RODRIGO ALVES DOS SANTOS

DO PROFESSOR DE LITERATURA AO FORMADOR DE LEITORES CRÍTICOS DE TEXTOS LITERÁRIOS:

um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio.

Belo Horizonte – MG
Faculdade de Educação da UFMG
2009

RODRIGO ALVES DOS SANTOS

DO PROFESSOR DE LITERATURA AO FORMADOR DE LEITORES CRÍTICOS DE TEXTOS LITERÁRIOS:

um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Doutora Aracy Alves Martins – FaE/UFMG

Belo Horizonte – MG
Faculdade de Educação da UFMG
2009

S237d
T

Santos, Rodrigo Alves dos, 1975-
Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários : um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio / Rodrigo Alves dos Santos. - UFMG/FaE, 2009.
200, enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Aracy Alves Martins.
Bibliografia : f. 178-200.
Inclui CD-ROM com Anexos.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação. 3. Literatura -- Estudo e ensino. 4. Lingua portuguesa -- Estudo e ensino. 5. Análise crítica do discurso. 6. Análise do discurso literário. 7. Ensino médio. 8.Professores de ensino médio -- Formação..
I. Título. II. Martins, Aracy Alves. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, defendida em _____ e _____ pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores/as:

_____

Professora Doutora Aracy Alves Martins (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Professora Doutora Cristina Mello
Universidade de Coimbra - Portugal

_____

Professora Doutora Ivete Lara Camargos Walty
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

_____

Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso
Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Professora Doutora Marildes Marinho
Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Professor Doutor Hércules Toledo Corrêa
Universidade Federal de Ouro Preto
(Suplente)

_____

Professora Doutora Maria Zélia Versiani Machado
Universidade Federal de Minas Gerais
(Suplente)

Para minha mãe, Junair,
e para meu pai, Laurindo,
pela clareza e convicção
de que sempre foi (e é)
possível existir de outro
modo.

Para Ronaldo e para
aqueles que, como ele,
são conscientes de que
não se nasce sendo
professor, mas que é
perfeitamente possível
aprender a sê-lo.

AGRADECIMENTOS

A Aracy, minha orientadora, pelo respeito a minha forma de lidar com o tempo e pelas opiniões acertadas nos momentos oportunos.

A Marildes e Lalu, professoras do PPG-FAE-UFMG, pela abertura, pela disponibilidade e pelo apoio no começo, e também, nos momentos necessários do curso de doutorado.

Ao **PROGRAMA DE BOLSAS DE ALTO NÍVEL DA UNIÃO EUROPEIA PARA A AMÉRICA LATINA – ALBAN,** pelo apoio financeiro e logístico que permitiu a rica e inesquecível experiência de formação, estudos e pesquisa na Universidade de Coimbra, Portugal.

Aos professores e pessoal da secretaria do PPG-FAE-UFMG, pelo companheirismo, pelo apoio, pela competência com que lidam com os compromissos de trabalho junto aos alunos.

Ao Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), pela oportunidade de interlocução e de crescimento como pesquisador.

À Faculdade de Letras da UFMG, pela receptividade e pela atenção; características sensivelmente presentes na então coordenadora do Colegiado, professora Márcia Maria Cançado Lima.

Ao Departamento de Letras da UFV, pela disponibilidade, pela atenção, pelo cuidado dispensados a este ex-aluno, sobretudo pela secretária (e amiga) Nazaré Molica e pela professora doutora Elisa Cristina Lopes.

Ao Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, Portugal, pela receptividade, pela atenção, pelo cuidado e pelo profissionalismo dispensados, sobretudo através da pessoa da professora doutora Cristina Mello.

Às professoras das escolas primárias e secundárias de Coimbra, Portugal (e de cidades da região) – Betina, Dora e Isabel Delgado – pela atenção, pela receptividade, pelo cuidado e profissionalismo e, sobretudo, pela rica troca de experiências.

Aos alunos e professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal, pela atenção, pela disponibilidade e pela positiva troca de experiências.

Aos colegas professores e profissionais de educação do CEFET-MG (Belo Horizonte), do Colégio Integral de Divinópolis e do Colégio Roberto Carneiro – Pitágoras – de Divinópolis, pelo apoio e pela presença amiga nos momentos necessários. Também aos meus alunos nessas instituições, pela compreensão das tantas ausências, pela colaboração quando do manifestado cansaço e pela torcida para que tudo desse certo no final.

Com muito carinho, ao Colégio Alfa COC de Divinópolis, sobretudo às pessoas do Carlos Ângelo, da Jô e da Ritinha. Saibam que não foi fácil deixá-los, mas foi gratificante a constatação do carinho e da amizade para além dos limites da escola.

Aos colegas do doutorado, em especial a Edna Magalhães, pela presença amiga nos tempos difíceis e pela amizade certa, para além do curso.

Aos grandes amigos de Jequitinhonha, de Viçosa e dos ‘tempos de Viçosa’, e de Divinópolis, pela força e pela compreensão de minha ausência e distanciamento nesses anos de realização do curso de doutorado.

A Alba, presença constante e amiga, pelo carinho, pela força; e a Júnia, pela torcida; e aos agregados de ambas, pelo carinho.

Com gratidão, aos amigos Ânderson e Leonardo Hudson, de quem o meu afastamento por causa da dedicação ao curso muito me incomodou, mas, ao mesmo tempo, consolidou uma amizade que sobreviverá por tempos e tempos.

A Ruth, mais que amiga, mais que antiga colega de trabalho, uma companheira de todas as horas; pela compreensão da ausência nestes últimos anos e pela amizade incondicional.

A Cristina Mello, pela amizade, pela presença – mesmo a um oceano de distância –, pela confiança e respeito, e pelas palavras certas, fruto de muita experiência.

À família Alves Duarte, pela acolhida, pelo carinho, pela torcida e pelas boas energias encontradas em personalidades singulares e enriquecedoras, sobretudo representadas na centralidade e sabedoria do Seu Salvador e na perseverança e sensibilidade de D. Conceição.

A todos os meus familiares mais distantes, em especial a minha amada Tia Rosa, pela compreensão, pela torcida, pelas orações, pelo apoio em toda essa minha trajetória.

A minha estimadíssima família: meu pai (Laurindo), minha mãe (Junair), meus irmãos (Ronaldo, Ênio, Jaime e Fabrício), minhas cunhadas (Débora Martins, Débora Cremonez, Daniela), ao sobrinho de sangue (Luiz Miguel), aos sobrinhos de coração (Layra, Matheus e Guilherme); pelas orações, pelo amor, pela confiança, pela torcida, pelo imenso sentimento de orgulho que despertam em mim, por tudo que fizeram e fazem para tornar essa minha existência mais interessante.

Finalmente, a Ronaldo, pela presença, pelo carinho, pela escuta atenta, pelos silêncios oportunos, pela interlocução possível e pelo companheirismo incondicional. Por mais que seja um chavão, este é um daqueles momentos em que, nas palavras, não cabe a gratidão a ser expressada.

O sujeito não existe. O sujeito é efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é um efeito de uma ilusão. O sujeito é efeito de uma interpelação. O sujeito é efeito de uma enunciação. O sujeito é efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é efeito de um endereçamento. O sujeito é efeito de um posicionamento. O sujeito é efeito da história. O sujeito é efeito da différance. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito.

Tomaz Tadeu – "Manifesto por um pensamento da diferença em educação"

Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo. Eu, no ano em que estamos, sou a minha mais nova edição (revista e, às vezes, um pouco ampliada); o mais velho de mim (se o tempo é a medida) está no meu passado e não no presente.

Mário Sérgio Cortella – "Não nascemos prontos"

SANTOS, Rodrigo Alves dos. **Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários**: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio. 2009. 200f. Tese de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo de uma parcela do discurso que objetiva regular e configurar a formação e a atuação do professor de língua portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária desejado para o que vem sendo chamado de *novo* Ensino Médio. Orientada pelas teorizações do filósofo francês Michel Foucault e em estudos foucaultianos, esta pesquisa considera o *discurso* naquilo que ele *faz e* parte do pressuposto de que o professor é *uma construção discursiva*, atravessada por discursos que se materializam, entre outras formas, nos documentos que têm por finalidade a regulação e a configuração da formação dos docentes que atuam (e/ou atuarão) na educação formal brasileira. A partir dessas premissas, faz-se, neste trabalho, uma análise do discurso divulgado em uma materialidade discursiva composta pelos seguintes documentos: 1) os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (1999), 2) os PCN+ de Língua Portuguesa do mesmo nível de ensino (2002), 3) as Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Portuguesa (2006), 4) o Plano Nacional de Educação (PNE 2001), 5) as Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2, publicadas no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2002 (que tratam da regulação dos cursos de formação de professores para a atuação na educação básica), 6) as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, publicadas sob o formato do Parecer CNE/CES 2001, publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, 7) os Projetos Político-pedagógicos de dois cursos de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (o da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e o do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa). O discurso veiculado nesse corpus é inquirido – fundamentando-se em elementos da análise da teoria da enunciação e da genealogia foucaultianas – sobre *que modo de ser professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio esses documentos demandam e fabricam?* O estudo em causa permite constatar que o enunciado da *centralidade do professor como agente de uma mudança na educação formal* é o mais recorrente no discurso analisado. Neste, o sujeito docente *fabricado* e demandado, no que se refere ao trabalho com a leitura literária nos anos finais da educação básica, é o *formador de leitores críticos de textos literários*, o qual vem, nos termos considerados nesta pesquisa, apontar o desaparecimento do professor de literatura da educação básica. Com a invenção desse outro sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária e com sua emergência no discurso aqui analisado, surge também um *novo modo de existência* no qual indivíduos que almejam ocupar a posição de professor de Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica deverão se inscrever.

Palavras-chave: Trabalho com a leitura literária. Novo Ensino Médio. Formação de professores. Teorizações Foucaultianas.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. **From Literature teacher to developer of critic literary texts readers:** a study about the (re)creation of the Portuguese teacher for the work with the literary reading in the *new Secondary* School 2009. 200p. Education Doctorate thesis: Knowledge and social inclusion. College of Education. Federal University of Minas Gerais.

ABSTRACT

The current paper consists of a study that works with a parcel of the discourse which aims to adjust and arrange the education and the professional performing of the Portuguese teacher, regarding to the desired work with literary reading towards, what has been called, the "*novo* Ensino Médio*"* (*new* Secondary School*).* This research, based on Michel Foucault theories and on foucaultian studies, considers the *discourse* on what it *produces,* and takes for granted the fact that the teacher is a *discursive construction,* traversed by discourses that materialize into documents which have the purpose of adjust and arrange the academic degree of the teachers that are already (and/or will be) in the formal Brazilian education classrooms. Considering these previous statements, a discourse analysis is developed through a published discursive materiality which contains the following documents: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (1999) (Secondary Education National Curriculum Parameters of the Portuguese language - 1999), 2) PCN+ (Complementary teaching orientation in the National Curriculum Parameters) of the Portuguese language, for the same level (2002), 3) Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Portuguesa (2006), (The Portuguese language area in Secondary Education Curriculum Orientation - 2006)), 4) Plano Nacional de Educação (PNE 2001) (The Educational National Plan (ENP 2001)), 5) the CNE/CP 1 and CNE/CP 2 resolutions, published at the Official Diary of the Union on April 09th 2002 (that approach the regulation of the teacher's academic courses for basic education), 6) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (National Curriculum Directives for "Letras" Course), published under the CNE/CES 2001 judgment, at the Official Diary of the Union 07/09/2001, 7) Political-pedagogic projects of two Portuguese language courses (the Letras course from the Federal University of Minas Gerais and from the Federal University of Viçosa). The discourse published in all these materiality is questioned – underlying in elements like the enunciation analysis and the foucaultian genealogy – about the way these documents are creating and demanding from the attitudes of the Portuguese teacher that works with the literary reading with the secondary school. This study certifies that the statement that describes the teacher as *the principle changer of the formal education* it is the most recurrent among the discourse analyzed. Therefore, the teacher, demanded and *created by the discourse*, is the *responsible for the development of critical literary texts readers*, which means, according to this research, the "death" of the Literature teacher among the basic education. By the creation of this other Portuguese teacher in the development of the literary reading, and according to the emergency noticed in the discourse analyzed throughout this paper, it's possible to observe a *new way of existence* coming up, where people that want to work as Portuguese teachers, in the last grades of the basic education, must fill out the forms.

Key-words: Literary reading work; New Secondary school; Teaching education; foucaultian theorization.

SANTOS, Rodrigo, Alves. **Du professeur de littérature au formateur de lecteurs critiques des textes littéraires: une étude sur la (ré)invention du professeur de portugais pour le travail avec la lecture littéraire dans le nouveau *Ensino Médio* (Lycée).** 2009. 200p. Thèse de Doctorat en Éducation: Savoir et Inclusion Sociale. Faculté d'Éducation. Universidade Federal de Minas Gerais.

RÉSUMÉ

Ce travail se penche sur l'étude d'une partie du discours qui a pour objectif régulariser et configurer la formation et l'action du professeur de portugais en ce que concerne son travail avec la lecture des textes littéraires tel que souhaité dans le surnommé « nouveau » *Ensino Médio* (Lycée). Orientée vers les théorisations du philosophe français Michel Foucault et par les études foucaultiennes, cette recherche considère le discours dans ce qu'il *fait* et part du postulat que le professeur est une construction discursive, dans laquelle des discours se matérialisent, par exemple, à travers des documents qui ont le but de régulariser et configurer la formation des enseignants qui travaillent (ou travailleront) avec l'éducation formelle brésilienne. En considérant ces prémisses, on analyse, dans cette thèse, le discours répandu dans une matérialité discursive composée par les documents suivants: 1) les « Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PCN) » (1999), 2) les « Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ » de langue portugaise du même niveau d'enseignement (2002), 3) Les « Orientações Curriculares do *Ensino Médio* de Língua Portuguesa » (2006), 4) le « Plano Nacional de Educação » (PNE 2001), 5) les Résolutions CNE/CP 1 et CNE/CP 2, publiées dans le *Diário Oficial da União* le 09 avril 2002 (qui se versent sur la régularisation des cours de formation de professeurs dans le domaine de d'éducation élémentaire), 6) les directives du curriculum national du cours de Lettres, publiées sous la forme du Compte Rendu CNE/CES 2001, dans le *Diário Oficial da União* le 09 juillet 2001, 7) les Projets politiques-pédagogiques de deux licences en Lettres - spécialisation portugais (ceux de la Faculté de Lettres de l'Universidade Federal de Minas Gerais et du département de Lettres de l'Universidade Federal de Viçosa). Le discours véhiculé en toute cette production discursive est étudié à travers des éléments d'analyse de l'énonciation et de la généalogie foucaultienne à partir de la question suivante: quelle façon d'être professeur de portugais pour l'activité avec la lecture littéraire dans le nouveau *Ensino Médio* (Lycée) ces documents demandent et fabriquent-ils? L'étude en cause permet de constater que l'énoncé sur la place centrale du professeur comme agent d'un changement dans l'éducation formelle est le plus recourant dans le discours analysé. Le sujet-enseignant fabriqué et demandé, en ce qui concerne le travail avec la lecture littéraire à la fin de l'éducation élémentaire, c'est le formateur de lecteurs critiques des textes littéraires, celui qui vient, pour cette recherche, dévoiler la « mort » du professeur de littérature de l'éducation élémentaire. Avec l'invention de cet autre sujet-enseignant de la langue portugaise pour le travail avec la lecture littéraire et son émergence dans le discours ici analysé, apparaît aussi un nouveau *modus* d'existence dans lequel les individus qui souhaitent occuper la position de professeur de portugais dans les années finales de l'éducation élémentaire doivent s'inscrire.

Mots-clé: Travail avec la lecture littéraire, nouveau *Ensino Médio* (Lycée), formation des professeurs, théorisations foucaultiennes.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1: TESES SOBRE ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO – 1996/2007.....**37**

QUADRO 2: TESES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO.....**41**

QUADRO 3: TESES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO.....**42**

QUADRO 4: VARIEDADE DE SUJEITOS ENUNCIADORES NA MATERIALIDADE DISCURSIVA ANALISADA **109**

QUADRO 5: PCN+ AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS PELO DOCENTE NA ABORDAGEM NO TEXTO LITERÁRIO **124**

FIGURA 1: TRIÂNGULO DOS ASPECTOS QUE INTERFEREM NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA **40**

FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR COMO CONSTRUÇÃO DISCURSIVA **68**

FIGURA 3: PCN+ LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO MÉDIO: AS DEZ COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR PROPOSTAS POR PERRENOUD (2002) **133**

FIGURA 4: SUMÁRIO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS – LÍNGUA PORTUGUESA CONHECIMENTOS DE LITERATURA.....**153**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....**15**

1 – **CONTEXTUALIZAÇÃO**.....**21**

1.1 – UMA TRAJETÓRIA.....**22**

1.2 – DO PRÉ-PROJETO DE PESQUISA À PROBLEMATIZAÇÃO DE TESE: ENTRE MUDANÇAS E CONFLITOS, REFINAMENTOS.....**26**

1.3 – ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA NECESSIDADE.....**34**

1.4 – DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: UMA PROPOSTA DE RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL.....**44**

2 – **PROBLEMATIZAÇÃO**.....**52**

2.1 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO DE MICHEL FOUCAULT.....**53**

2.2 – TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS: DESTACANDO ALGUNS CONCEITOS OPERACIONAIS.....**57**

2.3 – O PROFESSOR COMO SUJEITO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO PELA EDUCAÇÃO FORMAL: UM PRESSUPOSTO PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO.....**65**

2.4 – APRESENTANDO A TESE PROPOSTA POR ESTE TRABALHO.....**69**

3 – **PERCURSO METODOLÓGICO**.....**73**

3.1 – DO CORPO DISCURSIVO SELECIONADO.....**74**

3.1.1 – *Considerações sobre a materialidade discursiva estudada neste trabalho: contextualizando a configuração de uma desejada mudança na formação e atuação do professor da educação básica*.....**78**

3.1.1.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e seus desdobramentos.....**78**
3.1.1.2 – O Plano Nacional de Educação (PNE 2001).....**84**
3.1.1.3 – As Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2.....**87**
3.1.1.4 – As Diretrizes Curriculares para Curso de Letras **91**
3.1.1.5 – Os Projetos Político-Pedagógicos de Instituições Federais de Ensino Superior privilegiadas neste trabalho **94**
3.2 – ANALISANDO UM DISCURSO A PARTIR DAS TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS.....**99**

4 – **ANÁLISE**.....**105**
4.1 – A CENTRALIDADE DO PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA REGULARIDADE DO DISCURSO.....**106**
4.1.1 – O sujeito docente para o trabalho com a leitura literária: marcas de um sujeito do discurso.....**116**
4.2 – A LITERATURA COMO OBJETO DE ESCOLARIZAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO *NOVO ENSINO MÉDIO*: RECONFIGURAÇÕES EM FAVOR DA EMERGÊNCIA D E UM SUJEITO DOCENTE DESEJADO.....**136**
4.2.1 – Uma concepção de língua e de linguagem é privilegiada.....**138**
4.2.2 – Uma configuração da disciplina de Língua Portuguesa é desqualificada **142**
*4.2.3 – A finalidade do estudo da literatura na disciplina de Língua Portuguesa é modificada***.** **146**
4.2.4 – Um outro sujeito aprendiz passa a ser desejado **155**
4.2.4.1 – O discente demandado pela disciplina de Língua Portuguesa: do aprendiz da norma culta ao leitor crítico de textos literários.....**161**

5 – **REFLEXÃO**..... **173**

REFERÊNCIAS..... **178**

ANEXOS DIGITAIS

APRESENTAÇÃO

Este trabalho consiste numa análise de uma materialidade discursiva que objetiva regular e configurar o que, segundo a legislação oficial da Educação Formal do Brasil, veio constituindo um "novo projeto pedagógico" (BRASIL, 2002) para os anos finais da chamada *nova* Educação Básica. Interessa-me, especificamente, no discurso aqui compilado, o que se diz sobre a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio. Nesse âmbito, faz-se necessário esclarecer, de princípio, que estou assumindo, como pressuposto deste trabalho, que o ocorre, de fato em sala de aula, quando da abordagem de um texto literário, é um trabalho com a leitura literária e não um ensino da literatura.

Tomada como *produção de sentidos* conforme afirma Paulino *et.al* (2001), a leitura do texto literário torna-se, em situação escolar, um exercício que envolve, além do próprio texto (ECO 1986; 1993), outros dois sujeitos que devem estar ativamente inserido nesse processo: o leitor e o professor (EVANGELISTA 2000; MELLO, 1998, 1999). Nesse contexto, conforme salienta Walty (In.: PAULINO; WALTY, 1994, p. 21), "ler é travar um duelo com o texto ou no texto enquanto campo de batalha, não com o objetivo de destruí-lo nem deixando-se destruir por ele; mas com o objetivo de dialogar, de interagir, de promover trocas".

Desse modo, quando emprego a construção *trabalho com a leitura literária* – a qual será recorrente nesta tese – estou acreditando ser possível promover, quando da abordagem de um texto literário na aula de Língua Portuguesa, algumas rupturas. Uma primeira com a noção perniciosa de que os alunos, em especial os do Ensino Médio, não têm condições intelectuais de participar, de forma ativa, na construção dos sentidos de um texto literário, quando da leitura deste. Uma segunda, em consonância com os estudos de Mello (1999) e Giasson (2000; 2003), com a noção de que a leitura é um exercício que não demanda *esforço*, e no caso de situada na escola, tanto da parte do professor quanto da do aprendiz. Por fim, quero marcar, com uso dessa construção, uma ruptura com ideia de *ensino de literatura*, da maneira como esta veio sendo compreendida na Educação Formal do país.

Uma vez reunido o discurso que melhor apresentarei oportunamente, problematizo-a, fundamentado nas teorizações do filósofo francês Michel Foucault e em estudos foucaultianos, sobre que *modo de ser professor* de língua portuguesa para o trabalho com o a leitura literária no *novo* Ensino Médio esses documentos demandam e *fabricam*?

Como será mais bem explicado adiante, a problematização apresentada neste estudo foi fruto de muitas leituras, de demorados estudos e de um longo processo de refinamento da intenção inicial de pesquisa que apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Processo no qual, eu mesmo, como professor e pesquisador, fui refinando o meu olhar, capturado pelo enquadramento às teorizações do filósofo francês Michel Foucault e pelos chamados estudos foucaultianos. Assim, concordando com os teóricos que fazem uso dessa perspectiva, considero que, o sujeito – no que interessa, o sujeito docente – não constitui "uma categoria unitária, estável [...] como fundamento ou origem da experiência" (DÍAZ In.: SILVA, 1998, p. 27). Logo, no que se refere ao sujeito docente, considero, portanto, que "a identidade individual e a subjetividade ***tornam-se efeito do discurso*** na medida em que são produzidos dentro do discurso" *(id, ibd)* [Grifos meus]. Isso significa que, sob esse olhar, livros didáticos, programas e reclames televisivos, revistas especializadas e não-especializadas, programas de disciplinas de cursos de formação e, no que interessa a esse trabalho, documentos reguladores do sistema oficial de ensino, todos, cada um a seu modo e com seus interesses particulares, *fabricam e divulgam* subjetividades docentes de determinado tipo.

Nesse sentido, o argumento que procuro desenvolver neste trabalho é o de que um outro modo de ser docente vem sendo demandado pelo discurso regulador e configurador da formação e da atuação do professor do chamado *novo* Ensino Médio, no que ele se refere à formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária nos anos finais da Educação Básica.

Nestes termos, a hipótese de partida deste trabalho é a de que o que tradicionalmente vinha sendo nomeado como *professor de literatura*, na educação média, parece estar sendo substituído, nos documentos que regulam a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, por um *outro modo de*

ser docente para o qual inclusive essa nomenclatura (professor de literatura) parece ser descabida.

Abandonando uma postura tradicionalmente utilizada na significação dos discursos sobre a formação e a atuação dos professores e seguindo na direção apontada pelos deslocamentos feitos por Foucault no trato com o discurso, assim como por reflexões sobre a análise de discursos sob uma perspectiva foucaultiana (ALMEIDA, 2006; FISCHER, 2001; GREGOLIN, 2007; PARAÍSO, 2007; SARGENTINI, NAVARRO-BARBOSA, 2004), opero com o *corpo discursivo* que selecionei, neste trabalho, de modo a significar não o que o discurso nele veiculado oculta, mas sim o que produz, *fabrica* quando trata da formação e atuação do professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio.

Assim sendo, o presente trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira, chamada **Contextualização**, procuro apresentar as informações necessárias para um entendimento do processo que me levou à elaboração da problematização proposta nesta tese, partindo das influências e das motivações que me aproximaram dos estudos e das pesquisas sobre a literatura em contexto escolar e, também, da temática da formação de professores. Ainda nesta parte, procuro reconstruir, de forma detalhada, o percurso de refinamento da proposta de pesquisa inicialmente apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, por considerar tais informações relevantes para a compreensão do processo de construção da problematização que proponho. Termino essa primeira parte com um tópico que busca discutir a relevância da realização de pesquisas de doutorado sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, a partir de uma análise de resumos de teses constados na Base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em diálogo com alguns autores que discutem o tema em contexto nacional e internacional.

Na segunda parte deste trabalho, intitulada **Problematização**, começo debatendo algumas questões que entendo ser relevantes de serem consideradas em trabalhos que se utilizam de uma perspectiva foucaultiana, para, depois, apresentar alguns deslocamentos feitos pelo autor em conceitos que serão utilizados

como ferramentas para elaboração da problematização constada nesta tese, a qual, por sua vez, é apresentada no último item dessa segunda parte.

Posteriormente, em uma terceira parte, nomeada **Percurso Metodológico**, procuro, inicialmente, esclarecer os motivos que me levaram a escolher o corpo discursivo com o qual opero neste trabalho. Nessa parte, busco ainda apresentar mais detalhadamente os documentos por mim selecionados, comentando, em diálogo com alguns estudiosos do assunto, as condições de emergência de cada um dos textos que constituem o material de análise, bem como alguns aspectos da recepção deles pelo meio acadêmico, sobretudo. Tal parte é encerrada com o item no qual procuro explicar os procedimentos de análise que utilizo para significar o discurso, construídos a partir de uma inspiração na genealogia e na análise da enunciação, como compreendidas por Michel Foucault.

Na quarta parte do trabalho, chamada **Análise**, me detenho sobre o discurso selecionado, buscando fazer uma descrição do enunciado que se destaca no discurso aqui analisado, no que este se refere à formação e atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio. Nessa parte, procuro apresentar o perfil do sujeito docente demandado por esse discurso, as condutas e as práticas docentes desejadas e divulgadas como adequadas quando se trata de abordar a literatura como componente da disciplina escolar de Língua Portuguesa a ser oferecida ao público juvenil para o qual se voltam os anos finais da Educação Formal do Brasil, no que se refere à educação média. Com relação a esta parte, considero pertinente citar, neste momento, uma advertência feita no início do trabalho que, como melhor explicarei em momento oportuno, em muito me inspirou na problematização que apresento, qual seja a pesquisa realizada por Paraíso (2007). Nestes termos, adverte a autora:

> é importante destacar que este não é um estudo de recepção; não é um estudo de como o que é produzido e divulgado [...] é visto nas escolas brasileiras. Não é preocupação desta pesquisa a aplicação desses saberes nas escolas; se eles são ou não vistos, apreendidos e implementados [...]. Também não é um estudo que analisa o modo diferenciado como os docentes e as escolas brasileiras "lêem" [a materialidade discursiva aqui analisada]. Embora reconheça a validade e a importância desse tipo de análise e investigação, não é esta a preocupação [neste trabalho] (PARAÍSO, 2007, p. 22-3).

Considerando essas palavras em tudo adequadas para o que procuro apresentar na quarta parte do trabalho em causa, finalmente, em uma breve última parte, que chamo de **Reflexão** e não de conclusões, retomo alguns pontos do trabalho que realizei, procurando pensá-los no contexto das pesquisas sobre a formação e atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária.

1

CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 – UMA TRAJETÓRIA

A condição de docente de língua portuguesa é algo com que tenho contato desde, praticamente, o meu nascimento. Isto porque sou filho de professora de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental I, atuante da cidade de Jequitinhonha, Nordeste de Minas Gerais.

Passados mais de trinta anos desse contato com o universo da docência e do ensino de Língua Portuguesa, não tenho qualquer dúvida de que foi a convivência precoce, tanto com o universo doméstico do magistério[1] quanto com o *ofício de ser professor* (TARDIF e LESSARD, 2008), o motivo para que, em finais da primeira metade dos anos 1990, eu viesse a escolher a docência como profissão.

Desse modo, mesmo não sendo de uma família em que o exercício da docência constituísse uma tradição – já que minha mãe foi a primeira professora da família – minha opção pelo magistério veio a confirmar as declarações de estudiosos do assunto como Arroyo (2001) e Fontana (2000), para quem esse contato com o *ofício de mestre* (ARROYO, *op. cit*.) tem sempre um peso a ser considerado na opção pela condição de professor.

Situações como as de datilografar provas para a minha mãe, de ouvir dela relatos bons e ruins do exercício do magistério e a oportunidade de dar aulas particulares para primos e colegas de turma foram alguns dos eventos que, em minha trajetória, foram contribuindo para a *fabricação*, nos termos de Michel Foucault, do sujeito docente que sou hoje. Mas, não foi apenas o contato com a mãe professora de Português que me conduziu à docência das letras.

Também é claro para mim, hoje, o estímulo fornecido pelo meu pai – mais leitor de jornais, de revistas, de encartes de discos de MPB que de "literatura" –, um iniciador, sem dúvida, no costumeiro ato de estar, sempre que possível, lendo algo.

[1] Chamo de "convivência com o universo doméstico do magistério" o fato de, desde os primeiros anos de vida, conviver com a mãe professora que estava sempre preparando aulas, elaborando ou corrigindo provas, recebendo colegas professoras para realização de planejamentos... enfim, todas aquelas ações que fazem parte do universo extra-escolar do sujeito docente.

Hábito que não era fácil de manter em uma família que, tanto do lado materno, quanto do paterno, vinha de uma longa tradição agrária e de pouco estudo.

A entrada no curso de Letras na Universidade Federal de Viçosa, em 1994, oportunizada pela condição de bom aluno do Ensino Médio[2], não só me colocou em contato com o que havia de fascinante naquele curso de licenciatura, mas também me proporcionou alguns *desconfortos* quanto à formação inicial para o exercício da docência, oferecida pela instituição em questão.

Do lado fascinante, o aprofundamento do contato com textos literários (iniciado, de acordo com o que era possível, pela escola pública em que cursei o Ensino Médio noturno) foi certamente o que me marcou desde o início do curso. Nesse aspecto, chamou-me logo a atenção a capacidade que a leitura de textos literários e os estudos sobre literaturas de língua portuguesa (brasileira e portuguesa) tiveram de me conquistar com suas "capacidades coletivas" (BARTHES, 2001) de ampliar os meus horizontes, permitindo-me superar o modo "senso comum" de compreender a nossa cultura e alcançar, em mais de um momento, o *sublime, a transcendência secular* de que trata Bloom (2001). Como resultado desse fascínio veio a imediata opção pela licenciatura em Literaturas de Língua Portuguesa (em lugar das opções por licenciar-me em Português/Francês ou Português/Inglês[3].) e a precoce iniciação, ainda no segundo semestre do curso, como professor de literaturas de língua portuguesa em escolas de nível fundamental e médio da rede particular de ensino, na cidade de Viçosa e em outras da região.

Sendo um dos pontos que considero positivos na construção de minha trajetória profissional, essa iniciação precoce no ofício também teria o aspecto positivo de me fazer olhar com certa desconfiança para alguns pontos da formação inicial que recebia na universidade. Assim, já no segundo ano da licenciatura, incomodava-me o distanciamento entre o que eu estudava na universidade e o que eu tinha de lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio em que trabalhava. E, com relação a isso, dois aspectos em particular me chamavam a atenção: 1) o fato de, nas disciplinas específicas de literatura, não haver menção a estratégias de

[2] Foi essa condição de aluno de destaque que levou a direção da Escola Estadual São Miguel, à época, a me oferecer um manual de inscrição de vestibular enviado à instituição por "uma tal" de UFV.

[3] Não seria honesto não mencionar aqui que o total desconhecimento da língua francesa e o pouco contato com a língua inglesa foram fatores que também me aproximaram da opção pela licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Contudo, tinha plena clareza de que este era um motivo secundário para tal opção, tanto que viria a cursar disciplinas de ambas as línguas estrangeiras durante o curso de graduação.

ensino do conteúdo das mesmas no então chamado Segundo Grau; e 2) a forte vocação das disciplinas pedagógicas para se referirem a sistemas de ensino ideais, os quais em nada se aproximavam da materialidade que eu encontrava nas escolas em que trabalhava.

Além dos estranhamentos acima mencionados, questões como a reduzida carga horária de estágio, a falta de uma orientação sobre como era ou deveria ser o magistério de Língua Portuguesa e Literaturas na Educação Formal (e, em especial, no Segundo Grau), a quase nenhuma referência a nossa 'futura' condição de professor e, ainda, o descompasso entre o que se teorizava nas disciplinas de formação específicas e o conhecimento exigido durante a atuação como professor geravam inquietações e desconfortos que me levavam a algumas reflexões, buscando entender por que a formação para ser professor de Língua Portuguesa era feita, na instituição em que estudava, daquele modo. Cenas também vividas por estudantes de outros lugares do país, como constatariam as idas a congressos e consequente contato com outros estudantes de licenciatura em Letras que, assim como eu, problematizavam certos descompassos verificados nos cursos de formação inicial de professores, nas conversas informais entre um evento e outro.

Passados alguns anos no exercício do magistério nos níveis fundamental, médio (quando passei a receber estagiários oriundos dos cursos de formação de professores de português) e superior (em que lecionava disciplinas como Métodos e Técnicas de Ensino de Língua Portuguesa, Didática da Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Letras e Pedagogia), bem como passado algum tempo dedicado à pesquisa sobre a atuação e a formação do professor de língua portuguesa, fui percebendo que as minhas inquietações de outrora ainda se faziam presentes em graduandos de Letras e em professores recém-ingressos na profissão.

Estimulado por essas constatações, passei, a partir de 1999, a me dedicar ao estudo de questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Assim, em 2001, ao iniciar o curso de Mestrado em Ciências e Práticas Educativas na Universidade de Franca – SP, as preocupações com essa temática passaram a ser o foco do meu interesse de pesquisador, dado o contato com toda uma discussão acerca do assunto, a qual eu desconhecia até então.

Com a conclusão do curso de mestrado, em 2003, esboçou-se, nos resultados da pesquisa feita para a dissertação[4] um quadro que apontava para a existência de conflitos e incoerências na formação, em nível superior, do professor de Língua Portuguesa e respectivas literaturas que atuaria na educação básica. A constatação desse quadro deixaria em aberto a possibilidade de desenvolver, em um curso de doutorado, uma pesquisa que viesse a tratar da formação inicial do professor de língua portuguesa, em especial no que se referia ao preparo desse professor para trabalhar com a leitura literária no já chamado *novo* Ensino Médio. A explicação para tal delineamento de objeto de estudo dever-se-ia ao fato de que, segundo os dados da dissertação (SANTOS, 2003), era nesse nível de ensino que estaria sendo realizado um trabalho menos produtivo com a leitura literária na escola de educação básica. E assim, passados mais alguns anos, à possibilidade acima mencionada, juntou-se, sem muita dificuldade, o estímulo causado por reflexões e estudos sobre a formação de professores.

Tendo se configurado definitivamente como um fértil objeto de estudo no campo da educação, a formação de professores, tanto através de trabalhos nacionais (como os de BUARQUE, 2000; DEMO, 2003; e DINIZ-PEREIRA, 2006) quanto de publicações estrangeiras (como as de HOUSTON, 1990; NÓVOA *et. al.* 1992; MARCELO, 1994; TARDIF, 2002; THAYER, 2002), tornou-se, sobretudo a partir dos anos 1990, objeto de forte crítica por parte da academia e de alguns gestores das políticas públicas. No entanto, ela passaria, concomitantemente, a ser depositária das esperanças de superação das reconhecidas deficiências dos sistemas formais de ensino de vários lugares do mundo, sendo este o grande *paradoxo da profissão* de professor, conforme destaca Nóvoa (1999).

No que se refere especificamente ao Brasil, além da emergência das questões apontadas pelas discussões em nível internacional – e também como consequência delas -, tornou-se urgente operacionalizar, sobretudo nesta primeira década deste século XXI, as determinações da lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – para os cursos superiores de formação de professores, os quais, como se discutirá mais adiante neste trabalho, deveriam ter como parâmetro

[4] Entre os anos de 2001 e 2003, no curso de Mestrado em Ciências e Práticas Educativas cursado na Universidade de Franca, SP, desenvolvi pesquisa sobre a aula de literatura pela ótica dos alunos, através da análise de discursos proferidos por discentes de diferentes níveis de ensino na cidade de Divinópolis, na região Centro-Oeste do Estado de Minas Gerais, cidade em que resido desde que me graduei.

de profissional a ser formado o sujeito docente demandado pela legislação do chamado *novo* Ensino Médio.

Tal situação trouxe à tona, como bem condensa a obra organizada pelo pesquisador João Valdir Alves de Souza (2007a), um acirrado debate entre gestores, professores e alunos dos cursos de formação de professores sobre a reformulação das licenciaturas, com vistas a adequá-las às novas exigências do Ministério da Educação (MEC)[5]. Diante disso, um dos mais visíveis efeitos de todo esse movimento foi a existência de uma série de publicações oficiais visando 'orientar' o professor em exercício e o futuro docente sobre as 'novas' demandas da educação básica em relação à atuação e à formação do docente do *novo* Ensino Médio. E assim, mais uma vez, elementos históricos e sociais contribuíam para alimentar a minha vontade de pesquisar a formação inicial dos professores de língua portuguesa, a qual me acompanhava há certo tempo.

Logo, foi partindo de inquietações pessoais, passando pelas institucionais e chegando às sociais, que se configurou a problematização apresentada nesta tese.

1.2 – DO PRÉ-PROJETO DE PESQUISA À PROBLEMATIZAÇÃO DE TESE: ENTRE MUDANÇAS E CONFLITOS, REFINAMENTOS

Como ocorre com todos os trabalhos de pesquisa que têm por objetivo resultar na redação de uma dissertação ou tese, este também passou por todo um processo de problematização e reestruturação que veio, consequentemente, refinando o que, inicialmente, era apenas um pré-projeto de pesquisa.

Desse modo, o trabalho que aqui se apresenta é fruto de uma considerável reformulação do que foi esboçado para a participação no processo seletivo, quando de minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, entre os meses finais do ano de 2005 e o primeiro ano do curso, em 2006.

[5] Tais exigências serão mais bem explicadas em momento oportuno.

Durante todo o período que se seguiu, da entrada no Programa até o efetivo desenvolvimento do trabalho de análise do discurso aqui estudada, longos momentos de escrita e reescrita, elaboração e reelaboração da proposta inicial de pesquisa se seguiram, povoados de conflitos, incertezas, questionamentos, inseguranças geralmente tendo, como base, a angustiante preocupação de "produzir um trabalho que, em teoria, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porque diz algo de novo" (ECO, 2007, p.29).

O projeto que apresentei durante o processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG era, hoje percebo bem, bastante ousado. Isso porque ele tinha como intenção estudar "a formação de professores de Língua Portuguesa", procurando responder à seguinte pergunta: "Como estão se configurando, neste contexto de mudanças de orientações de legislação, os cursos de formação de professores de língua portuguesa?".

Além da pretensiosa intenção de estudar esse assunto tendo como objeto de pesquisa cursos de Letras de todas as regiões do país, outra questão tornava evidente a necessidade de uma revisão dessa intenção primeira de pesquisa. Tratava-se, no caso, do fato de que o projeto inicial apresentava uma pergunta ampla, para a qual a infinidade de respostas possíveis me conduziria a um trabalho longo e com grandes chances de perda de foco em meio ao emaranhado de informações que objetivava coletar.

