

LITERATURA E ESTADO: TAL LUGAR, QUAL VALOR?

COSTA, Walter Cavalcanti *

BOTELHO Amara Cristina de Barros e Silva **

RESUMO

Neste trabalho são discutidos os impactos gerados pelo neoliberalismo na educação brasileira. Como resultante do incentivo à competitividade, o processo de “McDonaldização da educação”, a “descentralização centralizante” e a “centralização descentralizada” são legados neoliberais, em conformidade com as considerações de Gentili (2016). Observa-se também a não valorização da literatura e de suas contribuições para a língua portuguesa, tendo em vista que os estudos literários não fazem parte do currículo como disciplina específica, razão pela qual, tanto em termos de Brasil, quanto em termos de Pernambuco, a disciplina é tratada minimamente como conteúdo que integra a disciplina de Língua Portuguesa. Para se observar como o neoliberalismo atinge o currículo, realiza-se também a análise do modo como a literatura é tratada, no ensino fundamental, tanto em nível nacional, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), quanto em nível estadual, com três documentos principais: 1. “Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio” – PCLP (PERNAMBUCO, 2012b); 2. “Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Médio” – PSA (PERNAMBUCO, 2013); 3. “Currículo de Português para o Ensino Fundamental” – CPEF (PERNAMBUCO, 2012a).

Palavras-chave: Neoliberalismo. Ensino Fundamental. Currículo. Literatura.

* Mestre em Educação, pelo PPGE/UPE e doutorando em Teoria da Literatura, pelo PPGL/UFPE. E-mail: waltercavalcantcosta@gmail.com

** Professora Doutora do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação PPGE-UPE/Mata Norte e Vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Campus Mata Norte. E-mail: acristinabotelho@gmail.com

LITERATURE AND STATE: IS THERE A VALUABLE PLACE TO IT?

COSTA, Walter Cavalcanti *

BOTELHO, Amara Cristina de Barros e Silva **

ABSTRACT

This paper discusses the impacts generated by neoliberalism in Brazilian education as a result of the stimulus to challenge. This process of "McDonaldization of education", "centralizing decentralization" and "decentralized centralization" are neoliberal legacies according to Gentili (2016). Otherwise, this paper also questions the devaluation of literature and its contributions to the Portuguese language by exposing Literary Studies' almost inexistence to a subject matter fused to the studies of Portuguese language, both in a national and a state context. The understanding of neoliberalism's acts inside the national educational curriculum is presented here using: an analysis of how the literature class is treated, focusing on elementary education with the National Curriculum Parameters - PCN (BRAZIL, 1998); In Pernambuco's State, this paper refers to three documents to be explored:

1. "Curriculum Standards of Portuguese Language for Elementary, Middle, and High School Education" - PCLP (PERNAMBUCO, 2012b); 2. "Parameters in the Classroom: Portuguese: Elementary, Middle, and High School Education" - PSA (PERNAMBUCO, 2013); 3. "Portuguese Curriculum for Elementary School" - CPEF (PERNAMBUCO, 2012a) is also presented here.

Keywords: *Neoliberalism. Elementary School. Curriculum. Literature.*

* *Master in Education, by the PPGE/UPE and doctorate in Literature Theory, by the PPGL/UFPE. E-mail: waltercavalcanticosta@gmail.com*

** *Professor of the permanent staff of the Professional Masters in Education PPGE-UPE/Mata Norte and Vice-coordinator of the Professional Master's Degree in Literature - Mata Norte Campus. E-mail: acristinabotelho@gmail.com*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema do presente estudo, intitulado “Literatura e Estado: tal lugar, qual valor?”, é as relações existentes entre literatura e Estado, considerando-se a não participação da literatura no currículo de língua portuguesa, uma vez que inexistente um currículo específico para essa disciplina. Com isso, o objetivo maior é abordar as contribuições da literatura no estudo da língua portuguesa, bem como mostrar as insuficiências do currículo, tanto em nível nacional, quanto no Estado de Pernambuco, no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudos literários na educação básica. O artigo, em sua metodologia, segue os vieses qualitativo e quantitativo e caracteriza-se como pesquisa documental.

Neste trabalho, o vocábulo “Estado” possui duas acepções. Ora é usado como “Poder Público”, de forma geral, em termos de Brasil, ora como “Estado de Pernambuco”. As variações ocorrem de acordo com o contexto. Além disso, o artigo possui quatro partes. Na primeira e na última tecem-se considerações sobre a relação entre Estado e educação, em termos nacionais. A segunda visa desenvolver uma crítica sobre o currículo tanto no Brasil, quanto no Estado de Pernambuco, contudo, recaindo sobre o currículo estadual atenção maior.

A segunda parte, intitulada “Neoliberalismo e Educação”, aborda a ideia de que a educação básica, mesmo quando pública, está a serviço de interesses privados. Nela expõe-se o problema que, segundo Gentili (2016), pode ser chamado de *Mcdonaldização da educação*, em que as escolas apresentam semelhanças com o modelo de franquia de *fast-foods*. Também são abordados outros problemas como a desvalorização dos profissionais da educação e as péssimas condições de trabalho.

Na terceira parte, busca-se problematizar o espaço e o prestígio que a literatura tem na sociedade e na educação brasileira, a partir da análise do currículo.

Depois de tecidas as considerações acerca do valor do texto literário, realiza-se, na quarta parte, intitulada “Uma crítica sobre o currículo de literatura”, um afunilamento crítico sobre o que os currículos de língua portuguesa trazem a respeito da literatura, uma vez que neles não há diretrizes específicas para o estudo do texto literário.

=====

Nessa parte, serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Em seguida, elabora-se a análise de três documentos que regem o ensino de língua portuguesa e literatura, no Estado de Pernambuco, a saber: 1. “Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio” – PCLP (PERNAMBUCO, 2012b); 2. “Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Médio” – PSA (PERNAMBUCO, 2013); 3. “Currículo de Português para o Ensino Fundamental” – CPEF (PERNAMBUCO, 2012a).

2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

A educação, privada ou pública, é também regida por interesses particulares. De forma geral, além da formação dos alunos, a educação privada prioriza o lucro, a rentabilidade, enquanto a pública pauta-se pela legitimação de valores neoliberais, conduz para a desagregação do valor humano, a favor do valor industrial. Gentili (2016) expõe um panorama relativamente abrangente da privatização daquilo que se entende como escola.

Logo no resumo do artigo de Gentili, quatro expressões se sobressaem e terminam por serem palavras-chave implícitas. São elas: “configuração”, “poder”, “aparelho ideológico” e “pedagogia da exclusão”. A configuração do neoliberalismo na educação é um modo, uma artimanha de se conquistar poder, por meio de reformas em diversos planos como o econômico, o político e o educacional. Este último é um histórico e conservador meio de construção política, um aparelho ideológico. Assim, as reformas propostas por conservadores pautam-se em uma pedagogia da exclusão.

