciso IV da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

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

Após dois anos dos *Parâmetros do Ensino Fundamental I*, 1ª à 4ª séries, terem sido recebidos nas escolas de todo o Brasil, em 1999, o Ministério da Educação lança os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*.

Segundo a *Carta ao professor* (1999, p. 9), primeira parte dos PCNEM, que diz respeito às bases legais, a partir do momento em que o ensino médio começou a fazer parte da educação básica, observou-se a necessidade de se ter um currículo que tivesse vínculo com a vida dos alunos, já que esse nível de ensino passou a corresponder à formação que todos deveriam ter.

Ainda, conforme o texto de *Apresentação* dos PCN (1999, p. 11), o que havia antes do instrumento didático analisado era um ensino descontextualizado, baseado no acúmulo de informações. Essa reforma curricular, concretizada com a implementação dos parâmetros, visava desse modo difundir os princípios estabelecidos pela LDB, bem como orientar os professores com relação às mudanças propostas.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização [...]. (PCN, 1999, p. 11)

O documento explicita e ratifica a necessidade de se, ao pensar em reformas curriculares, considerar a expansão do sistema educacional, com a democratização do ensino das décadas de 1970-1980, e as modificações estruturais que alteram a produção e mesmo a organização econômica da sociedade.

Pensar um novo currículo para o ensino médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alternando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCN,

1999, p. 15)

Isso posto, é importante destacar a perspectiva teórica que referencia este trabalho: a ciência da história, “como possibilidade de captar a singularidade do objeto no interior de relações mais amplas e marcadas por contradições.” (SOUZA, 2010, p. 8) Dessa forma justifica-se o estudo da gênese dos PCN buscando eventos anteriores que foram fundamentais.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi realizada na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais.

A partir dessa conferência os países passaram a elaborar novas diretrizes educacionais, “[...] surgiu a partir das sugestões dos organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e PNUD, após a realização em Jomtiem, Tailândia, sob orientação do Banco Mundial, da Conferência Mundial de Educação Para Todos” (JACOMELI, p. 67). Decorrentes dela, a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posteriormente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e outras reformas educacionais da mesma época.

O estabelecimento de referenciais nacionais vem associado ao conjunto de ações previstas no Projeto Escola Jovem (Brasil, 2001), financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1999): expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação a distância e melhoria da infraestrutura das escolas. (LOPES, 2002)

O que fica evidente é que as sugestões sobre as reformas educacionais garantiram os investimentos do Banco Mundial na educação brasileira que, dessa forma, incorporou um modelo internacional, subsidiando o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Este foi, evidentemente, o ponto motivador da gênese, do surgimento do documento aqui estudado.

O documento dos parâmetros, entretanto, é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial. (LOPES, 2002)

Uma grande mostra do quanto as políticas educacionais sofrem influências desse modelo de globalização do capital. E não podia ser diferente, à medida que os organismos de financiamentos internacionais de-

terminam os rumos do sistema educativo de qualquer país menos desenvolvido.

3. *Leitura, literatura e leitura de literatura nos PCN do ensino médio*

Será objeto dessa discussão a concepção de leitura e de literatura presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. O estudo aqui se centra não mais nas *Bases Legais*, mas no volume específico da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O documento traz um texto com o título *O sentido do aprendizado na área*. Neste, apresenta a concepção de linguagem adotada, bem como um conjunto de disposições e atitudes “de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCN, 1999, p. 13).

Segundo os Parâmetros, o objetivo da proposta é o desenvolvimento das competências e habilidades em língua portuguesa, e não elencar um rol de “conteúdos tradicionais” (PCN, 1999, p. 46):

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

Esta justificativa se faz necessária, visto que realmente pouquíssimos trechos trouxeram alguma orientação no que diz respeito ao trabalho que se espera com relação à leitura e à literatura, principalmente. Além disso, quando fez, deu-se um tratamento genérico e irrelevante. “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.” (PCN, 1999, p. 18)

Posicionamento aceitável do ponto de vista da diluição da literatura, que vem ganhando corpo, desde os primórdios da sociedade moderna nos manuais didáticos propostos por Comenius, pedagogo oriundo do movimento da reforma, que definiu as bases da pedagogia burguesa, em sua obra *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (1957).

Tal postura indica a vinculação de Comenius com as forças sociais burguesas porque é compatível com a nova sociedade, voltada para a economia

política, para o trabalho e o mercado, onde não há espaço para a reflexão filosófica contida nas literaturas e nem necessidade dela. Por essa via, somando o fato de a escola ser instrumento de vinculação do ideário burguês, torna-se mais compreensível o descaso para com a literatura, na escola moderna. (SOUZA, 2010, p. 12)

Em outra situação em que a literatura foi apresentada, falava-se da confusão entre norma e gramaticalidade, quando foi estabelecido um paralelo com o estudo literário e o conceito de texto literário. Ambos, seguindo o documento, também se apresentam de forma confusa e incompreensível para o aluno.

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (PCN, 1999, p. 34)

É bem verdade que nos manuais tradicionais a história da literatura se sobrepõe ao texto literário e os conceitos de literatura são discutíveis. Resta no desenrolar desta pesquisa examinar manuais pós-parâmetros para verificar se algo mudou.

Logo após, os parâmetros específicos da área apresentam relato de uma atividade que foi realizada em sala de aula, na qual os alunos, que foram divididos em grupos, deveriam separar diversos textos em literários e não literários.