Mesmo sendo confrontado com os riscos das pretensões do projeto de pesquisa inicial, reconheço que não me deixei convencer tão facilmente de que era necessário um refinamento da proposta de pesquisa nele contida. Prova disso é que, dada a conscientização da possibilidade de realizar um estágio doutoral na Europa, passaria a apostar na ideia de que poderia reduzir o número de cursos e instituições usados como *locus* de pesquisa no Brasil, mas incluir o estudo da formação de professores em universidades europeias, mais exatamente portuguesas, com as quais já tivera contato, participando de eventos científicos.

As condições de realização do primeiro ano do curso de doutorado não foram fáceis. Pesava, à época, sobretudo o fato de viajar muito por estar trabalhando em diferentes lugares como professor da Educação Básica e da Superior[6]. Mesmo estando em condições tão desfavoráveis para pensar em uma

[6] Durante todo o primeiro ano do curso de doutorado, eu, apesar de residir oficialmente no município de Divinópolis, no Centro-oeste de Minas Gerais, ministrava aulas na Educação Básica nesta cidade;

pesquisa que desse tanto trabalho para sua realização, não me convenci tão facilmente, como já afirmei, da necessidade de reformulação das pretensões do meu projeto de pesquisa.

No decorrer dos três primeiros semestres do curso de doutorado, ao confronto com as várias inviabilidades de realização da pesquisa como pensada inicialmente, somaram-se questões de outras ordens, dentre as quais a necessidade de dar um caráter "definitivo" ao projeto de pesquisa inicial, visando à submissão do mesmo ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) para uma avaliação.

Depois de muito vai-e-vem buscando dar entrada, em prazo solicitado, com o projeto "definitivo" no COEP, finalmente consegui fazê-lo, em abril de 2007, obtendo parecer favorável à realização do que era proposto pelo projeto. Já a essa época, ao contrário das intenções iniciais, eu limitara o estudo realizado a duas instituições no Estado de Minas Gerais: a Universidade Federal de Viçosa, situada no interior do Estado; e Universidade Federal de Minas Gerais, situada na capital, escolhidas por serem reconhecidamente duas instituições reputadas no que se referia à formação de professores.

No entanto, mesmo no projeto de pesquisa aprovado pelo COEP, a pergunta a ser investigada continuava ampla e sem condições para que uma tese pudesse respondê-la adequadamente, não só pela pretensão da pergunta, mas pelas condições inviáveis de tempo para realização da coleta de dados e do processo de escrita. Nesse momento, o problema de pesquisa que o projeto apresentava era assim formulado: "Como está sendo configurada, em termos legais, curriculares, metodológicos, sócio-econômicos, humanos, educacionais e profissionais, a formação de professores de língua portuguesa e respectivas literaturas?".

Um pouco antes e também durante a realização do processo de reescrita do projeto de pesquisa para submissão ao COEP, tive a oportunidade de entrar em contato com estudos fundamentados nas teorizações foucaultianas (VEIGA-NETO,

---

na superior, em Mariana (no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como professor substituto) e na cidade de Lagoa da Prata, também no Centro-Oeste do Estado (pela Universidade de Itaúna). A ordem era mesmo essa: começava a semana trabalhando em Divinópolis, ia a Mariana, de onde eu transitava até Belo Horizonte para assistir às aulas do curso, voltava para Mariana, para dar mais aulas na UFOP; e, de lá, ia para Divinópolis novamente, cidade a duas horas de viagem de Lagoa da Prata.

2004)[7] aplicadas em análises de objetos de estudo do campo da educação[8]. A obra do filósofo Michel Foucault já era de meu conhecimento desde os tempos das leituras feitas para o curso de graduação, porém aplicadas aos estudos do campo das Letras, sobretudo aos estudos literários[9]. Desse contato resultou a referência a alguns dos escritos do filósofo em minha dissertação de mestrado e, já no curso de doutorado, uma disciplina isolada que tinha cursado no segundo semestre de 2005 tivera um tópico dedicado às teorizações foucaultianas, voltadas para a questão da análise do discurso[10].

Seduzido pelas possibilidades de uso das teorizações de Michel Foucault para as discussões sobre o currículo escolar, como focado na já mencionada disciplina oferecida no curso de doutorado, pus-me, ainda durante esse semestre, a fazer anotações sobre como usá-las para estudar a formação de professores de Língua Portuguesa, nos moldes como gostaria de fazer. E, em sendo assim, de todo esse processo, resultaram duas consequências. Primeira, a inclusão de tais teorizações como suporte teórico no projeto de pesquisa apresentando para obtenção do parecer que integraria a documentação a ser submetida ao COEP, reunindo-as todas sob o rótulo de "teorizações pós-críticas". Em segundo lugar, e em decorrência da primeira consequência, veio a orientação da parecerista do projeto encaminhado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação FAE/UFMG de que se deixasse claro, o quanto antes, de que maneira as teorizações citadas no projeto poderiam contribuir para avanços em estudos sobre o assunto que me propunha a pesquisar.

---

[7] Sobre a opção por usar a expressão teorizações foucaultianas por mim adotada neste trabalho, Alfredo Veiga-Neto escreveu: "assim, em vez de falarmos em teoria foucaultiana, é mais adequado falar em teorizações foucaultianas. Falarmos em teorizações – e não em teoria – ajuda a prevenir um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso país. Refiro-me às tentativas de 'usar Foucault' para qualquer problema de investigação já posto, antes mesmo de assumir uma perspectiva foucaultiana para constituir aquilo que se pensa ser um problema de investigação". (VEIGA-NETO, 2004, p. 21)

[8] Isso ocorreu quando cursei, no segundo semestre de 2006, a disciplina "O sujeito da educação: subjetividade ou identidade?", lecionada pela professora doutora Marlucy Alves Paraíso. Oferecida entre o rol de disciplinas daquele semestre, esta me chamou a atenção não só pela problematização que trazia no título, mas também por eu ter-me informado que a regente vinha usando, em seus estudos recentes, o pensamento de Michel Foucault e dos Estudos Culturais, sobre os quais eu tinha interesse em obter mais informações.

[9] Ao contrário do que ocorre hoje, não havia, no curso de graduação em Letras que cursei na Universidade Federal de Viçosa, espaço para a discussão sobre as contribuições dos estudos foucaultianos para as pesquisas em Análise do Discurso.

[10] Refiro-me à disciplina "Processos e Discursos Educacionais: aspectos teórico-metodológicos de estudos das práticas escolares e não-escolares de alfabetização e letramento", lecionada pela professora doutora Maria Lúcia Castanheira.

Aprovado o projeto no COEP, eu já estava envolvido em um demorado e rigoroso processo de seleção para concorrer a uma bolsa de estudos em uma instituição europeia, financiada pelo **PROGRAMA DE BOLSAS DE ALTO NÍVEL DA UNIÃO EUROPÉIA PARA A AMÉRICA LATINA (ALBAN).** Processo que resgatou em mim o desejo de realizar um estudo comparativo entre a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, país para onde tinha intenções de ir, dado o contato anterior com instituições portuguesas e a disponibilidade de uma professora brasileira da Universidade de Coimbra em me receber como orientando. Assim sendo, mais uma vez eu me via às voltas com a reelaboração da questão de pesquisa que me mobilizava, a qual, então, assim se configurava: "Como está sendo configurada a formação de professores de língua portuguesa e respectivas literaturas nos cursos superiores de Letras – licenciatura no Brasil e em Portugal?

Conseguida a mencionada bolsa de fomento para realização de pesquisas e estudos na Universidade de Coimbra, Portugal, investi nessa oportunidade, à qual me dediquei de dezembro de 2007 a julho de 2008, sob a orientação da professora doutora Cristina Mello, a quem eu conhecera alguns anos antes, quando da participação em um congresso ocorrido naquele país.

Esse período na Universidade de Coimbra, dada a condução dos trabalhos pela orientadora em Portugal, permitiu-me a realização de uma investigação com uma série de documentos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa desenvolvido pela instituição. Do mesmo modo, tal experiência me proporcionou a leitura e análise dos dispositivos legais que davam suporte ao, então, polemizado Processo de Bolonha[11]. Esse processo colocava a formação de

[11] Conforme informam documentos por mim analisados para realização da pesquisa em contexto português, o chamado Processo de Bolonha teve, como primeiro passo, a assinatura de uma declaração, por 29 países europeus, na cidade italiana que o nomeia; devendo estar totalmente implementado até o ano de 2010. Esse processo tem levado ao desenvolvimento uma série de ações que objetivam criar uma estrutura comum de ensino superior para os países da União Europeia, permitindo, com maior facilidade, o trânsito de discentes e, em alguns casos, docentes, entre as diversas instituições de formação dos diferentes países que integram o bloco. O objetivo geral desse processo seria o de promover, entre os cidadãos europeus, a empregabilidade e, sobretudo, ampliar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. Entre as mudanças mais sensíveis geradas pelo processo de Bolonha na organização anterior do sistema de ensino superior, destaca-se a redução da maioria das licenciaturas para a duração de três anos, sendo que estas seriam complementadas pelos chamados cursos de 2º e 3º ciclos (mestrado e doutorado, respectivamente). Na nova configuração que vem sendo adotada, o tempo médio de duração da licenciatura (3 anos) e o do 2º ciclo (mestrado) corresponderia ao tempo médio anterior das licenciaturas (5 anos). Ainda nessa nova organização, o estudante da licenciatura seria estimulado a fazer automaticamente o mestrado (2º ciclo), ficando o doutorado como opcional. Uma outra mudança

professores no país em uma situação de total reformulação, já que ela deixaria de ser responsabilidade de graduação, passando a integrar os chamados cursos de segundo ciclo. Exitosa em muitos sentidos, essa passagem pela Universidade de Coimbra me possibilitou também o acesso a uma extensa literatura sobre a formação de professores naquele país e na União Europeia. Do mesmo modo, dado o fato de ser este um objeto de pesquisa da orientadora em Portugal, o acesso a muitas reflexões sobre a didática do ensino da literatura[12].

Sendo inegável a contribuição da pesquisa realizada em contexto português, com o apoio do Programa ALBAN, para a minha formação pessoal e profissional, ela foi decisiva, sobretudo, para que eu chegasse a duas constatações relevantes no que se relacionava à configuração da pesquisa que resultaria nesta tese. A primeira dizia respeito à completa inviabilidade de realizar um trabalho comparativo entre o contexto português e o brasileiro, no que se referia à formação de professores de português, naquele momento. As especificidades encontradas em contexto lusitano, dado o processo de transição entre o antigo modo de organização dos cursos de formação de professores (ainda vigente, formando as últimas turmas) e o que era proposto pelo Processo de Bolonha (que estava sendo instaurado na Faculdade de Letras, sem formar suas primeiras turmas), eram de tal forma contingentes e com particularidades de tamanha proporção, que mereceriam um espaço maior de tempo e de estudo para gerar dados que pudessem ser problematizados em uma tese.

Em segundo lugar, considerado o fato de ter realizado uma baixa percentagem da coleta de dados no Brasil, devido à aprovação do projeto no COEP já às vésperas da viagem para Portugal, só quando já estava naquele país é que pude, com o aprofundamento das leituras dos primeiros dados obtidos sobre o assunto, perceber a produtividade de me dedicar ao trabalho com a formação do

---

sensível introduzida pelo processo de Bolonha, na organização do sistema de ensino superior anteriormente vigente em contextos como o português, dizia respeito à adoção de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS). Esse sistema visaria facilitar a mobilidade do estudante de licenciatura cujos créditos a ser cumpridos para obtenção de um diploma de nível superior poderiam também ser obtidos em espaços de educação não formal. (BOLOGNA, 1999; PORTUGAL, 2005a; PORTUGAL 2005b; PORTUGAL 2006; PORTUGAL, 2007)

[12] O meu interesse por pesquisar o uso do texto literário em contexto de ensino vem desde a graduação, sendo que essa motivação ganhou fôlego a partir do mestrado. Esse interesse por tal objeto de estudo acabou me colocando em contato com a produção da professora doutora Cristina Mello, da Universidade de Coimbra, a quem conheci pessoalmente, quando, a convite dela, participei do II Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas, realizado na Universidade do Algarve, em Portugal, no ano de 2004.

professor para o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio. Fato ao qual se associou, como será mais bem analisado no próximo tópico desta tese, a existência de poucos estudos sobre o assunto, em nível de Doutorado aqui no Brasil.

Crucial também para essa tomada de decisão foi a frequência aos encontros e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GPELL/CEALE/FAE/UFMG). Os assuntos discutidos nos encontros que frequentei acabaram apontando para a necessidade de estudos voltados não só para a formação do professor, mas, em especial, para o trabalho com a leitura literária nos anos finais da educação básica.

Assim, todas essas constatações me levaram a um movimento de retorno ao tema da literatura em situação de ensino como objeto de estudo, o que, como já foi escrito, fazia parte de minha carreira de docente e de pesquisador há algum tempo, sendo que esse retorno a tal temática contribuiu para o refinamento do objeto de estudo aqui abordado, como se verá melhor a seguir.

Concluídos os trabalhos em contexto português e retomada a rotina no contexto brasileiro, acrescentaram-se, ao refinamento já feito no projeto de pesquisa inicial, ao menos mais dois “polimentos”: 1) a produtividade de fazer um estudo sobre a formação do professor de língua portuguesa, mas focado no que era demandado oficialmente quando ele viesse atuar com o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio; 2) a constatação de que um estudo centrado apenas no contexto brasileiro, seria o mais viável para o momento, permitindo um estudo com consistência necessária a uma tese e com menos risco de uma dispersão temática.

Da passagem pela Europa também ficou a certeza da opção pelos estudos foucaultianos como referencial teórico-metodológico para o trabalho por mim realizado. O tempo dedicado à leitura mais aprimorada das teorizações do autor durante a permanência em contexto português, assim como o contato com muitas outras produções dos chamados *estudos foucaultianos,* evidenciou ser relevante e “original” estudar o discurso materializado nos documentos oficiais sobre a formação e atuação de professores de português a partir desse referencial.

Além de todo esse processo acima apresentado, contribuíram também para um melhor delineamento do trabalho de investigação e problematização realizado para escrita desta tese as sugestões e críticas realizadas pelos membros da banca de qualificação do doutorado, realizada no primeiro semestre de 2009.

Da avaliação para a qualificação da investigação que resultou nesta tese, veio a sugestão de desconsiderar os dados coletados em questionários aplicados a um variado grupo de sujeitos envolvidos na formação de professores nos cursos de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa e da Universidade Federal de Minas Gerais. Aspectos como a pouca adesão dos potenciais sujeitos de pesquisa à proposta de investigação feita inicialmente e o consequente baixo número de questionários respondidos, além da extensa quantidade de variáveis que interferiria na análise das opiniões dos que aderiram à pesquisa constituiriam motivos para inviabilizar a utilização desses dados na investigação realizada para esta tese.

Desse modo, como tive intenção de mostrar com a apresentação de todo o processo que foi feita neste tópico, entendo a construção do trabalho de pesquisa e da problematização que a seguir se verá, não só como mais uma exigência para obtenção de um título de doutor em educação. Todo esse movimento, da perspectiva em que o olho, é agora tomado como uma etapa do permanente processo de *fabricação* do professor da Educação Básica e Superior e do pesquisador que sou no momento em que escrevo este texto. Um professor e um pesquisador que são diferentes, portanto, do que eu era, quando propus o projeto de pesquisa para entrada no curso de doutorado e que, muito provavelmente, será diferente do professor e do pesquisador que irá dar por encerrada, mesmo que momentaneamente, a escrita da presente tese.

Assim, arrisco-me, por fim, a comparar a minha trajetória até este momento de escrita com a de meu projeto de pesquisa, no sentido de que, assim como ele, vim me modificando e sendo modificado pelas contingências e pelas leituras, pelas circunstâncias e orientações, pelas experiências muitas, enfim, oportunizadas pela condição de doutorando... todas, de algum modo, contribuintes na construção do modo aqui utilizado para problematizar a formação de professores para o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio.

1.3 – ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UMA NECESSIDADE

Como afirma Soares (In.: MARTINS; BRANDÃO; MACHADO; 1999), uma vez escolarizada, a literatura, assim como qualquer outra forma de elaboração humana que adentra o espaço escolar, passa pelos conflituosos efeitos da didatização ou pedagogização inerentes a essa situação.

Nesse sentido, quando se trata da escolarização da literatura, alguns *excessos* no que se refere à abordagem do texto literário em situação de ensino (como o *historicismo* e o *retoricismo*), conforme argumenta Cardoso Bernardes (In. DIONÍSIO e CASTRO, 2005), penalizaram a arte da palavra na escola, afastando-a da noção de leitura literária como prazer e associando-a a algo penoso, sendo essa também a conclusão a que chega, em publicação recente, Todorov, para quem os usos feitos das teorizações estruturalistas contribuíram enormemente para 'colocar a literatura em perigo' (TODOROV, 2007).

Esses autores, cada um a seu modo, colaboram na defesa de que alguns aspectos têm contribuído de forma muito efetiva para que a escola não venha alcançando, sobretudo nos anos finais da Educação Básica no Brasil, uma *escolarização adequada da literatura* como preconiza Magda Soares, entendendo, com isso, que:

> adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES In.: MARTINS; BRANDÃO; MACHADO; 1999).

Mesmo que não se refira especificamente à escolarização da literatura operacionalizada nos anos finais da Educação Básica brasileira, as palavras da autora, sobretudo com relação ao que considera *inadequado,* quando se trata da

escolarização da literatura, parecem ainda mais pertinentes quando se consideram as opiniões de alguns alunos. Algo que tive oportunidade de constatar quando da realização de minha dissertação de mestrado cuja pesquisa foi realizada na cidade de Divinópolis, Minas Gerais, onde resido. A investigação consistiu em analisar as falas de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio a partir de uma entrevista que procurou apreender que impressões os discentes, de escolas públicas e particulares, tinham da aula de literatura. Nas falas dos discentes, questões sérias, referentes ao que se relaciona ao trato com a leitura literária em situação escolar, se fazem sentir[13].

> Sinceramente? Não gosto! É uma aula chata, pelo menos aqui na escola. Pode perguntar pra todo mundo. A gente fica estudando uns texto chato, antigo... de uns autores que já morreram.
> O quê? Não! Não tem isso de relacionar [com a atualidade]. Os textos são aquilo e tá pronto (Fábio).
>
> Não gostava [de literatura e da aula]. Aí tive um professor na oitava série. Muito bom ele. As aulas eram animadas. Ele fazia a gente gostar. Depois que passei para o primeiro ano [do ensino médio] a coisa ficou sem graça.
> [...] Ah! Porque a gente num larga a apostila. É só aquilo, o tempo inteiro! (Zezinho).
>
> Tem dia que a gente só fica nisso! Ãh? Na leitura da apostila. A professora anda a sala inteira com a apostila dela e lê com nós e... e aí vai... (Zezinho).
>
> Depois que começou essa história de vestibular é que as aulas ficaram pior (Ana).
> Ah! Porque todo livro que a gente lê é pra vestibular e as questões são todas das universidades.
> Perdeu a graça, sabe? Fica uma coisa obrigada e eu já te falei, o professor nem disfarça: "é pra ler e resolver aquelas questões de vestibular na apostila" (Ana).
>
> De vez em quando eu até comento com uns colega que tem umas coisas [nos livros comentados na sala] que são igual ao que acontece lá em casa. Pergunta aí pra você ver. Outro dia até o [...] comentou também. Mas a gente quase não fala disso na sala. Tem umas histórias de que a gente tá tentando enrolar a aula. É chato, um trem muito chato mesmo (Fábio).
>
> Outro dia, no primeiro ano da minha escola, a professora pediu pra lê Dom Casmurro, aquele de... de... José de Alencar? (sic!). Peguei o

[13] Nas transcrições, foram mantidas as marcas do registro oral evidenciadas nas falas dos entrevistados. Os nomes mencionados são falsos. (SANTOS, 2003).

> livro na biblioteca pra ler não entendi nada, larguei pra lá e fiz a prova doida que ela deu.
> Hein? Não, não explicou nadinha. Mandou ler e deu a prova depois (Maria).
>
> Tem vez que meus amigos de outra escola falam coisas que ouviram sobre livros que eu já estudei e eu fico besta! Eu não ouvi nada daquilo na aula.
> Ah? Por exemplo, umas críticas que o professor deles diz que os livros fazem e o nosso professor não fala nada daquilo. É engraçado, né? Tem hora que nem parece que é o mesmo livro (Ana).
>
> O que eu não agüento é aquela ficha, sabe? Todo livro é a mesma coisa. As mesmas perguntas: que parte que você mais gostou? Se fosse pra inventar outra final, como você faria? Ah, neim... (Nilda).
>
> É boa [a aula]. A gente não faz nada. A tia leva nós pra biblioteca e gente fica lá um tempão. Todo mundo calado. Quem quiser ler, lê qualquer coisa. Quem não quiser vai dormir.
> Não, não pode conversar. Mas é até bom. (Liana) (In. SANTOS, 2003)

Questões como a falta de ligação entre o texto literário e a materialidade em que se inserem os alunos, a pressão do vestibular sobre o trabalho com o texto literário, os métodos desestimulantes da leitura do texto literário, o uso excessivo e inadequado das fichas de leitura são alguns dos aspectos evidenciados pelos depoimentos acima transcritos. Aspectos esses que, segundo apontam os discentes ouvidos, fazem minar a possibilidade de uma melhor aproximação entre o aluno da Educação Básica e o texto literário.

Mesmo que não sejam apenas elas, são situações como as evidenciadas nesses depoimentos que vêm contribuindo, conforme já argumentei em alguns trabalhos (SANTOS, 2005, 2006a, 2006b; 2006c;), para que se problematize, nos tempos atuais, a capacidade de a literatura, enquanto saber escolarizado, influenciar, de forma positiva, na chamada formação do homem contemporâneo, conforme discute Todorov (2009).

Nesse sentido, no que se refere às literaturas de língua portuguesa, tanto autores lusitanos (CARDOSO BERNARDES In. DIONÍSIO e CASTRO, 2005; CARDOSO BERNARDES, 2005; MELLO, C. 1998, 1999) quanto brasileiros (PAULINO; WALTY; 1994; ZILBERMAN, 1988; MARTINS, I. In.: BUZEN; MENDONÇA, 2006; PAULINO; COSSON, 2004; COSSON, 2007) vêm apontando a necessidade urgente de se repensar as práticas pedagógicas que têm contribuído

para que o aluno, sobretudo dos finais da educação básica, venha se afastando do contato efetivo com o texto literário.

Como consequência dessa necessidade, muitos estudiosos, em ambos os contextos, vêm problematizando as abordagens do texto literário no Ensino Médio, apresentando propostas relevantes e interessantes para o trabalho neste nível de ensino (CARDOSO BERNARDES, 2005; MELLO, 1998 e 1999; PAULINO *et.al*. 2001; WALTY, 2009a, 2009b; MARTINS, A. 2006). Assim, tanto uma revisão das leituras convencionadas do texto literário, quanto um repensar do próprio conceito de cânone são propostos como algumas das alternativas às práticas que os alunos relatam nos depoimentos acima transcritos.

Mas, a despeito das muitas críticas que a abordagem do texto literário e o ensino de literatura no Ensino Médio têm recebido, poucos vêm sendo os trabalhos que abordam a questão, em produções realizadas em nível de doutorado, no Brasil. Uma investigação[14] a partir do assunto "ensino de literatura no ensino médio" pelas teses defendidas entre os anos de 1996 e 2007 e integradas ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permite a elaboração do seguinte quadro:

QUADRO 1:
Teses sobre ensino de literatura no ensino médio – 1996/2007

Ano	Trabalhos mostrados	Trabalhos relacionados ao ensino da literatura no ensino médio	Objeto de estudo	Instituição de defesa da tese ou Programa de Pós-graduação e área
1996	00	00	-	
1997	01	00	-	
1998	01	01	Discurso didático na aula de leitura e literatura/ interações sala de aula	PPGED/UFRN
1999	03	00	-	
2000	07	00	-	
2001	04	02	Reestruturação do Ensino da literatura a partir da revisão do conceito de leitura	CTCH/PUC-RIO/LETRAS

[14] Essa investigação consistiu na leitura dos resumos de teses e dissertações que considerou o ano de 1996 como marco inicial. A justificativa para isso se deveu ao fato de ser esse o ano de promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, que integrou o Ensino Médio à Educação Básica no país. A pesquisa foi feita, pela primeira vez em 2006, para a elaboração de uma das versões do projeto de doutorado que deu origem a esta tese. Depois, ela foi complementada, quando da redação deste trabalho, com os dados de 2006 e 2007, que não estavam disponíveis no site da CAPES quando feita a primeira pesquisa.

			Atuação de professores de literatura em dois filmes	FE/USP
2002	03	02	A leitura literária inserida no contexto escolar	UNESP/ARARAQUARA/LETRAS
			A compreensão da metáfora literária por adolescentes	PUC-RS/LINGUISTICA E LETRAS
2003	06	02	Ensino da literatura no nível médio e formação do leitor	FE/USP
			Interação de alunos de nível médio com contos de Gilvan Lemos	UFPE/LETRAS
2004	05	01	Ensino da literatura no ensino médio	PUC/SP/LINGUÍSTICA APLICADA
2005	08	02	O papel da autoridade (de grandes escritores e outros) em cursos de Literatura/Redação e Gramática.	FE/USP
			O percurso de aprendizagem do autor José Lins do Rego	PUC/SP/COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA
2006	07	01	A representação de natureza em Dickson e Cecília Meireles/construção de site.c	UFPB/LETRAS
2007	12	03	O ensino da poesia no ensino médio	PPGED/UFRN
			O grau de transdisciplinaridade da leitura literária em sala de aula.	PPGED/UFRN
			Visões sobre o ensino de literatura em dois momentos do século XX	UNESP/ASSIS/LETRAS

Como se percebe, o ensino da literatura nos anos finais da Educação Básica, no Brasil, tem ocupado, se considerado o número de teses defendidas sobre o assunto, um lugar bem marginal quanto ao interesse pela temática por parte dos doutorandos. Constata-se, ainda, que não vem ocorrendo um gradual interesse dos pesquisadores de nível de doutorado pelo assunto, nem tampouco que algum centro de formação de doutores tenha suas produções de teses mais voltadas para essa temática.

A análise do quadro esboça a necessidade de que se produzam mais estudos sobre o assunto, o que se evidencia como necessário, principalmente se considerado que, no final dos anos 1980, autores como Zilberman (1988), já se referiam aos desafios com os quais o professor de português do antigo Segundo Grau precisava lidar quando do trabalho com o texto literário.

Temas como: a presença de um público oriundo de camadas sociais cada vez mais variadas, a questão do vestibular e da pressão que o mesmo exercia sobre

a educação secundária, a ampliação do contato do público potencial dessa fase da educação formal – em sua maioria jovens – com formas as mais variadas de expressão cultural... já vinham sendo apontados como da necessidade de reflexões a respeito dos usos da literatura nos anos finais do que, hoje, é considerado a *nova* Educação Básica.

Ainda resgatando o pensamento de Zilberman (1988) e problematizando o escasso número de teses tratando do "ensino de literatura no Ensino Médio", a autora já chamava atenção, em suas reflexões, para o fato de que o professor dessa fase da educação formal precisaria estar atento ao que a pesquisadora denominava como um "alargamento do conceito de literatura". Para a autora, o professor dos anos finais da Educação Básica:

> de um lado, é induzido a incorporar novas modalidades de texto, pois o aluno não apenas frequenta outras formas de expressão cultural (o cinema, a televisão, as histórias em quadrinhos, a música), como é leitor de qualidades diversas de publicações, como o livro informativo ou técnico, o fascículo, a revista, o jornal. De outro, percebe o interesse do estudante por variedades de textos de ficção e poesia ainda não canonizados, portanto ainda não reconhecidos pelas histórias da literatura e, por extensão, ainda não englobados pelos programas dos exames de seleção (ZILBERMAN, 1988, p. 136).

Constatações como essas ajudariam a completar um terceiro vértice do que considero um triângulo dos fatores que interferem no trabalho com a leitura literária no Ensino Médio. Associando aspectos relacionados à questão do valor social da arte literária a fatores relacionados à escolarização da literatura, completam esse triângulo questões associadas à formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária. Sendo esses três aspectos igualmente relevantes, eles poderiam compor a figura de um triângulo isóscele, representando os aspectos que devem ser problematizados quando se trata do trabalho com o texto literário nos anos finais da Educação Básica:

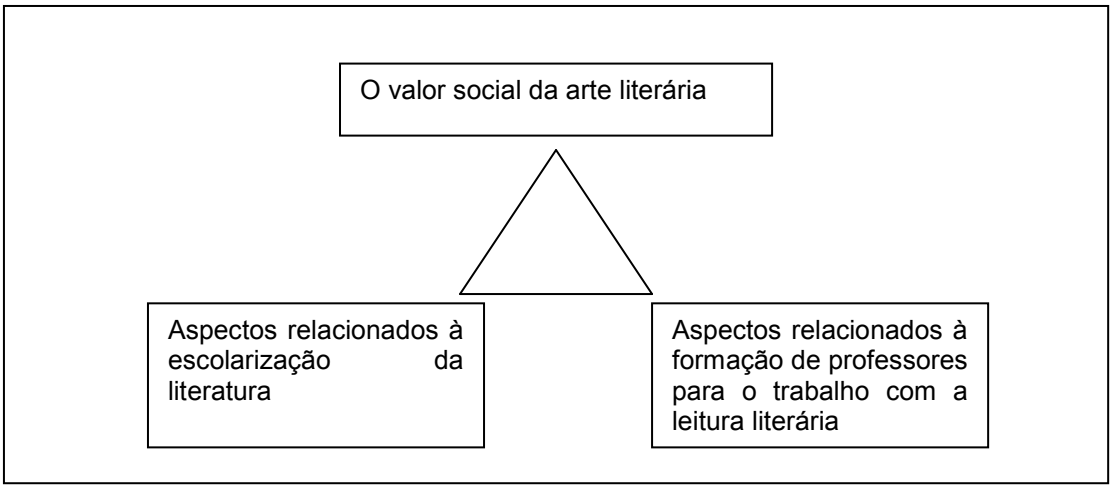

FIGURA 1:
Triângulo dos aspectos que interferem no trabalho com o texto literário nos anos finais da Educação Básica.

Como já procurei ressaltar, no que se refere ao trabalho com as literaturas de língua portuguesa, autores tanto lusitanos quanto brasileiros vêm se dedicando, nos últimos anos, a contribuir para avanços em todos os vértices desse triângulo.

Mesmo as poucas teses a que me referi apontam, quando verificados os seus objetos de estudo, para contribuições em pelo menos dois desses três vértices. Os trabalhos de Ferreira, (2001), Cruvinel (2002), Lopes (2003), Silva, (2003), Cereja (2004), Neves (2006),Tavares (2007), Ferreira, (2007) e Bulhões (2007), todos diretamente relacionadas à reflexão sobre a prática pedagógica com o texto literário, proporcionaram acréscimos às discussões relacionadas à escolarização da literatura.

Já os trabalhos de Silva Neto (1998), Farbiarz (2001), Lima (2002) Cabrini (2005) e Fornazieri (2005) encontram-se associados às discussões acerca do valor social da arte literária, já que, cada qual a seu modo, procuram discutir a questão dos significados que a literatura assume a partir das interações dos indivíduos.

Contudo, como se percebe nas teses elencadas anteriormente, a questão da formação de professores constitui um vértice do triângulo que não é contemplado. Assim, para efeitos de refinar a busca por teses sobre o assunto, far-se-iam necessárias pelo menos outras duas análises no Banco de Teses da CAPES. Uma, considerando a construção “formação de professores de Português”; outra, a partir das palavras “formação de professores de literatura”.

Começando pelo primeiro termo, a análise das teses defendidas entre 1996 e 2007 permitiu a elaboração do seguinte quadro:

QUADRO 2:
Teses sobre formação de professores de português do ensino médio

Ano	Trabalhos mostrados	Trabalhos relacionados à formação do professor de português e ao ensino da literatura no ensino médio	Objeto de estudo dos trabalhos relacionados à formação do professor de português e ao ensino da literatura no ensino médio	Instituição de defesa da tese ou Programa de Pós-graduação e área
1996	00	00	-	-
1997	01	00	-	-
1998	00	00	-	-
1999	01	00	-	-
2000	02	00	-	-
2001	04	00	-	-
2002	03	00	-	-
2003	03	00	-	-
2004	00	00	-	-
2005	02	00	-	-
2006	04	00	-	-
2007	03	00	-	-

Considerando o assunto de busca a "formação de professores de Português", revela-se, a partir do quadro acima, uma situação interessante em relação a estudos de doutorado cujo interesse fosse o trabalho com o texto literário nos anos finais da Educação Básica. Sob esse critério, nenhum dos trabalhos mostrados pelo sistema de busca em questão indicou alguma tese voltada para a investigação da formação do professor desse nível de ensino, nem mesmo relacionado ao trabalho com conteúdos que não-literários.

Cabe destacar que, com relação aos trabalhos indicados pelo sistema de busca CAPES, dois deles – o recente trabalho de Pinheiro (2006) e o trabalho de Evangelista (2000) – trazem contribuições interessantes para a atuação do professor de língua portuguesa que trabalha com o texto literário, mas ambos centram suas discussões no Ensino Fundamental.

Ao discutir a questão do *letramento literário* na escola, Pinheiro (2006) faz relevantes considerações sobre os usos dos livros didáticos em contexto brasileiro e português, colaborando para o avanço nas discussões sobre o vértice "aspectos sobre a escolarização da literatura" no triângulo que esbocei há pouco. Já o trabalho

de Evangelista (2000) traz consideráveis avanços à questão da formação do professor que trabalha com a leitura literária no ensino fundamental.

Apesar de ambas as reflexões contribuírem para o trabalho com o texto literário, nota-se que nenhuma delas se volta para o Ensino Médio, o que demonstra, de acordo com o quadro anterior, que a partir da expressão "formação de professores de português", um verdadeiro silêncio se evidencia nos trabalhos, em nível de doutorado, realizados no Brasil, entre 1996 e 2007, quando se trata da literatura.

Já uma busca por teses a partir da expressão "formação de professores de literatura" permite a elaboração do seguinte quadro:

QUADRO 3:
Teses sobre formação de professores de literatura do ensino médio

Ano	Trabalhos mostrados	Trabalhos relacionados à formação do professor de literatura e ao ensino da literatura no ensino médio	Objeto de estudo	Instituição de defesa da tese ou Programa de Pós-graduação e área
1996	02	01	Universo cultural do professor enquanto sujeito leitor	PUC-RS LINGUÍSTICA E LETRAS
1997	00	00		
1998	04	00		
1999	03	00		
2000	07	00		
2001	08	00		
2002	09	00		
2003	12	00		
2004	13	00		
2005	22	00		
2006	15	00		
2007	18	00		

Como se observa, apesar de ser bastante considerável o número de trabalhos mostrados pela busca automática no Banco de Teses da CAPES, apenas um dos indicados, produzido em 1996, tratou de um tema relacionado à formação do professor de literatura.

Em sua tese, Rolla (1996) inquiriu professores de Educação Básica e Superior com formação acadêmica em Letras e estabeleceu, a partir dos dados que obteve, um perfil dos sujeitos de pesquisa como leitores. Como um dos resultados do seu trabalho, a autora constatou que o professor desempenhava o duplo papel social de professor e de mediador de leitura, verificando também que o descrédito dos professores em relação com a segunda função estava diretamente relacionado à formação do mesmo enquanto leitor.

No que se referem aos trabalhos mostrados antes do refinamento sobre a temática, muitas das produções constadas nos quadros sobre "ensino de literatura no Ensino Médio" e "formação de professores de português" se repetiram entre os trabalhos mostrados pelo site da CAPES nesta última busca. No entanto, como já mencionei, tais trabalhos não se relacionavam à formação de professores de literatura, mesmo quando tratavam do ensino de literatura no Ensino Médio.

Assim, é a constatação da existência de um panorama como o que então se esboçou que justifica a necessidade de que teses de doutorado que abordem essa temática devam ser elaboradas. Aliás, são os depoimentos dos próprios professores[15] que, como se observa a seguir, apontam para a pertinência de problematizações como a que será trazida pelo presente trabalho:

> Impressionante o distanciamento que existe entre o que se enfatiza na graduação de Letras e o que realmente se ensina no ensino médio (S.R.D).
>
> É preciso que os professores que nos formam tenham conhecimento dos programas do ensino fundamental e médio. Eles não sabem o que é ensinado aqui embaixo... (M.M.J).
>
> A única coisa que relaciona nosso curso com o nome licenciatura são as disciplinas pedagógicas. O resto é só pesquisa pra cá, pesquisa pra lá... as universidades não formam professores, essa é a grande verdade... (A.P.S).

Somadas às declarações feitas pelos alunos, essas falas confirmam a necessidade de trabalhos voltados para o que considerei um dos três vértices das

[15] Os depoimentos acima apresentados constituíram o corpus do trabalho "Reflexões sobre a formação do professor de língua portuguesa". (SANTOS, 2005).

questões que precisam ser pensadas sobre os problemas que interferem no trabalho com a leitura literária: a formação de professores.

Nesse sentido, dado que o interesse deste trabalho é de contribuir para a reflexão sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio, faz-se necessária, antes de adentrarmos à problematização e à posterior análise do discurso compilado para este trabalho, uma breve apresentação do quadro de modificações que veio sendo operado, no país, em relação ao que outrora fora chamado de Segundo Grau e sobre a relação desse quadro com a formação e a atuação do professores dos anos finais da chamada *nova* Educação Básica.

1.4 – DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: UMA PROPOSTA DE RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

"A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988" (CURY, 2002, p.170). Assim, aspectos como a ampliação do conceito de cidadão, incluindo nesta noção sujeitos anteriormente dela excluídos (DUARTE, 2008) e a extensão da educação formal, como um direito a parcelas anteriormente excluídas da escola regular constituíram algumas ações que viriam contribuir para uma reconfiguração da Educação Formal em todo o país, com todos os conflitos inerentes a esse tipo de mudança.

No que se refere ao modo como se passou a compreender, na Constituição Federal de 1988, a Educação Formal, um novo entendimento, entre os tantos por ela instaurados, viria a interferir de forma mais incisiva na compreensão e configuração das instituições formais de ensino nacionais. Trata-se do conceito de Educação Básica*,* o qual foi adotado pela Constituição Federal, pressupondo a congregação e a articulação da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Essa mudança, porém, não seria assimilada sem desconfianças ou conflitos e, para sua efetivação, os legisladores de então acabariam por se apropriar, sem grandes dificuldades, da ideia de que era urgente, para que se alcançassem

avanços no país, superar os incontestáveis conflitos que impediam a existência de uma conexão entre os diferentes níveis de ensino do país. Nesse sentido, foram (e são) muitas e de origem diversas as reflexões de estudiosos e teóricos nacionais que problematizaram (e ainda problematizam) as "reais" intenções, no que se refere à educação, não só da Constituição de 1988, mas da Lei 9.394/96 e de todos os dispositivos legais delas resultados. Em comum, muitos dos posicionamentos defendidos nesse contexto tinham (e têm) a advertência não só de uma ocorrência de maior intervenção do Estado no processo de educação formal oferecido no país (apesar de os documentos oficiais alegarem o contrário) e a chamada de atenção para a sujeição da educação nacional aos desejos das agências reguladoras internacionais como o FMI, por exemplo.

Desse modo, como é sabido, esse foi um dos objetivos a serem alcançados pela movimentação que culminou na materialização da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/96, já que a lei anterior se tornara, com a promulgação da Constituição de 1988, "ultrapassada" em muitos aspectos.

À Lei 9.394/96, caberia, portanto, a regulamentação das novas concepções de Educação Formal estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, mas também um papel de configurar, sobretudo em termos jurídicos, as condições propícias para a publicação de documentos que orientassem, em nível nacional, a adoção de pressupostos teóricos, de diretrizes curriculares e de práticas pedagógicas adotadas com a finalidade de materializar, no país, a ocorrência de um *sistema único de educação básica* (CURY, 2002, p. 170).