Para se entender o problema, é necessário compreender a crise do capitalismo, pós-meados do século XX. Esse problema, por volta do final da década de 1960 e início dos anos 1970, exigiu uma complexa reforma ideológica para formar um novo senso comum. Este, por sua vez, impõe-se como um único meio de se sair da crise.

Em sociedades determinadas pelo sistema econômico capitalista e neoliberalista, como afirma Libâneo *et al.* (2012, p. 95-96), há duas macrotendências: uma concorrencial e outra estatizante. A tendência concorrencial é guiada pela liberdade econômica, com caminho livre

para a concorrência e foco na iniciativa privada. Isso gera competitividade, eficiência e qualidade de serviços e produtos. Compõe a tendência estatizante, o direcionamento igualitarista-social, com o fortalecimento das ações políticas e administrativas do Estado, a fim de proporcionar o bem-estar social para, através disso, fomentar um capitalismo social.

Por meio das duas referidas macrotendências, continua Libâneo *et al.* (2012, p. 96-97), desenvolvem-se dois paradigmas: 1. Liberdade econômica, da eficiência e da qualidade; 2. Igualdade. O primeiro paradigma coaduna-se com o período concorrencial do neoliberalismo, enquanto o segundo relaciona-se com o período mais estatizante, cujo foco é mais democrático.

Tanto as tendências, quanto os paradigmas neoliberais afetam não apenas o âmbito econômico, como outras áreas da vida em sociedade. Destas, destaca-se a educacional, para a qual o neoliberalismo direcionou o novo senso comum como um combate a uma crise gerencial e não de democratização. Sendo assim, a reforma necessária seria a administrativa, investindo em qualificação profissional e uma melhor distribuição dos recursos existentes.

Vale ressaltar que há também correntes contra-hegemônicas, ou seja, correntes que seguem lógica diferente das teorias crítico-reprodutivistas. De acordo com Saviani (2013), entre o fim da década de 1970 e o início da década de 1980, são criadas a Associação Nacional de Educação (ANDE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Além disso, no mesmo período, a fundação de associações, que se transformaram em sindicatos propiciou maior fortalecimento, na esfera do país inteiro, de debates e formações complementares aos professores.

A partir da década de 1980, ideias democráticas deram origem a uma “transição democrática” (SAVIANI, 2013, p. 413), sob cuja égide surgiram conceitos como os das pedagogias da “educação popular”, da “prática”, a pedagogia “crítico-social dos conteúdos” e a pedagogia “crítico-histórica”. Para o presente trabalho, as pedagogias que orientam a parte qualitativa da metodologia de análise aqui realizada, são a pedagogia da prática e a pedagogia crítico-social de conteúdos.

A pedagogia da prática entende que o saber é gerado em duas instâncias: uma individual e outra coletiva. Na instância individual, o saber se manifesta de modo imediato. Posteriormente,

=====

na instância coletiva, o indivíduo capta as implicações sociais de determinado conhecimento, com sua atmosfera política também.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos é influenciada pelo marxismo e tem como principal nome, no Brasil, José Carlos Libâneo. A partir da análise de conteúdos curriculares, é possível reconhecer se uma pedagogia é “progressista” ou “conservadora”. Com isso, desenvolver uma análise social mais aprofundada, como refere o trecho a seguir:

Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor as analisa a partir dos seguintes aspectos: papel da escola, conteúdos do ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar (SAVIANI, 2013, p. 419).

Percebe-se que o papel fulcral da escola é entender que os conteúdos abordados dentro e fora de sala de aula estão interligados às realidades sociais dos alunos. Assim, os conteúdos universais abordados em sala de aula devem ser trabalhados levando-se em conta a experiência concreta dos alunos, com a ideia de continuidade, para conseguir romper os limites da experiência cotidiana dos educandos.

No contexto atual, a escola – enquanto espaço estatizado regido pela lógica neoliberal – propicia um sistema de prêmios e castigos de caráter meritocrático em que as falhas são compartilhadas com todos os sujeitos do meio, o que se coaduna com o sistema neoliberal. Consoante a essa lógica, Gentili (2016) considera como postura comum nesse ambiente a necessidade de competir, assim como as empresas competem entre si. Com isso, seria pensado o funcionamento da escola a partir da ótica da responsabilização, dividida principalmente entre os gestores e professores no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, a fim de realizar uma educação atualizada e de qualidade.

O cenário desenhado por Gentili (2016) resulta da crítica que se realiza às escolas cujos modelos não se configuram como empresa. Uma escola empresa é pautada em princípios de eficácia e resultados prioritariamente quantitativos, em vez de qualitativos. A ideia da competitividade gera resultados à custa da instabilidade humana, gera um caos trabalhista, pois ultrapassa o limite da dignidade profissional.

A divisão de culpas gera as dicotomias *descentralização centralizante e centralização descentralizada*. Os governos neoliberais descentralizam o ensino da esfera federal até chegar à esfera municipal, mas centralizam os mecanismos reguladores do sistema, como sistemas nacionais de avaliação, as modificações no currículo e no desenvolvimento de estratégias para promover a formação de professores. Tais procedimentos ocorrem para centralizar o poder e dividir o máximo possível o ônus, as responsabilidades de um sistema desigual.

A verticalização das atitudes tomadas só evidencia a forma antidemocrática da escola pública neoliberal. Mesmo assim, é necessário observar que uma escola não é uma empresa, uma franquia de *fast-food*, tal qual a *McDonald's*. Uma escola não pode estar centralizada por uma matriz e distribuída em *franchisings*, com uma “receita” pronta para garantir rentabilidade. A afirmação de tal processo é chamada por Gentili (2016) de “McDonaldização da educação”, ou seja, uma escola resumida ao modelo de uma franquia multinacional.

Na realidade pública, alguns problemas com o modelo neoliberal podem ser considerados como um ônus às partes do sistema. Amontoam-se ao já mencionado estímulo à competitividade, os sucessivos cortes de gastos, o arrocho salarial, a ineficácia do plano de cargos e carreiras, a terceirização de funcionários públicos, com um ambiente tomado por seleções simplificadas no lugar de concursos públicos até o limite legal ou, até mesmo, ultrapassando-o. Também há o desrespeito à Lei nacional do piso, Lei nº 11738 (BRASIL, 2008) que, mesmo quando cumprida, ainda é insuficiente. Acrescenta-se a isso um sistema de incentivos através de metas a serem cumpridas, com prêmios e castigos conforme o desempenho nas estatísticas dos exames oficiais.