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?”

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. (PCN, 1999, p. 34)

A relevância dada a essas questões, num documento que se apresenta com tanta importância, são exemplos que a escola, realmente tende a incorporar como sua função o atendimento de necessidades, gostos, preferências dos estudantes, muito além de sua função que deveria ser específica, como afirma Alves, “a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento (...)”. (2001, p. 184)

Comungando com Alves quanto à função específica da escola não ser desempenhada, a única surpresa, no trecho dos PCN acima citado, foi

o aluno fazer referência a Zé Ramalho em seu questionamento, uma ilustração mais verídica usaria talvez algum astro do funk. Por que não?

A vulgarização da literatura e das artes, o pastiche, a superficialidade, próprios da cultura pós-moderna são extremamente reveladores de que a sociedade do capital está se desmanchando e arrastando com ela tudo o que de mais relevante o homem já produziu. (SOUZA, 2012, p. 188)

Ao invés de subsidiar o professor – orientando-o em como podem ser apresentadas as obras literárias, dirimindo essas confusões teóricas, nos casos em que o professor é questionado e, muitas vezes, por sua formação também questionável, não consegue resolver, nem mesmo colocar em discussão o que está sendo apresentado – o documento acaba dando relevância a esse tipo de questões para justificar a dificuldade de se organizar o currículo da disciplina no ensino médio. “Sem dúvida que, em vista desse quadro, fica o questionamento sobre como organizar o currículo da disciplina no ensino médio” (PCN, 1999, p. 34). Ou seja, um documento que se propõe a ser parâmetro aponta questões e levanta dúvidas que não se propõe resolver.

Literatura e leitura apareceram em outros pouquíssimos trechos desse documento específico da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, num deles exatamente para direcionar para enquanto “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, a literatura integra-se à área de leitura” (PCN, 1999, p. 38). Apenas isso. Nada foi falado a respeito dessa “área”, nenhuma orientação dada.

Em contrapartida, há inúmeras afirmações a respeito do contexto social, da valorização do “já sabido” pelo aluno, da funcionalidade dos discursos. Essas concepções de ensino da língua estão muito presentes nos manuais didáticos, instrumentos que não estão sendo analisados neste artigo específico, mas que nos ajudam a compreender a complexidade dessas escolhas pedagógicas apresentadas pelos parâmetros.

No seu esforço de aproximar-se das camadas mais humildes da população escolar, ao invés de trazer até elas o conhecimento universal, por meio de grandes obras, o manual didático percorreu o caminho inverso. Garimpou textos produzidos por essas mesmas camadas e ofereceu-lhes de volta, sustentado no discurso de que é preciso partir da realidade do aluno. Essa postura, diga-se, é profundamente desrespeitosa e até cruel para com os jovens das periferias. A realidade dos alunos de classe econômica baixa é, na verdade, o capitalismo excludente. É esse que lhe sonega bens materiais e culturais, portanto, é o capitalismo que eles devem compreender para fazer o enfrentamento necessário. E o manual didático, ao sonegar os elementos da cultura ocidental, construída ao longo da história, torna-se, igualmente, um fator poderoso de exclu-

são social porque não faculta ao jovem ir além do que lhe foi permitido pelo capitalismo. (SOUZA, 2010, p. 137)

4. Considerações finais

Chegamos a constatação, por meio de elementos explícitos no texto dos parâmetros, que a função da escola é unicamente preparar o jovem para a inserção no mercado de trabalho.

Na verdade, se havia o interesse em descompartmentalizar o conhecimento, esse se deve ao fato de que, na década de 90, o jovem que o mercado precisava não era mais o especialista, era aquele que tinha uma formação geral, não específica.

Daí vem a questão da relevância que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* dão aos temas transversais como sendo aqueles que, por serem temas gerais do cotidiano, se constituem formadores desse cidadão.

Por outro lado, nesta análise das *Bases Legais* dos PCN e dos parâmetros específicos da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* o descompromisso com o conhecimento, função específica da escola, deu mostras, dada a pouca relevância à leitura da literatura que se observou nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Fato que é plenamente justificado ao considerarmos as influências externas sofridas pelo sistema de ensino na elaboração destes documentos, bem como na efetivação destas diretrizes.

Conclusão óbvia se não perdermos de vista o que objetivou a redação destes parâmetros, a quem e a que o documento deve servir. Fruto e destino de qual sociedade. Afinal, há implicações diretas de interesses externos latentes neste instrumento didático. Percebemos que a fragilidade e a degradação visíveis nos documentos oficiais marcam o momento histórico a que estamos situados.

Este é apenas um recorte do trabalho, felizmente, ele compõe um projeto maior, pois há muito que se levantar e analisar sobre os textos que compõem os instrumentos didáticos no que diz respeito à leitura da literatura no ensino médio. Entretanto, já nos deu condições de compreendermos a influência de alguns aspectos externos à escola no rumo que toma a educação no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Lisboa; Calouste Gulbenkian, 1957.

JACOMELI, Mara Regina M. *PCNs e Temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas: Alínea, 2007.

LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, setembro de 2002, Campinas. Versão impressa ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>>.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Manuais didáticos de ensino de língua e literatura na modernidade: gênese e desenvolvimento histórico. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 6-19, mai.2010.

_____. Porque ler os clássicos. In. *Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura*. Curitiba: Appris, 2012.