Entre os novos entendimentos acerca da educação formal brasileira postos em movimento na operacionalização do que fora preconizado pela Constituição de 1988 estava, como já se afirmou, a inclusão do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica. Fato que, segundo o discurso oficial, viria tornar possíveis estímulos de toda ordem, no sentido de oficializar a possibilidade de acesso a graus mais altos de instrução para uma população que até então era estimulada a concluir – obrigatoriamente – apenas o Ensino Fundamental. Com isso, não só a organização, mas também a função do Ensino Médio seriam postas em revista, com a finalidade de evidenciar que:

> do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é essa última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras (CURY, 2002, p. 183).

Todo esse contexto de mudança gerou um quadro propício para o acréscimo, pelos legisladores oficiais, do adjetivo "novo" ao termo Ensino Médio.

Logo, não só nos documentos oficiais, mas também nas campanhas públicas relacionadas a esse nível de ensino e, ainda, nos muitos trabalhos acadêmicos que passaram a tratar da etapa final da *nova* Educação Básica, a veiculação da expressão *novo* Ensino Médio ganhou força país afora.

A esse "novo Ensino Médio" seria garantida, segundo suas Bases Legais (BRASIL, 1999, p. 05), uma *identidade* que estava ausente no antigo Segundo Grau. E, para a materialização dessa desejada *identidade*, um primeiro passo seria o redirecionamento de suas finalidades, as quais passariam a ser assim definidas:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1999, p. 31-32).

Desse modo, como se percebe, estavam instauradas, ao menos oficialmente, as intenções de retirar do Ensino Médio o seu ***caráter profissionalizante*** que a LDBN anterior – a Lei 5.692/71 – imprimira ao antigo Segundo Grau. Como principal justificativa para a adoção dessa nova configuração, usar-se-ia o argumento de que os novos tempos – os anos 1990 – teriam criado a necessidade de um outro tipo de formação de nível médio, diferente das demandadas pelo contexto que forjara a LDBN anterior:

> Nas décadas de [19]60 e [19]70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio,

> a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de [19]70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Na década de [19]90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação** (BRASIL, 1999, p. 05) [Grifos do autor].

Além disso, dois outros fatores serviriam, ainda de acordo com a enunciação oficial, para a materialização de uma mudança de perspectiva dos anos finais da *nova* Educação Básica:

> as mudanças estruturais que decorrem da chamada "revolução do conhecimento", alterando 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 (BRASIL, 1999, p. 06).

Estabelecidas as condições legais propícias, e postas as justificativas oficiais para realização das mencionadas mudanças em relação ao antigo Segundo Grau, seria preciso, consequentemente, a criação de toda uma documentação que orientasse a sua materialização do chamado *novo* Ensino Médio, em termos de organização curricular, de suportes conceituais, de abordagens pedagógicas dos conteúdos e da adoção de estratégias didáticas adequadas às novas finalidades almejadas. A essa demanda, viriam a atender não só um grande número de Leis, Pareceres e Portarias, mas, de modo mais direto, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e uma série de documentos oficiais derivados de tais parâmetros.

Nota-se, portanto, que, ao fazer uso da noção de Educação Básica já mencionada, a Constituição Federal de 1988 estava, assim, propondo um entendimento para a educação formal no país que dizia respeito ao desejo de maior integração entre suas etapas. Assim sendo, com a oficialização de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei 9394/96 –, estavam dadas, aos olhos dos legisladores de então, as condições necessárias para a elaboração de

textos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), os quais, por sua vez, buscariam materializar o que orientava o artigo 26 da LDB, segundo o qual:

> os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1999, p. 28).

A publicação dos PCNEM, evidentemente, não foi livre de conflitos de ordem variada, os quais problematizavam desde os interesses "ocultos" dos Parâmetros, até as suas condições de elaboração (ANPEd, 1996). Nesse sentido, contundentes críticas feitas por renomados profissionais da educação atuantes no país (ANPEd, 1996) ganharam visibilidade e deram vez a argumentos como o de que os Parâmetros Curriculares Nacionais viriam a serviço da operacionalização de avaliações como a realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB[16]) (TEIXEIRA, 2008, p. 12).

Sendo um dos primeiros resultados mais expressivos da operacionalização dos entendimentos acerca da configuração da educação formal no país pós-constituição de 1988, os PCNEM constituíram um marco na movimentação que objetivava a reconfiguração da educação no Brasil. Isto porque se tratavam de alguns dos primeiros documentos destinados a uma diversidade de profissionais atuantes na educação formal, intencionando orientar a materialização dos *novos* conceitos que passariam a sustentar a noção de Educação Básica legitimada pela Constituição Federal de 1988.

Como toda materialização de uma posição oficial em relação à educação, a implementação dos PCNEM não foi (nem vem sendo) pacífica, reunindo, consequentemente, grupos pró e grupos contra a sua oficialização:

[16]"O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome de Saeb em suas divulgações. Já a Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por permitir uma visão mais detalhada do sistema de ensino, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. (http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp)

> O primeiro deles defendia (e defende) a necessidade de se criarem parâmetros nacionais, visando garantir um mínimo de qualidade para todas as escolas brasileiras. Esse argumento é fruto, entre outros motivos, de avaliações sobre o desempenho dos alunos e das disparidades regionais e sócio-econômicas demonstradas pelas pesquisas e avaliações sobre essas escolas. A segunda posição lança dúvidas sobre a necessidade desses parâmetros, e previne contra os riscos políticos e culturais da sua criação, particularmente porque é necessário, segundo essa corrente, respeitar a diversidade cultural e a autonomia dos estados, municípios ou comunidades, no processo de definição dos seus conteúdos e práticas escolares (MARINHO, 2007, p. 171).

Logo, o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, talvez pelo maior alcance em relação às leis e aos decretos específicos que foram publicados para a regulação dos novos entendimentos sobre a educação formal, deu visibilidade aos estranhamentos, às concordâncias, às discordâncias e às ressonâncias geradas pelas compreensões de educação formal que passavam a vigorar no país.

Concomitante a todo esse processo, instaurou-se toda uma movimentação no sentido de buscar reajustar não só o sistema educacional vigente, mas também seus documentos reguladores, já que um dos frutos do intenso debate em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais seria a constatação da enorme quantidade de contradições que eles apresentavam.

Logo, à medida que as ressonâncias da discussão sobre os PCNEM avançavam, novos efeitos (em sua maioria não previstos, por isso, tomados como ameaçadores) se materializavam e novas ações se faziam necessárias. Instaurava-se, assim, um inevitável jogo implicando mudanças de posição, explicação de conceitos, anulação de alguns termos ou incorporação de outros. O que caracterizou uma verdadeira luta, a qual envolveu sujeitos procedentes de várias posições existentes no processo de reconfiguração da educação formal brasileira.

Assim, apesar de a existência de referenciais curriculares não ser exatamente uma novidade para a educação formal do Brasil (CURY, 1996), a oficialização dos PCNEM nesta função apresentara, portanto, peculiaridades. Entre elas, um destaque necessário deve ser dado ao fato de que os debates acerca dos Parâmetros não só precederam sua construção e publicação, mas também continuaram após tal momento. E foi exatamente essa continuidade desses debates que viria oportunizar a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, confirmando

um dinamismo no processo de operacionalização dos novos entendimentos acerca da Educação Básica no país.

Com isso, além dos PCNEM de Ensino Fundamental e Médio – publicados, respectivamente, em meados e finais da década de 1990 – a educação formal brasileira passaria a contar, para além das leis, decretos e portarias que a configuraram como é atualmente (e da quantidade de cursos e programas de formação que visavam dar-lhe forma), com outros documentos reguladores/orientadores dos pressupostos teóricos, das abordagens metodológicas e das práticas pedagógicas a serem adotados nas instituições oficiais de ensino de todo o país.

Mesmo com esse conturbado contexto de elaboração e publicação, os PCNEM acabaram por se constituir como documentos orientadores para a organização/estruturação dos sistemas de ensino existentes no Brasil, não só no que se referia à Educação Básica, mas também no que dizia respeito à formação de professores para nela atuarem. No que se refere a esse último aspecto, cabe resgatar a importante função desempenhada pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, no qual se prescrevia, no págrafo segundo, do artigo quinto, que:

> as diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, **tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais**, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação (BRASIL, 1999c). [Grifos meus]

No que tange às ações implementadas para configuração dos novos entendimentos sobre a Educação Formal do país, esse decreto, portanto, viria a reconhecer a formação de professores como *locus* significativo na operacionalização de ações que visariam a materialização da reconfiguração desejada para *nova* Educação Básica. Em consequência disso, dar-se-ia início a uma série de ações que tomariam o professor (atuante ou em formação) como principal “parceiro” no projeto de efetivar as metas e objetivos da educação formal no país, incluindo, claro, o dito *novo* Ensino Médio. Assim, as discussões em torno da materialização dos PCNEM e das publicações dele derivadas em ações e práticas pedagógicas nas escolas de ensino básico do país passariam a se basear numa suposta interlocução entre os

desejados parceiros – os professores da educação básica, principalmente – e as representações estatais.

Feita essa breve exposição acerca do contexto de emergência do que passou a ser chamado de novo Ensino Médio e considerada a possibilidade de contribuir para o debate acerca da formação de professores para o trabalho com a leitura literária, essas mudanças geradas pela necessidade de revisar o sentido, a organização e a finalidade da educação formal brasileira pareceram uma arena produtiva para compilar alguns documentos oficiais com vistas a compor um *corpo discursivo* que pudesse ser objeto de uma problematização.

Logo, após a leitura de uma série de documentos reguladores da educação formal no país, observei que, em alguns deles, se evidenciava um visível objetivo de adequar tanto professores em exercício quanto os em formação ao que era demandado pelas mudanças ocorridas no modo de compreender o Ensino Médio. Tais constatações, somadas às reflexões sobre a escolarização da literatura a que já me referi e, ainda, à demanda por pesquisas sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária possibilitaram, portanto, a emergência da problematização apresentada a seguir, a qual se fundamenta nas teorizações do filósofo francês, Michel Foucault.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO DE MICHEL FOUCAULT

Michel Foucault não foi um simpatizante de enquadramentos teórico-metodológicos. Isso pode ser observado não só na riqueza temática de seus escritos e cursos, mas também nos vários dizeres do autor em que negava, por exemplo, a pertença aos rótulos de estruturalista ou pós-estruturalista. Hoje, é consensual a existência de um forte diálogo das obras inicias de Michel Foucault com o Estruturalismo, mas, no que se refere a pertencer a uma das faces da díade Estruturalismo/Pós-estruturalismo, chegam a existir exemplos textuais de momentos em que o autor é categórico, afirmando que ele não era um estruturalista: "Eu não vejo quem seja mais antiestruturalista do que eu"(FOUCAULT, 2001, p. 03).

Talvez seja exatamente por haver uma dificuldade em enquadrar o filósofo francês em uma corrente teórica, e, ainda, ao esforço dele mesmo em dizer o que não era, que os nossos tempos se sintam tão confortáveis em classificá-lo como pós-estruturalista. Isto porque tem-se associado a esse movimento a ideia de propor, sobretudo, um não pertencimento às classificações fechadas, tão bem exploradas pela Modernidade[17] e que, em geral exigem um posicionamento em um lado de alguma díade (normal/anormal, louco/são, negativo/positivo, homem/mulher…)[18].

Para além dessas questões do enquadramento de Michel Foucault, um outro debate que também alimenta discussões e posicionamentos vários é a classificação dada à produção do filósofo. Nesse sentido, é mais recorrente a divisão

[17] Estou aludindo à Modernidade neste contexto como relacionado ao período que vai do Renascimento aos antecedentes da Revolução Francesa e que Michel Foucault, em *História da Loucura*, chama de Idade Clássica (Foucault, 2004).

[18] Ao se referir à dificuldade de um enquadramento de Michel Foucault em uma escola e/ou teoria, Veiga-Neto (2004, p. 27), chama a atenção para o fato de que "[…] para o pensamento pós-moderno", com o qual o teórico brasileiro afirma que o filósofo francês se afina, "nem faz sentido dedicar-se a tais exercícios de classificação". Contudo, é necessário reconhecer que, neste final de primeiro decênio do século XXI, muitos dos posicionamentos teóricos que vêm sendo rotulados sob a rubrica de *pós* sofrem, como se sabe, das incertezas do que vêm de fato a ser. Isto porque, concordando com Usher e Edwards (1994), em comentário que fazem sobre o pós-moderno, e ampliando o pensamento dos autores, no que se refere aos movimentos e teorias *pós*, tudo que se pode afirmar certamente neste momento é o que eles não são.

de seus trabalhos em uma fase arqueológica (que englobaria as produções da década de 1960); uma fase genealógica, (na qual estariam as obras da década de 1970); e a ética, uma última fase (na qual estariam as obras da década de 1980). Nesta divisão mais usual, as obras de destaque de cada fase, seriam: *História da Loucura, O Nascimento da clínica, As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber* (da primeira fase), *A ordem do discurso, Vigiar e punir* e *História da sexualidade I – a vontade de saber* (da segunda fase); e *História da sexualidade II – uso dos prazeres, História da sexualidade III – cuidado de si* (da terceira e última fase).

Esta divisão costuma estar fundamentada na obra de Dreyfus e Rabinow, na qual se leem as seguintes palavras de Michel Foucault: " Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeito. O primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *gramaire générale*, na filosofia e na lingüística. […]. Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que chamei de 'práticas divisoras'. O sujeito é dividido no seu interior, em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os 'bons meninos'. Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual o ser humano torna-se um sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de 'sexualidade' (FOUCAULT, in. DREYFUS e RABINOW, 1995b, p. 231-232)".

Contudo, mesmo que haja fortes argumentos de que essa divisão é inspirada em palavras do próprio Michel Foucault, muitos são os contestadores dessa forma de classificação, por motivos os mais variados. Sendo estes declarados por razões que vão desde a alegação de que tal divisão mistura critérios cronológicos e metodológicos (VEIGA-NETO, 2004), passando pelos que afirmam que o filósofo francês buscou responder a distintas questões em cada fase de seu trabalho (DELEUZE, 2005) e chegando aos que assumem que essa divisão deve ser tomada apenas como indicação de leitura (LARROSA, *in.* SILVA, 2000). Veiga-Neto (2004), em obra intitulada *Foucault e a educação*, por exemplo, opta por apresentar as contribuições do autor para este campo apresentando a produção foucaultiana a partir de três domínios: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo. Já Gilles Deleuze (2005), em sua obra *Foucault*, afirma que o filósofo francês procurou, em cada fase do seu trabalho, responder às questões 'o que posso saber?', 'o que posso fazer?',

'quem sou eu?'. Por fim, Larrosa, no elogiado texto "Tecnologias do eu e educação" (in. Silva, 2000), faz, em uma nota de rodapé, a advertência de que Foucault se reapropria dos próprios métodos em obras subsequentes, daí o cuidado em não colocar as obras em blocos estaques de classificação.

No que tange a essa questão da divisão da obra de Michel Foucault, mantém-se, neste trabalho, um alinhamento com a postura de Larrosa (in. SILVA, 2000), quando o mesmo afirma que a relevância dessa separação usual evidencia-se apenas em termos de orientação da leitura da produção foucaultiana. Desse modo, concorda-se, nesta tese, com os autores que entendem haver elementos de arqueologia na convencionada fase genealógica do autor e vice-versa[19], o que me leva a considerar como legítimas as palavras de Veiga-Neto, quando este afirma que:

> […] ao invés de separação entre elas [a arqueologia e a genealogia], o que se observa claramente [na trajetória de Michel Foucault] é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las (VEIGA-NETO, 2004, p. 45).

Ainda no que se refere aos debates gerados em torno do nome de Michel Foucault, além da questão do enquadramento do autor ou da classificação de sua obra, uma outra pergunta inevitável que emerge, quando da opção pela perspectiva foucaultiana, é a seguinte: como se referir ao seu pensamento? Escola foucaultiana? Teorias Foucaultianas? Métodos foucaultianos?

Foucault não teve o objetivo de criar uma escola de pensamento, nem mesmo uma teoria ou um método. Essas palavras (escola, teoria, método) não combinam com a argumentação foucaultiana por, entre uma infinidade de motivos que se poderia arrolar, o imediato fato de estarem muito marcadas pela maneira *moderna* de pensar.

Assim, entendendo que o filósofo francês problematizou, em vários aspectos, um modo *moderno* de existência, é preciso compreender que há algumas palavras que, caso se queira usar para referência às obras e estudos do autor, precisam ser bem esclarecidas. Isto porque alguns termos possuem sentidos muito

[19] Este é, por exemplo, o posicionamento de Maria Cristina Almeida (2006) que, ao apresentar a perspectiva foucaultiana de análise do discurso para a fundamentação teórica de sua tese de doutorado, afirma "Embora sendo distintas, as duas abordagens podem ser vistas como sendo formas complementares de análise de discurso" (ALMEIDA, 2006, p. 57).

marcados e encontram-se muito naturalizados devido à forma de uso e aos contextos em que vêm sendo empregados. Esse é, por exemplo, o caso da palavra *método*, a qual está, é preciso reconhecer, marcadamente associada ao modo como Descartes[20] a concebia.

No que se refere a esse último dilema, entendo como muito pertinente orientação feita por Veiga-Neto (2004), à qual já me referi mas julgo pertinente retomar aqui. Na já mencionada obra, este autor sugere, para quando nos referirmos à produção foucaultiana, a adoção da terminologia *teorizações foucaultianas*, justificando assim a sua sugestão:

> Falar em teorizações – e não em teoria – ajuda a prevenir um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso país. Refiro-me às tentativas de "usar Foucault" para qualquer problema de investigação já posto, antes mesmo de assumir uma perspectiva foucaultiana para constituir aquilo que se pensa ser um problema de investigação (VEIGA-NETO, 2004, p. 21).

Desse modo, para além de apresentar uma sugestão que entendo ser adequada para a questão de como de referir à produção foucaultiana, o trecho acima possui uma singular relevância porque, permite fazer algumas outras constatações. Uma primeira delas é que não se pode usar as teorizações foucaultianas para qualquer investigação; e, a segunda, é que quem quiser usar o trabalho do teórico francês precisa assumir uma *perspectiva foucaultiana* para problematizar a existência e, com isso, *construir* problematizações para uma investigação. Essa atitude, por sua vez, exige que sejam "pinçados" em toda a obra do autor alguns conceitos, algumas argumentações que possam, conforme sugere Deleuze (2005), servir como *ferramentas* para uma problematização, como instrumentos de trabalho produtivos para se pensar determinado objeto. Seguindo esse conselho, o próximo tópico deste trabalho vem apresentar alguns conceitos desenvolvidos pelo filósofo francês e que serão úteis para a problematização posteriormente proposta por esta tese.

[20] MORA (1981), ao se referir ao *Discurso do Método,* de Descartes, escreve que este autor "decia […] que su *Discurso* fue escrito «para bien conducir lá razón y buscar la verdad en las ciencias» (MORA, 1981, p. 2218, v. 3)". Já neste comentário de MORA (1981) entende-se o cuidado que se deve ter para se falar em método foucaultiano, já que, para o filósofo francês, a verdade é uma construção e, portanto, não se pode conduzir-se a ela, como se ela existisse em si.

2.2 – TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS: DESTACANDO ALGUNS CONCEITOS OPERACIONAIS

As teorizações foucaultianas são costumeiramente associadas à questão do *poder*, dando a este considerável centralidade nos escritos do filósofo francês. Contudo, apesar de reconhecer que o poder está em boa parte de suas reflexões, o autor, ao passar em revista a sua obra, compreende que a questão central de suas investigações foi outra:

> eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT, in. DREYFUS e RABINOW, 1995b, p. 231).

Nesse sentido, há dois aspectos que tornam importantes esses dizeres do autor. Um primeiro, para desmistificar a associação do filósofo francês apenas aos estudos sobre o poder[21]; um segundo, para que, provocados pelas próprias palavras dele, nos indaguemos sobre a compreensão que ele tinha de *sujeito*.

Para entendermos o deslocamento feito por Michel Foucault na noção de sujeito, é importante resgatar como este era compreendido anteriormente. Para isso, recorro, mais uma vez, a Alfredo Veiga-Neto:

> Noções como o "eu pensante" de Descartes, a "mônada" de Leibniz, o "sujeito do conhecimento", de Kant foram fundamentais para que se firmasse a ideia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, *desde sempre aí*, presente no mundo (VEIGA-NETO, 2004, p. 04) [Grifos do autor].

Assim, é contra essa noção de sujeito *desde sempre aí*, centrado, racional, equilibrado, tão afeita ao ideal da Modernidade, que Michel Foucault, comungando de uma postura também presente em Nietzsche, Wittgenstein e Norbert Elias, investiu sua prodigiosa capacidade argumentativa. Com isso, o filósofo francês, acreditando que "não há essência humana senão a que é enaltecida

[21] Importante salientar que reflexões sobre o poder encontram-se na filosofia de Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, só para citar alguns nomes que antecederam em limite razoável de tempo a produção de Michel Foucault.

no discurso que cria a humanidade" (ALMEIDA, 2006, p. 40), procurou mostrar os "modos pelos quais os seres humanos ***tornam-se*** sujeitos" (FOUCAULT, in.: DREYFUS e RABINOW, 1995b, p. 231) [Grifos meus].

Desse modo, acreditando que o *homem* é uma "invenção recente" (FOUCAULT, 1999) e que ele não é dotado de uma essencialidade (*id, ibd.),* Michel Foucault procurou mostrar, em suas teorizações, como os sujeitos são *fabricados* (FOUCAULT, 1987), *produzidos* em práticas discursivas e não discursivas, por variados saberes que se combinam numa emaranhada rede de *exercícios de poder* e cuja materialidade pode ser percebida em algumas instituições que *sequestram* os indivíduos de modo a transformar seus corpos em *corpos dóceis* (*id, ibd*.)[22]. Uma dessas instituições, ainda de acordo com o raciocínio do autor, seria a escola.

Eficaz tanto na aplicação das *tecnologias de dominação*, quanto no desenvolvimento das *tecnologias do eu*, a escola, por meio do que se convencionou chamar de *saber pedagógico*, se constitui, portanto, como um desses locais em que é possível observar como os indivíduos *tornam-se sujeitos de um determinado modo*. Isso, por sua vez, torna legítima a constatação de Veiga-Neto (in.: LARROSA e SKLIAR, 2001, p. 109), quando esse autor afirma que "[…] a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade". Assim, é nessa conexão entre poder e saber que se dão as formas pelas quais os indivíduos *tornam-se sujeitos* de um determinado tipo, associados a um determinado contexto, a um determinado tempo. É esse posicionamento que justifica a tônica dada ao *poder* nas reflexões foucaultianas, apesar de, como já foi mencionado, não ser ele em si o objeto de estudo central do autor. A esse respeito, Paraíso (2007, p. 59) nos ajuda a compreender bem esses conceitos foucaultianos: "Se em 'Vigiar e punir' Foucault havia explorado as técnicas de dominação – aquelas usadas pelos indivíduos uns sobre os outros, portanto para a conduta da conduta -, ele passa a partir daí a explorar as técnicas do eu, isto é, 'aquelas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta'."

[22] Foucault entende que "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 1997, p. 118). Em seu livro intitulado *Vigiar e Punir,* o autor desenvolve um estudo procurando mostrar como o que ele chama de poder disciplinar "fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis" (p. 119).

Mas, afinal, o que afirma Foucault acerca do poder? Antes de se procurar responder a esse questionamento, faz-se necessário compreender primeiro o que, para o autor, ***não*** é poder:

> Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência tenha a forma da regra. Enfim não o entendo como um sistema geral de dominação exercido por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro (FOUCAULT, 2006b, p. 102).

Desse modo, na compreensão do autor, o poder "não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; **o poder se exerce** a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis *(id, ibd,* p. 104. Grifos meus)", o que significa que, para Foucault, o poder não se detém e não tem um centro de onde ele emana (como o Estado[23], por exemplo).

Ainda com relação ao entendimento foucaultiano de poder, Paraíso (2007), auxilia-nos na compreensão de um dos mais importantes deslocamentos feitos pelo filósofo francês na noção de poder:

> Foucault entendeu o poder na sua **positividade**, **como produtor** de verdades, de subjetividades, de saber. Realizou análises das redes institucionalizadas e o compreendeu como uma prática social, uma relação que só existe enquanto ato. […] O poder é uma estratégia. Entendendo estratégia aqui como uma arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos (Paraíso, 2007, p. 54-55). [Grifos meus]

Tem-se, portanto, no trecho acima, a menção a uma das mais importantes contribuições de Michel Foucault para o pensamento contemporâneo: a afirmação de que o poder não é só negativo, de que há nele positividades. É neste contexto que se faz pertinente mencionar uma outra provocadora constatação foucaultiana: a de que "o poder, longe de impedir o saber, o produz" (FOUCAULT, 2006b, p. 27). Tal proposição permite argumentar, como faz o filósofo francês, que as coisas não têm uma *origem em si*; elas são inventadas nos interstícios sempre tencionados em

[23] Neste sentido, para Michel Foucault, "[…] o Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita" (FOUCAULT, 2001, p. 292).

que se dão relações de poder. E mais: não só as coisas são inventadas, como também o conhecimento o é. Assim, o conhecimento, em suas diferentes formas e campos possíveis, é produzido e determinado por relações de poder-saber, nas lutas, nos processos históricos que atravessam o saber e constituem o conhecimento:

> [...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil; [...] poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar, ao contrário, que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Desse modo, pode-se falar, como sugere o filósofo, que não há saber que não seja movimentado por uma vontade de poder. Portanto:

> Foucault entende o saber como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva; aquilo de que podemos falar em uma prática; o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa no seu discurso (GREGOLIN, 2007, p. 102).

No bojo dessa articulação entre o poder e o saber, encontra-se uma outra contribuição foucaultiana para pensar as questões da contemporaneidade: o entendimento que o autor tem de *discurso*.

Como bem nos adverte Gregolin (2007), "o projeto foucaultiano não tinha como objetivo imediato construir uma teoria do discurso" (GREGOLIN, 2007, p. 60). Mesmo assim, as teorizações foucaultianas dão importantes contribuições para o campo, introduzindo, também neste domínio, alguns deslocamentos.

A preocupação de Foucault com o discurso se situa – em diferentes momentos de suas investigações – no interior da história. Sendo que isso ocorre com o filósofo voltando-se, ora para uma história do saber, em que investiga a formação dos saberes em diversos sistemas de pensamento; ora para uma história efetiva em que, por intermédio de uma genealogia, tematiza e analisa a *vontade de*

verdade e as relações entre poder e saber (poder-saber) presentes nos diferentes discursos (jurídico, científico etc).

Ao situar o discurso no interior da história, Foucault não pretende que entendamos o discurso como "simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta..." (FOUCAULT, 1996, p. 10). Assim, o autor quer que entendamos o discurso como possuindo uma existência material, uma materialidade específica que o caracteriza como um acontecimento de um tipo particular – um acontecimento discursivo.

Compreender o discurso dessa forma é entender que ele é muito mais que o mero encadeamento de signos que ocultam uma verdade à espera de ser descoberta por um sujeito iluminado, daquele de que falou Santo Agostinho[24]. É também entender que as palavras e/ou o discurso fazem muito mais que meramente representar as coisas do mundo.

O discurso, como bem sugere Foucault em *Arqueologia do saber* e *A Ordem do discurso,* tem uma potencialidade para *criar*, *produzir*, *fabricar* aquilo de que trata. Dito de outro modo, "nós fabricamos verdades quando pronunciamos frases" (RORTY, 1994), ou ainda, os discursos proferidos sobre determinados sujeitos não apenas os representam, mas também os *produz*. E é essa postura foucaultiana em relação ao discurso que permite pensar que há neste, como há em relação ao poder, um caráter constitutivo da realidade (FISCHER, 2001). Caráter este que, sendo regulado por uma *ordem do discurso,* permite a produção de conhecimentos que são *legitimados* como verdade, do mesmo modo que permite a *construção de sujeitos de um determinado* tipo.

Com esse conceito de *ordem do discurso*, o pensador francês remete à condição de que "nem tudo pode ser dito em qualquer lugar e a qualquer tempo" (FOUCAULT, 1996, p.09). Há a criação de sistemas de controle, de forma a regular ao mais possível a proliferação aleatória de discursos. É nesse sentido que cada época tem seus *regimes de verdade*, entendendo por isso o fato de que cada época

[24] ABBAGNAMO (1970) faz o seguinte comentário acerca do pensamento agostiniano: "A luz da verdade que, partindo de Deus, ilumina diretamente a alma e a guia, é o conceito central da filosofia agostiniana. (…) Isto significa que o funcionamento natural do intelecto humano exige a presença da luz divina e que, portanto, o conhecimento da verdade é, para o homem, a visão da própria verdade em Deus, tornada possível, toda vez, pela direta iluminação divina" (ABBAGNAMO, 1970, p. 605a). Como é sabido, esse posicionamento agostiniano foi motivo de debate ainda no seu tempo, quando se questionou, entre outras coisas, a legitimidade dos que se diziam *eleitos* à condição de *descobridores* da verdade, mesmo que por condução divina.

tem suas formas de legitimar o que é ou não verdadeiro, o que tem ou não *status* de verdade naquele momento. (Foucault, 1996).

Assim, é tomando a verdade de modo menos imponente, como algo *fabricado*, inventado, que podemos colocar em suspensão 'as verdades' que alguns discursos fazem circular. Logo, até mesmo a mais aparentemente inconteste das verdades do nosso mundo, nada mais é que somente aquela que mais se acomodou a uma *ordem do discurso.* O que a torna completamente passível de uma crítica, de uma problematização.

Essas últimas alegações do filósofo francês, como se verá a seguir, constituem algumas das mais úteis teorizações foucaultianas para a problematização apresentada nesta tese. Isto porque, na esteira dessas argumentações, é notadamente perceptível que, em qualquer sociedade, a produção da verdade, do conhecimento, do saber, enfim, dos discursos, também produz formas historicamente específicas de *subjetividade*, significando isso que Michel Foucault investira, como já o fizera com outros conceitos, na potencialidade de se:

> abandonar a ideia de uma subjetividade imóvel em sua fixidez, como o ego cartesiano ou a ideia de uma subjetividade vinculada a um inconsciente onde a temporalidade está articulada a uma estrutura pulsional mais ou menos invariante, como supunha Freud (CARDOSO JR., 2005, p. 345).

Para Foucault, argumenta Cardoso Jr. (2005, p.344-345), o conceito de subjetividade "além de sua alçada teórica, contém uma perspectiva pragmática, pois envolve uma postura diante da vida, vale dizer, o conceito de subjetividade envolve um modo de vida". Neste sentido, se nas sociedades, articulações de poder-saber procuram sustentar a legitimidade de suas verdades, também buscam (por mais que Foucault tenha procurado mostrar quão vã é essa empreitada[25]), *fabricar* subjetividades 'adequadas', modos 'corretos' de os indivíduos se relacionarem com as coisas, com o mundo e consigo mesmos. Assim, por extensão, nas sociedades, também o sujeito é "efeito de uma constituição" (CASTRO, 2009, p. 408), ou seja,

[25] É isso, ao menos, que evidencia o filósofo francês nos seus estudos sobre o dispositivo da sexualidade, realizados nos últimos anos de sua vida. É a esse respeito também, que o autor declara que "no curso de sua história, os homens jamais cessaram de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que não nos colocam jamais diante de alguma coisa que seria o homem" (FOUCAULT *apud* REVEL, 2005, p.85).

ele é *fabricado* em jogos de verdade que procuram demarcar, segundo a ordem do discurso vigente:

> a quem deve se submeter o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições pode converter-se em objeto do conhecimento, como é problematizado, a que delimitações está submetido (CASTRO, 2009, p. 408).

Além dessas últimas reflexões, outras proposições foucaultianas que são também relevantes para este trabalho estão relacionadas aos entendimentos que o autor tem de *governo*.

Nessa perspectiva, por *governo* entende-se, a princípio, a "atividade que consiste em dirigir a conduta dos homens em quadros e com instrumentos estatais" (FOUCAULT, 1997, p. 90). Mas, com o tempo, nos estudos do autor, esse entendimento ganha amplitude e o *governo* passa a ser dimensionado no sentido de ser ou referir-se a "técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo"(FOUCAULT, 1997, p. 101).

A noção de *governamentalidade* é uma das noções utilizadas por Foucault para analisar as transformações ocorridas na racionalidade política do Ocidente e para demonstrar como o Estado Moderno, em um período que se estende do século XV ao século XIX (FOUCAULT, 2001), tornou-se um Estado governamentalizado. Nesse contexto, de acordo com o autor, a noção de governamentalidade pode ser entendida como um:

> conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2001, p. 291 - 292).

Logo, no processo de governamentalização, as relações de poder estabelecidas não são simplesmente um tipo de relação "entre 'parceiros' individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros [...] só há poder exercido por 'uns' sobre os 'outros' " (FOUCAULT, 1995b, p. 242). Assim, o exercício do poder:

> [...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir [...] O exercício do poder consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade [...] O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados (FOUCAULT, 1995b, p. 243, 244 e 247).

É no cruzamento da problemática da subjetividade e da análise das formas de governamentalidade que ocorrem no domínio moral ou o "governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro" (FOUCAULT, 1997, p. 110), que podemos situar, também, a problematização daquilo que Foucault denomina *técnicas de si*.

Técnicas de si, *tecnologias de si*, *artes de existência*, *estéticas da existência*, *prática moral* são expressões de que se vale o autor para aludir a processos de conhecimento e domínio de si por si "através dos quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito" (FOUCAULT, 2007, p.11), procedendo a uma *hermenêutica de si*, à uma *decodificação de si mesmo*. Trata-se, portanto, de termos que se referem a:

> [...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2007, p.15).

Por sua vez, essas argumentações foucaultianas permitem falar em *técnicas e tecnologias de governo*. Conceitos que Paraíso (2007), em diálogo com Rose (2001), assim distingue:

> as técnicas são os procedimentos e os exercícios que usamos sobre nós mesmos e que os outros usam sobre nós nos processos de subjetivação. Tecnologia, por sua vez, são os meios inventados para governar o ser humano, para moldar a conduta em direções desejadas (PARAÍSO, 2007, p. 57).

Apresentados, pois, alguns dos conceitos e deslocamentos realizados por Michel Foucault, a pergunta que surge é: de que maneira eles podem se constituir como ferramentas para um estudo sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio? É a essa questão que os tópicos seguintes buscam, portanto, responder.

2.3 – O PROFESSOR COMO SUJEITO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO PELA EDUCAÇÃO FORMAL: UM PRESSUPOSTO PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO

Um dos grandes contributos das posições pós-estruturalistas, entre as quais as teorizações foucaultianas, para os recentes redirecionamentos dos debates no campo da educação foi, sem sombra de dúvidas, a relativização daquilo que Stuart Hall chamou de o sujeito do Iluminismo (HALL, 2003).

Esse sujeito, caracterizado como o centrado, racional, equilibrado, coerente (e, portanto, facilmente "decifrável" e "alcançável" pelos investimentos de campos como o da psicologia e da educação), vem, a passos largos, sendo confrontado pelo sujeito dos chamados tempos pós-modernos, para o qual *a identidade*, assim no singular, tem-se configurado como uma quimera.

Portanto, o que se vem percebendo é que, nos contextos contemporâneos, "somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha" (HALL, 2003, p. 75).

É também nesse contexto pós-moderno em que as diferenças cada vez mais lutam por um espaço (por mais que alguns ainda se esforcem para não vê-las) que se produzem subjetividades – e sujeitos – que são, nos termos de Foucault (1995a e 1996), *efeitos dos discursos* que sobre eles são proferidos.

Desse modo, paradoxalmente à inegável eclosão da diferença que tem ocorrido em nossos tempos, cada vez mais, numa velocidade admirável e por meio de estratégias as mais refinadas, a Educação Formal, numa persistente tentativa de *igualar os diferentes*, busca produzir sujeitos letrados, sujeitos globalizados, sujeitos ecologicamente conscientes, sujeitos tecnológicos e tantos outros. É nesse tempo

de incertezas enfim, que a escola, mais do que nunca, como afirma VEIGA-NETO (in. LARROSA e SKLIAR, 2001), torna-se um *locus* privilegiado para "implementar mudanças sobre a lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico" (VEIGA-NETO, in. LARROSA e SKLIAR, 2001, p. 109).

Ocupando uma centralidade em muitas das estratégias e políticas públicas pretensiosamente emancipatórias que circulam por sociedades como a brasileira, a escola é – do ensino pré-escolar ao superior, chegando aos cursos de mestrado e doutorado – um espaço em que se objetiva, nos termos foucaultianos, *governar* as subjetividades dos sujeitos aprendizes, estruturando um campo possível para a ação destes (FOUCAULT, 2001). Essa intenção de *governo* está, nas instituições formais de ensino, materializada na estrutura física, na disposição das cadeiras, no controle do tempo, nas formas de julgamento, avaliação e promoção… enfim, nas várias estratégias criadas para, como afirma Foucault (1987), *fabricar* sujeitos de um determinado modo. Neste sentido, uma aula de português, por exemplo, como bem argumenta Dionísio, pesquisadora portuguesa, está, desde as orientações dos professores até as indicações dos livros didáticos, em tudo compostas por artifícios com os quais se objetiva *fabricar* sujeitos leitores mais ou menos adequados às 'exigências' das sociedades do nosso tempo (DIONÍSIO, 2006).

Logo, tendo em vista o comentário anterior, não parece difícil, nesses nossos tempos, compreender que as escolas de educação básica, por exemplo, constituem, locais onde se percebe, com muita tranquilidade, o exercício de um poder que, para além das questões muito bem estudadas por Bourdieu e Passeron (1975), possui a positividade de *fabricar* os sujeitos letrados, sujeitos globalizados, sujeitos ecologicamente conscientes, sujeitos tecnológicos.

O presente trabalho, contudo, entende como relevante a ampliação do argumento acima apresentado, considerando que o sujeito docente é, assim como seus alunos, *efeito de vários discursos*, sendo, portanto, uma *construção discursiva* atravessada por uma série de outros discursos que estão, em muitos momentos, intentando *governar*, nos termos de Foucault (2001), as ações e as condutas de um 'professor de'.

Ou seja, levando em consideração que *a identidade* docente, assim como qualquer outra identidade singular é mesmo uma quimera, há 'várias identidades docentes' sendo produzidas em/por vários aparatos discursivos que, cada um a seu

modo, *fabricam* subjetividades docentes, modos de ser professores e de agir como tais. Essa consideração me permite afirmar, portanto, que o 'professor de' é, assim como os demais sujeitos pedagógicos, uma construção discursiva que se compõe por discursos de fonte e de natureza diversas que buscam, cada qual a seu modo, legitimar-se como *verdade* na construção de um modo de ser docente.

Assim, de acordo com esse argumento, estou assumindo, como produtiva para problematizar a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária, a proposição de que ele é *fabricado* numa trama discursiva na qual ele jamais será meramente o dominado, o 'sem poder', nem tampouco sempre o dominador. Mas ele é, como somos todos, um efeito de discursos, com este termo sendo empregado assim mesmo no plural.

Ao empregar o termo no plural – discursos – estou considerando, portanto, que são muitos e das mais variadas procedências os discursos que contribuem para a construção dos sujeitos docentes que nos tornamos ao longo de nossas existências materiais. Ou seja, estou concordando com Hardt (2004), quando a autora defende, em sua tese, que são muitos os "fios que tecem a docência". Esses fios são materializados pelos discursos que nos formam, nos conformam e nos informam como sujeitos docentes, para que, em determinado momento, sejamos professores desse ou daquele modo.

Nesta perspectiva, estou convencido, fundamentado nas teorizações foucaultianas e nos estudos foucaultianos, de que o professor que somos em determinado momento é uma *construção* que resulta de uma série de discursos que, ora se negando, ora se apoiando, ora se conformando, ora se estranhando, vão constituindo uma espécie de *'montagem'* do que somos em determinado momento. Uma montagem que conta, constantemente, com exercícios que os outros fazem sobre nós, mas também com exercícios que nós fazemos sobre nós mesmos e que Foucault (2005; 2006c) chamaria de *técnicas de si.* Nessa situação, não ocupamos apenas o lugar de um *dominado* que se limita ao mais sensível dos desejos *do dominador*. Mas, também, não somos, como se quer em alguns estudos sobre a formação de professores, senhores totais de nossa própria identidade docente.