Tudo isso determina um contexto duplamente fracassado: uma classe trabalhista enfraquecida, com seus direitos e poderes de mobilização tolhidos e um ensino que valoriza a ilusão de aprendizado e não a aprendizagem propriamente dita, uma vez que são avaliados números estatísticos, enquanto as condições de trabalho e de aprendizagem não são levadas em consideração.

A crítica à ineficácia da escola também atinge os alunos, considerados como jovens com “desexpressão”ⁱ, especialmente em redações de vestibulares. Bernardo (2010) opta por inverter a responsabilização hegemônica dos “bestialólogos”ⁱⁱ, em relação aos estudantes. A fragmentação

=====

de responsabilidades utilizada pelos neoliberais para culpabilizar o sistema educacional também pode ser utilizada para observar os “bestiaólogos” como agentes da desexpressão. Consoante com essa afirmação, Bernardo (2010, p. 17) refere que:

[...] a escola, que fragmentou o conhecimento em disciplinas estanques, fragmentando assim as frases e os raciocínios dos seus alunos. Os professores, mal pagos e pior estimulados, mal sabendo eles mesmos redigir um plano de curso, pondo-se como exemplos tristemente adequados a uma fala truncada. A família, que lê nada e escreve nada de nada, e depois reclama da juventude “que não lê”. O Estado, que encosta a educação no canto das verbas, censura as poucas palavras que escapolem das universidades e dos artistas, e depois faz ironias sobre a geração da gíria (BERNARDO, 2010, p. 17).

A estratégia fragmentadora neoliberal afeta não apenas as responsabilidades, como também os currículos. As disciplinas são imodificáveis e herméticas, não propiciam o diálogo interdisciplinar ou transdisciplinar, como sugere Zabala (1998), a respeito de organização do currículo, principalmente levando-se em conta o contexto em que estão inseridas. Estão envolvidos no fracasso escolar a própria escola, ao desmembrar o currículo; os professores, com a falta de estímulos e de investimento na formação; a família, pela falta de hábitos de leitura e escrita; e o Estado, com o contingenciamento ou mau direcionamento das verbas.

Nesse contexto caótico e sucateado, insere-se o diretor, enquanto figura central da escola. A temática da política de responsabilização em termos de gestão escolar, sobretudo na educação básica, também é abordada por Oliveira *et al.* (2014). As exigências mais crescentes fazem com que o gestor busque construir coletivamente a gestão escolar, demanda gerada pelas políticas de prestação de contas e responsabilização. Assim, o perfil do diretor mudou para se adequar às transformações do mundo, seguindo o exemplo das organizações empresariais.

Descentralização, racionalidade e gerencialidade são características das empresas privadas, que as escolas estão levando em conta. A gestão precisa alcançar resultados, num modelo de concorrência baseado na remuneração dos docentes em relação ao desempenho dos alunos. Outro ponto em pauta é a ideia de democratização da educação, no sentido de trazer transparência, participação e coletivização.

As grandes mudanças ocorridas foram a construção coletiva da gestão escolar, a descentralização, as reformas dos sistemas escolares e as políticas de responsabilização. Mesmo assim, as péssimas condições de trabalho também influenciam no rendimento de todos os profissionais envolvidos na educação, bem como na cognição dos alunos. Também são lembrados pelas autoras, problemas invisíveis aos órgãos superiores.

As afirmações sobre o papel do diretor escolar conduzem a uma reflexão sobre sua atuação na gestão dos conflitos e sua posição de mediador entre os interesses dos professores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, às suas condições materiais de trabalho, e as exigências dos órgãos superiores sobre a melhoria dos indicadores escolares. Os gestores dos órgãos centrais e regionais, muitas vezes, ao apresentar tais exigências, não consideram as condições socioeconômicas dos alunos e a situação de precariedade do trabalho docente, na educação básica no Brasil (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 541).

A descentralização é insuficiente, levando em conta a política de responsabilização vigente; desse modo, há uma sobrecarga grande no trabalho dos gestores, que afeta também a qualidade de ensino, uma vez que a precarização do ambiente escolar se torna um imperativo na educação pública.

O outrora referido processo de verticalização do conhecimento afeta a forma como se compreende a educação enquanto mercadoria, o aprendizado enquanto mão única. Freire (1994) chama esse problema de “consciência bancária”. Para o autor,

[...] o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 1994, p. 38).

Observa-se, com isso, que a liberdade do aluno fica tolhida, pois não há estímulo à criatividade. O aluno fica refém de uma estrutura tecnicista, do “não” e do “sim”, das questões de múltipla escolha dos vestibulares e concursos, da redação quadrada do vestibular, de vinte a trinta linhas, entre quatro e cinco parágrafos, cada parágrafo com o mínimo de dois períodos. A falta de

=====

fomento ao posicionamento crítico deixa claro o já mencionado caráter ideológico da educação, a favor do Estado.

A ideia de Aparelho Ideológico do Estado foi pensada inicialmente por Althusser (1980). Para conceituar, o autor afirma: “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1980, p. 43).

Amparado em Althusser (1980), tais realidades são abordadas por Saviani (2008), que considera o Aparelho Ideológico do Estado (AIE) como a instituição ou o conjunto de instituições que servem para propagar de forma massiva a ideologia do grupo político dominante. Um AIE pode ser religioso, escolar, particular, jurídico, político, sindical, informativo e cultural. Cada um com sua abrangência e seu *modus operandi*.

A escola cumpre o seu papel ideológico para propagar a estrutura, o sistema desejado pelo governo. Reproduz o tipo de sociedade promovida pelas classes dominantes, assim, os estudantes tomam para si aquilo que foi dito pela escola como um paradigma para as suas vidas, como saberes práticos para a vida do trabalho. Muito pouco ou quase nada lhes ensina a pensar como patrão ou empreendedor, mas muito para servir de mão de obra assalariada, perpetuando os interesses das elites.

Isso pode parecer muito distante da realidade dos fatos vividos de olhos abertos, mas é mais comum e mais perto de todos do que se pode imaginar. Na escola, o currículo age de forma contundente, especialmente no que se refere à literatura, uma arte “não útil”, “não lucrativa”, voltada para a contemplação e não para a produção, para a cadeia produtiva. A fim de que seja possível compreender os impactos do neoliberalismo e seus efeitos na educação, escolheu-se, nesta pesquisa, a disciplina literatura e o currículo das escolas estaduais de Pernambuco.

3 VALOR DA LITERATURA

A ideia de valor é preponderante para a perpetuação da literatura. Entretanto, é preciso perceber que *valor* é um termo que não é, necessariamente, lógico, mas atribuído por alguém a

algo. O valor literário possui motivações que o tornam mais instável. De acordo com Eagleton, (1997, p. 16):

[...] não existe uma obra ou tradição literária valiosa *em si*, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. ‘Valor’ é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. Assim, é possível que, ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare. Suas obras passariam a parecer absolutamente estranhas, impregnadas de modos de pensar e sentir que essa sociedade considerasse limitados ou irrelevantes. Em tal situação, Shakespeare não teria mais valor do que muitos grafitos de hoje (EAGLETON 1997, p. 16).

Pode-se observar, então, que o cânone é constituído de valor social, a respeito do que uma obra ainda diz sobre a realidade, o que pode significar e de como essa obra é recebida. A não aceitação geraria um tipo de arte obsoleta, primitiva (no sentido de ultrapassada), sem interferência atávica, estaria fora de seu lugar de origem. Até que alguém a colocasse em seu devido lugar, tornar-se-ia uma não arte.

É possível apontar a influência exercida pela literatura na formação educacional e acadêmica do indivíduo, bem como o papel social dessa arte, por exemplo, nas contribuições geradas pela literatura de ficção científica para o desenvolvimento das ciências e tecnologias, dado o poder da mimese em criar realidades. Mas aqui, partindo do que foi exposto sobre currículo no título anterior, faz-se necessário observar as relações entre a língua portuguesa e a literatura.

É preciso refletir sobre a atenção recebida pela literatura no currículo, a partir do espaço dado a ela em relação à língua portuguesa. Se no currículo nacional, pelos PCN, a literatura é marginalizada, tendo o seu espaço minimizado, no currículo estadual de Pernambuco isso também ocorre, embora ainda haja a preocupação de fazer referência a um plano de letramento literário, mesmo que este seja mais isolado de todo o resto do contexto.

É verdade que o letramento literário é precedido do letramento linguístico, mas é preciso lembrar que o processo inverso também ocorre, também é verdadeiro. O uso estético da

=====

linguagem por meio da literatura pode trazer contribuições para o debate sobre alterações, modificações, acréscimos à língua portuguesa.

No livro “Memórias Sentimentais de João Miramar”, de Oswald de Andrade, as contribuições da prosa de vanguarda desse autor para a língua portuguesa são diversas. A seguir, apresenta-se, na íntegra, a nota da organizadora da ediçãoⁱⁱⁱ, com a opção de não modificar a ortografia da primeira edição do livro:

Para o estabelecimento de texto desta edição, realizado por Maria Augusta Fonseca, foram consultados manuscritos de texto integral e a primeira edição de *Memórias Sentimentais de João Miramar* (São Paulo, Livraria Editora Independência, 1924), única em vida do autor. Sendo assim, foram mantidos os termos de Oswald de Andrade, que apontam tanto para um registro da oralidade e diferentes falas de personagens, como para os empréstimos, formas variantes, abasileiradas, corruptelas de termos estrangeiros – do inglês (*bungalow, shoot, film/films, ford/forde, ping-pong/pingue-pongue, tennis*), do francês (*chauffer, derrapage, garage*), do espanhol (*paso, millonario*). Igualmente, foi mantida a ortografia de nomes próprios estrangeiros (Martha, Yvonne) e de sobrenomes de personagens (Pitta), alterada em edições posteriores. Acatou-se, na epígrafe, a forma *O Uruguay*, opção de Oswald que segue provavelmente uma das edições (8ª a 10ª) da obra de Basílio da Gama, em que o título foi grafado dessa forma, e não *O Uruguay*, que consta na primeira e nas demais edições desse poema épico (N.O.) (ANDRADE, 2004, p. 61).

As marcas da oralidade, empréstimos linguísticos e neologismos são desvios morfológicos para a composição da obra e para a língua portuguesa. Para a obra de Oswald de Andrade, simples acontecimentos viram sofisticadas experiências estéticas. Por isso, a sintaxe miramariana é comentada logo nas primeiras páginas do manual de redação “Comunicação em prosa moderna”.

Para Garcia (1978), autor do manual, a linguagem utilizada por Andrade (2004) não é claramente compreendida, a não ser que se realize uma reflexão lógica, sintática e semântica de seus episódios-fragmento^{iv}.

Apesar dos tênues vestígios de gramaticalidade – ou justamente por serem muito tênues vestígios de gramaticalidade – ou justamente por serem muito tênues esses vestígios – a frase de O. de A. depende quase que exclusivamente da interpretação que lhe possa dar o leitor (GARCIA, 1978, p. 8).

A promoção de densas reflexões sobre a língua portuguesa a partir da literatura também ocorre a partir de outro livro, intitulado “O Modernismo brasileiro e a língua portuguesa”, de Lessa (1976). Trata-se de um apanhado de contribuições à língua portuguesa realizado pela literatura modernista brasileira. O livro é dividido em duas partes: a primeira trata da relação da literatura modernista com a linguagem popular e a língua falada no Brasil; a segunda parte reflete sobre desvios da norma padrão, no que diz respeito à sintaxe. De forma mais específica, sobre como a literatura modernista atinge a regência e a concordância verbal.

Como se pode notar, as contribuições da literatura para a língua portuguesa são numerosas, entretanto, os currículos parecem não mais utilizá-las nem como fonte de exemplos no estudo dessa língua materna, mas o faz em contexto isolado, a fim de aparentar sua autonomia. Vale ressaltar que autonomia não pode ser considerada como omissão. São direitos dos alunos terem acesso a essas informações e também descobrir isso tanto por conta própria, quanto por incentivo da escola. Os currículos precisam observar o ensino de língua e literatura de forma integrada quando deve ser, e também autônoma, quando for o momento.

O título do presente trabalho “Literatura e Estado: Tal lugar, qual valor?”, tem inspiração no título do livro “Tal Brasil, qual romance?” (SÜSSEKIND, 1984). O livro em destaque, por sua vez, tem o título inspirado na expressão popular “tal pai, tal filho”. Um modo de criticar a forma como o romance naturalista se configura no Brasil. O ponto que mais chama atenção no livro, para o contexto dos argumentos que agora se desenvolvem, é a imagem da capa do livro. É uma xilogravura, datada de 1515, de autoria de A. Dürer, que ilustra um rinoceronte. Esse animal foi desenhado sem que o autor houvesse visto um pessoalmente, apenas a partir de esboços e descrições de pessoas. Obviamente, a imagem não saiu tão fiel em termos anatômicos.

É possível realizar uma analogia entre a representação do contexto da imagem e a forma tecnicista como a educação é tratada. Quem rege as normas são os burocratas e não os professores e educadores.

É necessário esclarecer que a literatura, neste trabalho, serviu como recorte que possibilitou a análise de um sistema educacional injusto e desigual. Resta, novamente, voltar a pensar a educação como um todo e refletir sobre possíveis mudanças a partir do currículo.