Assim, constitui um pressuposto do estudo que aqui se propõe o fato de que há uma verdadeira proliferação de discursos que vão compondo os sujeitos docentes e que podem proceder de fontes as mais variadas, como se procura representar na figura abaixo:

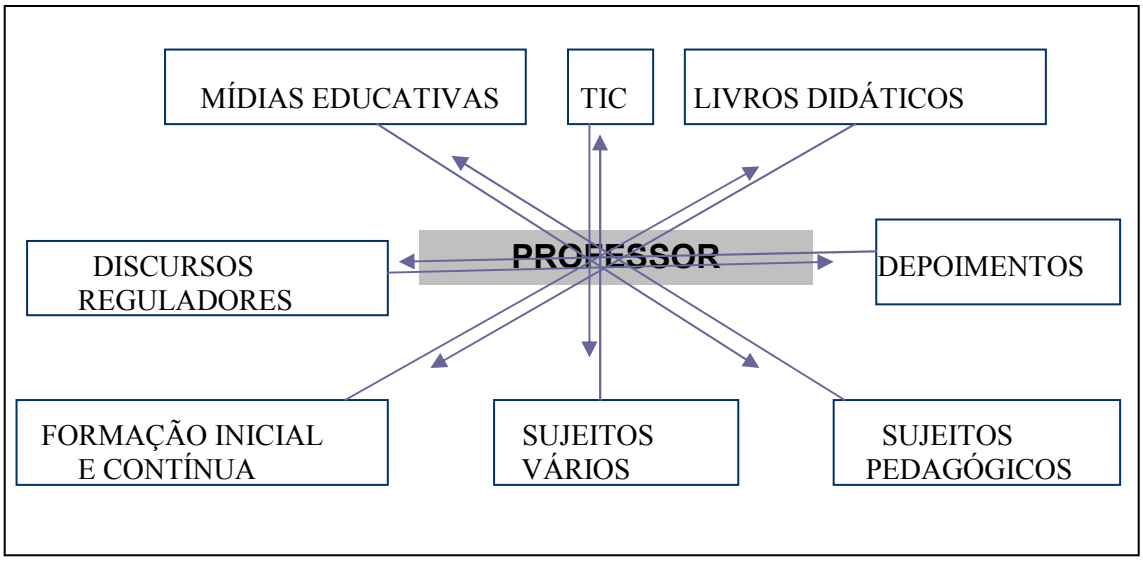

FIGURA 2:
Representação do professor como construção discursiva

Como se vê na representação acima, discursos veiculados pelas mídias educativas e/ou das tecnologias da informação e comunicação, pelos livros e manuais didáticos, pelos discursos modelares com os quais os professores confrontamos nos nossos cursos de formação inicial e contínua, pelos discursos proferidos por orientadores, coordenadores e professores durante o estágio e, para o que interessa neste trabalho, pelos documentos oficiais que regulam a formação e a atuação dos professores... atravessam essa construção discursiva que é o 'professor de'. Da perspectiva pela qual são aqui considerados, todos esses discursos fazem movimentar subjetividades, modos de ser professor e de atuar no campo da docência que, numa constante disputa por um corpo para se materializar, usam de refinadas estratégias para seduzir indivíduos que aspiram à posição de sujeitos docentes.

Neste trabalho, portanto, assume-se que as reflexões de Michel Foucault são produtivas para problematizar alguns desses discursos que objetivam interferir na composição dos sujeitos docentes, *fabricando* modos de ser professor, formas de agir como tal, maneiras de compreender e de abordar – em contexto escolar – os conteúdos que rotineiramente são ministrados aos aprendizes da educação básica.

Estou considerando, portanto, que tais discursos colocam em movimento uma série de conceitos e modos de agir que têm por finalidade, *governar* a nossa conduta e *nos fazer ser de um determinado modo*. Desde a aparentemente ingênua

narrativa de uma professora aposentada que fala da sua experiência aos jovens egressos em um curso de formação de professores, passando pelas propagandas televisadas acerca do ofício docente, chegando aos documentos legais que configuram cursos de formação de professores e regulam a atuação dos mesmos, uma infinidade de *modos de ser docente* é movimentada, como que se oferecendo como alternativa para os que deles quiserem usufruir ou se apropriar. Nesses termos, ao contrário do que pensam alguns, em relação ao professor, não há uma essência docente, nem tampouco os que ocupam o lugar de sujeitos docentes são a materialização de uma vontade divina ou a evidência de uma herança genética, como se veicula nos discursos do senso comum. Os sujeitos docentes, como outros sujeitos pedagógicos, são, portanto, uma construção discursiva e, como tais, são *fabricados* em refinada trama de saber-poder.

2.4 – APRESENTANDO A TESE PROPOSTA POR ESTE TRABALHO

Como bem explica Revel:

> o pensamento de Foucault apresenta-se, desde o início, como uma crítica radical do sujeito como ele é entendido pela filosofia de Descartes a Sartre, isto é, como consciência solipsista e a-histórica, auto-constituída e absolutamente livre (REVEL, 2005, p. 84).

Essa noção foucaultiana de que "o sujeito tem uma gênese, um início, de que ele não é originário" é, informa ainda Revel (id, *ibd)*), fruto da leitura de Nietzsche, de Blanchot e de Klossowski, e talvez também de Lacan.

Com essa argumentação, explica Cardoso Jr. (2005), Michel Foucault incita os que comungam de seus posicionamentos a abandonar a noção de uma subjetividade imóvel em sua fixidez, acentuando o caráter *fabricado* da subjetividade, o qual, por sua vez, também é reconhecido por nomes como os de, por exemplo, Guatarri e Rolnik (2005):

> o sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como um être-là, algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho, ao contrário, a ideia de

> uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente ***fabricada, modelada***, recebida, consumida (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 33) [Grifos meus].

Conforme já se afirmou neste texto, esse é um entendimento caro ao trabalho que aqui se propõe. Isto porque, fundamentado nos estudos do filósofo francês Michel Foucault e em trabalhos deles derivados, assumo como prerrogativa desta tese o caráter *fabricado*, *produzido,* da subjetividade docente, o que implica o reconhecimento de que *os modos de ser docente* dos quais nos apropriamos são *fabricados* discursivamente por uma série de fontes autorizadas e legitimadas na *ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996), estabelecida em determinada sociedade.

Portanto, investido das noções foucaultianas acima retomadas, **o presente trabalho desenvolve como argumento central de tese a proposição de que uma outra subjetividade docente vem sendo legitimada pelo discurso regulador e configurador da formação e da atuação do professor do chamado *novo* Ensino Médio, no que ele se refere à formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária.**

Ao assumir a perspectiva então declarada, estou concordando com os teóricos que dela fazem uso quando afirmam que, sob este olhar, "o sujeito [no que interessa, o sujeito docente] deixa de ser definido como uma categoria unitária, estável e como o fundamento ou origem da experiência" (DÍAZ In.: SILVA, 1998, p. 27). Logo, no que se refere ao sujeito docente, "a identidade individual e a subjetividade ***tornam-se efeito do discurso*** na medida em que são produzidos dentro do discurso" *(id, ibd)* [Grifos meus]. Isso significa que livros didáticos, programas e reclames televisivos, revistas especializadas e não-especializadas, programas de disciplinas de cursos de formação, documentos reguladores do sistema oficial de ensino, todos, cada um a seu modo e com seus interesses particulares, *fabricam e divulgam* subjetividades docentes de determinado tipo.

Nestes termos, essas *subjetividades docentes fabricadas* são autorizadas pelos aparatos que as engendram e postas em circulação como que buscando seduzir os indivíduos que almejam exercer a docência numa sociedade. O que elas assumem como típico do comportamento docente desejado, o que consideram fundamental de o sujeito docente saber, as estratégias didáticas que consideram essenciais para que ocorra a aprendizagem intencionada... tudo isso circula nesses

discursos que *fabricam* esses *modos de ser docente*, com a finalidade de potencializar determinadas práticas pedagógicas e, obviamente, desqualificar outras.

Nestes termos, acredito que uma refinada maquinaria de composição de um *novo modo de ser docente* está sendo posta em movimento em documentos que materializam o discurso que objetiva regular a formação e a atuação do professor de língua portuguesa do novo Ensino Médio. Sendo que, dada a essa crença, se apresenta como pertinente uma problematização que busque interrogar a materialidade discursiva aqui estudada com questões como: que saberes acerca da docência de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária, o discurso materializado nesses documentos coloca em movimento? Que *modo de ser docente* de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária nos anos finais da Educação Básica, eles fazem movimentar? Quais modos de abordar um texto literário na aula de língua portuguesa tais discursos legitimam? Quais desqualifica e por quê? Que práticas e estratégias de trabalho com a leitura literária esses discursos autorizam? Quais eles censuram? Que concepções sobre o trabalho com a leitura literária tais discursos mobilizam? Quais ignoram? Que sujeitos pedagógicos esses discursos objetivam? Que *exercícios* (na acepção foucaultiana do termo) orientam que o *sujeito docente* de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária objetivado faça sobre si?

Sobre esse último questionamento, cabe destacar que Houaiss e Villar apresentam, em seu *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o verbete *objetivar* com dois sentidos recorrentes: "[...] 1) dar expressão a (uma noção abstrata, um sentimento ideal) numa forma que possa ser experienciada por outros; dar existência material [...]. 2) ter como objetivo, como fim; pretender [...]" (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 2041c). Como se nota, o termo objetivado, muitas vezes empregado neste trabalho, aproxima-se da primeira definição destacada pelos autores. No que se refere às teorizações foucaultianas, Castro (2009), lembra que o filósofo francês, num sentido amplo, "fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma relação de conhecimento e poder. [Nesse sentido,] os modos de subjetivação e objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo" (CASTRO, 2009, p. 408).

Tendo em mente o foco de interesse desta tese, qual seja: a formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio, **o que me proponho a fazer neste trabalho é uma análise de uma porção do discurso sobre a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária, veiculado em documentos que se referem ao *novo* Ensino Médio e também à formação em nível superior de professores para atuação na chamada *nova* Educação Básica.** Uma vez reunida a materialidade discursiva que melhor apresento a seguir, problematizo-a, fundamentado nas teorizações do filósofo francês Michel Foucault, sobre **que *modo de ser professor* de Língua Portuguesa para o trabalho com o a leitura literária no *novo* Ensino Médio esses documentos demandam e *fabricam*?**

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 – DO CORPO DISCURSIVO[26] SELECIONADO

Parte dos textos que são objeto de análise neste trabalho constitui-se de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) com o objetivo declarado de, a um só tempo, "difundir os princípios da reforma curricular desejada para o chamado *novo* Ensino Médio e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias" (BRASIL, 1999, p. 13). Nesse caso, são considerados aqui os documentos que almejam *regular* a configuração da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Básica, do modo como ela passou a ser compreendida, no Brasil, a partir da publicação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Uma outra parte dos documentos aqui estudados, mesmo que os primeiros também tratassem disso, já diz respeito à regulação da formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária oferecida em nível de Educação Superior, no que vem sendo chamado, mais recentemente, de *cursos de formação de professores*, terminologia que veio substituir o nome *licenciatura*. Por uma questão de coerência com os objetivos deste trabalho, são considerados, nessa parte dos textos aqui analisados, documentos relacionados à regulação da formação de professores na área de Letras, especificamente no que se referem aos professores de Língua Portuguesa. Neste sentido, não estão sendo consideradas, portanto, as informações e declarações acerca da formação e atuação dos professores de Língua estrangeira, nem tampouco dos bacharéis da área.

Uma terceira e última parte dos textos analisados neste trabalho é composta por dois Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Letras–Licenciatura de duas instituições federais de ensino situadas no Estado de Minas Gerais, sendo privilegiados os cursos da Faculdade de Letras da UFMG – FALE/UFMG – e do

[26] Em sua pesquisa de doutorado, posteriormente publicada em livro, Paraíso (2007), investigando as relações entre currículo e mídia educativa brasileira, utiliza a expressão *corpo discursivo* para se referir ao material analisado em seu trabalho. Segundo essa autora "um corpo discursivo de uma pesquisa é constituído pelos materiais escolhidos para analisar determinado discurso" (PARAÍSO, 2007, p.38 – nota 11). É dessa pesquisadora, portanto, que tomo emprestado esse termo.

Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa – DELET/UFV. A escolha de tais instituições se deveu a dois critérios. Primeiramente, pelo fato de que se considerou que seria interessante a compilação de dois Projetos Político-Pedagógicos de cursos oferecidos em distintos contextos, ou seja, um na capital do Estado e outro no interior, tendo em vista a possibilidade de verificar que efeitos estariam sendo produzidos, nessas diferentes materialidades, pelo discurso regulador e configurador da formação e atuação dos professores. Um segundo motivo, esteve relacionado ao fato de que essas Universidades vêm sendo consideradas, segundo as avaliações oficiais, como as duas melhores Instituições Federais de Ensino existentes no Estado de Minas Gerais

Justificam tal escolha, ainda, os dados do indicador de qualidade das instituições superiores do Brasil, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério de Educação (Inep/MEC). O Índice Geral de Cursos das Instituições (IGC) avalia cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, o cálculo é baseado pelos Conceitos Preliminares de Curso (CPC), que avalia o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes(Enade), bem como o corpo docente, a infra-estrutura e a organização didático-pedagógica. Já a nota dos programas de pós-graduação é fundamentada na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(Capes). O resultado final é expresso em valores contínuos, que vão de 0 a 500, e em faixas, de 1 a 5. Segundo esses dados, nos últimos resultados, São Paulo tem sido o Estado que abrange o maior número de instituições que obtiveram a pontuação máxima na avaliação. Em seguida, aparecem Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, sendo que os demais Estados brasileiros, de modo geral, não vêm apresentando representantes que consigam atingir nota 5. Os dados relativos ao Estado de Minas Gerais vêm apontando a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Viçosa como as melhores Instituições Federais de Ensino Superior existente nessa unidade da Federação.

Nestes termos, os documentos selecionados dão materialidade a um discurso de configuração de uma disciplina escolar – a Língua Portuguesa – e de uma área do saber – o campo das Letras – responsável pela formação de profissionais para atuação na disciplina escolar em causa.

Desse modo, cada um a seu modo, os documentos aqui analisados terminam por tratar da indicação de conteúdos, de formas de abordagem dos temas e assuntos tratados, de opções metodológicas de ensino, de suportes teóricos autorizados, de conceitos a serem fixados, de saberes e comportamentos a serem "ensinados", de sujeitos pedagógicos desejados e, ainda, de formas comportamentais desejadas para esses sujeitos, sejam eles professores ou alunos. Nesse sentido, tais documentos se inscrevem na discursividade da Educação, essa forma eficaz "de manter e modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles comportam" (FOUCAULT, 1996, p.43-44).

O discurso selecionado para a análise e problematização então feitas não foi selecionada sem um extenso número de horas dedicado à leitura de uma série de leis, pareceres, documentos os mais variados relacionados à Educação Formal do Brasil e ao que vem sendo desejado para ela a partir dos anos 1990. Sendo este o período em que se iniciou, como já mencionado neste trabalho, a mobilização para a materialização do que fora preconizado, primeiramente, pela Constituição de 1988 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Dado o fato de se almejar, com esta tese, contribuir para avanços na discussão acerca da formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio, foram escolhidos, para integrar o *corpo discursivo* então estudado, alguns documentos que abordavam diretamente a questão da formação e atuação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária, assim como outros que, mesmo não se referindo especificamente a esse assunto, a ele se relacionavam de forma significativa. Nesse sentido, mostraram-se pertinentes, quando da materialidade discursiva aqui considerada, as palavras de Michel Foucault, acerca do seu estudo sobre as prisões:

> não haveria sentido em limitarmo-nos aos discursos formulados sobre a prisão. Há igualmente aqueles que vêm da prisão: as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias que finalmente não são de ninguém, mas que são vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição. É tudo isso que precisa ao mesmo tempo recolher e fazer aparecer. E o trabalho, em minha maneira de entender, consiste em fazer aparecer estes

> discursos em suas conexões estratégicas do que constituí-los excluindo outros discursos (FOUCAULT, 2001, p.130).

Assim sendo, foram selecionados para e estudo proposto para esta pesquisa, além dos já mencionados Projetos Político-Pedagógicos das Instituições Federais de Ensino Superior, os seguintes documentos:

1) Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PCNEM) e dois documentos dele derivados; a saber, os PCNEM+ e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ambos voltados para a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais da *nova* Educação Básica.
2) O Plano Nacional de Educação (PNE 2001), publicado no país sob a forma da Lei 10.172, de 10/01/2001, no que se refere à formação de professores em nível superior para atuar na *nova* Educação Básica.
3) As Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2, publicadas no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2002, que tratam da regulação dos cursos de formação de professores para a atuação na educação básica, licenciatura plena, no pais.
4) As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, publicadas sob o formato do Parecer CNE/CES 2001, publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001.

Trata-se, como se percebe, de documentos cuja finalidade principal consistiu em regular, tanto a *atuação* do professor de Língua Portuguesa do chamado *novo Ensino Médio*, quanto a sua *formação* em nível superior. Em comum, entre eles, houve o aspecto de que causaram intensa movimentação nas academias, sindicatos do setor e escolas, com manifestações – ora a favor, ora contra – às declarações neles contidas. Movimentação esta, tanto relacionada à formação de professores quanto, quando foi o caso, à proposta apresentada em relação disciplina de Língua Portuguesa para o *novo* Ensino Médio, incluindo um desejado trabalho com a leitura literária. Logo, este foi, também, para além das razões já mencionadas acima, um outro motivo para escolha dessa materialidade discursiva para a composição do *corpo discursivo* estudado nesta tese.

Outro aspecto que em muito influenciou na escolha desses documentos como objeto da problematização aqui empreendida foi o fato de que, a despeito das importantes mudanças que eles visaram legitimar, tais textos ainda não tinham sido objeto de uma problematização que os tomasse como materialidade de um *discurso produtor* de *um modo de ser docente, c*onstatação a que cheguei após considerável pesquisa, tanto em meios digitais, quanto em bibliotecas. Essa pesquisa apontou também para a completa inexistência de algum trabalho que tratasse o discurso veiculado nesses documentos como um *produtor das coisas de que tratava* – isto é, daquilo que, nos termos de Michel Foucault, tal discurso *fazia aparecer* (FOUCAULT, 1996, 1987, 2005).

Ainda nessa referida pesquisa, o que se pôde constatar foi que, de um modo geral, quando esses documentos eram abordados em uma perspectiva discursiva, eram significados procurando 'desvendar' o que ocultavam (como a *vontade neoliberal*, ou uma *vontade de dominação*[27]) e ou ainda 'o que destruíam ou desqualificavam' (a literatura enquanto disciplina escolar da Educação Básica[28]); não sendo essa, portanto, a abordagem aqui feita.

3.1.1– Considerações sobre a materialidade discursiva estudada neste trabalho: contextualizando a configuração de uma desejada mudança na formação e atuação do professor da educação básica

3.1.1.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMEM) e seus Desdobramentos

Como afirmado nesse trabalho, a despeito de todo o conflitante contexto em que foram oficialmente postulados, os Parâmetros Curriculares Nacionais deveriam servir de documentos orientadores da formação de profissionais da educação.

[27] **Cf.** p.ex. Freitas 2003 e 2007, que constam nas referências deste trabalho.
[28] **Cf**. p. ex. Leahy (in. PAULINO; COSSON, 2004) e Zinani; Santos na mesma obra. Ambos os trabalhos também integram as referências bibliográficas desta tese.

Também como já informado não era esse o propósito primeiro dos Parâmetros e sim o de delimitar as áreas, bem como apresentar uma visão das disciplinas potenciais de cada uma dessas áreas com vistas à materialização das mudanças desejadas para a Educação Formal do país, a partir da Constituição de 1988. Tudo isso, segundo as próprias orientações oficiais, sempre assumindo uma natureza indicativa e não prescritiva, já que caberia "ao leitor entender que o documento [PCNEM] é [era] de natureza indicativa e interpretativa" (BRASIL, 1999, p. 04).

No entanto, dado o seu caráter de diretriz, os PCNEM padeceram de sérios problemas, quando pensada a sua utilização na formação de professores, pois apresentaram um texto vago, generalista, carecendo de explicações mais detalhadas sobre uma série de aspectos, termos e conceitos que eles apenas esboçavam.

Além disso, por serem endereçados a uma pluralidade de leitores potenciais (gestores dos Estados, administradores escolares, pedagogos, professores etc), os Parâmetros, por um lado, misturavam jargões, termos específicos de muitos campos de atuação na educação formal, sem explicá-los; e, por outro, visavam especialistas e supunham conhecimentos prévios e informações que seus leitores efetivos não tinham (SOARES in. MARCUSCHI e SOARES, 1999, p.119).

Essas "falhas" terminariam por favorecer, portanto, as argumentações contrárias à consideração dos PCNEM como documentos orientadores na formação de profissionais da educação, em especial a dos professores. Era necessário, portanto, um esclarecimento, da parte do Ministério da Educação (MEC), sobre o uso e as contribuições dos Parâmetros para a formação de professores que atuariam na Educação Básica, buscando evitar que tal formação se transformasse, portanto, no principal espaço de oposição e de pura crítica aos PCNEM.

Dada essa necessidade, uma primeira tentativa de superação das *falhas* identificadas nos PCNEM foi implementada, oficialmente, entre agosto de 1999 e dezembro do ano 2000. Nessa época, o então Ministério da Educação e do Desporto apresentou às Secretarias Estaduais de Educação o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, propondo um trabalho no sentido de desenvolver uma capacitação em serviço dos educadores atuantes na Educação Infantil, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental.

Tendo como alguns dos seus objetivos principais "favorecer a leitura compartilhada dos Parâmetros Curriculares Nacionais" e "Criar novas possibilidades de trabalho para com os alunos" (BRASIL, 1999, p. 09), essa formação se organizava em módulos que compunham mais de 150 (cento e cinquenta) horas de atividades.

No entanto, para os estudiosos do assunto, essa primeira tentativa de melhor explicar, para os professores em exercício na Educação Formal, os Parâmetros e suas propostas, não alcançou o sucesso almejado. Isto porque ela esbarrou numa série de equívocos e dificuldades, como relatam Mendonça (2009) e também Medeiros e Bezerra (2009). Nesses equívocos, incluía-se desde a falta de critérios legítimos para a escolha dos coordenadores locais do Programa, passando pela falta de interesse e de tempo dos professores atuantes (sobrecarregados por suas atividades docentes internas e externas à escola), culminando com a alegação da falta de apoio do Ministério, no que se referia à efetivação de uma formação que permitisse alcançar os objetivos almejados pelo Programa Parâmetros em Ação.

Passado algum tempo dessa primeira intenção de aproximação entre PCNEM e professores atuantes, o Ministério da Educação lançou mão, já nos primeiros anos deste século, de uma outra proposta que visava dar visibilidade à importância dos PCNEM para a atuação/formação dos atuais e futuros professores da Educação Básica: as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidas como PCN+[29].

Publicados no ano de 2002, os PCNEM+ se mostravam, já de princípio, preocupados com o esclarecimento das dúvidas deixadas pelos PCNEM. Tal preocupação era verificada na existência, por exemplo, de considerações gerais e introdutórias, nas quais: 1) retomavam-se, com linguagem bastante acessível, explicações sobre a importância do papel da escola e do seu projeto político-pedagógico; 2) esclareciam-se muitos dos conceitos-chave para o novo entendimento que a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96 propuseram para a Educação Básica no Brasil; e 3) explicava-se, de forma mais clara, a reformulação proposta para o chamado *novo* Ensino Médio (BRASIL, 2002).

Desse modo, em cerca de vinte e duas páginas que iniciavam os volumes dedicados às áreas do conhecimento estabelecidas pelos PCNEM, explicações bastante didáticas de conceitos como *interdisciplinaridade* e *competências*

[29] Para esclarecer que trato dos PCN+ relativos ao Ensino Médio, adotarei, por convenção, a sigla PCNEM+ para me referir a este documento.

ganharam novos formatos, com exemplificações que procuravam torná-los o mais próximo possível do professor, sobretudo do docente em exercício.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNEM+ já foram produzidos com o visível interesse de estar a serviço da formação de profissionais da educação atuantes (e futuros) da Educação Básica, como se percebe em declarações como:

> este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de professores. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seus trabalhos nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação do profissional docente na escola (BRASIL, 2002, p.07).

Ao conter declarações como a apresentada acima, os PCNEM+ passavam a configurar como exemplo de um dos lados do já comentato paradoxo apontando por Nóvoa (1999) no que se refere ao entendimento que a sociedade vem tendo sobre os professores na contemporaneidade. Ou seja, os professores passavam, no documento em causa, a ser tratados como importantes agentes de mudança nos sitemas de educação formal, em oposição ao outro polo do paradoxo que acredita serem os docentes o grande problema desse setor.

Em comum com os PCNEM, os PCNEM+ apresentavam a preocupação em insistir no caráter orientador desses documentos, procurando retirar, tanto deles quanto da sua utilização enquanto objeto de estudo na formação de professores, qualquer noção de autoritarismo ou imposição:

> esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002, p.07).

Mesmo com a sua melhor aceitação por alguns setores da educação formal (como o setor administrativo), e sendo reconhecidos como um avanço em relação aos PCNEM, os PCNEM+ não passaram ilesos à crítica de estudiosos do assunto. Nesse sentido, dado o foco de interesse desta tese ser a formação e a atuação de professores de Língua Portuguesa, um estudo crítico a ser destacado,

com relação à avaliação dos PCNEM e dos PCNEM+, é o realizado por Rojo e Moita Lopes (2004).

Dividido em doze partes que tratam primeiramente da língua portuguesa e, depois, das estrangeiras, esse trabalho apresentou relevantes reflexões sobre temas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Ensino Médio e sua incorporação na Educação Básica e, principalmente, os "desencontros de vozes" (ROJO; MOITA-LOPES, 2004) que permeavam os PCNEM e os PCNEM+.

Assim, na argumentação que fizeram, no que se referiram à língua portuguesa, os autores criticaram as contradições dos documentos, problematizaram as concepções de linguagem neles apresentadas, defenderam o que consideraram ser uma noção adequada de aprendizagem de línguas e terminaram por sugerir que os PCNEM e os PCNEM+ fossem repensados, de modo que tornassem as orientações que apresentavam mais adequadas à necessidades contemporâneas do ensino de língua materna.

Uma resposta a esse pedido, mesmo que com dois anos de demora, viria ao final da primeira metade desta primeira década do século XXI. Foi quando o Ministério da Educação (MEC) deu início ao processo de configuração das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, alegando atender a certa demanda que solicitava uma:

> retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático- pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 08).

Disponibilizadas no *site* do Ministério da Educação do Brasil, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do mesmo modo que ocorrera com os PCNEM's e com os PCNEM+, foram publicadas em módulos destinados às áreas do conhecimento estabelecidas pelos novos modos de compreensão da Educação Formal no País, ou seja, **Volume 1:** Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; **Volume 2:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e **Volume 3:** Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ao contrário dos documentos que as antecederam, as "Orientações", talvez por sua recente divulgação, ainda não vieram a ser fruto de críticas tão severas quanto as recebidas pelas publicações oficiais anteriores. Os poucos trabalhos publicados até então sobre esse documento são unânimes em considerá-lo como um avanço em relação aos PCNEM e aos PCNEM+, além de afirmarem ser a sua leitura essencial nos cursos de formação de professores da educação básica (GOMES, 2007; VIEIRA, 2008). Desse modo, mais um documento oficial era publicado e disponibilizado para as escolas e instituições voltadas para a formação de professores com o objetivo de "contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente" (BRASIL, 2006, *Carta ao professor*).

Neste último *derivado* dos PCNEM, um texto denominado *Carta ao professor*, além de expressar o objetivo para o qual foram feitas, as "Orientações", o enunciador enumera uma série de ações realizadas pelas instâncias governamentais para a efetivação dos anseios da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, ressalta-se, entre outras ações[30], que a "Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar ainda **livros para o professor**, **a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula**" (BRASIL, 2006, *Carta ao Professor*). [Grifos meus].

Cabe destacar, portanto, no que se refere aos documentos mencionados neste tópico (PCNEM, PCNEM+ e Orientações Curriculares para o Ensino Médio), a instauração de uma espécie de *fechamento* no endereçamento destes, os quais passaram a se dirigir praticamente ao professor. Outros sujeitos pedagógicos seriam visados pelos documentos em causa, como já comentado, mas, ao professor veio sendo dada uma interessada centralidade e, com isso – ao menos ao nível dos documentos reguladores da *nova* Educação Básica –, o transformado numa espécie de *parceiro* do Ministério da Educação na desejada reorganização da Educação Formal, instaurada no Brasil desde os anos 1990.

Esse professor pelo qual se interessavam os documentos acima citados não era apenas o professor em exercício, mas, também aquele que estivesse se preparando para o ingresso na docência na Educação Básica. Nesse sentido

[30] Ainda em tempo, cabe destacar que não estão sendo consideradas aqui, por questões de coerência com os objetivos do trabalho, as outras formas de materialização de ações que tiveram (têm) por objetivo garantir a fixação dos novos entendimentos acerca da chamada *nova* Educação Básica, postos em movimento a partir da Constituição de 1988. No entanto, cabe mencionar a relevância de várias outras ações voltadas para tal fim, como os programas de formação continuada, as propagandas escritas e televisadas, as publicações de outra natureza que não as aqui estudadas.

fundamental foi a publicação do já mencionado Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que orientava que a formação de professores deveria ter como referência dos Parâmetros Curriculares. Isto porque, para o contexto de então, estavam dadas as prerrogativas legais para estender a vontade de mudança da Educação Formal também ao nível superior, alegando que, com isso, estar-se-ia buscando uma formação de professores coerente com as transformações demandados pelos novos entedimento acerca da educação formal no país.

3.1.1.2 – O Plano Nacional de Educação (PNE 2001)

Considerando objetivos dos legisladores oficiais de fazer fixar os entendimentos firmados pela Constituição de 1988 e da LDBN 9.394/96, não teria sentido que, para alcançar com eficácia a sua desejada intenção de mudança, que eles se voltassem apenas para a Educação Básica, ignorando o espaço no qual seriam formados os profissionais que nela atuariam, ou seja, o ensino de nível superior.

Se, como consta na LDBN 9.394/96, constitui uma das funções da educação superior, "formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção nos setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]" (BRASIL, 1999, p.34), também nela estaria um *locus* no qual se deveria intervir, com vistas a obter um efetivo sucesso no alcance das condutas docentes desejadas para a *nova* Educação Básica.

Nesse sentido, apoiado em recomendações de Comissões Internacionais sobre a Educação – as quais, por sua vez, se apropriaram convenientemente dos números de aumento do acesso das populações à Educação Básica (DELORS 2001 e 2005) –, o Brasil, assim como muito outros países *em desenvolvimento,* assumiu o discurso de que estaria na formação de nível superior uma aposta de parceria produtiva para a materialização do projeto de construção da desejada *Educação Básica de qualidade*. E, no centro dessa parceria assumidamente interessada estariam os cursos de formação de professores, os quais se poriam a serviço de fazer valer a *missão*[31] do ensino superior de:

[31] Ao usar esta palavra para me referir às funções dos cursos superiores, estou adotando, propositalmente, o mesmo termo que os documentos resultantes das avaliações internacionais (**Cf**.

> responder às novas necessidades de qualificações criadas pelas economias modernas, mediante a formação profissional de alto nível de quadros científicos e técnicos em função das tecnologias mais recentes, assim como de pessoal administrativo e de dirigentes capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos (BLONDEL In. DELORS, 2005, p. 188).

Dito de outro modo: estaria na formação de nível superior um campo de ação em que se poderiam introduzir eficazes estratégias de ação para *fabricar* os sujeitos docentes demandados pelos novos contextos sociais e econômicos *imaginados* para o século XXI.

Essa constatação, no Brasil, implicou uma união de esforços entre os discursos oficiais reguladores da Educação Básica e os da Educação Superior, os quais passaram, sobretudo nos primeiros anos deste século, a "sintonizar lealdades e solidariedades com valores bem definidos e com certos interesses sociais" (POPKEWITZ In. NÓVOA et.al. 1992, p. 37). Ou seja, no que se referem à formação e à atuação de professores da Educação Básica, tanto os documentos configuradores de um nível de ensino quanto os do outro passaram a utilizar convenientes sugestões para que fossem configurados *modos de ser* docentes desejados para a *nova* Educação Básica, o que incluía o chamado *novo* Ensino Médio. Um exemplo paradigmático dessa *união de esforços* pode ser encontrado no discurso que compôs a Lei no 10.172, a qual aprovou, em de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001). Esta:

> não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira,* consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados (VALENTE; ROMANO, 2002, p.97).

DELORS 2001 e 2005) utilizam para se referir ao papel da educação superior nas sociedades contemporâneas.

Apesar de, na sua origem, o PNE 2001 constituir uma relevante iniciativa da sociedade em finais dos anos 1990, ele acabou por ser aprovado, três anos após a entrada na Câmara dos Deputados, sob inúmeros protestos que denunciavam sua descaracterização, sobretudo no que dizia respeito às propostas relacionadas à Educação Superior no Brasil (CATANI; OLIVEIRA, 2003). Desse modo, dada a quantidade de vetos feita pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no tópico "educação superior", o PNE 2001 terminou sendo considerado "uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue [continuasse] implementando a política que já vinha praticando" (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106).

O fato é que o PNE 2001 constituiu-se como um importante documento oficial que, no alvorecer deste século, trouxe, (assim como fizera o já mencionado Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, no final do século passado) a formação de professores para o centro das discussões que visavam à materialização de estratégias para fixação da reconfiguração da educação formal do país. Nele, lê-se já de início, que uma "particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, **em especial de professores**" (PNE, 2001, p. 05) [Grifos meus]. Constituindo essa uma das prerrogativas do desenho educacional que viria a ser engendrado no país e que o PNE 2001 prometia materializar no espaço de dez anos após a sua promulgação.

Essa atenção à formação docente, integrava, no documento em causa, o rol de preocupações com a Educação Superior, um setor estratégico para alcance dos novos interesses em relação ao país. Nesse sentido, segundo o que seria proposto pelo PNE 2001, as instâncias superiores de formação teriam muito

> a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades (PNE, 2001, p. 45).

Sendo o PNE 2001 um documento que apresentava "as diretrizes e metas para a educação nacional" (PNE, 2001, p.05) a ser materializado nos dez anos posteriores, estavam dadas, em seu discurso, condições para que medidas viessem a ser tomadas no sentido de que, tanto nos cursos superiores de formação inicial,

quanto nos de formação continuada, esforços fossem feitos para que se fixassem as condutas desejadas para os docentes da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio.

Assim sendo, pelo que se percebe, a publicação do PNE 2001, portanto, acabaria por se constituir como uma materialização das intenções de se usarem as políticas públicas de educação futuramente adotadas como políticas de *governo dos eus pedagógicos*, com o objetivo de modificar-lhes as condutas e "harmonizá-los com os projetos atuais da razão estatal" (DOHERTY In.: PETERS; BESLEY, 2008, p. 211). Assim, especial atenção passaria a ser dada, como procurei evidenciar neste tópico, à formação de professores oferecida pelas instituições de nível superior do país. Afinal, não haveria espaço melhor para a materialização do *governo* de um *eu docente* que deveria *ser revisado* e *se revisar* (nos termos de Popkewitz, 2000), em nome da promessa de fazer valer a configuração de uma *nova* Educação, garantindo-lhe uma desejada qualidade.

3.1.1.3 – As Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2

Dentre os inúmeros textos oficiais postos em circulação para a materialização do que fora intencionalizado no PNE 2001, as Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação em 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, viriam marcar decididamente a instauração de uma nova configuração dos cursos de formação de professores para atuação na Educação Básica, oferecidos por instituições de nível superior.

O primeiro desses documentos tratava da instituição das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 01) e, ao se referir especificamente ao preparo para o exercício profissional do docente em formação, orientava que os cursos de formação inicial deveriam se pautar em alguns princípios como:

> II - a **coerência entre a formação oferecida** e a **prática esperada do futuro professor**, tendo em vista:

> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda **consistência entre o que faz na formação** e **o que dele se espera**;
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em **interação com a realidade e com os demais indivíduos**, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
> c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
> d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o **diagnóstico de lacunas** e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 01) [Grifos meus]

Observa-se, neste trecho, uma desejada vinculação da proposta de formação que deveria ser adotada pela instituição de nível superior formadora de professores com o que a escola de Educação Básica necessitaria, apontando caminhos de como poderia se dar a conjunção de esforços entre esses dois níveis de ensino. No que se refere a isso, o documento em causa receberia elogios de alguns estudiosos do campo da educação, já que dava vazão a uma antiga vontade manifestada por acadêmicos seguidores de posicionamentos como os de Tardif (2002), para que esse seria um ponto positivo das desejadas reformas educacionais recorrentes na América Latina. Para esse autor, por exemplo, o aspecto positivo de propostas como citada na Resolução CNE/CP 1, 2002 seria que ela resultaria "na criação de diferentes redes de parceria entre as universidades e as escolas" (TARDIF, 2002, p. 280), o que, ainda na opinião desse estudioso da formação de professores, transformaria as escolas de Educação Básica em "lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, em lugares de pesquisa e reflexão crítica" (*id, ibd).* Logo, um dos principais objetivos declarados da Resolução CNE/CP 1, 2002 era o de orientar a aproximação entre a Educação Superior e a Básica, insistindo nessa que era uma antiga aposta de debatedores do assunto, para o alcance de desejada educação de qualidade.

Ao olhar mais perspicaz, no entanto, considerada a vontade de mudança que se queria fixar na Educação Formal do país, a referida aproximação entre formação de professores de nível superior e a educação básica constituiria uma importante estratégia que transformava aquela numa espécie de *instrumento*

privilegiado[32],(FOUCAULT, 2001, p.289) para o *governo* dos sujeitos pedagógicos que circulariam nas escolas desta, em especial para o *governo* dos sujeitos docentes. Não se pode ignorar o fato de que as instituições superiores de formação de professores ocupam a posição de instâncias discursivas socialmente validadas e legitimadas na *ordem do discurso* (Foucault, 1996). Logo, apostar numa aproximação entre elas e as escolas de Educação Básica era, para aquele momento, investir em uma potencial parceria cujo benefício maior para a operacionalização de um processo de alimentação do discurso professoral (e consequentemente da prática efetiva) com as *novas condutas* desejadas para a chamada *nova* Educação Básica do país.

Objetivando regular "a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior", a Resolução CNE/CP 2, publicada um dia após a primeira, viria a causar uma verdadeira agitação nas instituições de nível superior do país. Isso porque, segundo esse documento, no prazo (inicialmente) de dois anos, todos os cursos de formação de professores do país deveriam ter a sua carga horária assim disposta:

> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
> IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, 2002, p. 01).

Para os que já criticavam a Resolução CNE/CP 1, acusando-se de desejar a simplificação da formação de professores em nível superior, essa segunda Resolução viria representar a materialização de mais um conflito relacionado à formação de professores:

> em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram

[32] Foucault utiliza essa expressão para se referir ao modo como a família passaria a ser usada nas campanhas públicas que tinham por intenção *governar* a população quanto a comportamentos sexuais, à demografia e ao consumo, a partir da segunda metade do século XVIII. (**Cf.** FOUCAULT, 2001, p. 289)

> alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular (FREITAS, 2007, p. 1211).

Para além dessa "dita" secundarização dos saberes da educação, ambas as resoluções aqui mencionadas acabariam acirrando um outro debate já recorrente nos meios educacionais: o de centrar a formação de professores no desenvolvimento de competências, eixo norteador também das ações relacionadas à Educação Básica. Nesse sentido, essa conjunção entre um modelo centrado no desenvolvimento de competências e uma maior valorização de uma carga horária prática nos cursos de formação de professores acarretaria, para alguns, "em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar" (BRZEZINSKI, 2001, p. 02). Estava posta, assim, a crítica ao que era preconizado pela Resolução CNE/CP 2, 2002, a qual viria, a um só tempo, assinalar a apropriação das premissas do *modelo da racionalidade prática*[33] pelo discurso oficial que regularia a formação de professores no Brasil do início do século XXI, regulamentar a carga-horária mínima dos cursos de licenciatura do país e, ainda, alimentar a continuidade do improdutivo debate acerca da superação de uma dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

No que se referia à operacionalização das normatizações trazidas pelas duas Resoluções acima mencionadas, colocaria ainda mais fôlego nos debates sobre a formação em nível superior do professor que atuaria na Educação Básica o fato de que, nos cursos universitários voltados para tal fim, o Estágio Curricular Supervisionado deveria constituir, por si só, em uma atividade de quatrocentas horas, exigência que chegava às legislações brasileiras para os cursos superiores alimentada pela promessa de que essa componente da formação docente deveria se converter em uma ferramenta para a construção de *professores como*

[33] Essas premissas acabaram sendo reunidas sob os rótulos de "formação reflexiva de professores" ou "formação de professores crítico-reflexivos", os quais viriam a se tornar os jargões mais recorrentes nas propostas de pesquisa e de ensino que procuravam tratar da formação de professores, bem como nas políticas públicas para o setor. A popularização de forma consensualmente acrítica desses jargões, não permitiu (e não tem permitido), no entanto, que se percebesse que as publicações que deles usufruíam padeciam do problema de que as ações sugeridas para formar esses "professores reflexivos" não se diferenciavam do que já se fazia nos cursos de formação de professores, apenas acrescidas, em boa parte dessas propostas, de uma ou outra orientação que se pretendia inovadora.

profissionais reflexivos (SCHÖN In.: NÓVOA, 1992, p. 91; ZEICHENER, 1993, p. 45; ZEICHENER In.: NÓVOA, 1992, p.125-127; ALARCÃO, 1996)[34].

Considerado pelos muitos estudiosos do assunto como uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores (PIMENTA, 2002 e 2004; FAZENDA *et al*, 2005, BIANCHI, 2005), o estágio supervisionado, no entanto, sempre fora motivo de fortes críticas que apontavam, por exemplo, o seu "caráter fragmentado e burocrático [...], cujo formato investe numa formação técnica, possibilitando apenas o domínio de limitado conhecimento instrumental sobre o fazer docente" (MENDES In.: MENDES SOBRINHO, 2006, p. 194). Mesmo que não existissem vozes contrárias a críticas como essa, o que se passaria a questionar, com a publicação das Resoluções CNE/CP 1 e Resoluções CNE/CP 2 seria a capacidade das instituições de ensino superior em atender, de fato, a essas exigências para a nova configuração dos cursos de formação dos professores.

3.1.1.4 – As Diretrizes Curriculares para Curso de Letras

Publicadas um pouco antes das Resoluções anteriormente analisadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, de 2001, já insistiam – como alegado nas Resoluções há pouco mencionadas – na potencialidade das

[34] Popularizado em muitos continentes devido à grande inserção internacional que teve o seu inventor, Donald Schön, e também os discípulos dele, como a pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão (ALARCÃO, 1996), o *modelo da racionalidade prática* acabou por alcançar as propostas de reforma da formação de professores no Brasil do final do século XX, como confirmava, à época, um dos seus principais divulgadores entre os acadêmicos brasileiros, o pesquisador Diniz-Pereira: "Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação" (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113). Na mesma época, no entanto, esse mesmo pesquisador, ainda se referindo à apropriação das premissas do *modelo da racionalidade prática* pela legislação brasileira configuradora da educação superior, já mencionava os riscos de tal apropriação, consideradas as especificidades do contexto brasileiro. Nesse sentido, o autor argumentava: "Contudo, em virtude da necessidade urgente de se habilitar aqueles que, hoje, no país, estão em sala de aula, exercendo o magistério, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais para formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação. Em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço" (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.112-113).

instâncias de formação superiores de professores para a promoção de mudanças na Educação Formal do país.

Nelas, já no primeiro parágrafo, ressaltava-se que essas instituições não eram apenas produtoras e detentoras de conhecimento e do saber, e sim instâncias "voltadas para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade" (BRASIL CES 492/2001, p. 24). Nesse sentido, ao se referir ao papel da universidade, o texto destacava que esta não poderia " ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve[ria] ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, **capaz de intervir na sociedade transformando-a em termos éticos**" *(id, ibd)* [Grifos meus].

Apesar de possuírem algumas disposições revogadas pelas Resoluções de que tratei acima e que lhe foram posteriores[35], as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras mantinham uma coerência com o desejado projeto de mudança da Educação Formal posto em movimento desde os anos 1990.

Estabelecendo, como um princípio fundamental para a organização dos cursos de Letras, a flexibilidade, esse documento apresentava, ao final de sua página inicial, a orientação de que, com a desejada flexibilização do currículo e a consequente menor rigidez em sua estruturação, esperava-se que o docente universitário se desdobrasse "na figura do orientador, que" deveria "responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno" (BRASIL CES 492/2001, p. 24). Dessa forma, também o professor do curso de Letras, assim como o professor da Educação Básica que seria formado no curso, deveria superar o papel de mero transmissor de conteúdos. Desse modo, esperava-se, segundo o documento em questão, que o professor dos cursos superiores de formação de professores de Língua Portuguesa fosse o que Masetto (2008) chamaria de *profissionais do processo ensino-aprendizagem*, ou seja:

> sujeitos docentes que dominem os quatro eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como receptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática

[35] Este é, por exemplo, o caso da seguinte disposição, constada nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras: "[...] propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como o perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio" (BRASIL CES 492/2001, p. 24).

> básicas da tecnologia educacional (MASETTO In.: MASETTO, 2008, p. 20).

Um professor universitário assim qualificado teria, ao menos em potência, condições de formar professores da Educação Básica que vissem, já na formação e atuação dos mestres, uma espécie de *modelo de professor* senão igual, ao menos muito parecido, com o *modo de ser docente* que os estudantes universitários deveriam assumir, quando atuantes na Educação Básica.

No que se referiam especificamente à formação a ser oferecida aos alunos da licenciatura em Letras, o documento em causa orientava que "no caso das licenciaturas", deveriam "ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasem" (BRASIL CES 492/2001, p. 26). Acrescentando, ainda, que assim como para as outras profissões para as quais os cursos encaminhavam, os alunos que estivessem sendo preparados para a docência deveriam desenvolver "atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso*" (id, ibd).*

Essas últimas orientações reforçavam, como se percebe, o discurso de parceria ao qual já se referiu acima e apontavam, novamente, para as instâncias de formação de professores de nível superior como *instrumentos privilegiados* na *fabricação* dos sujeitos docentes que a operacionalização dos novos entendimentos adotados para a Educação Básica, inclusive para o *novo* Ensino Médio.

Assim, na trama articulada entre os saberes e os poderes que circulam nas instâncias superiores de formação de professores, estaria a possibilidade de se *produzir os novos sujeitos docentes*, necessários a setores da Educação Básica, como o Ensino Médio. Em seu favor, essas instâncias superiores teriam a legitimidade de que gozam enquanto prestigiados *locus* de formação e também a relevante constatação de que os indivíduos que as frequentam o fazem porque querem, não estando ali porque são violentamente obrigados.

No caso dos cursos de formação de professores, seria justamente devido a essa "liberdade" de que disporia o aprendiz universitário para poder "escolher" o *modo de ser professor* que gostaria de adotar quando atuante na Educação Básica, é que faria das instâncias superiores de formação parceiras *prestigiadas* quando da necessidade de promover a desejada mudança na Educação Formal do país.

Deve-se considerar, conforme afirmara Michel Foucault, que o poder se exerce necessariamente sobre sujeitos "livres", ou seja, "sobre sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer" (FOUCAULT In.: DREYFUS; RABINOW, 1995b, p.244). Uma parceria com uma *voz autorizada* como a das instâncias superiores de formação de professores *prescrevendo* aos aprendizes licenciandos no curso de Letras, por exemplo, quais deveriam ser as preocupações relevantes para a nova Educação Básica, raramente encontraria, é preciso reconhecer, uma segunda voz circulante socialmente que conseguisse desqualificar, sem qualquer conflito, a primeira.

Nota-se, portanto, que na trama discursiva traçada pelos documentos estudados neste trabalho, uma aposta na conexão entre a formação de professores e a atuação destes na Educação Básica como uma importante estratégia para a instauração de uma cadeia de modificações em formas de pensar e de agir que, mesmo que não tão de imediato, auxiliaria na construção de uma desejada educação de qualidade.

3.2.1.5 – Os Projetos Político-Pedagógicos de Instituições Federais de Ensino Superior privilegiadas neste trabalho

Consideradas as duas melhores instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais nos últimos anos, segundo dados do Ministério da Educação, as universidades cujos projetos político-pedagógicos do cursos de Letras recolhi tiveram uma fundação bem distinta.

A Universidade Federal de Viçosa, situada nesta cidade da Zona da Mata mineira, é mais antiga das duas instituições aqui consideradas e se originou a partir da Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV, criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. Como se lê no histórico da instituição[36]:

[36] http://www.ufv.br.

> A ESAV foi inaugurada em 28 de agosto de 1926, por seu idealizador Arthur Bernardes, que na época ocupava o cargo máximo de Presidente da República. Em 1927 foram iniciadas as atividades didáticas, com a instalação dos Cursos Fundamental e Médio e, no ano seguinte, do Curso Superior de Agricultura. Em 1932 foi a vez do Curso Superior de Veterinária. No período de sua criação, foi convidado por Arthur Bernardes, para organizar e dirigir a ESAV, o Prof. Peter Henry Rolfs. Também veio, a convite, o Engenheiro João Carlos Bello Lisboa para administrar os trabalhos de construção do estabelecimento. Visando ao desenvolvimento da Escola, em 1948, o Governo do Estado transformou-a em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG, que era composta da Escola Superior de Agricultura, da Escola Superior de Veterinária, da Escola Superior de Ciências Domésticas, da Escola de Especialização (Pós-Graduação), do Serviço de Experimentação e Pesquisa e do Serviço de Extensão. Graças a sua sólida base e a seu bem estruturado desenvolvimento, a Universidade adquiriu renome em todo o País, o que motivou o Governo Federal a federalizá-la, em 15 de julho de 1969, com o nome de Universidade Federal de Viçosa.

Já a Universidade Federal de Minas Gerais, situada em Belo Horizonte, capital do Estado, originou-se da Universidade de Minas Gerais (UMG), criada em 1927, como instituição privada subsidiada pelo Estado, a partir da união de quatro escolas de ensino superior que existiam na capital mineira. Conforme informado no histórico da UFMG[37]:

> A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. Ainda na década de 40, foi incorporada ao patrimônio territorial da Universidade uma extensa área, na região da Pampulha, para a construção da Cidade Universitária. [...] O nome atual - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – só foi adotado em 1965. À época da federalização, já estavam integradas à UFMG a Escola de Arquitetura e as faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas. Depois, como parte de sua expansão e diversificação, a Universidade incorporou e criou novas unidades e cursos. Surgiram então, sucessivamente, a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e as escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969). Em 1968, uma Reforma Universitária impôs profunda alteração à estrutura orgânica da UFMG. Desta reforma resultou o desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia em várias faculdades e institutos. Surgiram, assim, a atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas e seus respectivos ciclos básicos, o Instituto de Geociências e as faculdades de Letras e de Educação.

[37] http://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml.

Diferentemente da UFMG, o campo das Letras não foi um dos primeiros a ser focalizado pela Universidade Federal de Viçosa, sendo o curso de Licenciatura em Letras desta Universidade criado em meados dos anos 1970, vinculado, desde então, ao Departamento de Letras (DLA), o qual, por sua vez, se vincula ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Nesse Departamento, a mais recente das opções de área[38] do curso de formação de professores é a habilitação em Português/Literaturas de Língua Portuguesa, que foi autorizada pela Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição em agosto de 1990, tendo obtido o reconhecimento federal em julho de 1995. Nota-se, assim, que o curso de formação de professores de Língua Portuguesa da UFV é consideravelmente recente em relação ao da UFMG, o qual, por sua vez, tem sido abrigado pela Faculdade de Letras desde a criação dessa instituição, em finais dos anos 1960. Logo, os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa das Universidades em causa estão lotados em setores das instituições que possuem estrutura, organização e nomenclaturas diferentes.

Na Universidade localizada na capital mineira, o curso de formação de professores de Língua Portuguesa é oferecido tanto no diurno quanto no noturno e constitui uma das três possibilidades de saída (junto com a habilitação em francês e a em espanhol) entre as que são oferecidas no formato de habilitação simples[39] pela Faculdade de Letras (FALE).

Já na universidade localizada na Zona da Mata mineira, o Departamento de Letras (DLA) é o órgão onde estão lotados os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras, sendo que, no curso noturno[40], a habilitação em Língua Portuguesa/Literaturas de Língua Portuguesa constitui a única possibilidade de saída de habilitação simples.

Segundo a argumentação dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) tanto os cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) quanto o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) reconhecem a formação

[38] O curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Viçosa possui três habilitações: Português/Inglês, Português/Francês e Português/Literaturas de Língua Portuguesa. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2007, p. 05).

[39] 'Habilitação simples' é o nome que se dá à modalidade do curso de formação de professores de Letras que forma profissional para atuar apenas como docente de uma língua (p.ex. Língua Portuguesa), em oposição à habilitação dupla que forma professores para atuar em duas (p.ex. Português/Inglês; Português/Francês).

[40] O DLA-UFV não oferece cursos de formação de professores diurnos.

de professores como uma tradição das instituições e também como justificativa para a fundação dos dois cursos.

Em ambos os casos, também, se reconhece que, a despeito de suas diferenças de estruturação, as instituições organizam os cursos de formação de professores de Português em torno de dois eixos – os estudos linguísticos e os literários – conforme orientam as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, citadas textualmente em ambos os PPP.

Outro ponto em comum entre o Projeto Político-Pedagógico da UFV (Doravante PPP-DLA-UFV) e o da UFMG (Doravante PPP-FALE-UFMG) está na organização deste documento, feita de modo a oferecer uma visão total do curso e da instituição, conforme orientam estudiosos do assunto, como Veiga (in.: VEIGA, 2004). Nesse sentido, em ambos os casos, o PPP inicia-se com um breve histórico da universidade e da instituição em que os cursos estão lotados, passando por um histórico da graduação de Letras e pelos suportes legais que regulam os cursos e habilitações oferecidos, chegando à configuração de cada uma das habilitações oferecidas com seus perfis de egressos desejados, suas disposições de disciplinas, seus objetivos, suas formas de avaliação. Nota-se, portanto, que se tratam de documentos que, objetivando configurar os cursos em causa, são a materialização do discurso acerca da formação e atuação do professor de Língua Portuguesa que, assim como nos demais documentos que compõem o corpo discursivo aqui analisado, coloca em circulação *modos de ser*, no que se refere ao professor que esses cursos deverão formar.

No que se refere ao suporte legal das habilitações de que tratam, ambos os PPP citam dispositivos institucionais e federais que regulam a existência das graduações a que se referem, dando considerável destaque às Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 e às Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, documentos que, em muitos momentos, são citados textualmente.

Para além das semelhanças acima referidas, os PPP das instituições em questão se diferenciam em alguns pontos de argumentação sobre a organização do curso, mas, principalmente, em sua extensão. O PPP-DLA-UFV estudado neste trabalho data de 2007, sendo composto por vinte e cinco páginas. Já o PPP-FALE-UFMG, datado do mesmo ano, era composto por cento e vinte e três páginas. Justificam essa diferença de extensão as formas particulares de organização de cada instituição (o campo das Letras, em Viçosa, configura um Departamento; já em

Belo Horizonte, uma Faculdade) e também o fato de o PPP da Universidade da capital mineira ser mais detalhado que o da instituição do interior. Nesse sentido, o PPP-FALE-UFMG apresenta, por exemplo, a descrição detalhada de seus grupos de pesquisa, com seus temas e objetivos, além de descrever minuciosamente a estrutura física da Faculdade de Letras, o que não ocorre no PPP-DLA-UFV. Mas, a despeito dessa e de outras poucas diferenças, os dois documentos mais se aproximam que se afastam, sobretudo quando tratam da formação de professores oferecida pelas instituições.

Quando analisados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa e o da mesma habilitação de curso na Universidade Federal de Minas Gerais, observa-se, por exemplo, uma enorme preocupação da parte dos enunciadores em reconhecer que ambos os textos tiveram como objetivo central apresentar uma configuração desses cursos de modo a evidenciar que elas estariam adequadas às exigências de realização de uma aproximação entre Educação Básica e Superior, de configuração de um novo formato de curso, privilegiando a carga horária e as demais orientações das Resoluções mencionadas neste tópico do trabalho.

Desse modo, os PPP de ambas as instituições de ensino superior então consideradas constituem, no corpo discurso estudado neste trabalho, uma relevante fonte de estudos dos efeitos, das apropriações e das dispersões do discurso sobre a formação e atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio.

O que toda essa materialidade discursiva aqui analisada permite notar, já de imediato, é que, parafraseando Nikolas Rose (In.: SILVA, 1998, p.31) , a "*alma do docente"* entrou, com a Constituição de 1988 e a LDBN de 1996, de forma direta, no discurso político e na *prática de governo*. Assim como o pesquisador Nikolas Rose, não estou usando a palavra alma aqui no sentido mais usual do termo, numa acepção de essência do ser humano. O termo é utilizado aqui como uma forma metafórica de aludir à *subjetividade* que, na perspectiva adota por Michel Foucault e por teóricos pós-estruturalistas como G. Deleuze e F. Guatarri (e comungada pelo professor londrino e por mim) não constitui uma essência do sujeito e sim é *fabricada* a partir de sutis práticas de subjetivação que produzem, nos sujeito, certos *efeitos de interioridade psicológica* (FOUCAULT, 1993; ROSE In,: SILVA, 2001).

Apropriando-se do fato de que o controle social da atividade docente[41], a despeito de sua dita autonomia funcional, nunca foi assegurado nem pelos próprios professores, nem pelas organizações que os representam (LOUREIRO, 2001, p. 72), o que se observa, com a publicação dos documentos mencionados nesse tópico, é a instauração de processo em que o discurso sobre a formação e atuação do professor de Língua Portuguesa veio se apoderando da função de *gerenciador da subjetividade docente*, ditando em que o sujeito docente deveria permanecer igual ou tornar-se diferente dos modos de ser professor que circulavam pela sociedade até a emergência da vontade de mudança da Educação Formal do Brasil.

3.2 – ANALISANDO UM DISCURSO A PARTIR DAS TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS

Diferentemente das abordagens feitas nos trabalhos já realizados (P.ex. FREITAS 2003 e 2007; LEAHY in PAULINO e COSSON, 2004; ZINANI e SANTOS in.: PAULINO e COSSON, 2004) sobre os documentos nomeados no tópico anterior, neste trabalho, o discurso neles veiculado é considerado como uma *prática* (FOUCAULT, 1995a, 1996), ou seja, não como mera representação das coisas, dos objetos, dos sujeitos de que trata, mas como espaço de produção[42] deles. Logo,

[41] Tenho conhecimento das várias orientações que os documentos do Ministério da Educação brasileiro apresentam acerca do *controle social da educação* enquanto política pública, orientando a sociedade sobre como ela deve se mostrar um agente que auxilia tanto na elaboração, quanto na execução e no controle das políticas públicas do setor. A esse respeito, para os interessados, sugiro a leitura do artigo da pesquisadora Marisa Duarte, disponível em www.anepd.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt05-2087-int.pdf. No entanto, ao empregar aqui a expressão "controle social da atividade docente", refiro-me ao fato de que, ao contrário de muitas outras profissões regulares em exercício no país, a docência não conta com um conselho regulador da profissão composto por professores e seus pares tanto em âmbito nacional, quanto estadual ou municipal. Como se sabe, devido à inexistência de um órgão dessa natureza, muitas são as instituições (Sindicatos, Associações, Superintendências e Secretarias de Ensino) que, ao molde do que fazem as legislações oficiais do país, se apropriam do direito de regular a docência, sugerindo, acerca dela, "comportamentos exemplares" e toda uma gama de "modos de ser professor" que se consideram eticamente aceitáveis.

[42] Importante destacar aqui que Michel Foucault não foi o primeiro, nem o único, estudioso a enfatizar isso que é considerado o *caráter atributivo da linguagem*, isto é, que ela não apenas representa o mundo e tudo o que há nele. Como salienta Veiga-Neto (2004), mesmo que não haja qualquer alusão de Foucault ao filósofo Ludwig Wittgenstein, é sabido, por exemplo, que este também desenvolveu, no segundo momento de sua obra, teorizações sobre a linguagem, muitas das quais próximas das elaboradas por aquele. A respeito das mudanças ocorridas na filosofia e nas ciências sociais, na segunda metade do século XX, estimulando uma atenção diferenciada à linguagem, um estudo

distanciando-me de abordagens predominantes nos trabalhos desses pesquisadores, não busco, "sob o que está manifesto" no discurso que estudo, uma "conversa semi-silenciosa" (Foucault, 1995a a, p.31), nem considero tal discurso como uma "presença repressiva do que ele não diz" (*id, ibd*).

Do mesmo modo, não é meu interesse "reconstituir um outro discurso" de modo a "descobrir a palavra muda, murmurada" (*id, ibd*) no corpo discursivo com o qual trabalho. Abandonando essa postura e seguindo na direção apontada pelos deslocamentos feitos por Foucault no trato com o discurso e também por reflexões sobre a análise de discursos sob uma perspectiva foucaultiana (ALMEIDA, 2006; FISCHER, 2001; GREGOLIN, 2007; PARAÍSO, 2007; SARGENTINI, NAVARRO-BARBOSA, 2004), opero com o corpo discursivo, neste trabalho, de modo a significar <u>não</u> o que o discurso nele veiculado oculta, mas <u>sim</u> o que produz, *fabrica* quando trata da formação e atuação do professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio.

Considerando essa perspectiva, o material por mim compilado é, assim, tratado a partir da incorporação de procedimentos oriundos da genealogia e da análise da enunciação empreendidas por Michel Foucault. No que se refere à genealogia, como entendida pelo filósofo francês, a inspiração veio de Nietzsche, especificamente nas reflexões sobre a genealogia da moral por este desenvolvidas.

Tal influência se fez sentir, nos textos foucaultianos, a partir dos estudos que foram publicados na obra *Vigiar e Punir* e, a partir de então, considerando a intenção de buscar a singularidade dos acontecimentos (FOUCAULT, 2001) e não a sua origem, Foucault passou a compreender a genealogia como um estudo das formas de *poder,* pressupondo, com isso, uma análise de como o *poder* se exercia de forma difusa, por meio de certas práticas, em culturas e momentos históricos determinados (*id, ibd*).

Nesse sentido, cabe destacar que não constitui um interesse desse trabalho, ao tomar as teorizações foucaultianas como ferramentas (DELEUZE, 2005), buscar uma "origem" do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio na materialidade discursiva que estudo. Interessa-me, neste discurso, o que é efetivamente *dito* sobre o professor, em

---

introdutório bastante esclarecedor pode ser encontrado na obra coordenada pelo espanhol Lupicínio Iñiguez, "Manual de análise do discurso em ciências sociais", em especial no prefácio de Teun A. van Dijk e no primeiro capítulo, de autoria de Tomás Ibánez Gracia. (IÑIGUEZ, 2004)

particular sobre o professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária. Isto porque considero que a análise desses *ditos* permitirá dar visibilidade não a uma "essência" ou a uma " origem" de um sujeito docente, mas sim a uma trama articulada de *saber-poder* posta a serviço de uma *vontade de poder* na qual a *fabricação*, peça por peça, de um *modo de existir* como sujeito docente constitui uma importante estratégia de *governo* para se alcançar, a uma só vez, a promoção de uma desejada *modernização do cidadão de antigos projetos* (DOHERTY in.: PETERS; BESLEY, 2008, p. 211) e a realização de *uma* "reengenharia do cidadão para harmonizá-lo com os projetos atuais da razão estatal" *(id, ibd).*

Como procedimento analítico propriamente dito, busco na análise do enunciado proposta por Michel Foucault as estratégias para realizar um estudo que me permita responder às questões que apresentei na problematização. Tal análise, segundo o que propunha o filósofo francês:

> não toma o lugar de uma análise lógica das proposições, de uma análise gramatical das frases, de uma análise psicológica ou contextual das formulações: constitui uma outra maneira de abordar as performances verbais, de dissociar sua complexidade, de isolar os termos que aí se entrecruzam e de demarcar as diversas regularidades a que obedecem (FOUCAULT, 1995a)

Nessa "outra maneira de abordar as performances verbais", ainda de acordo com a proposta de Foucault (1995a, 1996) deve-se considerar que "o discurso funciona como um sistema de controle, seleção e exclusão de enunciados; mas também de sua produção, sua reativação e recriação" (PARAÍSO, 2007, 67). Sendo limitados e raros, conforme as teorizações do filósofo francês, os enunciados, nessa perspectiva, não constituem em si mesmo uma unidade, "mas sim [...] uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos no tempo e no espaço" (Foucault, 1995a, p.99) e que, conforme sistematiza Fischer (2001), a partir das teorizações foucaultianas (1995a), caracterizam-se por quatro elementos básicos[43].:

[43] Fischer (2001), procurando exemplificar o entendimento foucaultiano de enunciado, dá o seguinte exemplo: "Um enunciado como este – o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar – certamente é feito de signos, de palavras. Mas, para Foucault, interessa a sua condição mesma de enunciado, em seus quatro elementos básicos: 1. a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor); 2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado,e o interessante neste caso

> um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (FISCHER, 2001, p. 202)

Tendo em consideração os pressupostos acima e também os deslocamentos promovidos por Foucault, ao buscar responder, com base no estudo do corpo discursivo já apresentado, às perguntas elaboradas na problematização desta tese, trabalho com o material por mim compilado considerando procedimentos de análise desenvolvidos pelo filósofo francês, e operacionalizados, também, em estudos como os desenvolvidos Gama-Khalil (2001), Freitas (2008), Santos (2008), Paraíso (2007), Almeida (2006), Carneiro (1999), para citar alguns exemplos.

Assim sendo, como se verá mais adiante, o discurso sobre a formação e a atuação do professor, no que ele se refere ao trabalho com a leitura literária desejado para o *novo* Ensino Médio, é analisado, nesta investigação, com vistas à identificação dos enunciados nele ativados. Nesse sentido, tal qual proposto por Paraíso (2007), quando necessário, procuro fazer "relações entre as coisas ditas no discurso investigado com outras coisas ditas em outros momentos e espaços" (PARAÍSO, 2007, p. 62). Logo, busco destacar que posições devem ocupar os indivíduos para serem seus sujeitos, bem como as fontes ou formações discursivas de onde provêm esses enunciados ativados. Na identificação desses sujeitos, descrevo os procedimentos usados no discurso para justificar a emergência destes e procuro mostrar as verdades e autoridades então autorizadas, assim como as desqualificadas, no que se refere à formação e atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária.

---

seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, os "voluntários da educação", também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e na televisão); 3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante); 4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de "educadores") (FISCHER, 2001, p. 202).

O corpo discursivo estudado neste trabalho, como se percebe no que foi apresentado até então, é considerado, como parte de mecanismos cujo objetivo é *conduzir condutas* de indivíduos que venham a ocupar determinadas posições de sujeito. Isso significa dizer que, como documentos reguladores da Educação Formal do Brasil, os textos analisados nesta tese são parte dessa *tecnologia de governo* que, em nossa sociedade, atende pelo nome de Educação. *Tecnologias*, ajuda-nos a compreender Nikolas Rose, são "meios inventados para governar o ser humano, para montar a conduta nas direções desejadas" (ROSE, 2001, p.37). Já g*overno*, conforme já se tratou em momento anterior, não é sinônimo de Estado ou de representação estatal e sim, conforme o compreendia Foucault, de condução de condutas (FOUCAULT, 2001). Desse modo, considero que a materialidade discursiva aqui abordada faz parte de uma maquinaria que integra "um conjunto de ações sobre as ações possíveis" (*id, ibd*), prestando-se, assim, a incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, estender, tornar mais ou menos prováveis, obrigar ou impedir ações dos sujeitos inscritos no campo de possibilidade de que tratam.

Para o que interessa a este trabalho, procuro, portanto, observar se algum destaque será dado em relação ao campo de possibilidade, a escola regular ou a disciplina de Língua Portuguesa desejada para o chamado *novo* Ensino Médio, ou se tal campo se estenderá para além dos muros da instituição escolar, se alastrando por um extenso espaço social, posto sob os cuidados da Pedagogia. Esta, por sua vez, através da materialização de um *discurso pedagógico*, faz circular um sem-número de procedimentos, prescrições, formas de agir e de pensar, enfim, modos de ser... demandados por uma *vontade pedagógica* que se faz presente, com mais força, na Educação brasileira, a partir da última década do século XX, qual seja, a de materialização de uma mudança na Educação Formal do país. Conforme discutem pesquisadores como Garcia (2002), a Pedagogia, "enquanto discurso e tecnologia, está implicada no governo de subjetividades" (GARCIA, 2002, p. 24). Nesse sentido, é fundamental reconhecer que: "se os ideais regulatórios da conduta humana a partir dos quais vemos e pensamos nós próprios e os outros como seres humanos apresentam alguma sistematicidade e características em comum como racionalidade, atividade, autonomia, responsabilidade, liberdade, coerência, etc. a escolarização de massas e a pedagogia, ao lado de outros projetos, disciplinas, instituições, dispositivos e maquinações, tiveram um papel fundamental nesse processo (GARCIA, 2002, p. 30)".

Tomados como parte de mecanismos de *governo*, considero, portanto, que os documentos que são analisados neste trabalho *fabricam* um *modo de existir* como sujeito docente de Língua Portuguesa que deverá ser fixado como *modo de conduta* para indivíduos que venham a ocupar a posição de sujeito docente nos anos finais da nova Educação Básica.

Nesse sentido, entendo que o que se almeja, com a veiculação do discurso a seguir analisado, é uma *conversão* de determinados sujeitos pedagógicos (aqui, no caso, professores) a uma *outra forma de compreensão e de agência* em relação ao trabalho com a leitura literária nos anos finais da escolarização regular do país. Logo, interessa-me significar que estratégias são adotadas, que entendimentos, que ensinamentos, enfim, que práticas precisam ser abandonadas.

4 ANÁLISE

4.1 – A CENTRALIDADE DO PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA REGULARIDADE DO DISCURSO

A centralidade do professor como agente de uma mudança na educação formal é o enunciado mais recorrente no discurso aqui analisado. Trata-se de um enunciado que é ativado na materialidade discursiva em causa e que está situado no campo do *discurso pedagógico.*

Nesse sentido, o discurso aqui analisado apresenta-se em franco diálogo com o *discurso crítico em educação* o qual, como afirma Paraíso (2007), fundamentou propostas pedagógicas "de grande repercussão no campo educacional nos anos 1980[44] e, ainda hoje, sustentam políticas educacionais e reformas curriculares nos diferentes níveis de ensino no Brasil" (PARAÍSO, 2007, p.73). Conforme afirma Garcia (2002):

> O esclarecimento das consciências com as verdades propiciadas pela ciência e pela (auto-reflexão). O acesso a formas superiores de pensamentos e existência individual e social. A produção do sujeito ou do cidadão racional [...] (auto-)reflexivo e autônomo, ou seja, sujeito ou classe social plenamente desenvolvidos. A redenção e salvação de si mesmo e da humanidade pelo poder libertador da razão e da ação (agência humana) sintetizam os enunciados de pedagogias que se auto-intitulam pedagogias revolucionária, sócio-histórica, histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia e da esperança, quando tratam das finalidades, das metas ou da teleologia da educação e do trabalho didático-pedagógico-crítico e progressista (GARCIA, 2002, p. 35).

Assim, marcas desse *discurso crítico* em educação estão presentes no discurso aqui analisado, quando se ativa o enunciado da centralidade do professor como agende de uma mudança na educação formal com vistas a alcançar a materialização do chamado *novo Ensino Médio*. Esse enunciado evidencia-se já na *Carta ao professor* que abre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

[44] É essa mesma autora quem comenta que "a 'educação popular' defendida por Paulo Freire e a 'pedagogia crítico-social dos conteúdos', defendida por Dermeval Saviani são exemplos de discursos críticos em Educação" (PARAÍSO, 2007, p. 73).

Portuguesa, quando o professor é tomado como interlocutor do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza:

> os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Eles foram feitos para auxiliar **você, professor,** na execução do seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo para sua atualização profissional. Ao entregá-los a você, **reafirmamos a nossa confiança na sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso País** e aguardamos por novas contribuições e sugestões, que permitirão a revisão permanente destes documentos (BRASIL, 1999, p. 11). [Grifos meus].

Ainda no mesmo documento, na *Apresentação*, assinada pelo então Secretário da Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, reitera-se a capacidade de agência do professor no processo de mudança desejado para a educação formal:

> o Ensino Médio do Brasil está mudando. [...] Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, **temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa** (BRASIL, 1999, p. 13). [Grifos meus]

Considerando os documentos originados a partir dos PCNEM do Ensino Médio, nos PCNEM+ de Língua Portuguesa, também no início da publicação, reconhece-se o “papel central e insubstituível” dos professores “na condução e no aperfeiçoamento” (BRASIL, 2002, p.07) do redirecionamento da Educação Básica orientado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Tal reconhecimento, por sua vez, é reforçado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com as quais se espera que o professor “aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino” (BRASIL, 2006, p. 06), nos anos finais da Educação Formal.

Também no Plano Nacional de Educação (PNE 2001), assume-se a relevância do professor como agente de mudança na educação formal, o que, inclusive, segundo o documento, justifica a preocupação de "assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem" (PNE, 2001, p.35).

No que se refere às Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2, publicadas no Diário Oficial da União de 04 de março de 2002, as quais tratam da regulação dos cursos de formação de professores para a atuação na educação básica, licenciatura plena, apenas na primeira[45] faz-se uso do enunciado mencionado. Nesta, afirma-se ser de fundamental importância que, na configuração dos cursos de Letras oferecidos pelas Instituições de Nível Superior, seja considerada a importância do professor como agente de mudança na Educação Formal (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 03).

Ao afirmar, por sua vez, a relevância do docente que aspira formar, no seu Projeto Político-Pedagógico, o curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa reforça essa ideia com a declaração de ser papel do docente a ser formado a promoção de uma "maior aproximação do cidadão com a cultura em suas várias manifestações artísticas" (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2007, p. 07).

Do mesmo modo, o curso de formação de professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, reconhecendo a relevância da agência docente para uma mudança na educação do país, assume que, naquela instituição, o objetivo é a formação de "profissionais da educação comprometidos com os avanços educacionais e com a necessária melhoria dos padrões de qualidade da educação e das condições de oferta do ensino" (FACULDADE DE LETRAS, 2007, p. 05).

Apesar de, em um primeiro plano, serem os documentos aqui analisados endereçados a uma pluralidade de leitores (gestores, professores, alunos e demais envolvidos tanto no processo de configuração do novo Ensino Médio, quanto no de regulação da atuação e da formação de professores) o professor é, como já mencionado, o interlocutor a quem, na maioria das vezes, o sujeito enunciador se

[45] Cabe destacar que um motivo para a Resolução não fazer uso do enunciado em causa pode ser a especificidade de que trata, já que a mesma se limita a instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (RESOLUÇÃO CNE/CP 2).

dirige. Isso está mais evidente, sobretudo, quando o discurso analisado se corporifica nos PCNEM, nos PCNEM+ e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documentos que visam diretamente regular a configuração do que se convencionou chamar de *novo Ensino Médio*, ação para a qual, como se demonstrou nas citações acima, a centralidade do professor é estratégica.

Os demais documentos, talvez pelo objetivo a que buscam atender, interpelam menos ou até não interpelam diretamente o professor como interlocutor, o que não significa, como procurei mostrar anteriormente, que seja ignorado o enunciado do professor como agente de uma mudança na Educação Formal do País, em especial no que se refere aos anos finais da *nova Educação Básica*.

No discurso então analisado, uma variedade de enunciadores é mobilizada, como se nota no quadro que segue:

QUADRO 4 –
Variedade de Sujeitos enunciadores na materialidade discursiva analisada

Documento	Sujeitos Enunciadores
PCNEM	Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho Voz coletiva composta por especialistas e técnicos responsáveis pela elaboração dos PCNEM de Língua Portuguesa
PCNEM +	Voz coletiva composta por especialistas e técnicos responsáveis pelos tópicos gerais da publicação ("Reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento"; "A área de linguagens e suas tecnologias"). Assessora de Língua Portuguesa e pesquisadora Maria Paula Parisi Lauria[46], responsável pelo texto da área de Língua Portuguesa constado na publicação.
Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria do Departamento de Políticas do Ensino Médio.

[46] Segundo informação que consta na base de dados do Curriculum Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Maria Paula Parisi Lauria é assessora de Língua Portuguesa em escolas particulares de São Paulo e possui doutorado em Educação (Área de Linguagem e Educação) pela Universidade de São Paulo (2004).

	Voz coletiva composta por especialistas e técnicos responsáveis pelo tópico de "Conhecimentos de Literatura"[47].
Plano Nacional de Educação (PNE 2001)	Presidência da República (Fernando Henrique Cardoso) Ministério da Educação (Paulo Renato de Souza)
Resoluções CNE/CP 01 E CNE/CP 02	Presidência do Conselho Nacional de Educação (Ulysses de Oliveira Panisset)
Projeto Político-Pedagógico Departamento de Letras e Artes UFV Projeto Político-Pedagógico Faculdade de Letras da UFMG	Chefia de Departamento Colegiado de Graduação Diretoria de Faculdade Colegiado de Graduação

Como se nota no quadro acima, até pela própria natureza dos documentos aqui analisados – são materialidades discursivas que visam regular a configuração dos anos finais da Educação Básica e/ou regular a formação e a atuação do sujeito docente – o discurso então corporificado é posto em movimento por diferentes sujeitos enunciadores. Ocupam essa posição desde um Ministro da Educação até especialistas do campo educacional, passando por vozes dos que são responsávies pela configuração dos cursos de formação de professores nas universidades. Em casos muito específicos, dada a natureza do documento em que se materializa o discurso analisado, esse enunciador pode ser a Presidência da República, na figura do então Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

Assumindo ora uma fala individualizada, ora uma coletiva, nesse discurso, quem fala não é qualquer um. À exceção dos casos em que quem se manifesta é uma voz institucional, o sujeito enunciador é escolhido em relação à posição que ocupa no contexto da Educação Formal. Assim, ele é, em boa parte da materialidade discursiva aqui analisada, um Ministro da Educação, um Secretário do

[47] Segundo consta na publicação em causa, a equipe responsável pela elaboração dessa parte do documento foi composta pelas consultoras Neide Luzia de Rezende, Maria Zélia Versiani Machado, Enid Yatsuda Frederico e pelos leitores críticos Lígia Chiappini Moraes Leite e Haquira Osakabe. Os dados sobre esses professores e pesquisadores encontrados no CNPq e das respectivas universidades em que trabalham ou trabalharam informam que **1) Neide Luzia de Rezende** é pesquisadora e professora universitária com doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003); **2) Maria Zélia Versiani Machado** é pesquisadora e professora universitária com doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003); 3) Enid Yatsuda Frederico é pesquisadora e professora universitária com Doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (1991); **4) Ligia Chiappini Moraes Leite** é pesquisadora e professora universitária com doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada); e **5)** que o falecido professor e pesquisador **Haquira Osakabe** possuía doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1976) , pós-doutorado pela Université de Franche Comté (1982) , pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (1986) e pós-doutorado pela Universidade Nova de Lisboa (1999).

Ministério, um especialista em ensino, um pesquisador do assunto, um professor ou professora de uma universidade renomada.

Ainda de acordo com o que se observa no quadro anterior, o sujeito enunciador, na materialidade discursiva em causa, pode ser, ainda, uma voz coletiva, composta por um grupo de especialistas, de pesquisadores, de professores ou de agentes envolvidos no processo de formação de professores.