=====

4 UMA CRÍTICA SOBRE O CURRÍCULO DE LITERATURA

4.1 Sobre escolhas ao criticar um currículo

A palavra “crítica”, segundo Roger (2002), vem do grego “kritikos”, que significa a faculdade de “pensar”, “refletir”. Como verbos transitivos, o ato de pensar e o de refletir sobre algo pressupõem a possibilidade de trazer contribuições além de elencar aspectos positivos ou negativos.

Para Silveira Bueno (1963), na antiguidade grega, “crítico” era o indivíduo responsável por corrigir e interpretar os textos antigos. Para exercer tal função, além de conhecer história e mitologia, o crítico deveria conhecer também língua e literatura. São justamente essas duas últimas competências que regem este trabalho de crítica do currículo.

Para embasar esta análise crítica político-educacional sobre o currículo, é preciso deixar clara a metodologia. Em Educação, pode-se pensar em dois caminhos: o primeiro caminho metodológico é o quantitativo e o segundo o qualitativo. De um lado, entende-se por pesquisa quantitativa, também chamada de *hard*, o estudo baseado em números e estatísticas. De outro lado, a pesquisa qualitativa, também chamada de *soft*, foca-se na interpretação de realidades sociais, como apontam Bauer e Gaskell (2014).

O termo “currículo”, segundo Sacristán e Gómez (1998), vem do latim “currere”: “[...] que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 125). Segundo os mesmos autores, a escolaridade pode ser interpretada como um “percurso” para os educandos, e o currículo um “recheio”, um “conteúdo”, a fim de guiar os alunos no processo de aprendizagem.

Historicamente, os currículos são mais analisados pelo viés quantitativo do que pelo qualitativo. O motivo da predominância do quantitativo resulta da busca por resultados que são gerados a partir de dados numéricos que dão a impressão por via da estatística de profundidade do estudo, o que, muitas vezes, não reflete a realidade do ensino e da aprendizagem. A divisão de conteúdos por série, estratégias de ensino eficazes, códigos para se referir aos eixos temáticos,

tabelas funcionais, a preterição de determinado conteúdo por outro etc. são alguns dos parâmetros para desenvolvimento de estudos quantitativos.

Todas essas iniciativas quantitativas que norteiam os parâmetros e os currículos nacionais, em que o estudo e a reflexão das realidades sociais perdem espaço, em razão do processo de normatização e da busca incessante de resultados, são limitadores. Faz-se necessário, portanto, observar-se que, a partir do exposto, os critérios escolhidos neste trabalho, para o currículo, baseiam-se prioritariamente na metodologia qualitativa, em certas circunstâncias, contudo recorre-se a alguns dados quantitativos como enfatizadores de alguns posicionamentos.

O posicionamento neoliberal está atrelado às metodologias quantitativas na educação, por serem mais fáceis de implantação, menos onerosas, fonte de medição e de obtenção de “resultados”, mesmo que estes sejam duvidosos. Percebe-se que é justamente para garantir a criação de resultados que se configura o tratamento dado à literatura tanto no currículo nacional, quanto no currículo do Estado de Pernambuco.

A disciplina analisada neste trabalho é a literatura, que por não possuir currículo específico, é considerada como parte do estudo da língua portuguesa. Além disso, escolheu-se o terceiro e quarto ciclos do Ensino F, dado que a literatura assume certa relevância no Ensino Médio.

Sobre a metodologia, a escolha foi pelo “quali-quantitativo”, ou seja, tanto pelo viés qualitativo quanto pelo viés quantitativo. O viés qualitativo está presente na análise das implicações sociais do currículo, a partir das ideias da “prática” e da pedagogia “crítico-social dos conteúdos” (SAVIANI, 2013). Já o viés quantitativo está presente por meio da interpretação dos dados quantitativos, de acordo com o que afirmam Lakatos e Marconi (2003).

Dessa forma, tem-se como critério para análise do currículo o método documental. Assim, o estudo abrangerá dois âmbitos, a saber: 1. análise do *corpus*; 2. prática. O primeiro critério visa observar como o currículo é proposto e se a proposta consegue abarcar as demandas do ensino de literatura; já o segundo, objetiva trazer à tona reflexões sobre a prática dos conteúdos propostos.

O *corpus* é constituído dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em nível nacional e em nível de Pernambuco, além dos seguintes documentos: 1. “Parâmetros Curriculares de

Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio” – PCLP (PERNAMBUCO, 2012b); 2. “Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Médio” – PSA (PERNAMBUCO, 2013); 3. “Currículo de Português para o Ensino Fundamental” – CPEF (PERNAMBUCO, 2012a).

4.2 O currículo nacional

Nos objetivos que compõem os PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), não há menção à literatura como disciplina, com isso, já se pode perceber que o estudo da linguagem concentra-se na língua e não na literatura.

Em todo o documento, que possui 107 páginas, apenas duas páginas trazem considerações sobre o texto literário, com apenas cinco parágrafos. Em um texto superficial e repleto de estereótipos, o PCN (BRASIL, 1998, p. 26, 27) fala sobre representação e estilo da literatura, nos dois primeiros parágrafos. No terceiro parágrafo, tece uma consideração à referida disciplina, enquanto forma e fonte de conhecimento fora do habitual.

O quarto parágrafo observa a literatura do ponto de vista linguístico e o quinto e último parágrafo ventila considerações breves sobre a literatura enquanto texto escrito e oral. Os critérios estabelecidos neste trabalho iniciam-se com a análise da proposta do PCN (BRASIL, 1998), que pode ser considerada como insuficiente, uma vez que não somente minimiza o papel da literatura, como praticamente não realiza considerações relevantes sobre essa disciplina.

Além disso, não há direcionamento para a prática, nem maiores relações com a língua, trata-se de um texto produzido do ponto de vista quantitativo, com o mínimo possível de atenção para com a disciplina de língua portuguesa. Espera-se, então, que no PCN, até o Ensino Médio seja dada maior atenção à literatura. Neste último momento do ensino básico, a arte literária, na verdade, termina por sofrer com carga horária mínima, com o direcionamento ao vestibular, com resolução de exercícios em fichas e elaboração de resumos.

Neste contexto, no ensino básico, a literatura torna-se refém do utilitarismo do ensino da linguagem. Isso prova que o currículo nacional precisa de uma reforma a fim de superar a visão reducionista e subordinada em que a literatura se encontra. Com isso, espera-se que os Estados e

Municípios consigam se adequar, objetivando promover a prática da leitura literária em todos os momentos do ensino básico.