Algo particular, observado nos documentos em causa é que, em raros casos, por uma deliberada conveniência, o sujeito enunciador assume a posição de um estudante de Ensino Médio, como se nota na argumentação desenvolvida nos PCNEM de Língua Portuguesa[48]:

> Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poema de [Fernando] Pessoa e [Carlos] Drummond [de Andrade] até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: "Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola." E Drummond? Responderam: "Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?" (BRASIL, 1999, p. 137-138).

Assim sendo, o que se destaca do corpo discursivo aqui estudado é que, mesmo com uma heterogeneidade de enunciadores acima apresentada, divulga-se, no discurso em causa, de forma consensual, o reconhecimento da centralidade do professor como agente de uma mudança na Educação Formal, enunciado que é de importância estratégica nesse discurso. Isso porque, conforme já mencionando neste trabalho, ignorar a "relevância" do docente na promoção das desejadas mudanças para a configuração da chamada *nova* Educação Básica do país seria uma aposta arriscada, dado que o docente poderia vir se tornar o principal opositor às "novidades" propostas, fazendo com que elas não chegassem às futuras gerações que, por sua vez, seriam responsáveis por modificações desejadas para a sociedade brasileira. Logo, essa "parceria" com o professor (tão recorrente no discurso aqui estudado) transformando-o em interlocutor principal, sobretudo nos documentos reguladores do *novo* Ensino Médio, teria uma dupla potencialidade,

[48] Essa estratégia de se assumir a posição de aluno do Ensino Médio na enunciação tem uma importância significativa para a argumentação desenvolvida no discurso aqui analisado, a qual será mais bem explicada em momento posterior.

considerando o contexto em que é divulgada: a de fazer com que as desejadas mudanças fossem propagadas de forma a alcançar transformações nas posturas dos discentes e, por extensão, em toda comunidade escolar e não-escolar; a de causar um mal-estar naqueles cujas práticas e concepções pedagógicas se inscrevessem no rótulo de "ultrapassadas", gerando uma busca por "atualizações" por parte dos docentes, e, também, dos profissionais dos setores administrativos das escolas, responsáveis por orientar a efetivação de desejadas ações inovadoras na Educação Formal do país.

No discurso aqui analisado, também de forma consensual, divulga-se, ainda, uma relevante declaração: a de que não é qualquer professor que pode ocupar a centralidade como agente de uma mudança na Educação Formal do país. Nesse sentido, no discurso então veiculado, para ocupar tal posição de sujeito deve-se, sobretudo, ser alguém consciente de sua inserção em um processo de mudança do sistema educacional brasileiro, em especial do Ensino Médio:

> Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um esforço para transformar o nosso sistema educacional. [...] Começamos pelo Ensino Fundamental e chegou a vez de reformar o Ensino Médio. O Ensino Médio agora é parte da Educação Básica. Isso quer dizer que ele parte da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança. Por isso propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. Tudo isso está descrito nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, que estamos entregando aos professores (BRASIL, 1999, p. 11).

No trecho acima, o qual consta na *Carta ao professor* existente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nota-se que, além de assumir o endereçamento da publicação aos professores, evidencia-se que deles se espera ao menos o reconhecimento de aspectos importantes da mudança desejada: o Ensino Médio como parte da Educação Básica, o ensino baseado na noção de competências e a contextualização[49] como uma máxima a ser considerada para os

[49] Em dois textos curtos e bem articulados, a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Dagmar M. L. Zibas, faz uma consistente análise dos antecedentes e dos desdobramentos das políticas públicas que, nos anos 1990, almejavam a reforma o Ensino Médio no Brasil. Nesses textos, denominados "Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990" e "A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas", a autora discute, de forma bastante objetiva, os avanços e os recuos existentes na

anos finais da Educação Formal no país. É esse sujeito docente consciente das mudanças desejadas para o *novo Ensino Médio* que deve, portanto, ocupar uma centralidade como agente de uma mudança na Educação Formal do país. Um sujeito cujas características encontram-se em direta consonância com o perfil de professor divulgado pelas reformas educacionais disseminadas pelo mundo nas últimas décadas do século XX, quando "em contraste com o movimento de reforma dos anos [19]60/70, que procurou racionalizar o conteúdo do currículo", buscou-se constituir uma regulação "através da abertura das 'mentes' dos professores, retrabalhando as noções de competência, capacidade e conhecimento docente sobre as matérias escolares" (POPKEWITZ in.: SILVA, 1998).

Nesse sentido, para ocupar a posição de sujeito docente demandada pelo discurso aqui analisado, o indivíduo deve possuir algumas das características divulgadas em uma série de discursos de outros campos discursivos com os quais ele coexiste. Por exemplo, espera-se, que esse indivíduo possua o empreendedorismo desejado pelos discursos empresariais recorrentes nos campos da economia e da administração, sobretudo no que se refere à condução de sua ação e de sua formação no espaço escolar. Da mesma forma, tal qual o que veio sendo demandado para os sujeitos dos discursos desses campos associados, o professor do discurso aqui trabalhado deve saber exercitar certas *práticas de gerenciamento*, participando ativamente da gestão escolar, sobretudo no que se refere à elaboração e à execução dos projetos pedagógicos das instituições, já que:

> a reflexão sobre o projeto pedagógico permite que cada professor conheça as razões da opção por determinado conjunto de atividades, quais competências buscam desenvolver com elas e que prioridades norteiam o uso dos recursos materiais e a distribuição da carga horária. Permite, sobretudo, que o professor compreenda o sentido e a relevância do seu trabalho, em sua disciplina, para que as metas formativas gerais definidas para os alunos e para a instituição sejam atingidas (BRASIL, 2002, p. 09).

---

trajetória dessa etapa de ensino da educação brasileira, bem como analisa a repercussão das mudanças propostas para o ensino médio na academia e nas escolas. (**Cf.** ZIBAS, 2005a e 2005b). Quanto à discussão acerca da adoção da noção de competência e de contextualização para o chamado novo Ensino Médio, leituras obrigatórias, mesmo que algumas sejam bastante datadas, são "O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito" (**Cf.** KUENZER, 2000), "Competências na organização curricular da reforma do ensino médio" (**Cf.** LOPES, 2001), "Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização" (**Cf.** LOPES, 2002).

Logo, em consonância com que é afirmando por Paraíso (2007) em relação ao discurso da educação divulgado pela mídia educativa brasileira, o discurso estudado neste trabalho também está "associado ao discurso do Estado neoliberal e representa, para o governo, uma das formas de governamentalização do Estado" (PARAÍSO, 2007, p. 75)[50].

Nesse contexto, segundo o que se divulga na materialidade discursiva com a qual trabalho, uma nova escola de Ensino Médio está sendo inventada, a partir do final dos anos 1990, no Brasil. Nesse trabalho:

> a nova escola de ensino médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará mais atenta à perspectiva de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais (BRASIL, 2002, p. 11).

Também são marcas dessa nova escola de Ensino Médio desejada "o desenvolvimento de novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais leituras, investigações, discussões e projetos realizados por alunos superam ou complementam a didática da transmissão e a pedagogia do discurso" (*id, ibd*). Práticas que são "resultado de um trabalho de toda a comunidade, em cooperação com a educação escolar, em apoio à transição do velho e do novo modelo de escola" (*id, ibd*).

No discurso aqui analisado, essas não são apenas escolas imaginadas, impossíveis de serem materializadas, nos PCNEM+, publicados apenas três anos após os PCNEM, afirma-se que escolas, "em diferentes ambientes e condições, estão construindo novos e bem-sucedidos paradigmas educacionais" (BRASIL, 2002, p. 11), alegando-se, ainda, que essas escolas "não são necessariamente as mais ricas, nem as mais bem-equipadas" (*id, ibd*):

[50] Conforme já mencionei em momentos anteriores, segundo Foucault, a governamentalidade é "o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado" (FOUCAULT, 2001, p. 292). Nestes termos, o autor se refere à governamentalidade como sendo "o conjunto constituído pelas instituições, procedimento, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança" (*Id, ibd*).

> o que as distingue é a sintonia entre professores, alunos e comunidade, a atenção solidária dada às metas de diferentes alunos (com a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros) e realização cultural e social, construída no próprio convívio escolar, e não adiada para um futuro distante (BRASIL, 2002, p. 11).

Para ocupar uma centralidade como agente de uma mudança na Educação Formal do país, promovendo a materialização dessa "nova escola", um sujeito docente diferente do que foi desejado em outros contextos passa a ser almejado. Da mesma forma, exige-se, agora, um outro *modo de ser do professor, uma forma diferente de existência* para o indivíduo que vier a ocupar essa posição. Isso implicará, por sua vez, a exigência de uma reestruturação não só da ação dos docentes em exercício, mas também da formação dos indivíduos que venham querer ocupar a posição de sujeito docente nos anos finais da *nova* Educação Básica no Brasil.

No que se refere especificamente à formação e atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio, chama a atenção, na materialidade discursiva aqui estudada, o fato de que esse *sujeito docente* demandado não é objetivado já nos PCNEM de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Nesse documento, tampouco são apontadas, de forma mais aprofundada, as ações e estratégias didáticas desejáveis para esse sujeito docente. Logo, só com a publicação dos documentos derivados dos PCNEM de Língua Portuguesa – os PCNEM+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – que esse sujeito será mais bem delineado.

Limitando-se a reforçar, como se buscou evidenciar neste tópico, a centralidade do professor como agente de uma mudança na Educação Formal, os PCNEM, tanto na sua parte geral, quanto no que se refere às áreas específicas do conhecimento, limitam-se, sobretudo, a afirmar as mudanças desejadas para o *novo Ensino Médio*, principalmente no que se refere à prática pedagógica e aos novos "pilares" sobre os quais a "nova escola" de Ensino Médio deverá ser sustentada: a aprendizagem por competências, a interdisciplinaridade e a contextualização[51]. Assim sendo, no que se refere especificamente ao trabalho com a leitura literária,

[51] Carvalho (2001), no artigo intitulado "O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade", faz uma análise bastante pertinente do uso desses termos na legislação do chamado *novo* Ensino Médio, mostrando os desencontros e múltiplas interpretações a que tais termos, do modo como foram então usados, dão abertura (CARVALHO, 2001).

aos demais documentos reguladores e configuradores do *novo* Ensino Médio caberiam, portanto, a demarcação mais clara do perfil do sujeito que deveria ocupar essa mencionada centralidade como agente de mudanças na educação formal.

4.1.1 – O sujeito docente para o trabalho com a leitura literária: marcas de um sujeito do discurso

No que se refere ao trabalho com a leitura literária nos anos finais da chamada *nova* Educação Básica, o sujeito objetivado, no discurso em questão, para ocupar uma centralidade como agente de mudanças na Educação Formal do Brasil é, conforme nomeado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o *formador de leitores críticos de textos literários*[52] (BRASIL, 2006, p.72). Trata-se, como procura explicar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa, de um docente que deve:

> na atuação como professor de literatura [...] priorizar ações que incentivem a formação de leitores críticos, contribuindo para que a leitura se torne uma prática habitual na sociedade brasileira, desenvolvendo habilidades culturais e estéticas (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2007, p. 03).

Para ocupar essa posição de sujeito, o professor de Língua Portuguesa, em exercício ou em formação, deve, antes de tudo, estar consciente de que um diferente "projeto educacional" está sendo posto em movimento no país, no que se refere aos anos finais da chamada nova Educação Básica. Logo, deseja-se, para a "nova escola" de Ensino Médio, um sujeito docente cujas práticas pedagógicas no trabalho com a leitura literária na disciplina de Língua Portuguesa não mais enfatizem saberes, técnicas, métodos, ou compreensão de aprendiz privilegiados no antigo Segundo Grau. Como se lê nos PCNEM+ de Língua Portuguesa:

> Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. **Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma**

[52] Uma explicação sobre o que se entende, no discurso aqui analisado, por 'leitor crítico' será apresentada mais adiante.

> **de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não.** Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (BRASIL, 2002, p. 12). [Grifos meus]

Para essa "nova educação pretendida", o sujeito docente desejado deve ser, ainda, consciente das (e atento às) especificidades do público jovem com o qual deverá interagir em sala de aula, pois:

> cabe ao professor do ensino médio adquirir paulatinamente a consciência do público a quem se dirige seu discurso, levando em conta o fato de serem adolescentes, de trazerem uma bagagem de conhecimento adquirida ao longo do seu processo anterior de escolarização, de serem parte de um grupo social dotado de características próprias, que eventualmente os diferencia de outras comunidades (BRASIL, 2002, p. 75).

Além disso, pelo que se afirma nos PCNEM+ de Língua Portuguesa do Ensino Médio, "em um plano específico, mais diretamente ligado à disciplina Língua Portuguesa, percebe-se que o discurso oficial contemporâneo requer **um profissional qualificado, e principalmente atualizado** diante das teorias da linguagem que ganham espaço na escola" (BRASIL, 2002, p.85) [Grifos meus].

Logo, é a esse perfil que deverão se amoldar tanto o professor já atuante, quanto os indivíduos em formação para o exercício da docência, para ocupar a posição de *formadores de leitores críticos de textos literários* então desejada, aspecto que os dois cursos de graduação estudados neste trabalho reconhecem, conforme se lê no tópico *Perfil do egresso* em ambos os Projetos Político-Pedagógicos:

> o graduado da Faculdade de Letras da UFMG, ao final de seu curso, deve ter desenvolvido as seguintes habilidades específicas da área de Letras:
> […]
> - o **domínio crítico** de um repertório representativo de literaturas, brasileira e estrangeira;
> - uma **visão crítica e atualizada** das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias;
> - uma **preparação profissional atualizada**, **de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho**, incluindo a **utilização dos recursos da informática**;

> - a consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências linguísticas;
> - o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
> - o domínio das abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (FACULDADE DE LETRAS, 2007, p.07).

A esse respeito, no documento do Departamento de Letras da UFV, encontra-se a declaração de que:

> [...] na perspectiva dos estudos literários, o curso de Letras deve propiciar uma formação humanística, baseada na **reflexão analítico-crítica** sobre a literatura como fenômeno social, cultural, histórico, ideológico e estético. Esta formação **atualizada** propiciará ao profissional de Letras uma inserção no mercado de trabalho, com atuação em diferentes espaços em busca de um mesmo objetivo: a maior aproximação do cidadão com a cultura em suas várias manifestações artísticas (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2007, p. 07 e p.11).

Nesse sentido, também o PNE 2001, no tópico em que apresenta as diretrizes a serem alcançadas em relação à formação e atuação de professores no Brasil, aponta como fundamental que se consigam "profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados," (PNE, 2001, p. 65); que conheçam "as características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias" (p.66) dos alunos frequentadores das diversas etapas do ensino formal; e que, por fim possuam "o domínio dos conhecimentos que serão [...] objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem" (PNE, 2001, p.67).

Ainda segundo se afirma na materialidade discursiva com a qual aqui se trabalha, essa *conversão* do professor demandado pelo "velho projeto pedagógico" ao almejado pela "nova educação pretendida" (BRASIL, 2002, p. 12.) é inquestionavelmente necessária, o que não quer dizer que seja fácil de ser obtida, pois,

> para o profissional que se encontra no mercado há algum tempo, algumas vezes torna-se difícil rever toda a sua formação e abrir-se para repensar o alcance real de sua prática.
> [...]

> Já os professores que acabam de entrar no mercado ressentem-se, em sua formação, das lacunas deixadas pelo ensino da língua pátria ao longo de seu próprio processo de escolarização. (BRASIL, 2002, p.85-86)

Mesmo assim, no discurso em questão, se se quiserem em consonância com as exigências dos novos tempos para a Educação Formal do país, os professores em exercício e os futuros docentes deverão se comprometer com as mudanças desejadas, pois "a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil" (BRASIL, 2006, *Carta ao professor*) e é preciso enfrentar "o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno" (*id, ibd*).

Na "nova educação" desejada para os anos finais da *nova* Educação Básica, para a qual o *formador de leitores críticos de textos literários* é o sujeito docente desejado para o trabalho com a leitura literária, ele é *incondicionalmente*, um leitor. Condição que evidencia uma marcada continuidade do discurso aqui analisado em relação ao discurso acadêmico sobre a questão da leitura e da formação do leitor em voga nos círculos universitários brasileiros desde os anos 1980. Inserido no debate da então nomeada *crise no ensino da leitura*, a qual pôs foco no que desde então foi nomeado como *ineficácia do ensino da leitura da literatura no Brasil*, esse debate já vem se estendendo por décadas, contando com a contribuição de obras como as elaboradas e/ou organizadas por Leite (1983), Silva (1983), Zilberman (1986, 1988), Aguiar e Bordini (1988), Paulino e Walty (1994), Soares (in.: MARTINS, BRANDÃO, MACHADO, 1999), Lajolo (2001, 2002), Geraldi (2003), Paulino e Cosson (2004), Cosson (2007), com boa parte das quais os documentos reguladores e configuradores do trabalho com a leitura literária no Ensino Médio mantêm um assumido diálogo. Trata-se, portanto, de algo enunciado por professores e pesquisadores universitários respeitados o campo das Letras e da Educação, como, por exemplo, os de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Estas, já então, alegavam que, se a escola quisesse de fato

> um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve[ria] cumprir requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que (...) [promovessem] o livro literário, **professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica,** programas de ensino que (...) [valorizassem] a literatura e (...) uma interação democrática e simétrica entre o

> alunado e o professor (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 17)" [Grifos meus].

No discurso dos PCNEM+ de Língua Portuguesa e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, essa *condição de leitor* do *formador de leitores críticos de textos literários* é associada à realização de uma *ruptura*, por parte do professor de Português que venha a ocupar uma centralidade como agente de uma mudança da educação formal do país. Tal ruptura relaciona-se com a desejada superação do entendimento de que a literatura que deve "entrar na escola" é apenas a eleita por aqueles que constroem o cânone escolar. Assim, na "nova escola" de Ensino Médio desejada "o educador não tem o direito de ignorar a condição extra-escolar do educando" (BRASIL, 2002, p. 12). Também essa opinião, por sua vez, evidencia uma continuidade do discurso acadêmico sobre a questão da leitura e da formação do leitor divulgado no Brasil, sobretudo, aquele divulgado a partir dos anos 1990, quando estudiosos do assunto já falavam, ao problematizarem os usos da literatura na aula de Língua Portuguesa, em: "necessidade de esgarçar as fronteiras entre o literário e o não-literário" (CURY in.: PAULINO; WALTY, 1994), "importância da opinião dos jovens leitores na definição de obras que comporiam o cânone escolar" (PAULINO, 1999), relevância de se considerar as "apropriações que os leitores realmente fazem" (EVANGELISTA, 2006).

Mas, mesmo que tenha que considerar o que conhece e o que lê o educando no universo extra-escolar, reconhece-se, na materialidade discursiva aqui considerada, que ao *formador de leitores críticos de textos literários* caberá o desafio de levar:

> o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão [das obras consagradas pela mídia e com linguagem próxima dos discentes] – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético - , capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra fortuna de conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2006, p. 70).

Além dos predicados até aqui mencionados, *o formador de leitores críticos de textos literários*, deve, ainda, ser um sujeito tecnológico. Isto porque:

> é comum que o aluno [da Educação Básica] entre em contato com as tecnologias da informação fora e não dentro da escola. Elas são

> indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens e, por isso, é importante que a escola mostre como ler, de forma crítica e consequente, o que é veiculado por meio delas. (BRASIL, 2002, p. 69-70).

Em uma continuidade da discursividade da valorização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), a qual vem ganhando destaque no campo educacional[53] o que se espera do sujeito docente então objetivado é que ele use com equilíbrio ("nem pouco, nem muito") da tecnologia (BRASIL, 2002, p. 88). Esta, nesse sentido, deve ser aproveitada pelo professor de Língua Portuguesa tanto durante as aulas (editores de texto, cds, tvs, dvds, formas de comunicação a distância etc.) (BRASIL, 2002 e 2006), quanto no preparo delas e nas pesquisas que se espera que ele faça para prepará-las, pois "apesar da resistência dos muitos que se formaram fora dessa cultura, as modernas tecnologias sem dúvida têm muito a oferecer nesse sentido (BRASIL, 2002, p.89)". Essa integração das tecnologias da informação e da comunicação no trabalho com a leitura literária em contexto escolar vem encontrando, sobretudo nos últimos tempos, no Brasil, respaldo no discurso acadêmico. Nesse sentido, Lajolo (2001), ao se referir ao que chama de *diálogo interlinguagens (intersemiótico)*, insiste, por exemplo, no argumento de que, no contato com os textos literários, o leitor deve poder não só abrir livros, mas também abrir "livrões, livrinhos, livros, revistas, fanzines, homepages, sites, hipertextos, cd-roms, panfletos, jornais, fitas, cds, dvds. E ouvir música e cantar e seguir novelas [televisadas]" (LAJOLO, 2001, p. 122).

Da mesma forma que os documentos direcionados para o novo Ensino Médio, na materialidade discursiva aqui estudada, os que se voltam para a Educação Superior, isto é, para a configuração da formação do professor de Língua Portuguesa, são unânimes em reconhecer que "o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores" (RESOLUÇÃO CNE 1, 2002, p.01) constituem algo indispensável na prática do sujeito docente demandado pelo discurso aqui analisado.

[53] ALMEIDA (2006), em tese de doutorado defendida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, faz um interessante trabalho de investigação no qual procura defender o argumento de que, com discursividade de valorização das TIC na educação, o campo educativo e seus atores passam a ser reconfigurados em um novo regime de verdade.

Além disso, ao *formador de leitores críticos de textos literários* objetivado no discurso aqui estudado cabe, ainda, o papel de "mediador cultural", como se defende nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

> o estatuto do leitor e da literatura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar **o papel do professor não só como leitor, mas como mediador**, no contexto das práticas escolares de leitura literária (BRASIL, 2006, p. 72). [Grifos meus]

Introduzida no campo das Letras a partir dos estudos de Linguística e de Comunicação (Costa, 2009), a noção de mediação cultural usada nesse discurso se afina com a dos estudos do campo da antropologia, área na qual autores como Eric Wolf (in Willigen, 1993, p. 127) empregam o termo *mediador cultural* para se referir "à pessoa que funciona como elemento de ligação entre dois sistemas culturais (*id, ibd*)".

No discurso analisado neste trabalho, sobretudo nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a compreensão do professor como mediador decorre do entendimento de que, na disciplina de Língua Portuguesa do *novo Ensino Médio*, a leitura é entendida como prática cultural, noção, por sua vez, buscada em Chartier (1994, 1997). Desse modo, conforme que consta nos PCNEM+ e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo as leituras, em sala de aula, sempre plurais, ao *formador de leitores críticos de textos literários*, segundo esse discurso, caberia uma *função mediadora,* em dois sentidos. Um primeiro estaria relacionado ao fato de o docente se colocar "entre" as muitas significações produzidas pelos alunos. Nesse sentido o professor seria, conforme se afirma nos PCNEM+, por exemplo, o responsável pela sistematização das muitas leituras produzidas pelos alunos, de modo a chegarem a um rol de significações possíveis e aceitáveis para um texto trabalhado. Um segundo, do qual trata Evangelista (2000), estaria relacionado ao fato de os docentes estarem "entre os seus alunos-leitores e as obras literárias, conhecendo uns e outras – os interesses (variados) dos alunos e a potencialidade (múltipla) das obras -, para promover esse encontro, ressaltando a importância das predisposições iniciais dos próprios leitores, como ponto de partida para o alargamento do seu universo de leituras" (EVANGELISTA, 2000, p. 248). Evidencia-se, portanto, no discurso aqui analisado, mais uma marca de continuidade.

Para desempenhar, da forma então desejada, a função para ele indicada, o *formador de leitores críticos de textos literários* deve ser, ainda, um pesquisador. Assim sendo, tanto na sua atuação, quanto na formação a pesquisa deve ser considerada "com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção do conhecimento" (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 02).

Logo, desde a sua preparação para o exercício da docência, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras da UFV, espera-se, do indivíduo que aspira à posição de docente de Língua Portuguesa da "nova escola" de Ensino Médio, uma "**atitude investigativa** que favoreça a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação no âmbito das novas tecnologias" (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2007, p. 11) [Grifos meus]. O que também é reforçado pelo Projeto Político-Pedagógico do curso da UFMG, segundo o qual "o aprimoramento em **práticas investigativas**, estimulando a reflexão crítica e a pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de um espírito autônomo, independente e afirmativo" (FACULDADE DE LETRAS, 2007, p. 09) [Grifos meus], é condição essencial para o egresso dos cursos de Letras que se dedicarão à docência. Essa "atitude investigativa" constitui, segundo consta nos PCNEM+ e nas Orientações Curriculares Nacionais, um dos principais pontos que poderiam garantir ao *formador de leitores críticos de textos literários* a atualização tão desejada no discurso aqui analisada e considerada uma condição para que o sujeito docente venha a ocupar uma centralidade como agente de uma mudança na Educação Formal do país (BRASIL, 1999, 2002, 2006).

Também essa condição de pesquisador demandada para o professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária constitui uma marca de continuidade, no discurso aqui analisado, de posicionamentos manifestados no discurso acadêmico tanto das Letras, quanto da Educação, nacional ou internacional. No primeiro caso, nomes como o do professor universitário e pesquisador português Carlos Ceia, são categóricos em assumir que, para a realização de um trabalho produtivo com a literatura na escola, "o professor de literatura tem que ser, em primeiro lugar, um investigador de literatura [...] (CEIA in. MELLO; *et.al*. 2002, p. 35). Já no campo da Educação, a condição de pesquisador e sua relevância no processo de formação e atuação do professor vem, já há algum

tempo, sendo defendida por nomes como Garcia (1994; 1999), Gauthier *et.al*. (1998), Nóvoa (1992), Buarque (2000); Demo (2003) Diniz-Pereira (2006) e considerado como algo essencial para a promoção de mudanças nos processos educativos de alguns países, segundo documentos publicados por organismos internacionais (DELORS, 2001; 2005).

Consciente das especificidades do público jovem com o qual interagirá nas aulas, qualificado, atualizado, sujeito tecnológico, pesquisador, leitor crítico, não preconceituoso (já que compreende e respeita as leituras extra-escolares dos aprendizes), mediador cultural... são essas atribuições do sujeito docente objetivado no discurso da materialidade discursiva aqui analisada no que se refere ao trabalho com a leitura literária nos anos finais da *nova* Educação Básica. Tais atributos fazem desse o perfil do sujeito docente demandado o desejável para indivíduos que almejem ocupar uma centralidade como agente de uma mudança na educação formal do país.

Mas, o discurso sobre a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa divulgado no corpus aqui analisado, não se limita, apenas a descrever o perfil do novo sujeito docente a ocupar tal posição no chamado *novo* Ensino Médio. Nesse discurso, são divulgadas também as ações e as estratégias didáticas que o formador de leitores críticos de textos literários deverá executar/operacionalizar para cumprir bem a sua desejada função. Nesse sentido, os PCNEM + de Língua Portuguesa são ricos em exemplificações, como se vê no quadro que segue:

Quadro 5:
PCNEM+
Ações a serem desenvolvidas pelo docente na abordagem no texto literário

Ação prescrita	Página
Contextualização do texto a ser trabalhado em suas condições de produção e também em relação às escolhas pictóricas e léxicas do autor.	P. 58 e 53
Aproximação entre o texto literário de outros, construídos em linguagem não-verbal, analisando os recursos expressivos de cada um com base em critérios de semelhanças, diferenças ou especificidades.	P. 59
Promoção de situações que permitam constatar a fragilidade de associar os conceitos de conotação e denotação à linguagem literária e não-literária, respectivamente, sobretudo em relação a textos contemporâneos.	P. 60
Apresentação de pontos em que os múltiplos gêneros que circulam no universo literário (e/ou não literário) se aproximam e se afastam. Como no caso das cantigas trovadoresca e dos cordéis	P. 63

nordestinos.	
Realização de situações de confronto de textos, explorando marcas comuns e também diferenças entre escritos de um mesmo autor (ou entre textos de autores), sobretudo no trabalho com os estilos de época.	P.63
Promoção de situação de reflexão a partir de gêneros literários que circulam socialmente, evidenciando que, quando comparados com os textos literários, em muitos casos, aqueles se apropriam destes.	P. 65
Criação de situações em que o aluno tenha contato com produtos culturais de toda ordem, de modo que o jovem conheça também manifestações culturais com que não tenha um contato imediato.	P. 65
Promoção de momentos voluntários para que os alunos leiam coletivamente uma obra literária, assistam a filmes, leiam poemas da própria autoria, de preferência fora da sala de aula.	P. 67
Criação de projetos que propiciem a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens artísticas, para posterior exposição de produções. Ou seja, a partir de um mesmo tema gerador (como o Barroco), reproduzir/criar ambientes, pinturas, músicas, textos verbais e não verbais.	P. 68
Promoção de situações em que os alunos possam analisar diferentes abordagens de um mesmo assunto ou tema literário.	P. 74

As ações pedagógicas constadas nesse quadro constituem, também, uma continuidade com alguns discursos acadêmicos há muito divulgados em contexto nacional e estrangeiro, no que se refere ao trabalho esperado com a leitura literária em contexto escolar. Nesse sentido, o desejo de aproximar a literatura de outras formas de expressão artística ou de outras formas de realização da linguagem (WALTY, 2009a), "dessacralizando-a e democratizando-a" (ROSIER, 1993, p. 49), constitui, por exemplo, uma *vontade* que já há muito perpassa o discurso proveniente de estudos que buscavam integrar o campo das Letras ao da Educação. Vontade esta que deve, segundo o discurso aqui analisado, ser considerada no *novo* Ensino Médio, no qual "a produção, a recepção e a circulação da literatura por quaisquer que sejam os públicos leitores [...] não podem ser estudadas como fenômenos isolados de outras produções culturais (BRASIL, 2002p. 61)". Logo, em consonância com tal vontade acadêmica, estar-se-ia, com isso, atendendo a uma desejada aproximação entre "cultura, conhecimento e linguagem" para a promoção de "possíveis e pertinentes diálogos sobre a literatura e seu ensino ou suas mediações educativas na escola e na sociedade (MARTINS e CORREA in.: PAIVA *et.al*., 2007)".

Além dessas ações pedagógicas acima apresentadas, o discurso aqui analisado também prescreve, ainda em consonância com o discurso acadêmico nacional e internacional, que o *formador de leitores críticos de textos literários* deve

procurar abandonar as aulas já montadas por críticos e estudiosos da literatura – os *scripts* como chamaria Lajolo (2002, p. 15) – e romper com a tradição de abordar extratos de textos para investir, por exemplo, na leitura de obras integrais (HOUDART, 1997, p.13), de modo que se atinja o desejado objetivo de "dotar o educando da capacidade de se apropriar da experiência literária" (BRASIL, 2006, p. 55), entendendo por isso a noção de "colocá-lo em contato efetivo com o texto literário" (id, *ibd*), educando, por fim, o gosto do aprendiz[54] (BRASIL, 2006, p.71).

A esse sujeito docente, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, também compete: 1) organizar sistematicamente o trabalho com a leitura em um projeto para os três anos do Ensino Médio; 2) considerar, na elaboração desse projeto, os gêneros e os autores que serão lidos pelos alunos, organizando-os por uma sequência lógica (não necessariamente cronológica); 3) ter sempre em consideração a necessidade de haver uma margem para leituras não previstas, "anárquicas"[55]; 4) ter em mente uma noção de *mobilidade do cânone literário*, modificando as sequências de autores e obras sempre repetidos, sobretudo pelos livros didáticos; 5) ser capaz de retirar do programa da disciplina o que não for essencial; 6) não limitar o trabalho com o texto literário ao programa do vestibular (BRASIL, 2006, p. 72-80).

Ao *formador de leitores críticos de textos literários* compete, ainda, em conformidade com o discurso acadêmico veiculado nos escritos de Rangel (2003), a compreender que:

> o acesso livre a uma biblioteca com bom acervo é fundamental. Esse espaço pode ser utilizado também para eventos relacionados à leitura, como a conversa com um escritor convidado (os alunos ficarão contentes em receber um escritor vivo, já que a maioria dos que eles estudam estão mortos), a semana do livro, etc (BRASIL, 2006, p. 81).

[54] Magnani (1989) constitui um dos nomes que, já década de 1980 discutia a questão do papel da escola na formação do gosto do aprendiz pela literatura. Para essa autora "a escola, por sua vez, na medida em trabalha primordialmente com a palavra ("signo ideológico por excelência") e enquanto um dos lugares de circulação e atuação de ideologias, institucionaliza códigos de leitura e escrita e caracteriza-se como uma das instâncias deliberativas e executivas na institucionalização do 'literário', atuando na formação do gosto, que gerará e moldará as necessidades do mercado da leitura (MAGNANI, 1989, p. 02).

[55] Anárquicas no sentido de que não precisam estar submetidas aos sistemas de valores e controle da crítica ou da academia, considerando "a desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes" (BRASIL, 2006, p. 61).

Além de tudo isso, o *formador de leitores críticos de textos literários* deve, ainda, ser capaz de investir toda a sua competência e criatividade na abordagem de um gênero que tem sido costumeiramente ignorado na Educação Formal de jovens nos anos finais da Educação Básica: a poesia. No discurso em causa, é esse sujeito docente quem pode promover ações a partir das quais o leitor-aluno possa "olhar para a arquitetura do poema nas suas diferentes dimensões" (BRASIL, 2006, p. 74). Para isso, duas orientações fundamentais são dadas:

> a exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. [...] É importante, para isso, ampliar na escola o circuito de poemas e poetas, quem sabe buscando novas formas de circulação social de poemas como jornais, revistas (impressos e digitais), e mesmo em outros meios audiovisuais, que, em dobradinha com livros de poemas, permitiriam ver e entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana (BRASIL, 2006, p. 74-75)

Sustentando todas essas ações então prescritas para *o formador de leitores críticos de textos literários* estaria, segundo o discurso aqui estudado, estaria o entendimento de que a leitura não é um processo passivo (BRASIL 1999, 2002, 2006) e, que, portanto, no que se refere ao trato com o texto literário na sala de aula, o aprendiz não meramente decifraria passivamente sentidos e significados impostos. Posicionamento este em conformidade com o discurso acadêmico nacional – como o veiculado nas publicações de Walty (in. PAULINO;WALTY, 1994) – e internacional – como o veiculado pelos trabalhos de Giasson (2004) – para quem seria necessária uma ruptura com o tradicional entendimento de que ler é um processo passivo e escrever, ativo – e Mello (1999) – para quem "todo o acto de leitura compreende movimentos de subjectivação (compreensão intuitiva) e objectivação (validação de inferências), que podem ocorrer em simultâneo ou não (MELLO, 1999, p. 226)" que caracterizariam uma leitura ativa.

Finalmente, no que se refere às práticas pedagógicas autorizadas para o sujeito docente objetivado no discurso aqui analisado, cabe destacar que para ocupar uma centralidade na como agente de uma mudança na educação formal, o ele deve estar ciente de que está inserido em um processo de mudança no qual sua ação é essencial. Isto porque "as rupturas efetivas de paradigmas dependem sem

dúvida da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos, sem mencionar uma adequada transposição das ideias propostas no plano teórico para a prática (BRASIL, 2002, p. 85)". Desse modo, no que se refere à avaliação, espera-se do sujeito docente então desejado, uma concepção de avaliação segundo a qual:

> Diferentemente do que ocorre no ensino tradicional, privilegia-se [no novo projeto pedagógico para o Ensino Médio] a avaliação do processo de aprendizagem como um todo, durante o seu desenvolvimento. Em função disso, ao propor determinada atividade, o professor precisa ter muita clareza sobre suas intencionalidades bem como sobre os critérios que utilizará para avaliar seus resultados (BRASIL, 2002, p. 84).

Nestes termos, no discurso em questão, o sujeito docente desejado é aquele que sabe "valorizar os ganhos que o estudante obteve ao longo de seu processo de aprendizagem, baseando-se nas matrizes de competências e habilidades, que exigem um outro olhar sobre o ensino" (BRASIL, 2002, p. 84).

Para além das ações pedagógicas a serem operacionalizadas pelo *formador de leitores críticos de textos literários*, no discurso aqui analisada *fabrica*-se, ainda, neste discurso, a formação desejável para o indivíduo que aspira a ocupar a posição de sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária. Assim sendo, a escola desse "novo projeto educacional" pensado para os anos finais da Educação Básica exige:

> uma **formação literária dos professores de Português**, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, consequentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado no âmbito da teoria literária (BRASIL, 2006, p. 75). [Grifos meus]

Nesse sentido, espera-se que a formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária, tal qual a almejada para os demais sujeitos docentes que venham a ocupar a centralidade como agente de uma mudança na educação formal, seja fundamentada nos seguintes princípios:

> a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;

> b) ampla formação cultural;
> c) atividade docente como foco formativo;
> d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
> e) pesquisa como princípio formativo;
> f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
> g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
> h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
> i) trabalho coletivo interdisciplinar;
> j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
> k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
> l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (PNE, 2001, p. 67).

Nessa formação, tendo em vista a necessidade de que o sujeito docente desejado seja um pesquisador, deve-se desenvolver a capacidade investigativa do aluno do curso de formação de professores, privilegiando:

> a pesquisa, **com foco no processo de ensino e de aprendizagem,** uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 02) [Grifos meus].

Nesse sentido, na formação de professores oferecida pelo curso de Letras da UFMG, por exemplo, não só é contemplada a exigência acima, como também se observa a alusão à formação do *sujeito tecnológico* que deve, por sua vez, se ater ao *letramento digital*[56] :

> [...] o Projeto de Estágio Supervisionado [...] prescreve que as 400 horas de prática como componente curricular devem ser de disciplinas e/ou **atividades baseadas em reflexões sobre metodologias específicas, sobre avaliação de aprendizagem, sobre letramento digital, sobre metodologia de pesquisa**, etc. Essas disciplinas e atividades são variadas, **visando a desenvolver o espírito criativo do futuro professor**, **o conhecimento de**

[56] Como se discutirá mais adiante, o substantivo *letramento*, popularizado no Brasil a partir dos trabalhos das professoras e pesquisadora Magda Soares e Ângela Kleiman (muitos dos quais citados neste trabalho), vem ganhando, nos últimos anos muitas adjetivações que procuram se referir a diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Assim, vem-se falando, por exemplo, em letramento literário, letramento digital, letramento tecnológico, letramento profissional, letramento político etc. A respeito do *letramento digital*, remeto o leitor à obra de MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C. (2004) e à tese de XAVIER, A. C. S (2002), ambas constadas nas referências deste trabalho.

> **técnicas e reflexões desenvolvidas na área da linguística aplicada ao ensino e na didática**. Visa também a desenvolver a capacidade de **estabelecer as relações necessárias entre os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de ensino/aprendizagem e o planejamento pedagógico aplicado a sua formação específica de professor de Letras**. Incluímos nessas 400 horas, como disciplinas obrigatórias, Didática da Licenciatura e Psicologia da Educação e estabelecemos que Sociologia Educacional e Política Educacional sejam disciplinas optativas. **Entendemos que, mesmo tendo essas disciplinas uma natureza teórica**, elas são fundamentais para a ponte que se faz entre disciplinas práticas e o estágio supervisionado (FACULDADE DE LETRAS, 2007, p. 21-22). [Grifos meus].

Em continuidade com o discurso acadêmico do *modelo da racionalidade prática*[57] a que já se referiu neste trabalho, a formação desejada para o professor de Língua Portuguesa da *nova* Educação Básica, nesse discurso, deverá considerar uma chamada "dimensão prática":

> Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.
> § 1º A **prática**, **na matriz curricular**, **não poderá ficar reduzida** a um espaço isolado, que a restrinja **ao estágio**, desarticulado do restante do curso.
> § 2º A **prática deverá estar presente desde o início** do curso e permear toda a formação do professor.
> § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, **todas terão a sua dimensão prática**.
>
> Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a **coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio** e terá como **finalidade promover a articulação das diferentes práticas**, numa **perspectiva interdisciplinar**.
> § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de **observação** e **reflexão**, visando à **atuação em situações contextualizadas**, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
> § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.
> § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, **a ser realizado em escola de educação básica**, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, ***deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso*** e ser avaliado

[57] Tratou-se desse assunto no tópico 3.2.1.3 – Sobre as Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2.

> conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 04-05) [Grifos meus].

Além disso, espera-se, ainda, que a formação que preparará o indivíduo para ocupar uma centralidade como agente de uma mudança na Educação Formal do país privilegie uma estreita conexão entre as instituições de Ensino Superior e as da Educação Básica. Desse modo, no discurso aqui analisado, no que se refere à configuração dos cursos superiores de formação de professores:

> a seleção de conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 02).
> [...]
> Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 02).
> [...]
> As instituições de formação [de professores] trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 03).
> [...]
> O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, p. 04)

Essa conexão é considerada estratégica para a materialização do que é preconizado no discurso aqui analisado, como é enunciado tanto no Projeto Político-Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG (p. 05), quanto no do Departamento de Letras da UFV (p.13).

Portanto, no discurso veiculado na materialidade discursiva então analisada, o que se espera da formação desejada a ser oferecida para os indivíduos que almejem ocupar a posição de sujeito docente nos finais da Educação Básica como professor de Língua Portuguesa é que:

> resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de um profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da muldisciplinaridade

> dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (BRASIL CES 492/2001, p. 25).

Cabe destacar, ainda, que, no discurso aqui analisado, não é só o indivíduo que almeja ocupar a posição de professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária quem deve ser objeto da formação acima mencionada. Também o professor em exercício deverá, fazê-lo, como parte do chamado *processo de educação continuada*. Afinal, conforme se afirma nesse discurso, se se centrarem as reflexões "no universo escolar, tomando como referência as últimas propostas para o ensino médio, certamente esbarraremos em resistências às mudanças que estão profundamente relacionadas à formação geral e específica de professores (BRASIL, 2002, p. 85). Em sendo assim, demonstrando uma continuidade com o discurso acadêmico sobre a formação de professores, nos quais os estudos de Nóvoa (1992; 1999; 2000) constituem uma vertente bastante considerada, orienta-se, sobretudo, o professor atuante há mais tempo (mas não somente), a partir de uma longa citação desse autor português a respeito do processo identitário dos professores, que a "autoconsciência" constitui um dos três As[58] que comporiam tal processo identitário (BRASIL, 2002, p. 85). Isto porque:

> em última instância, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. [A "autoconsciência"] é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo (NÓVOA *apud* BRASIL, 2002, p. 85).

E, na sequência, ainda procurando chamar a atenção do professor já atuante para a necessidade de atenção constante à atualização da formação, argumenta-se, ainda com palavras do pesquisador lusitano, que:

> a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a

[58] Na argumentação proposta por NÓVOA (2000), os outros dois As seriam o A de Adesão e o A de Ação (NÓVOA, 2000, p. 16).

> mescla dinâmica que caracteriza a maneira como se sente e como se diz. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA *apud* BRASIL, 2002, p. 85).

E para aqueles que, convencidos da necessidade "revisar" sua identidade docente no que se refere a ocupar a nova posição de sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária nos anos finais do chamado *novo* Ensino Médio, se sentirem desejosos de um parâmetro, a orientação final dos PCNEM+ de Língua Portuguesa é que se considere as orientações de Perrenoud (2002), nas dez competências apresentadas na figura abaixo:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação contínua

FIGURA 3:
PCNEM+ LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO MÉDIO:
As dez competências para ensinar propostas por Perrenoud (2002)

A alegação para que as teorizações de Perrenoud constituam uma diretriz na revisão da identidade docente é a de que ele "é um dos principais teóricos do desenvolvimento das matrizes das competências e habilidades na escola" (BRASIL, 2002, p. 85), as quais orientam, como se sabe, todas as reformas educacionais que vêm ocorrendo, sobretudo nas América Latina, desde os anos 1990.

Neste tópico do trabalho, seja com a apresentação do perfil do sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária demandado, no discurso aqui analisado, para ocupar a posição de agente de uma mudança na

educação formal, seja na exposição das práticas pedagógicas autorizadas nesse discurso, ou, ainda, na formação de professores desejada para indivíduos que venham ocupar ou que já ocupem a posição de professor de Língua Portuguesa no novo Ensino Médio, o que se buscou fazer foi apresentar o sujeito docente demandado para o chamado novo "projeto de educação" pensado para o Brasil, a partir dos anos 1990. No que se refere ao trabalho com a leitura literária nos anos finais da chamada *nova* Educação Básica, esse sujeito demandado é o *formador de leitores críticos de textos literários*, assim nomeado pelas Orientações Curriculares Nacionais, último dos documentos que compõem a materialidade discursiva aqui estudada a ser publicado.

Como observado, o *formador de leitores críticos de textos literários* não constitui apenas um novo sujeito pedagógico desejado para uma nova configuração da Educação Formal do Brasil. Ocupar essa posição de sujeito exige, também, a instauração de um *outro modo de existência* que extrapola os limites de uma instituição escolar. Assim, o indivíduo que aspira vir a ser professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio deve, para ocupar a posição demandada no discurso aqui estudado, se tornar uma *pessoa* mais consciente sobre o público para o qual leciona – os jovens –, mais esclarecida quanto aos objetivos do seu trabalho, menos preconceituosa, mais bem informada, atualizada, usuária de tecnologias, leitora... convertendo-se a um perfil que, como se nota, exige muito mais que o mero abandono de abordagem do texto literário hoje desqualificada, para de uma nova prática docente.

Mas, mais que isso, nestes termos, o *formador de leitores críticos de textos literários* em muito se afasta do *professor de literatura*[59], sujeito demandado para o trato com texto literário no antigo Segundo Grau, agora tratado como o "velho projeto pedagógico" da Educação Formal. A *transmissão* de um saber legitimado sobre uma literatura canônica, o foco na literatura como sinônimo de identidade nacional e como modelo de emprego da língua materna, a fidelidade à historiografia literária e a preferência por uma abordagem estruturalista e, principalmente, a compreensão do aluno como mero receptor do saber "superior" que era a literatura... nada disso tem mais lugar na existência do sujeito docente objetivado no discurso

[59] Em momento oportuno, mais adiante, tratar-se-á, de forma aprofundada da emergência do professor de literatura como sujeito demandado pelo projeto pedagógico oficial proposta para o então ensino de Segundo Grau.

aqui analisado. Nada disso pode fazer parte das ações e entendimentos do Professor de Língua Portuguesa nos anos finais da *nova* Educação Básica que quiser ocupar uma centralidade como agente de uma mudança na Educação Formal do país.

Nesse sentido, mesmo que considere que uma parcela razoável das perguntas feitas na problematização que se propôs neste trabalho já tenha sido respondida, faz-se pertinente discutir um aspecto relevante do discurso aqui analisado: a estratégia discursiva empregada para justificar (e ao mesmo tempo configurar) a necessidade da passagem do sujeito docente desejado pelo "velho projeto pedagógico" do ensino de Segundo Grau (o *professor de literatura)* para *o formador de leitores críticos de textos literários* almejado para a disciplina de Língua Portuguesa da "nova escola" de Ensino Médio.

Segundo a argumentação desenvolvida no discurso aqui analisado, a demanda por um *outro modo de existir* como professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo Ensino Médio* ocorre como parte do desejado processo de mudança da Educação Formal do país, o qual exige que uma *nova* disciplina de Língua Portuguesa venha a ser pensada.

Nessa perspectiva, uma vez mudados os objetivos da educação formal (no caso, uma mudança em relação aos objetivos da educação média), mudam-se as configurações das disciplinas escolares, exigindo transformações nos sujeitos docentes que por elas se responsabilizam. Nesse sentido, um estratégico processo de *(re)invenção* do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária é posto em movimento no discurso. Neste, transformações na configuração da disciplina de Língua Portuguesa do *novo Ensino Médio,* alegadas no discurso aqui analisado, culminariam na exigência de um sujeito cujo perfil seria o do *formador de leitores críticos de textos literários*.

4.2 – A LITERATURA COMO OBJETO DE ESCOLARIZAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO *NOVO ENSINO MÉDIO*: RECONFIGURAÇÕES EM FAVOR DA EMERGÊNCIA DE UM SUJEITO DOCENTE DESEJADO

No discurso aqui considerado, o sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária nos anos finais da chamada *nova Educação Básica* que deverá ocupar uma centralidade como agente de uma mudança na educação formal não será o mesmo do "antigo projeto pedagógico", expressão usada para se referir ao Segundo Grau.

Desse modo, como mencionado no final do tópico anterior, o sujeito docente para o trabalho com a leitura literária objetivado no discurso em questão emerge de uma série de *micro*-mudanças necessárias para a ocorrência de uma adequação da disciplina escolar de Língua Portuguesa às exigências do chamado *novo Ensino Médio*.

As disciplinas[60], lembra Foucault (1996), ao reconhecerem, no interior dos seus limites, proposições verdadeiras e falsas, fundamentam-se na "possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas" (FOUCAULT, 1996, p. 30), implicando uma "reatualização permanente das regras" (*id, ibd.,* p. 36). Segundo a argumentação desenvolvida no discurso que ora se estuda, seria esse movimento inerente às disciplinas que daria contornos mais específicos ao *formador de leitores críticos de textos literários.*

O formador de leitores críticos de textos literários não apareceu nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Dadas, nesse documento, as primeiras pistas de que um outro sujeito docente, no que se

[60] Castro (2009) ajuda a compreender que "em Foucault, encontramos principalmente dois usos do termo 'disciplina'. Um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização do indivíduo). Mas é necessário enfatizar que não são dois conceitos sem relação. Ainda que a questão da disciplina – desde o ponto de vista do poder, isto é, dessa forma de exercício do poder que tem por objetivo os corpos e por objetivo sua normalização – tenha sido a que principalmente ocupou os especialistas e interessou aos leitores, não se pode deixar de lado o uso discursivo do conceito de disciplina. Essa resulta particularmente interessante para iluminar o modo como Foucault concebe as relações entre o saber e o poder" (CASTRO, 2009, p.110).

refere ao trabalho com a leitura literária, seria demandado pelos novos rumos dados à Educação Formal do país, *o formador de leitores críticos de textos literários* viria, assim, a ser *fabricado passo a passo,* nos documentos configuradores e reguladores do *novo Ensino Médio*, quando estes tratassem das novas configurações da disciplina de Língua Portuguesa. Anunciadas, nos PCNEM, as marcas, concepções e posturas que a disciplina que deveria abandonar – das quais ainda se falará neste tópico – dar-se-ia início, no discurso em causa, à *montagem* do *formador de leitores críticos dos textos literários*, o qual só ganharia um nome, como já foi dito nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, último dos documentos analisados a ser publicado.

Nessa espécie de *gestação* (aqui se diria mesmo *fabricação*) desse *novo* sujeito docente demandado pela *nova* disciplina de Língua Portuguesa, cada traço do docente então demandado nasceria de alguma modificação dessa matéria escolar, quando da busca por uma revisão de seus fundamentos, da reconfiguração de seus objetivos e da (re/de)marcação das fronteiras das *verdades* que lhe dariam existência. Logo, tal qual o monstro do Dr. Frankenstein (SHELLEY, 1994), o *formador de leitores críticos de textos literários* seria montado *parte a parte* no discurso então estudado, a partir de uma argumentação que se desenrolaria tanto pelos PCNEM+, quanto pelas Orientações Curriculares Nacionais.

O argumento de que se faria uso nessa materialidade discursiva é o seguinte: se uma nova concepção de língua estava sendo privilegiada no ensino de língua materna, se a configuração da disciplina de Língua Portuguesa requerida era outra, se a finalidade da presença da literatura como conhecimento escolarizado não seria mais a mesma de outros contextos, se o sujeito aprendiz que se desejava era diferente... o sujeito docente demandado, para o trabalho com a leitura literária, não poderia, por razões óbvias, ser o mesmo do “antigo projeto educacional”.

Como se verá a seguir, o discurso aqui analisado não se valeria de artifícios necessariamente novos, quando viesse a apresentar o que considerava ser a reconfiguração da disciplina de Língua Portuguesa necessária para adequá-la ao *novo Ensino Médio*. Vejamos, então, quais seriam as mudanças alegadas no discurso aqui analisado que, por sua vez, culminariam na demanda por um *formador de leitores críticos de textos literários* como um *novo modo de existir* como sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária do novo Ensino Médio.

4.2.1 – Uma concepção de língua e de linguagem é privilegiada

No discurso sobre a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária divulgado na materialidade discursiva aqui analisada, quando se trata da área de Linguagens e suas Tecnologias, da qual a disciplina de Língua Portuguesa constitui um disciplina potencial (BRASIL, 1999), compreende-se que:

> o conceito de linguagem é a espinha dorsal da área, sustenta direta ou indiretamente todos os demais, articulando-os, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa; língua estrangeira, linguagens da arte; linguagem corporal; linguagem digital) (BRASIL, 2002, p. 40).

Por esse motivo, utilizando-se de uma estratégia recorrente nas orientações oficiais sobre a organização e a configuração do Ensino Formal de língua materna no Brasil, também nos documentos aqui analisados demarca-se uma *concepção de língua e de linguagem* cujo objetivo seria o de dar suporte à configuração da disciplina de Língua Portuguesa.

Tal procedimento não é novo, como comprovam os trabalhos de Venturi. e Gatti Jr (2004), Pereira (2009), muitos dos quais inspirados nas contribuições de Soares (1998). Segundo esses autores, o tratamento dado à Língua Portuguesa como disciplina escolar, já há algum tempo, vinha sendo condicionado, entre outros fatores (**C**SOARES, 2009), a concepções de língua e de linguagem autorizadas pela *ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996) acadêmico do campo das Letras, em geral, e da Linguística, em particular.

Nesse sentido, de acordo com Soares (1998), uma vez analisada a trajetória da disciplina escolar de Língua Portuguesa, nota-se, no Brasil, a influência da concepção de língua como *sistema* no ensino de língua materna dos anos 1960, por exemplo. Já nos anos 1970 e 1980, a tendência notada nesse ensino era a do entendimento de língua com base nos referenciais da *teoria da comunicação*.

No último caso, claras eram as evidências dadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692, de 11 de agosto de 1971, de que era a concepção

comunicacional de língua que influenciava a disciplina. Comprovava isso o fato de que a orientação legal era explícita ao afirmar que: "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, **como instrumento de comunicação e como expressão** da cultura brasileira (BRASIL, 1971a)". [Grifos meus].

Tal influência, como é sabido, era percebida, ainda considerando as orientações da LDBN de 1971, inclusive na alteração do nome da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que, com essa lei:

> a denominação da disciplina escolar Português ou Língua Portuguesa passou a ser Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries do 1° grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do 1° grau. No 2° grau a denominação da disciplina passou a ser "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira" (VENTURI; GATTI JR., 2004, p. 71).

O procedimento de buscar em áreas diversas do saber estabelecido as concepções que lhes garantem legitimidade é algo recorrente nos discursos pedagógicos e, no caso dos PCNEM de Língua Portuguesa do *novo* Ensino Médio e dos demais documentos aqui analisados, isso não era diferente. Como bem advertia Bernstein (1996):

> O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vista à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Esse *deslocamento* de termos e concepções de campos diferenciados do saber não tem, no caso dos discursos pedagógicos, outra função senão a de garantir, nos termos de Foucault (1996) um *controle discursivo* da "verdade pedagógica" então *em fabricação*. De acordo com o filósofo francês, esse controle, portanto, que estabeleceria o que teria valor e o que seria desvalorizado para aquela "verdade pedagógica", demarcando também o que deveria ser abandonado, desconsiderado ou ignorado por ela e, evidentemente, por aqueles que dela fizessem uso.

No caso do discurso aqui analisado, uma concepção de língua e de linguagem seria buscada no saber da Linguística, mais exatamente nas teorizações do filósofo e linguista russo, Mikhail Bakhtin. Esse estudioso, como é sabido, entendia a linguagem como marcadamente caracterizada pelo seu aspecto dialógico.

> Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto de interação do locutor e do ouvinte.* Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor (Bakhtin, 2002, p. 113) [Grifos do autor].

Desse modo, para o autor em causa, o falante não seria dono único e exclusivo da palavra, pois o ouvinte também se faria presente de alguma maneira, do mesmo modo que o fariam todas as outras vozes que antecederam e influenciaram no ato de fala (BAKHTIN, 2002).

Esse pressuposto quanto à língua e à linguagem evidenciava-se já nos PCNEM do Ensino Médio, cronologicamente o primeiro da sequência de documentos aqui analisada. Neles, a disciplina de Língua Portuguesa era posta como *disciplina potencial* da área intitulada como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para a qual se compreenderia a linguagem como:

> a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiência da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 1999, p. 125).

Nessa concepção:

> não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística (BRASIL, 1999, p. 125).

Esse entendimento de língua e de linguagem seria propagado também pelos Projetos Político-Pedagógicos da UFMG e da UFV, sendo que estes transcreveriam passagens literais das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, as quais, além de aludirem ao entendimento de língua e de linguagem acima mencionados, reforçariam que o indivíduo que viesse a ocupar a posição de profissional da área deveria "ter domínio do uso da língua ou das línguas" que fossem objetos de seus estudos de, "[...] funcionamento, manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais" (BRASIL, 2001, p. 25).

A menção dessa filiação das orientações para o ensino de língua materna da chamada *nova* Educação Básica não viria destacada nos documentos em questão por acaso. É preciso considerar que o que se almejava, com a divulgação do discurso aqui estudado, era uma mudança no ensino da língua em relação ao que era feito até a emergência das reformas autorizadas pela Constituição de 1988 e pela LDBN de 1996.

Nesse sentido, a opção pela concepção de língua e de linguagem acima mencionada constituir-se-ia, na trama discursiva configurada pelo corpo discursivo aqui analisado, algo estratégico. Afinal, estar-se-ia, com isso, respaldando a proposta de tratamento da Língua Portuguesa desejada para o "novo projeto pedagógico" da Educação Formal com teorias de um campo do saber reconhecidamente prestigiado pela disciplina escolar em causa, no caso, o da Linguística.

Os efeitos dessa filiação entre o discurso pedagógico, em torno da reorganização do ensino de Língua Portuguesa no *novo Ensino Médio,* e as teorizações de Bakhtin se fariam sentir por toda a argumentação desenvolvida desde os PCNEM, publicados nos anos 1990, até as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, publicadas nesta segunda metade da primeira década do século XXI. Com essa ação estratégica, uma vez assumida a perspectiva bakhtiniana de língua e de linguagem, estariam dadas as possibilidades para se repensar não só o ensino da língua materna em situação escolar, mas também uma mudança no que se referia à relação professor-aluno no interior da disciplina escolar de Língua Portuguesa. Isso porque, com a adoção dessa perspectiva teórica para o ensino de língua materna, ambos os sujeitos pedagógicos ganhariam relevância nos processos

interacionais ocorridos em sala de aula, minimizando, principalmente, o privilégio do docente.

Além disso, o fato de os pressupostos bakhtinianos valorizarem o caráter *construído* e *negociado* dos sentidos viria a interferir diretamente nas compreensões de leitura que tinham predominado no antigo Segundo Grau. Neste, segundo a prática educativa vigente, os sentidos de um texto que fossem construídos pelo aluno não eram, por mais interessantes que pudessem ser, considerados para aferição da "mensagem transmitida" pelo texto literário, por exemplo. Esse último aspecto, associado às questões tratadas a seguir, seria, então, o ponto de partida para a alegação da necessidade das desejadas mudanças no trabalho com a leitura literária nos anos finais da chamada nova Educação Básica.

4.2.2 – Uma configuração da disciplina de Língua Portuguesa é desqualificada

À Lei de Diretrizes e Bases que vigorara na Brasil até 1996, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, costuma ser atribuída, não com rara frequência, a "*responsabilidade oficial"* pela configuração da disciplina de Português dos anos finais da Educação Formal de maneira tripartida, isto é, subdivida em Gramática, Redação e Literatura.

No entanto, uma reflexão mais detalhada sobre a questão permite notar que essa tripartição das disciplinas escolares de língua materna, longe de ser privilégio da língua falada no Brasil, possui, ainda, uma origem mais remota. Ela estaria mais fortemente relacionada a uma tradição originária no ensino do latim e do grego, pela diferenciação, já então existente, entre Gramática, Retórica e Poética.

No caso do Brasil (MARINHO, 2007; MARINHO in.: BARRETO, 1998; SOARES, 2001; LUZ-FREITAS, 2008), sabe-se que, mesmo com o oficial reconhecimento da disciplina escolar de Língua Portuguesa, na segunda metade do século XIX, o latim era a língua prestigiada no ensino (oferecido, então, à chamada elite), enquanto o português era uma espécie de "caminho" para chegar ao idioma do Lácio.

A culpabilização da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, pela tripartição da disciplina de português poderia, ainda, questionada se considerado o fato de que

seriam os documentos que a melhor configurariam, como a Resolução 8/17, de 01 de dezembro de 1971, que fixariam as disciplinas do núcleo-comum para o então Segundo Grau. No entanto, mesmo nesse documento, nota-se não uma tripartição, mas uma menção direta à dicotomização entre Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (BRASIL, 1971b).

A crítica a essa forma dicotomizada de organização da disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais da Educação Básica e suas consequências para a configuração da disciplina nas escolas de então constitui o ponto de partida da argumentação instaurada nos PCNEM de Língua Portuguesa do Ensino Médio, almejando uma transformação na disciplina. Com vistas a atingir o seu objetivo de apresentação de uma *outra* forma de configuração da disciplina para o dito *novo* Ensino Médio, os Parâmetros assim se posicionavam:

> a disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase em literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 137).

Com esse trecho, iniciar-se-ia, então, todo um processo de *desqualificação* do modo como a disciplina estaria sendo organizada até então, com críticas à centralidade dada à nomenclatura e às analises estruturais (no ensino da Gramática), ao artificialismo das situações de produção de textos (na Redação), e ao predomínio da periodização e da história literárias (no caso da Literatura).

Essa discussão, porém, não era nova e já se inscrevia na formação discursiva da crise da educação formal (no caso, crise do ensino da Língua Portuguesa), a qual vinha ganhando vários divulgadores no país desde meados dos anos 1980, quando a análise das provas de candidatos a vestibular, por exemplo, evidenciava as fragilidades do ensino de língua materna oferecido aos alunos egressos do Segundo Grau (SOARES, 1998; GERALDI *et. al*., 2003; GERALDI, 1997; CASTILHO, 1990, 1998)

Mesmo não sendo de tudo nova, a discussão em torno dos efeitos dessa divisão da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais da Educação Básica

constituiria uma espécie de *mote* para toda argumentação que perpassaria não só pelos PCNEM de Língua Portuguesa do Ensino Médio, mas também pelo documentos dele derivados, como os PCNEM+ e as Orientações Curriculares.

Vistos por essa perspectiva, os PCNEM do Ensino Médio fariam uso daquilo que Tadeu (in.: TADEU *et.al*. 2004) denominara de *tom do discurso educacional*:

> o discurso educacional, o nosso, tem um tom. Ele é, por excelência, crítico. **No começo está a denúncia**. […]. É assim que ele começa. Quando vai se aproximando do final, ele se torna, em troca, moralista. Ele diz como fazer para reformar o currículo, a escola, a educação, o mundo. Sua ontologia é a de um mundo torto, julgado a partir de uma transcendência qualquer. Sua ética (ou sua moral?) é a de quem sabe, com toda certeza, para onde o mundo - o da escola, o da educação, o do currículo, em particular - deve caminhar. O discurso educacional é o Juízo de Deus. É o discurso da condenação e da negação. É o discurso da indicação do reto caminho (TADEU in. TADEU *et. al*. 2004, p. 128). [Grifos meus]

Esse tom do discurso educacional a que o autor se refere é o que se instaurara, como se percebe, no início da argumentação principiada nos PCNEM de Língua Portuguesa do Ensino Médio e que seria continuada nos demais documentos. Ali, nas páginas iniciais dos PCNEM, estavam postas todas as "falhas" da configuração dos anos finais da Educação Básica que se desejavam eliminadas do *novo* Ensino Médio. No caso da abordagem do texto literário, a denúncia era clara:

> 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 (BRASIL, 1999, p. 137).

Com relação ao trecho acima, duas estratégias adotadas pelo sujeito que enuncia merecem destaque, na composição da *denúncia* que faz. Uma primeira referir-se-ia à apropriação do já disseminado posicionamento contra a centralidade da historiografia literária na disciplina de Língua Portuguesa, o qual já vinha sendo objeto dos fóruns de discussão sobre o ensino da literatura desde os anos 1980.

Essa crítica à centralidade da historiografia literária no trabalho com a leitura literária é tema de um debate já antigo no campo das Letras. Em aula inaugural proferida em novembro de 2006 no Collège de France, Antoine Compagnon, ao procurar responder à questão "Para que a literatura?", mostra, no início do seu texto, como essa discussão, na França, persiste já há algum tempo (COMPAGNON, 2009). Em Portugal, por exemplo, a questão vem fazendo parte das reflexões de estudiosos da respeitada Universidade de Coimbra, como as de Cardoso Bernardes (CARDOSO BERNARDES in.: DIONÍSIO; CASTRO, 2005), bem como tem ganhado apoio de nomes internacionalmente reconhecidos no campo das Letras, como o de Vitor Manuel de Aguiar e Silva, que assim se manifesta sobre o assunto:

> é ***terapeuticamente urgente*** que os programas de Português do ensino secundário, nas diversas áreas, deixem de impor o ensino abrangente da história da literatura portuguesa, desde a poesia trovadoresca até o romance de Vergílio Ferreira ou à poesia de Manuel Alegre (AGUIAR e SILVA, 1999, p. 27). [Grifos meus].

Já no Brasil, vários autores (SILVA, 1983; ZILBERMAN, 1988; AGUIAR, 1988; CURY in. PAULINO; WALTY, 1994), cada um a seu modo, sinalizam para as consequências do fato de que, no que se referia à abordagem do texto literário, o ensino da língua portuguesa dos anos 1980 dava um considerável destaque a análises de teor estruturalista, deixando para um último plano a leitura do texto. Assim, essa estratégia agregava à denuncia feita pelos PCNEM a opinião de um sem-número de críticos do ensino de literatura usual no país, oriundos tanto das Faculdades de Letras quanto das de Educação, evidenciando uma nítida continuidade desse discurso acadêmico.

Uma segunda estratégia discursiva a ser destacada no fragmento acima estaria no fato de o enunciador assumir a perspectiva do aluno do Ensino Médio que, segundo o que se argumentava, não conseguiria compreender por que critérios se considerava Machado de Assis literatura, e Paulo Coelho, não. Essa mesma estratégia de *falar pelo aluno do Ensino Médio,* com o uso do discurso direto, seria, aliás, retomada algumas vezes na argumentação dos Parâmetros.

Logo, dado o teor dessas declarações atribuídas aos alunos, quando da apropriação desse "conflito discente com a literatura" não seria tão difícil supor que os caminhos da argumentação proposta levariam à suposição de uma alternativa ao

modo como estava sendo conduzido o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa de então.

Assim sendo, resgatando o comentário de Tadeu (*op.cit*), feita a *denúncia* – agregando pontos de vistas interessados de estudiosos do universo acadêmico e de alunos da educação básica – e *desqualificada* a organização da disciplina de Língua Portuguesa que se queria eliminada do *novo* Ensino Médio, restava, logo, *indicar o caminho* para o desejado trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa do chamado *novo* Ensino Médio*:*

> os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/ produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 1999, p. 139) [Grifos meus].

O caminho que seria defendido a partir de então, para a configuração da disciplina de Língua Portuguesa do *novo Ensino Médio* – esboçado nos PCNEM e melhor configurado nas demais publicações aqui analisadas – implicaria, portanto, "concentrar o ensino não nos conteúdos da tradição gramatical ou literária, e sim nos usos sociais da língua" (JURADO e ROJO in. BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 38). Tal postura, para o trabalho com a leitura literária na sala de aula, implicava diretamente a *fabricação* de um outro modo de ser do sujeito docente, já que tudo o que fora condenado até então estava associado ao modo de ser como docente do Professor de Literatura do Segundo Grau, recorrente nas orientações oficiais para regulação e configuração do "antigo projeto pedagógico" do que era desejado para a disciplina de Língua Portuguesa de então.

4.2.3 – A finalidade do estudo da literatura na disciplina de Língua Portuguesa é modificada

Foi no contexto pós-independência do Brasil que ganhou força a emergência de uma das marcas evidentes da abordagem do texto literário no país: o uso da literatura com a finalidade de fixar uma imaginada identidade nacional ao povo brasileiro. Essa estratégia, para muitos críticos associada ao chamado projeto

estético e ideológico do Romantismo nacional (CÂNDIDO, 1971) não foi uma invenção dos escritores da recém-independente nação brasileira, nem tampouco o fora dos franceses, de quem os escritores brasileiros – exercitando bem a sua ágil *imitatio* – importariam a tendência a associar literatura à construção de uma "unidade nacional". As grandes epopeias greco-romanas, por exemplo, já representavam o uso desse artifício e, entre os países falantes do idioma português, seria reconhecida a intenção de Camões de fazer o mesmo, em relação ao povo português, com a escrita de *Os Lusíadas* (CAMÕES, 1999)

Na França, como bem debate Verrier (2007), em certos instantes, fora conveniente a associação entre ensino de literatura e história literária, dado o interesse político de resgatar, entre os franceses, através da leitura dos autores clássicos, uma noção de identidade nacional cara àquele país, sobretudo quando dos contextos de reconstrução consequentes das batalhas travadas com outras nações (VERRIER, 2007). Conveniência esta que, mesmo que por razões um pouco diferenciadas, passaria a ser incorporada também no ensino da língua materna no Brasil, com a escolarização da literatura.

Uma vez proclamada a independência política do Brasil em relação à Portugal, o modelo francês de ensino seria o escolhido para "orientar" a composição das disciplinas escolares brasileiras, sobretudo no que se referia ao ensino da literatura. Desse modo, como comenta Faria (2009), em diálogo com Ventura (1995):

> Na tradição da história da literatura, que se iniciava então, ocorria aqui o mesmo que na Europa: a abordagem da literatura, ajustada ao ideal de objetividade histórica, descreve o passado restringindo-se ao cânone das obras e autores consagrados pela tradição, excluindo textos divergentes de um determinado modelo de literatura (FARIA, 2009, p. 03).

Sob essa perspectiva, portanto, textos literários passariam a compor antologias a ser usadas na educação escolar dos mais jovens (CLARE, 2008).

Ao pesquisar o ensino da Língua Portuguesa a partir dessas antologias, Razzini (2001) afirma que, até 1890, a literatura nacional era ensinada no currículo de Retórica e de Poética, disciplina exigida nos Preparatórios das Faculdades de Direito. Depois, ainda segundo a autora, Retórica e Poética deram lugar à História da Literatura Nacional, a qual acabou sendo eliminada do currículo do Curso

Secundário em 1911, quando o conteúdo literário passou a ser parte do programa de Português.

Essa associação ensino de literatura e busca pela consolidação de uma identidade nacional através do uso de uma historiografia literária teve considerável vez nos documentos que visavam regular a configuração do ensino de Segundo Grau, como a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Neles, alegando-se conformidade com a LDBN de então, declarava-se, em vários lugares do texto, que era papel da educação formal "ressaltar a importância da Língua Portuguesa ***como expressão da cultura brasileira***" (BRASIL, 1971b, p.12) [Grifos meus]. Nesse sentido, exemplar era argumentação abaixo, extraída do Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971:

> ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de "expressão da Cultura Brasileira". As situações criadas e os textos colhidos para a leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que "atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles" (M. Laloum) (BRASIL, 1971b, p. 13).

Essa orientação, por sua vez, era respaldada na perspectiva de abordagem da literatura brasileira proposta por nomes como Sílvio Romero e José Veríssimo. Este, sobretudo, assumidamente influenciado pelo modo francês de pensar a literatura entre os finais do século XIX e o início do século XX, isto é, associando o ensino da literatura à historiografia literária e a uma noção de identidade nacional, em muito influenciaria alguns dos mais respeitados estudiosos da literatura brasileira do século XX.

Efeitos dos posicionamentos desses dois críticos literários também seriam notados nas obras que mais influenciariam, no que se refere ao trabalho com a leitura literária, a formação de professores de língua portuguesa no país na segunda metade do mesmo século, a saber: a *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi (BOSI, 1981); os dois volumes da *Formação da Literatura no Brasil*, de

Antônio Cândido (CÂNDIDO, 1971); e os seis volumes da publicação *A literatura no Brasil*, dirigido por Afrânio Coutinho (COUTINHO, 1999).

A (até hoje) espantosa valorização dessas obras, nos cursos de formação de professores de Português de todo o Brasil, constituiu (e ainda constitui) a instauração do que Kothe (1997) chama de "imposição da interpretação canonizante". Isto porque, conforme argumenta este autor, as leituras, interpretações e significações dos textos literários feitas nestes volumes seriam consideradas, por muito tempo, como "as únicas válidas" para o ensino superior, para as escolas da Educação Básica, para a mídia, para os autores e editoras de manuais e livros didáticos.

Ainda com relação aos documentos que visavam regular o ensino da Língua Portuguesa de acordo com o que era preconizado com a LDBN 5.692 de 11 de agosto de 1971, não eram poucos os momentos em que, no discurso de então, se garantia à literatura brasileira *certa autonomia,* mesmo que não se negasse que, enquanto saber escolarizado, ela estava associada à disciplina de Língua Portuguesa que lhe dava abrigo. Isso era observado já no nome da disciplina no antigo Segundo Grau, que passara a ser Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (BRASIL, 1971a), marcando certo distanciamento entre o ensino da língua e o da literatura. Tal separação, em muito justificada pelas intenções de uso da literatura a serviço da fixação de uma identidade nacional, viria fazer com que a abordagem da literatura brasileira nas escolas tivesse um estatuto diferenciado, que a colocava praticamente como uma disciplina escolar à parte da Língua Portuguesa.

Tratada como uma espécie de "saber autônomo" dentro da disciplina escolar que a abrigava, a literatura, no sistema de ensino do Brasil, passaria, com isso, a usufruir de um *estatuto de independência,* de cujas "vantagens"[61] sociais os professores, sobretudo os dos cursos superiores, mais que depressa tratariam, a um só tempo, de se apropriar e legitimar.

[61] Não se pode esquecer que, no Brasil, a literatura sempre esteve marcada como um saber elitista, como uma espécie de *saber nobre* que, por sua vez, tornava nobres os que dele conseguiam se apropriar. Essa "nobreza" da literatura constituiu, à época, uma das chamadas principais vantagens de se lecionar o conteúdo nas escolas da educação básica do país, já que colocava o professor de literatura em condição de superioridade em relação ao seu parceiro de disciplina, o professor de língua. Por mais que se problematize, nos tempos recentes, no Brasil, a valorização da literatura pelo alunado dos anos finais da Educação Básica, não se tem notícia de estudos que acusem os discentes de não considerarem o "professor de literatura" como alguém que "domina um saber nobre".

Seria assim, portanto, que, mesmo estando a literatura abrigada na disciplina de Língua Portuguesa do Segundo Grau, ela ganharia visibilidade e "configuração própria", nas escolas dos anos finais da escolarização formal do país e, com ela, a figura do P*rofessor de literatura do Segundo Grau*. Figura esta que, sem muito esforço, encontrou respaldo na formação de nível superior, que passou a crescer no Brasil dos anos 1970 e 1980 nas faculdades de Letras. Nestas, professores de língua e de literatura não só lecionavam disciplinas diferentes, como passariam a pertencer, em muitas das grandes universidades do país, a diferentes departamentos[62], muitas vezes completamente sem contato com os demais departamentos da área das Letras. Desse modo, estava dado um "modelo" de configuração da disciplina de Língua Portuguesa para as escolas de Segundo Grau do Brasil dos anos 1980 e até meados dos 1990, nas quais o dualismo recorrente nos cursos superiores de Letras, com a separação entre disciplinas de língua e as de literatura era (e é) bem marcado.

Gozando desse *estatuto de autonomia*, a "disciplina" de literatura do Segundo Grau passaria a garantir o seu distanciamento do ensino da língua materna com: 1) a importação de teorizações e dos trabalhos realizados no campo dos estudos literários dos cursos superiores para o ambiente da Educação Básica, 2) o uso de métodos e técnicas de ensino oriundos das estranhas apropriações das teorizações estruturalistas que eram realizadas no país. Para encontrar exemplos tanto de um caso, quanto de outro, basta abrir um livro didático de Língua Portuguesa dos publicados até o início deste século XXI, nos quais trechos inteiros de teorizações de professores universitários são reproduzidos objetivando ajudar o aluno a "descobrir" o sentido de um texto literário (e nisso, mais uma vez, a influência de Alfredo Bosi, Antônio Cândido e Afrânio Coutinho se fez presente). Também nesses livros, análises de cunho estruturalista são mascaradas sob rótulos como "atividade de leitura e compreensão". Ainda a esse respeito, em dissertação de mestrado defendida em 2003, constatei o uso de textos de teóricos da literatura utilizados nas aulas dos cursos superiores sendo impostos como leitura obrigatória para alunos do Ensino Médio, no estudo da produção de autores como Machado de Assis e José de Alencar.

[62] Não é difícil, para os frequentadores do meio, conviver, nas Faculdades e cursos de Letras do país e do exterior, com a nítida separação entre o "universo das disciplinas de língua" e o "universo das disciplinas de literatura", o que em muito alimenta a reprodução dessa postura na Educação Básica.

Como consequência de todo esse processo, a abordagem do texto literário no Segundo Grau passaria a se configurar em um ensino de língua materna no qual os alunos não liam os textos literários, e sim resumiam, faziam fichas, classificavam personagens, rotulavam obras e buscavam fixá-las em uma classificação pré-definida (PEREIRA, 2009; SANTOS, 2003).

A promoção de uma mudança dessa compreensão de ensino da literatura que viera sendo consolidada no país é uma preocupação recorrente nos documentos reguladores e configuradores do novo Ensino Médio analisados neste trabalho. Nos PCNEM de Língua Portuguesa, por exemplo, além de uma forte crítica à vertente historicista de abordagem do texto literário, enunciava-se, de forma enfática, que a literatura deveria integrar-se à área da leitura (BRASIL, 1999).

Nos novos contextos históricos e sociais que marcaram a eclosão da Constituição de 1988 e a da LDBN de 1996, a grande meta da disciplina de Língua Portuguesa na educação formal do país passaria a ser:

> a **formação de leitores competentes** e, consequentemente, a formação de escritores [...]. Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar das estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 54 e 55). [Grifos meus]

Desse modo, promover-se-ia, no ensino de língua materna objetivado no discurso aqui analisado, um deslocamento na função da abordagem do texto literário nos anos finais da *nova* Educação Básica, que deixaria de ter como preocupação central a fixação de uma identidade nacional e passaria a ter como principal objetivo "**a formação de leitores, inclusive das obras clássicas da nossa literatura**" (BRASIL, 2002, p. 71). [Grifos meus].

Nota-se, portanto, a demanda por uma mudança substantiva na condução dos trabalhos com a leitura literária, já que, sobretudo nos PCNEM+ e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio, a questão de ordem consistia em abandonar a disseminada noção de *ensino da literatura* (então entendido como a transmissão de informações acerca das produções literárias nacionais e dos "reais" valores nacionais nelas expressos) e dar lugar a um *trabalho com a leitura literária* que pudesse promover, junto a alunos do Ensino Médio, oportunidades para:

> uma **compreensão mais aguçada** dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: **textos escritos, especialmente literários** (BRASIL, 2002, p. 55). [Grifos meus].

A proposta de trabalho com a leitura literária *configurada* no discurso aqui analisado orientava, assim, que, desde o Ensino Fundamental, o aluno fizesse um "exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matiza[va]m um tipo particular de escrita" (BRASIL, 1997, p. 37), que era a escrita literária. Logo, desenvolver no aluno, desde o Ensino Fundamental, a capacidade de leitura que lhe permitisse usufruir dessas singularidades e especificidades da escrita literária passaria a constituir, nesse *novo* entendimento da Educação Formal, uma das funções da escola – no geral – e da disciplina de Língua Portuguesa, em particular.