4.3 O currículo de Pernambuco

A forma eletrônica de monitoramento dos conteúdos curriculares, o SIEPE (“Sistema de Informações da Educação de Pernambuco”), pode servir de exemplo para a retomada das ideias neoliberais de *Descentralização, racionalidade e gerencialidade* abordadas por Gentili (2016). Apontado pela SEE – Secretaria de Educação de Pernambuco – como “mais um instrumento de inovação pedagógica” (PERNAMBUCO, 2017). Já o “Portal Educação em Rede”, o qual está vinculado ao SIEPE, é “um sistema de gestão escolar totalmente integrado com um ambiente colaborativo” (PERNAMBUCO, 2017) a fim de expandir e agilizar a comunicação na comunidade escolar.

Após o início do texto, que preza pela eficiência pedagógica, o Portal Educação em Rede revela suas intenções neoliberais:

[...] uma das premissas do Portal Educação em Rede é garantir à instituição de ensino total controle, autonomia e acessibilidade sobre a publicação de conteúdos e gerenciamento de permissões. Para isso, o sistema conta com uma hierarquia de perfis e acessos diferenciados que podem ser facilmente gerenciados pela equipe de administração do projeto, dentro da instituição. (PERNAMBUCO, 2017).

O trecho mostra as reais intenções do SIEPE, que é o “total controle”, a “autonomia”, a “acessibilidade”, o “gerenciamento de permissões”, “uma hierarquia de perfis e acessos diferenciados” para serem “facilmente gerenciados pela equipe de administração do projeto”. Em outras palavras: ter o controle de toda a equipe de docentes, de forma hierárquica, com níveis de permissões. O que se coaduna com a ideia de divisão de culpas gerando as dicotomias *descentralização centralizante e centralização descentralizada*, abordadas por Gentili (2016).

Outro dado relevante é que o planejamento e registro de aulas dos professores de língua portuguesa e matemática são direcionados, ou seja, os professores só podem seguir um planejamento disponibilizado pelo SIEPE. Desse modo, variações ao que está pré-estabelecido

não podem ocorrer. Assim, está, ao menos minimamente, garantido o controle sobre o que está acontecendo dentro de sala de aula nas duas disciplinas que são consideradas mais importantes pela SEE.

Em Pernambuco, o currículo é estabelecido a partir dos seguintes documentos: 1. “Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio” – PCLP (PERNAMBUCO, 2012b); 2. “Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Médio” – PSA (PERNAMBUCO, 2013); 3. “Currículo de Português para o Ensino Fundamental” – CPEF (PERNAMBUCO, 2012a).

O primeiro documento, os “Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio” – PCLP (PERNAMBUCO, 2012b), é o mais completo dos três, e traça as diretrizes, desde o 1º ano, do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio, em eixos, os quais são: “Apropriação do sistema alfabético”, “Análise linguística”, “Oralidade”, “Leitura”, “Letramento literário” e “Escrita”. Para cada eixo, há uma tabela indicando as expectativas de aprendizagem para cada ano. Essas indicações são marcadas por meio de quatro cores: branca, azul claro, azul celeste e azul escuro. As cores indicam, gradativamente, o nível de intervenção pedagógica que cada expectativa de aprendizagem necessita em cada ano escolar. Cabe, então, ao CPEF (PERNAMBUCO, 2012a) determinar em quais unidades devem ser abordados os conteúdos.

Dos seis eixos, o que se torna objeto de estudo para este trabalho é o eixo “Letramento literário”, pois é o que se refere à literatura. O segundo documento, “Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Médio” – PSA (PERNAMBUCO, 2013), traz uma perspectiva voltada para a prática do ensino, pois trata de planos de aula voltados para a prática, mas, neles o tratamento dado à literatura é inadequado.

Já o terceiro documento, o “Currículo de Português para o Ensino Fundamental” – CPEF (PERNAMBUCO, 2012a), volta-se para como deve ser o preenchimento de cadernetas escolares considerando a divisão das expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas em cada unidade. A utilidade é apenas organizar o que já foi posto no PCLP (PERNAMBUCO, 2012b). É digno de relevo que todos os três documentos trabalham com os mesmos eixos, então, qualquer consideração referente a um dos documentos envolve todos os outros.

A questão levantada em Costa e Botelho (2016), acerca do currículo em Pernambuco, é a pouca importância dada ao eixo da literatura, em relação aos outros eixos. Para justificar e embasar o assunto em pauta, realizar-se-ão comentários sobre como o plano de ensino propõe o trabalho sobre o poema “Rosa de Hiroshima”, de Vinicius de Moraes. Nos PSA (PERNAMBUCO, 2013), o poema é indicado para alunos do 7º ao 9º ano, não contemplando, portanto, alunos do 6º ano. A justificativa para esse fato se pauta na falta de competência dos alunos do 6º ano para compreender os sentidos e as figuras de linguagem presentes no texto.

O que torna a justificativa não plausível são as expectativas de aprendizagem dispostas de forma organizada no CPEF (PERNAMBUCO, 2012a), no eixo “oralidade”, para o 6º ano. Este último documento aponta dezesseis gêneros textuais que devem ser estudados, apenas na quarta unidade, o que gera um paradoxo: o aluno que estuda e tem a obrigação de aprender e compreender uma quantidade que supera uma dezena e meia de gêneros textuais não literários, certamente é capaz de compreender os sentidos de um poema canônico da literatura brasileira, especialmente levando em conta que o poema foi musicalizado e que as escolas possuem aparatos tecnológicos para executar músicas e exibir vídeos.

No PCLP, o eixo do letramento literário é o penúltimo na ordem de aparição. O último é o eixo escrita. A partir daí, é possível observar as intenções implícitas nesses parâmetros. Não deixar a literatura por último, a fim de não desvalorizar tanto a disciplina e põe a escrita como o último, uma vez que é uma tecnologia de produção textual.

Além disso, a fim de garantir coesão, de acordo com o PCLP, os eixos 4 e 5 atuam em conjunto para o desenvolvimento do letramento literário. Como justificativa, há no primeiro parágrafo do eixo 5:

Para além da leitura de textos de recepção pragmática, a leitura literária ocupa lugar de destaque na formação de um leitor proficiente. O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade. Portanto, ao listarmos, no quadro anterior – eixo leitura – expectativas de aprendizagem de leitura, estamos contemplando, particularmente nos discursos narrativo e poético, a formação do leitor de literatura (PERNAMBUCO, 2012b, p. 85).

=====

Observa-se, nessa citação do PCLP, que a leitura apoiada em aspectos da linguística precede a leitura literária, pois por meio do desenvolvimento de capacidades de leitura que se desperta o gosto de ler. Para confirmar tal posição, é lembrada a indicação, no eixo leitura, dos discursos narrativo e poético. Todavia, um ponto se sobressai, o de que não é mencionada a palavra “literatura” ou a expressão “leitura literária” no eixo de leitura e nem em alguma outra parte do documento, exceto no próprio eixo de “letramento literário” e em dois livros presentes nas referências.

Se os discursos narrativo e poético são citados no eixo “leitura”, é com o único objetivo de ler um texto de literatura com olhos linguísticos e não literários. A realização dessa prática é apenas uma das práticas de mutilação do texto literário. Isso se confirma no título 2.2 da introdução denominada “Concepções de língua e linguagem”. No momento em que se poderia esperar alguma consideração inicial sobre literatura, prefere-se o termo “linguagem”, por soar mais abrangente, mais completo e mais útil.

Essa postura serve como unidade de medida de intenções implícitas: falar de “literatura” ou de “leitura literária” apenas no eixo de “letramento literário” para não “infectar” o resto com as imprecisões da literatura. “Língua e linguagem” na introdução – e não “língua e literatura” ou “língua, linguagens e literatura” – faz denotar que a literatura se torne algo como “aquilo que não deve ser mencionado” ou “aquilo que só pode ser mencionado em seu devido local”. Todo o resto do PCLP é omissivo em relação à literatura.

Utilizando a visão quantitativa, como geralmente ocorre em currículos e como é orientado no PCLP, em todas as cento e dez vezes em que o termo “literatura” é mencionado no documento, em cento e oito vezes foi no eixo “letramento literário”, e em duas vezes nas referências, através dos títulos dos livros usados no referido eixo.

Além disso, a expressão “leitura literária” só aparece quatro vezes e apenas no eixo “letramento literário”. Enquanto isso, o termo “língua portuguesa” possui trânsito livre com cento e catorze menções ao longo do documento, enquanto o termo “Português” aparece oito vezes, também em eixos diferentes. Esse levantamento foi realizado por meio da abertura do arquivo em PDF do PCLP, no navegador Microsoft Edge, então não há risco de erro humano na contagem.

Quanto ao eixo “letramento literário” do PCLP, com ênfase nos anos finais, possuo cinco títulos: o primeiro aponta a importância de se tratar de um eixo a formação de leitores de literatura; o segundo versa sobre conceituação e usos do letramento literário; o terceiro trata da formação dos leitores de literatura, com ênfase metodológica; o quarto aborda a organização do eixo letramento literário; e o quinto traz uma tabela com as expectativas de aprendizagem referentes ao letramento literário.

O primeiro título do eixo “letramento literário” é composto apenas de dois parágrafos. O parágrafo inicial já foi transcrito na página anterior. O segundo parágrafo foi citado de forma indireta antes da transcrição, mas também se acrescenta a este trecho a preocupação com a metodologia do ensino do texto literário. A grande incoerência está na forma de redação do título: “Por que tratar a formação do leitor de literatura em eixo específico?” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 85).

Soa estranha a indagação, pois se pressupõe que a leitura de literatura seja uma trivialidade em relação à leitura de aspecto linguístico. É possível refazer a pergunta, acrescentando apenas duas palavras, a fim de evidenciar o descaso com a literatura. O título ficaria assim: “Por que tratar a formação do leitor de literatura *apenas* em *um* eixo específico?”. Assim fica claro não ser um absurdo a literatura estar em um espaço restrito, mas ser um disparate pedagógico a literatura estar isolada em apenas um eixo e não em todos.

O segundo título traz conceituações sobre a expressão “letramento literário” e o termo “literatura”, bem como a definição da utilidade dessa segunda. Este título foi embasado nas “Orientações Curriculares do Ensino Médio” (BRASIL/MEC, 2006), documento que não foi citado neste trabalho, porque o objetivo é estudar os anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de questões relevantes, tendo em vista que este é um ponto de partida para o assunto.

No terceiro título “A metodologia de formação do leitor de literatura” é abordada tanto no nível fundamental quanto no médio. Neste trabalho, como já foi dito, é considerado apenas o que diz respeito ao nível fundamental. Nesse item o PCLP menciona também a importância da experiência literária para a formação dos alunos.

Além disso, inserem-se duas citações do PCN referentes à literatura e desenvolve-se uma crítica a como o texto literário é tratado no Ensino Fundamental, como base de análise

=====

linguística. Segundo o PCLP, isso destrói a possibilidade estética e o caráter formativo da literatura. Mais adiante, o documento afirma que, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a literatura é “[...] historicamente determinada e, ainda assim, atemporal e universal, capaz de dizer ao homem de qualquer lugar e de qualquer tempo” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 93). Essas demonstrações de sensibilidade literária fazem desse tópico o melhor construído para o eixo do referido documento.

O quarto e o quinto título são integrados. O quarto título serve como uma introdução para o quinto, e este último, por sua vez, traz uma tabela com as expectativas de aprendizagem para turmas do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Fica claro, grifado em negrito inclusive, que a literatura está abordada com o foco na “apreciação e fruição” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 98).

O quinto eixo traz trinta e uma expectativas de aprendizagem, sendo que as seis primeiras apresentam uma versão duplicada, com a segunda parte chamada de “conteúdos atitudinais”. A primeira, nomeada de “gestos de leitura”, como sendo a corporificação da leitura o ato de sentir o livro físico e folhear as páginas. A segunda indica que os alunos devem frequentar espaços de leitura da escola, como biblioteca da sala e biblioteca da escola.

Este segundo tópico só pode funcionar com uma escola com bibliotecas em bom estado, e também é necessário que haja bibliotecários. Em nenhum dos três documentos mencionam-se as condições das bibliotecas das escolas públicas do Estado de Pernambuco. Basta uma visita às referidas escolas, especialmente em bairros com menos holofotes da mídia, para que se tire a dúvida. Mas este é um cenário que não se restringe apenas às escolas públicas.

De acordo com uma matéria publicada no Diário de Pernambuco, a situação das bibliotecas das escolas do Estado de Pernambuco e do Brasil, tanto públicas quanto privadas, é alarmante. “Apenas 37% das escolas – públicas e privadas – de Pernambuco possuem biblioteca. A estatística, divulgada pelo Censo Escolar 2014, aponta, ainda, que o cenário não é muito diferente do observado no país, com média de 36%” (LEITÃO, 2016). Tal fato ocorre num cenário em que a Lei 12.244/10 (BRASIL, 2010), já em vigência, determina que todas as escolas da rede particular e pública devem ter uma biblioteca até o ano de 2020.

De volta aos PSA, na sequência, a terceira expectativa fala sobre frequentar espaços públicos, leia-se bibliotecas públicas e bancas de jornal e revistas. A quarta aponta para a formação do gosto, do apego a determinado autor, com a solicitação de se procurarem outras obras sobre essa preferência. A quinta serve de complemento, por pedir a busca de autores que abordam uma determinada temática. A sexta expectativa é a continuidade da busca de materiais de leitura por vontade própria, de forma independente, autônoma.

As trinta e uma expectativas de aprendizagem envolvem a literatura em si e não dependente da língua portuguesa, ou apenas como história da literatura. Neste momento, o que se questiona sobre as expectativas de aprendizagem são as condições de colocá-las em prática. Uma das possibilidades é a orientação de atividades a serem realizadas em sala de aula.

Com o objetivo de colocar a literatura em prática na sala de aula é que foram criados os PSAs (PERNAMBUCO, 2012b, p. 93), um ano após a publicação dos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b, p. 93).

Os PSA são insuficientes já a partir da comparação entre a proposta e o número de atividades sugeridas. Então, configura-se como um documento para afirmar que foi realizado algo, mas parece não ter havido preocupação em sugerir atividades no PSA, na mesma proporção em que se cobra do professor, no PCLP e no CPEF.

No PSA para o Ensino Fundamental há cinco partes, todas voltadas para o ensino de gêneros textuais. Das cinco, duas são voltadas para a literatura. Uma trata sobre poesia para o Ensino Fundamental, cujo conteúdo já foi contemplado na crítica desenvolvida em PERNAMBUCO (2012b) e retomado no presente trabalho. A outra atividade é sobre gêneros narrativos, com ênfase no conto fantástico e na estrutura do enredo. São seis páginas que tratam sobre o assunto. Não há ressalvas a serem feitas nas atividades, exceto o que já foi dito: o fato de ser insuficiente para a demanda do PCLP.

Mesmo com esses pesares, há uma grande ressalva, que é o fato de haver um plano de letramento literário, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Trata-se de uma das formas de compensação do neoliberalismo, em que a literatura consta, mas com ressalvas, limites e enquadramentos, de forma reduzida.

=====

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto neste artigo constatou uma realidade: os problemas da educação são mais políticos que pedagógicos. Assim, a preocupação maior se dá pelos órgãos de controle que geram uma engrenagem defeituosa, a qual visa apenas ao lucro, com resultados imediatos para algumas classes, mas constituindo-se em prejuízo para a maioria da população. Essa constatação ocorreu a partir da análise teórico-ideológica com base na ótica das pedagogias da “prática” e da “crítica-social dos conteúdos”, conforme (SAVIANI, 2013). Para o desenvolvimento dessas constatações percorreu-se um caminho de busca de interesses implícitos no currículo de língua portuguesa, já que não há um específico para literatura.

As contribuições da literatura na formação dos alunos costumam ser omitidas nos currículos, a fim de minimizar o papel dos estudos literários no estudo da língua e das linguagens. Sobre isso, muitas foram as evidências encontradas nos documentos oficiais que trazem apenas uma visão limitada da literatura, quando a atrelam a língua portuguesa e a tornam submissa às discussões linguísticas.

Através da literatura pode-se refletir sobre o uso da ortografia, da sintaxe das frases, da criação e do emprego de neologismos, mas não se pode deixar de enfatizar seus valores estéticos e peculiares a uma arte que, como tal, pode e deve propiciar a formação humana dos alunos, ampliando saberes e conduzindo-os a uma visão mais crítica do mundo. Talvez desses aspectos inerentes ao texto literário resulte a necessidade do exercício do controle intenso exercido pela ideologia neoliberal na condução de um currículo em que há, ora de modo implícito ora elíptico, a minimização dos estudos literários nos documentos oficiais.

Essa tese, justificada ao longo do trabalho, partiu da forma como o Brasil trata o ensino de literatura. O modo como o Estado, nacional e pernambucano, trata a literatura pode ser usado como termômetro para se refletir sobre como a educação literária é tratada e qual importância possui para o poder público. Assim, defende-se no presente artigo que o espaço dedicado à literatura nos documentos que regem a educação no país e no Estado de Pernambuco deveria ser maior a fim de atingir a formação humana e humanizadora dos alunos.

Contudo, se sabe que em uma realidade neoliberal, produtivista, tecnicista, crítico-reprodutivista, uma mudança intensa na forma de conceber o currículo escolar não seria facilmente acata, pois afinal, é preciso saber como irá haver o lucro, força motriz e mantenedora das engrenagens capitalistas, da qual a educação é apenas um dos muitos aparelhos ideológicos. A pressão popular deve estar à frente dessa realidade e buscar formas de garantir um direito básico a todos os cidadãos: educação pública humanizada e de qualidade, fazendo jus ao que prega Antonio Candido (2011), em “O direito à literatura”, ao considerar a literatura imprescindível à formação humanística do ser humano.

=====

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad, Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.
- ANDRADE, Oswald. **Memórias sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Globo, 2004.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BRASIL. Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.
- BRASIL. Lei nº 12244, de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12244.htm>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**; volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSTA, Walter Cavalcanti; BOTELHO, Cristina. A experiência do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II para a leitura do texto literário. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 8. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2829>>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1978.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

LEITÃO, Carolina Sá. Diário de Pernambuco. **Apenas 37% das escolas do estado têm biblioteca**. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2016/02/24/interna_vidaurbana,628870/apenas-37-das-escolas-do-estado-tem-biblioteca.shtml>. Acesso em: 16 mar. 2016.

LESSA, Luiz Carlos da Silva. **O Modernismo brasileiro e a língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. In: **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 20, p. 529-548, set./dez. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012a.

_____. Secretaria de Educação. **Educação em Rede**. Disponível em: <<http://siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5920>>. Data de acesso: 15 abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012b.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2013.

ROGER, Jérôme. **A crítica literária**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

=====

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SILVEIRA BUENO, Francisco. **Estudos de filologia portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

SÜSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, qual romance?**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas

ⁱBernardo (2010) refere-se ao fenômeno da “desexpressão” no desempenho dos jovens nas redações vestibulares.

ⁱⁱExpressão criada por Bernardo (2010) para designar os professores e jornalistas que criticam a geração que não sabe se expressar bem, especialmente em redações vestibulares.

ⁱⁱⁱNão fica claro quem é que escreve o trecho destacado sobre a ortografia de “Memórias Sentimentais de João Miramar”, uma vez que há três funções que podem ser compreendidas como “organização”: “supervisão editorial” (Jorge Schwartz), “estabelecimento de texto” (Maria Augusta Fonseca), “pesquisa para esta edição e revisão” (Gênese Andrade). Além disso, no livro não há nenhuma referência direta a respeito de quem teceu as referidas considerações. No entanto, levando-se em conta a produção bibliográfica acerca de Oswald de Andrade e que a autoria do texto da orelha do livro tenha sido Maria Augusta Fonseca, foi utilizado no presente trabalho a expressão “organizadora”.

^{iv}A nomenclatura de “episódios-fragmento”, no lugar de capítulos foi criada por Haroldo de Campos, crítico brasileiro.

Artigo recebido em 26/04/2016.

Aceito para publicação em 26/05/2017.