Nos PCNEM de Língua Portuguesa do Ensino Médio, essa mudança de foco na abordagem do texto literário em contexto escolar limitava-se ao trecho em que se mencionava que a literatura devia ser inserida à área da leitura. Já nos PCNEM+ de Língua Portuguesa do Ensino Médio, ela começara a tomar corpo, insistindo-se no fato de que não era interesse do trabalho com a leitura literária nos anos finais da Educação Básica que se mantivesse "a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos" (BRASIL, 2002, p. 71).

Mas, em relação a isso, seria no discurso das Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio que se daria melhor visibilidade a essa mudança de objetivo desejada para o trabalho com a leitura literária nos anos finais da Educação Formal. Nelas, como comenta Vieira (2008), a preocupação com a formação do leitor de literatura podia ser notada já na disposição dos tópicos do sumário da publicação, como se percebe na reprodução feita abaixo:

Introdução	**49**
1 Por que a literatura no ensino médio?	**50**
2 A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio	**60**
3 A leitura literária	**65**
3.1 A importância do leitor	**65**
3.2 Que leitores somos	**67**
3.3 Formação do leitor crítico na escola	**69**
4 Possibilidades de mediação	**72**
4.1 O professor e a seleção dos textos	**72**
4.2 O professor e o tempo	**76**
4.3 O leitor e o espaço	**79**
Referências bibliográficas	**81**

FIGURA 4:
Sumário das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa
Conhecimentos de Literatura

Esse sumário permite verificar algumas das alterações que seriam propostas para a efetivação dos *novos* objetivos para o trabalho com a leitura literária nos anos finais da *nova* Educação Básica do Brasil, segundo o discurso aqui analisado. Nesse sentido, cabe destacar o adjetivo *crítico* na expressão *leitor críticos de textos literários* que nomeia o desejado egresso[63] das aulas de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária.

Outro aspecto que se percebe no sumário acima e que não tinha sido abordado nos documentos anteriores, é a existência de especificidades na leitura literária. Segundo essa perspectiva, o aluno, em contexto escolar, deve ser levado a reconhecer as singularidades do texto literário, bem como suas múltiplas possibilidades de sentido (BRASIL, 2002, p.67-72). Isso, por sua vez, implicaria segundo o discurso aqui estudado, a operacionalização de estratégias que viessem a promover, na disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais da Educação Básica, o chamado *letramento literário*.

O termo *letramento literário* vem sendo usado com recorrência, no Brasil, para se referir às finalidades do trabalho com a leitura literária, sobretudo nas pesquisas e publicações realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação

[63] O próximo tópico desta parte deste trabalho deter-se-á sobre a reflexão acerca do aluno egresso da aula de Língua Portuguesa desejado no discurso aqui analisado.

da UFMG. Trata-se de uma das (assim chamadas) muitas facetas do *letramento*, termo que, segundo Soares (2004, p.17) "trata-se, sem dúvida, da versão, para o Português da palavra inglesa *literacy*". Com relação ao termo *letramento*, Kleiman (1995b, p.17, nota 2), afirma que ele teria sido cunhado, em português, por Mary Khato, na obra No mundo da escrita, publicada pela editora Ática, em 1986. Já termo *letramento literário*, segundo Paulino (1998), assim "como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela" (1998, p.16). Neste sentido, a leitura de textos literários, assim como a leitura de outros textos que circulam socialmente, deveria ser compreendida como algo que "estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar siginificados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2004, p. 69)".

Todas essas mudanças desejadas para o trabalho com a leitura literária, no entanto, constituiriam, mais uma vez, uma apropriação, pelo discurso em causa, de uma "vontade de mudança" na configuração da disciplina de Língua Portuguesa há tempos manifestada no discurso acadêmico, em especial nas teorizações acerca do que, no Brasil, ganharia o nome de *letramento,* disseminadas, no país, a partir de trabalhos como os de Kleiman (1995a, 1995b) e Soares (2004, 2003, 1997)[64].

Essa apropriação, dado o objetivo da Educação Formal do país a partir de 1990 (de "preparar o jovem cidadão para vida" BRASIL, 1999, p. 11), constituiria uma estratégia importante na oficialização da desejada mudança a que já se referiu neste trabalho. Apesar de discutida há tempos em outros países (MATÊNCIO, 2009, p. 02), a entrada, na escola brasileira, das chamadas práticas sociais de leitura e escrita, passaria, a partir de sua apropriação pelo discurso aqui analisado, a ser um

[64] O termo *letramento* vem se revelando, no Brasil, de uma produtiva adaptabilidade para o meio acadêmico. Nesse sentido, fundamentados, muitas vezes, no posicionamento de Street (1993;1995) e Marcuschi (2001; 2003), muitos pesquisadores brasileiros vêm defendendo uma multiplicidade de *letramentos* e, com isso, falando em letramento literário, letramento digital, letramento político, letramento acadêmico, letramento profissional, entre outros.

tema inserido na *ordem do dia* das discussões sobre o ensino de língua materna das instituições de ensino. Nesse sentido, passar-se-ia a entender que uma das funções essenciais da escola seria a de "proporcionar a seus alunos a inserção na sociedade letrada", a qual exigiria que o egresso da escola regular "um perfil de cidadão capaz de produzir e interpretar os mais diversos tipos de texto para diferentes situações de comunicação" (MENEGHETI, 2007, p.21) [65]. Um egresso que, como se verá a seguir, em muito se distanciava do que era desejado no projeto da disciplina de Língua Portuguesa do antigo Segundo Grau.

4.2.4 – Um outro sujeito aprendiz passa a ser desejado

Modificar a configuração de uma disciplina escolar e alterar a finalidade pela qual estão ali os conteúdos eleitos para integrá-la significa, nos termos da escolarização, que novos sujeitos egressos da escola regular estão sendo desejados. Essa seria, segundo a argumentação desenvolvida no discurso aqui estudado, uma das razões pelas quais o *formador de leitores críticos de textos literário*s passaria a ser o sujeito docente demandado para a posição de professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio: formar um egresso da Educação Básica diferente do que era desejado no "antigo projeto pedagógico", isto é, o Segundo Grau.

No discurso aqui analisado – em recorrente continuidade com a vontade emancipatória do *discurso crítico da educação*, como já mencionado – a disciplina de Língua Portuguesa do novo Ensino Médio deveria se adaptar de forma a contribuir para a transformação da escola em um espaço capaz de "promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas" (BRASIL, 2002, p. 10). Há, nessa desejada transformação uma síntese de todo o

[65] Posta essa atribuição da escola, estudos como os da área da sociologia da leitura, sobretudo a vertente francesa, ganhariam força nos setores mais prestigiados das Faculdades de Educação do Brasil, espaço acadêmico onde a aquisição da leitura passaria a ser tema recorrente de discussão. Ao mesmo tempo, assistir-se-ia a um intenso movimento, em vários países do mundo, de instauração de políticas públicas que tinham como objeto a promoção da leitura (Silva; 2007)

projeto social que o discurso oficial, no Brasil, passaria a assumir, a partir do final dos anos 1980, com a promulgação de uma nova Carta Magna para o país.

No caso do Ensino Formal do Brasil, sobretudo a partir de 1988, passar-se-ia a esperar (como se essa não fosse sempre a sua almejada função) que a escola fosse capaz de *formar cidadãos*. O que, por sua vez, viria a ser contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

> **Art. 2º.** A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo **para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1999, p.15). [Grifo meu]

Como comenta Duarte (2008), o cidadão da Constituição de 1988 não era o mesmo das Constituições anteriores, já que, na noção da atual Carta Magna do país, estaria incluída uma quantidade de indivíduos que não tinham sido ainda abarcados pelos entendimentos anteriores do termo e que passariam, a partir de então, a ser:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...] (BRASIL, 1988).

Com essas alterações, a *cidadãos* oriundos dos mais distintos universos passaria a ser garantido o "direito" de frequentar a escola, com vistas a serem mais bem preparados para um *exercício da cidadania.* Esse, no entanto, não era um anseio de todo novo para a Educação Formal do Brasil, já que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, o primeiro artigo do documento assim se manifestava:

> Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971a).

Conforme discute Arendt (2008), a cidadania não é um dado, sendo, portanto, construída (ou, nos termos aqui utilizados, *fabricada)* de acordo com as

necessidades de uma razão de Estado vigente. Nesse sentido, objetivando a garantia da concretização de uma noção de cidadania como compreendida a partir da Constituição de 1988, passar-se-ia, no Brasil, a investir no acesso à Educação Formal de grupos anteriormente dela excluídos, entre os quais um destaque seria dado aos oriundos das camadas populares[66], no geral, e os jovens, em particular.

No que se refere aos jovens, um olhar diferenciado e atento para esta parcela da população por parte das políticas públicas em educação promovidas pelos países 'em desenvolvimento', como o Brasil, originar-se-ia nas orientações de organismos internacionais como a CEPAL[67]. De acordo com essas representações oficiais, a educação secundária, ou seja, a parte da educação regular que atenderia prioritariamente à parcela juvenil da população na América Latina, carecia de uma total reformulação, com vistas a tornar-se mais atrativa e cumprir, assim, a sua função de preparar o jovem para a vida (TEDESCO; LOPEZ; 2002).

Concebidas sob a influência desse contexto, as desejadas mudanças para os anos finais da chamada *nova* Educação Básica do Brasil, visariam, segundo o discurso aqui analisado, a configuração de um Ensino Médio no qual os jovens passariam a ter acesso a uma aprendizagem que os prepararia para as exigências da vida contemporânea, como se alegava nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em finais dos anos 1990:

---

[66] O acesso das chamadas *camadas populares* à escolarização regular não é um fenômeno que se deu, no Brasil, nos anos 1980 do século XX. Estudos, como os de Clare (2008) e os de Soares (in. RÖSING e BECKER, 2001), registram que, nos anos 1960, a presença de estudantes oriundos dos meios populares já gerava conflitos na configuração da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, como se sabe, foi nos anos 1980 que os indivíduos oriundos das camadas populares passaram a ser alvo mais efetivo da escolarização, como fruto da promessa das pedagogias críticas de que seria possível emancipá-los através do acesso ao saber escolarizado.

[67] "A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. Os Estados-membros são: Alemanha, Antígua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, República da Coreia, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Os paises-membros associados são: Anguilla, Antilhas Holandesas, Aruba, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Virgens dos Estados Unidos, Montserrat, Porto Rico, Ilhas Turcas e Caicos." (In. http://www.eclac.org/brasil)

> O Ensino Médio está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1999, p. 13).

Nesse *novo Ensino Médio*, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da Educação formal, três princípios básicos deveriam ser considerados, tanto na organização do currículo escolar, quanto na promoção das situações de aprendizagem e nos procedimentos de avaliação do jovem aprendiz:

> I - **a Estética da Sensibilidade**, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.
> II - **a Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
> III - **a Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (RESOLUÇÃO CEB/3, 1998 p. 01-02)

Pelo que se percebe no trecho acima, não haveria lugar, no *novo* Ensino Médio, para o estudante passivo, apenas receptor dos conteúdos ministrados por um professor que seria o detentor de um saber incontestável. No discurso aqui analisado, como se nota no trecho supracitado, o egresso da escola regular para o qual a disciplina de Língua Portuguesa deveria contribuir de forma efetiva para a formação teria de ser criativo, inventivo, curioso, sensível e afetivo, humano, solidário, responsável, equilibrado e competente o suficiente para suportar os reveses da vida contemporânea, respeitador das diferenças e promotor do acesso à igualdade enfim, um protagonista de sua aprendizagem e também de sua existência.

Provinha também das orientações internacionais[68] uma noção cara ao Ensino Médio do Brasil[69] – a de protagonismo juvenil. Nesse contexto, conforme discute Costa (2000), o termo protagonismo "indica o ator principal, ou seja, agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou movimento social (COSTA, 2000, p. 20)". No entanto, ainda segundo esse autor:

> Quando falamos de protagonismo juvenil, estamos nos referindo a um tipo particular de protagonismo, que é aquele desenvolvido pelos jovens. [...] Quando falamos de protagonismo juvenil, é preciso delimitar. Estamos tratando de adolescentes ou, no máximo de adolescentes e jovens adultos. Não estamos, portanto, nos referindo nem às crianças, nem aos adultos plenos (COSTA, 2000, p. 20-21).

Também é esse mesmo autor, um dos que mais se afinaram com a noção de protagonismo juvenil proveniente das orientações dos organismos internacionais e adotada nos documentos reguladores do *novo Ensino Médio*, quem esclarece que:

> [...]a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade (COSTA, 2001, p.26).

Mantendo-se afinado com as orientações existentes nos documentos internacionais, as quais foram reforçadas em solo brasileiro por autores como Costa

---

[68] Alegando uma preocupação com a *vulnerabilidade social* de determinados grupos sociais na América Latina, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passaram a encomendar, sobretudo na década de 1990, estudos sobre tais grupos (entre os quais estariam os jovens), buscando propor alternativas (entre as quais estaria o protagonismo juvenil) para superação da questão pelos países latino-americanos. No que se refere especificamente aos jovens, o estudo intitulado "Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas", de autoria de Abramovay *et.al* é um dos mais comentados pelos estudiosos da questão, atraindo tanto críticas favoráveis, quanto desfavoráveis. (**Cf**. ABRAMOVAY, *et. al.* 2002)

[69] Ferretti, Zibas e Tartuci (2004), em artigo intitulado "Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio", fazem uma inteligente problematização do termo *protagonismo* da forma como ele foi assimilado pelos elaboradores da reforma do ensino médio no Brasil dos anos 1990. Ao mesmo tempo, esses autores problematizam as intenções do uso de tal termo na legislação do que passou a ser chamado, no Brasil, de novo Ensino Médio. (**Cf**. Ferretti, Zibas e Tartuci, 2004)

(2001; 2000), bem como com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o discurso aqui analisado sustentaria a necessidade de uma mudança nos trabalhos com a disciplina de Língua Portuguesa do novo Ensino Médio de modo que ela viesse a desenvolver, no aprendiz da disciplina, o protagonismo dele esperado.

Nos PCNEM+ de Língua Portuguesa, sobretudo, alegava-se, com clareza, que o aprendiz almejado para a disciplina em causa deveria ser 'protagonista em seu processo de aprendizagem'. Tal termo – protagonista – aliás, viria empregado em vários momentos dos PCNEM+ de Língua Portuguesa do Ensino Médio, constituindo-se, segundo o enunciador, um "conceito essencial" para a configuração da disciplina (BRASIL, 2002, p.61). Nesse sentido, segundo esse documento, na disciplina de Língua Portuguesa:

> Não se pode[ria] tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece[ria] com o assunto e com o professor, o aluno deve[ria] tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelado autonomia para lidar com a construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 61).

Assim sendo, em toda a argumentação desenvolvida nos PCNEM+ de Língua Portuguesa, seriam apresentados vários exemplos de situações que, segundo a argumentação desenvolvida no discurso, "ativariam o protagonismo" (BRASIL, 2002, p. 61) do aluno. Nesse discurso, o aprendiz pelo qual passar-se-ia ansiar seria o *aluno consciente*, para, com isso, alcançar o *cidadão consciente*[70]. Ainda de acordo com o mesmo documento, à disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com a leitura literária, caberia:

> Incentivar os alunos a uma atitude vigilante e crítica diante dos contextos, como forma de exercitar a cidadania. Projetos em que os alunos atuem, internamente, em prol da escola ou, fora dela, a favor da comunidade são formas concretas desse exercício. (BRASIL, 2002, p. 67)

No que se refere especificamente ao trabalho com a leitura literária a ser desenvolvido no *novo* Ensino Médio, segundo o discurso então estudado, um

[70]Explicita-se, mais uma vez, no discurso aqui analisado, uma *vontade libertadora e emancipatória* típica dos discursos críticos em Educação que, conforme afirma Paraíso (2007, p. 73), em trecho já mencionado neste trabalho, tanto influenciaram o Brasil dos anos 1980, bem como continuam influenciando.

esforço deveria ser feito para fixar o sujeito aprendiz da disciplina de Língua Portuguesa a uma identidade que melhor representaria o jovem protagonista então desejado: o *leitor crítico de textos literários*.

4.2.4.1 – O discente demandado pela disciplina de Língua Portuguesa: do aprendiz da norma culta ao leitor crítico de textos literários

Segundo o Parecer 853, de 12 de novembro de 1971, o qual fixava as disciplinas do núcleo-comum para os currículos de primeiro e segundo graus, a Língua Portuguesa, no Ensino Formal de então, deveria ser:

> encarada como instrumento de comunicação no duplo sentido da transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação (BRASIL, 1971b, p. 13).

Leitura, escrita e comunicação, nesse contexto, tinham, na disciplina em causa, o objetivo de formar um sujeito discente que dominasse a norma culta não só na escrita, mas também na oralidade. Ainda segundo o mesmo documento, a orientação metodológica para o ensino da Língua Portuguesa era a de se tomar como ponto de partida o "saber linguístico prévio" do aluno (BRASIL, 1971b, p. 13), no primeiro grau, até chegar, a partir das séries finais dessa parte da Educação Formal, "às sistematizações gramaticais [...] para ordenar as experiências assim colhidas [no mundo extra-escolar] (*id, ibd*)". Assim, mesmo que se considerasse o conhecimento da língua materna que o aprendiz trazia de casa e do mundo extra-escolar, era papel da matéria escolar de Língua Portuguesa, "orientar e disciplinar" (*id, ibd*) tal saber de modo a atingir os objetivos da disciplina em relação àquilo que o egresso deveria dominar.

Nesse contexto, a literatura, para além da já mencionada função de fixar uma desejada identidade nacional, seria tomada como uma forma de colocar os alunos em contato com os "bons exemplos de uso da língua materna", tal qual ocorrera com o ensino do grego e do latim dos tempos de outrora. Ou seja, a leitura literária, para além da fixação da identidade nacional, atendia, no antigo Segundo

Grau, a uma função utilitarista que, uma vez sob mira dos discursos acadêmicos sobre o ensino da língua materna, passaria a ser objeto de considerável crítica[71].

Com as mudanças nos objetivos da educação média mencionados no tópico anterior e, com a consequente modificação do perfil de egresso desejado, somadas às críticas ao uso utilitário da literatura em contexto escolar, deixava de ter sentido, no discurso regulador e configurador da Educação Formal do país, a exigência de que o egresso da disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais dessa educação regular se limitasse a ser o jovem que dominava a norma culta padrão na escrita e na fala. Assim sendo, o advento do chamado *novo Ensino Médio* permitiria a inserção de um outro perfil de aluno[72] a ser desejado naquele discurso, de um modo geral, e no que se relacionava à disciplina de Língua Portuguesa, em particular, já que, no que se referia a esta, estavam dadas as condições necessárias para que *o leitor* passasse a ser o alvo de todo o investimento pedagógico, atendendo a uma antiga orientação dos discursos acadêmicos sobre a leitura e o ensino de Língua Portuguesa. No que se referia aos objetivos dessa disciplina, esse não era um objetivo recém-estabelecido – o de formar leitores –, uma vez que o discurso acadêmico brasileiro da década de 1980 já divulgava essa *vontade* de que o ensino de língua materna passasse a dar mais atenção a essa formação.

Segundo o discurso acadêmico de então (SILVA, 1983, p. ex.), já naquela época se faziam necessárias ações efetivas que instaurassem uma ruptura no "conjunto de restrições agudas" que impedia "a fruição da leitura [...] por milhões de leitores em potencial" (SILVA, 1983, p. 16). Na conjuntura do início dos anos 1980, Ezequiel Teodoro da Silva, já afirmava, "figurativamente falando", que "o problema

[71] Desde a publicação de obras como "A leitura e o ensino da literatura", de Zilberman (1988) até a aparição recente de trabalhos como o de Ivanda Martins (in.: BUZEN; MENDONÇA, 2006), essa "abordagem utilitarista" da literatura na escola, em especial como pretexto para o ensino de gramática, vem sendo, no Brasil, objeto de uma contundente crítica dos estudiosos do assunto.

[72] O aluno, já nos advertira Gimeno Sacristán (2003), é uma invenção social dos adultos das sociedades escolarizadas para, entre outros fatores, organizar a vida dos não-adultos. Desse modo, ainda de acordo com o autor, à volta dessa categoria – o aluno – forma-se toda uma ordem social que obriga os nela enquadrados a agir de um determinado modo. Nesse sentido, comenta Almeida (2006, p.248), em diálogo com Gimeno Sacristán (*op. cit*), "o aluno da Modernidade é uma categoria associada ao menor de idade, aquele que, ao longo do século XX, incorporou e passou a ser objeto das visões que a psicologia e a as ciências sociais projetaram para ele". Assim sendo, uma das convenientes características atribuídas ao aluno inventado nesse contexto era a condição de *passividade* na recepção do saber escolarizado, a qual, pelo que se percebe, seria condenada pelo discurso aqui analisado.

da leitura no contexto brasileiro deve[ria] ser colocado [...] em termos de [uma] *lei-dura*" (*id, ibd*) assim apresentada pelos autor:

> **1° Parágrafo da lei-dura da leitura**: somente a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido longe dos livros. Os livros, quando bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios.
> [...]
> **2° Parágrafo da lei-dura da leitura**: no território nacional os diferentes aspectos da leitura devem permanecer como pontos de interrogação. O apoio à execução de pesquisas e ao desenvolvimento de programas, visando a mudança, deve ser o mínimo possível de modo que as coisas permaneçam como estão.
> [...]
> **3° Parágrafo da lei-dura da leitura**: o ensino da leitura, como proposto pelas escolas, deve ser feito pelo processo de ensaio-e-erro. Deve, é claro, haver mais erros que acertos de modo a confundir o aluno-leitor. Não o gosto, mas o "desgosto" pela leitura deve ser incentivado. Mesmo o professor, por falta de condições, deve ser impedido de ler criticamente.
> [...]
> **4° Parágrafo da lei-dura da leitura**: os diferentes especialistas que fazem ciência na área da leitura devem trabalhar de forma não-integrada ou compartimentalizada. A visão do todo, estabelecida através da integração de perspectivas diversas (histórica, política, comunicacional, literária, psicológica, linguística, etc...) é sempre perigosa e deve ser sempre evitada – os conhecimentos relativos à leitura no Brasil devem aparecer e serem disseminados na forma de "retalhos" (SILVA, 1983, p. 16-19). [Grifos do autor]

Da mesma forma, ainda em relação à centralidade a ser dada à leitura e à formação do leitor manifestada, no Brasil, já no início dos anos 1980, pelo discurso acadêmico, consagradas ficariam as palavras de Paulo Freire, registradas em "A importância do ato de ler":

> refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escreve-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, transforma-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2003, p. 20).

Desse modo, fundamentava, no contexto de então, o desejo do discurso acadêmico pela centralidade por uma focalização na leitura e na formação do leitor, argumentos como:

> [...] é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 12)

Nota-se, assim, que nesse discurso acadêmico, uma vontade emancipatória, transformadora, revolucionária, libertadora (que tão bem caracterizaria as pedagogias críticas a que mais de uma vez já se referiu neste trabalho) perpassava o apelo ao foco na formação do leitor e não apenas de alguém que viesse a dominar a língua culta, como se aspirava na disciplina de Língua Portuguesa do Segundo Grau. A essa demanda instaurada pela postura acadêmica dos anos 1980, viria, portanto, se adequar o "novo projeto pedagógico" para os anos finais da Educação Formal do país, buscando *fabricar* o cidadão consciente e protagonista de sua existência. Esse projeto, por sua vez, encontraria nas teorizações do *letramento* – que ganhariam maior visibilidade nos anos 1990, no Brasil – uma continuidade do discurso dos anos 1980, já que, na última década do século XX, passaria a orientar o trabalho com a leitura (literária e não-literária) em contexto escolar a compreensão de que:

> socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social e cultural, mas de mudar de lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2004, p. 37)

Mas não só esses argumentos alimentariam a vontade pedagógica de voltar os esforços no trabalho com a leitura para a formação de leitores, no ensino formal do Brasil. No que se refere especificamente à leitura literária, contribuições para isso viriam, mesmo que com menor peso, das teorizações e discussões oriundas dos debates ocorridos no campo dos estudos literários acerca da atenção a ser dada ao leitor, quando do trato com o texto literário.

Conforme afirma Compagnon (2001), os estudos literários sempre dedicaram um "lugar muito variável ao leitor", apresentando, quanto a isso, "posições antitéticas: de um lado, as abordagens que ignoram o leitor, e do outro, as que o valorizam, ou até o colocam em primeiro plano, identificando a literatura à sua leitura" (COMPAGNON, 2001, p. 139). Ainda segundo esse autor:

> a desconfiança em relação ao leitor é – ou foi durante muito tempo – uma atitude amplamente compartilhada nos estudos literários, caracterizando tanto o positivismo quanto o formalismo, tanto o *New Criticism* quanto o estruturalismo. O leitor empírico, a má compreensão, as falhas da leitura, como ruídos e brumas, perturbam todas essas abordagens, quer digam respeito ao autor ou ao texto. Daí a tentação, em todos esses métodos, de ignorar o leitor ou, quando reconhecem sua presença, como é o caso de Richards, a tentação de formular sua própria teoria como uma disciplina da leitura ou uma leitura ideal, visando remediar as falhas dos leitores empíricos (COMPAGNON, 2001, p. 143).

Com o debate instaurado por Stanley Fish, com seu conceito de *comunidades interpretativas*[73] e o desdobramento dos estudos da *estética da recepção*[74] no campo dos estudos literários, o leitor passaria, assim, a ser

[73] "O termo *comunidade interpretativa* diz respeito a um sistema ou contexto capaz de produzir o consenso em torno da escolha da interpretação a ser atribuída a um enunciado ou conjunto de enunciados. [...] Tal como formula Stanley Fish, se a interpretação pode ser intersubjetivamente compartilhada, isto não ocorre por haver uma estabilidade de significados inerente à textualidade, mas por existirem estratégias de leitura disponíveis, passíveis de serem compartilhadas dentro de uma comunidade. [...] *Comunidade interpretativa* é, portanto, aquele ponto de intersecção a partir do qual se constrói uma certa estabilidade significativa, a partir do momento em que os indivíduos que ali se agrupam compartilham regras e estratégias de leitura que emolduram a aceitabilidade interpretativa e que permitem a comunicabilidade, o intercâmbio e a coincidência de interpretações (http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/comunidade_interpretativa.htm)".

[74] "Escola de teoria literária identificada na era pós-estruturalista, a partir dos finais da década de 1960, em primeiro lugar na Alemanha e mais tarde nos Estados Unidos, tendo em comum a defesa da soberania do leitor na recepção crítica da obra de arte literária. [...] Na Alemanha, tomou o nome de *Rezeptionästhetik*; no mundo anglo-americano, vingou a expressão *reader-response criticism*; em português, por força da dificuldade de tradução literal da expressão inglesa, tem-se preferido a tradução estrita do original alemão. [...] Ao contrário da *reader-response criticism*, que é constituída por críticos mais ao menos independentes (Normand Holland, Stanley Fish, David Bleich, Michael Riffaterre, Jonathan Culler), a estética da recepção reúne maior consenso entre os seus seguidores. Embora Wolfang Iser seja talvez o mais conhecido membro desta escola fora do seu contexto alemão, Hans Robert Jauss, [...] é o mais inflexível dos críticos da estética da recepção. [...] No seu ensaio nuclear, "A História Literária como um Desafio [*Provokation*] à Teoria da Literatura" (1970; traduzido para português com o título *A Literatura como Provocação - História da Literatura como Provocação Literária*, trad. de Teresa Cruz, Vega, Lisboa, 1993), procurou ultrapassar os dogmas marxistas e formalistas que não privilegiam o leitor no acto interpretativo do texto literário (http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estetica_recepcao.htm)".

considerado como relevante, ao lado do autor e do texto, na constituição das abordagens do texto literário em situação de ensino[75].

Toda essa discussão oriunda do campo dos estudos literários, e que se desdobraria dos anos 1960 e 1970 aos dias atuais, influenciaria, portanto, na mudança de objetivos a serem alcançados no trabalho com a leitura literária na Educação Formal do país, mas não com a mesma intensidade das argumentações feitas pelos autores nacionais acima mencionados.

Conectadas as vontades da pedagogia crítica dos anos 1980 às condições anteriormente mencionadas, e, contando, ainda, com o suporte dado pelas teorizações do *letramento*, o foco da disciplina escolar de Língua Portuguesa voltar-se-ia, assim, para a *formação de um leitor* cujo perfil, tal qual como ocorrera com o *formador de leitores críticos de textos literários*, não implicaria uma mera mudança de atitude um sujeito pedagógico (no caso, um aprendiz da língua materna), mas uma transformação de um *modo de existência*, já que o que se almejava, com a nova Educação Formal, era a formação de um desejado *cidadão consciente*.

Assim como o sujeito docente demandado pela materialidade discursiva aqui analisada, o leitor desejado não seria posto em evidência nos PCNEM de Língua Portuguesa do *novo Ensino Médio*. Escritos sob a influência dos interesses, em relação à leitura, acima apresentados, os PCNEM de Língua Portuguesa do chamado *novo* Ensino Médio, declaravam, já na apresentação do que deveria *vir a ser* a disciplina de Língua Portuguesa, que o aluno dos anos finais da Educação Básica deveria

> ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e como produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 1999, p. 139)

[75] Nesse sentido, no que se refere à entrada dessas teorizações e concepções nos circuitos acadêmicos brasileiros e sua posterior apropriação, de forma mais ampla, pelo discurso acadêmico veiculado nacionalmente, importância singular teria a obra *A literatura e o leitor organizada* por Luiz Costa Lima (LIMA, 1979).

Como evidenciado no trecho acima, o sujeito aprendiz desejado para a nova configuração da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio não era mais o mesmo de outrora. Visto como "um texto que constrói textos" (BRASIL, *op. cit*), o aluno do *novo* Ensino Médio, segundo a argumentação dos PCNEM de Língua Portuguesa, deixaria de ser um mero decifrador de códigos e passaria a ser "um fazedor de significados" (SIM-SIM, 2006, p. 35), tanto na escrita quanto na leitura, promovidas em situação escolar. Ou seja, tanto quando lesse, quanto quando escrevesse, o aluno, nessa concepção, estaria produzindo textos que seriam resultado de uma infinidade de fatores de ordem sócio-cultural, como o próprio aprendiz também o seria.

Desse modo, no discurso aqui analisado, assim deveria ser a "nova" aula de Língua Portuguesa: um "encontro de textos" oriundos de vários universos. Nela, encontrar-se-iam *textos-palavras* e *textos-homens*, cada qual com suas histórias, com suas trajetórias, suas concepções. O processo de aprendizagem, nessa perspectiva, poderia ser posto como um *ajustamento* de fronteiras e entendimentos dos *textos-mundo* que se encontrariam na aula de português: texto-professor, texto-palavra e texto-aluno.

No entanto, por mais que já esboçassem uma preocupação com a inserção da literatura na área de leitura, como já se afirmou neste trabalho, os PCNEM de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pelo próprio caráter de diretrizes que assumiam, não desenvolviam a temática da formação de leitores como a finalidade principal desta disciplina. Sempre que se referiam à concepção de aluno como um "texto que constrói textos", os Parâmetros aludiam tanto à escrita quanto à leitura, sem, no entanto, negar a relevância desta.

Assim sendo, na publicação que se seguiria aos PCNEM é que se enunciaria claramente uma mudança quanto ao aluno a ser *fabricado* pela disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais da *nova* Educação Básica. Nesse sentido, a orientação dos PCNEM+ de Língua Portuguesa seria a de que, no *novo* Ensino Médio, dar-se-ia "especial atenção à **formação de leitores**, **inclusive das obras clássicas da nossa literatura**" (BRASIL, 2002, p. 71), de modo a "desenvolver no aluno [...] sua capacitação como **leitor efetivo**" (*id*, p.55) [Grifos meus].

Seria a partir desse documento que, no discurso então estudado, passaria a ser dada uma importância não só à formação de um leitor, mas a de um *leitor de literatura* (*id*, p.58) do qual se esperava, por exemplo, a capacidade de perceber

recursos expressivos de que se valeria um autor para construir seu estilo – como nos textos de Guimarães Rosa (BRASIL, 2002, p.58) – mas não só. No discurso aqui estudado, esse leitor também seria capaz de:

> (...) reconhecer e respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo. (BRASIL, 2002, p. 63)
>
> (...) saber identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas do seu tempo ou antecipadoras de tendências. (BRASIL, 2002, p. 65)

E, ainda, de:

> - Distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade.
> - Comparar dois textos literários, percebendo semelhanças e diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles.
> - Diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos.
> - Identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e de recepção do texto.
> - Relacionar o universo narrativo com o estilo de época, bem como com os estereótipos e clichês sociais (BRASIL, 2002, p. 80).

Nota-se, assim, que o leitor de textos literários *fabricado* no discurso em causa afastar-se-ia e, com considerável distância, daquele sujeito discente desejado pelas orientações fundamentadas na LDBN de 1971, nas quais o mérito do egresso da disciplina de Língua Portuguesa era o de dominar a norma culta e reconhecer a língua portuguesa como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971b, p.12).

No entanto, mesmo que essa última publicação mencionada já tivesse dado considerável centralidade à questão da formação do leitor de textos literários, só nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Portuguesa, esse *novo* egresso da disciplina de Língua Portuguesa – o leitor de textos literários – teria o seu perfil mais bem refinado. Nessa publicação, ele ganharia um qualificador, passando a ser definitivamente nomeado como um ***leitor <u>crítico</u> de textos literários***. Tal adjetivo – crítico – seria buscado, nas teorizações e posicionamentos de Eco (1969, 1986, 1989, 1993, 1994, 2003):

> Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitores. 'O primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser [a] vítima designada' (ECO,1989, p. 101). Quer dizer, o leitor vítima em princípio seria aquele mais interessado em 'o que' o texto conta, uma vítima do enunciado, e o leitor crítico em 'como' o texto narra, também interessado no modo de enunciação (BRASIL, 2006, p. 68).

E, dando continuidade à justificava para a formação de um leitor crítico:

> Não obstante a multiplicidade e os diferentes níveis de leitura, um leitor crítico pode ser, pois, também um leitor vítima. Entretanto, pode um leitor predominantemente vítima ser um leitor crítico? Sobretudo, poderá ele ser um leitor de obras complexas e mais elaboradas esteticamente? Como leitores críticos, adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras, o que faz toda a diferença. Qual o perigo de sermos leitores vítimas? O perigo é consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial para reflexão, que apenas confirma que apenas confirma o que já sabemos, e que, por isso, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia (BRASIL, 2006, p. 69).

Até, na sequência da argumentação, chegar à constatação de que:

> E na escola? Que leitor formar?, Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas (BRASIL, 2006, p. 69).

Como já comentado em outros espaços deste trabalho, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Portuguesa constituiriam o único dos documentos reguladores/configuradores do chamado *novo Ensino Médio* que teriam um capítulo especificamente dedicado aos "Conhecimentos de Literatura" (BRASIL, 2006, p. 49-83).

Nessa publicação, também diferentemente das outras, reconhecer-se-ia, pela primeira vez, no discurso de configuração do *novo Ensino Médio*, que a inclusão da literatura como conteúdo curricular na disciplina de Língua Portuguesa se devia a pretensões de democratização de uma "esfera de produção cultural, pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar" (BRASIL, 2006, p.60). Além disso, resgatando-se uma citação do

crítico literário Antônio Cândido[76], extraída do texto "O direito à literatura" (CÂNDIDO, 1995), no documento em questão, considerar-se-ia a literatura "como um fato indispensável à humanização"[77] (BRASIL, 2006, p.54).

Sendo um entendimento em muito fundado na tradição humanista[78] cujos valores em muito alimentaria a Pedagogia moderna, essa *concepção humanizadora* atribuída tanto à literatura como manifestação artística, quanto como saber escolarizado, ainda não havia sido ativada na materialidade discursiva aqui estudada, aparecendo, no documento em questão, com argumentos muito próximos daqueles usados pelas pedagogias críticas, com sua vontade libertadora e emancipatória e resgatando, com mais força que nos demais documentos, o teor do discurso acadêmico dos anos 1980.

---

[76] Este crítico literário já foi citado neste trabalho como autor de uma das obras que mais influenciaram (e influenciam) a formação de professores de professores neste país (Vide o tópico 'A finalidade do estudo da literatura na disciplina de língua portuguesa é modificada').

[77] No texto "A literatura e a formação do homem", uma conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Cândido defende, de forma contundente, a ideia de que a literatura, como a vida, também ensina. Mas, distanciando-se dos defensores do uso da literatura para a mera transmissão dos valores morais vigentes, o autor adverte, neste mesmo texto que, "dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado a seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos – pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CÂNDIDO, 2002, p.83-84).

[78] Procurando discutir as contribuições do século XV para e renovação educativa ocorrida no período que o precederia, Franco Cambi, no clássico *História da Pedagogia*, comenta que "mesmo quando se sublinham os indiscutíveis méritos do humanismo, sintetizados na redescoberta da civilização clássica e na afirmação de novos valores da vida [em relação à Idade Média e à tradição escolástica], não se pode deixar de evidenciar o caráter substancialmente aristocrático que ele apresenta", e completa "o limite do humanismo está na sua configuração como um movimento de pensamento que diz respeito apenas a uma parte da sociedade e não ao seu conjunto. [...] É justamente essa perspectiva limitada – a referência ao homem nobre – , este fechamento aristocrático diante da camada culta, que, com o passar do tempo, produz uma esterilização da cultura humanista" (CAMBI, 1999, p. 227). Ainda conforme esse autor, a tradição humanista italiana, influenciadora de todo o Ocidente, contava com pressupostos como os de Leonardo Bruni di Arezzo (1370-1444), para quem "para atingir a excelência, ou seja, 'uma verdadeira cultura', é [era] necessária uma 'grande perícia literária' juntamente com o 'conhecimento das coisas' [...]dois conhecimentos que se ajudam[ajudariam] mutuamente e que servem[serviriam] um ao outro. Se as letras sem as cognições reais são[eram] estéreis e vazias, também o conhecimento dos conteúdos, por amplo que seja [fossem], se faltar[faltasse] a beleza da forma literária, parece[pareceria] obscuro e impérvio. De que adianta[adiantaria] saber muitas coisas belas, se não se pode[poderia] falar delas com dignidade, nem escrever a seu respeito sem suscitar o riso? Perícia literária e conhecimento das coisas estão [estariam], de certo modo, conjugadas em si" (CAMBI, 1999, p. 229). Interessante notar como, na perspectiva humanizadora da literatura da qual se faz uso nas Orientação Curriculares Nacionais, o argumento que outrora era válido para a nobreza, agora seria apropriado por autores como Cândido e os defensores do "direito à literatura", para se referir às camadas populares que humanismo ignorara completamente.

Assim, nas Orientações Curriculares, ao contrário dos documentos que as antecederam, todo o argumento inicial seria estabelecido em torno do caráter salvacionista que a literatura assumiria para os que seriam 'privilegiados' com o acesso a ela. Nesse sentido, a argumentação desenvolvida no documento em questão, tomando como ponto de partida um pedido de desculpas que reconhecia que as especificidades do tratamento do texto literário na disciplina de Língua Portuguesa não tinham ganhado o espaço merecido nas publicações anteriores (BRASIL, 2006, p. 49-50), partiria de uma pergunta assim enunciada: "Por que ainda a literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?" (BRASIL, 2006, p. 52). E, para a pergunta feita, oferecer-se-ia a seguinte resposta:

> Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando "alegriazinha", isto é, como **meio de educação da sensibilidade**; como meio de **atingir um conhecimento tão importante quanto o científico** – embora se faça por outros caminhos; como meio de **pôr em questão** (**fazendo-se crítica**, pois) **o que parece ser ocorrência/decorrência natural;** como **meio de transcender o simplesmente dado**, mediante o **gozo da liberdade** que só a fruição estética permite; como **meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar**; **como meio, sobretudo, de humanização** do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, **de cuja apropriação todos têm direito**. Diríamos mesmo que **têm mais direito aqueles** que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente **mais expropriados de tantos direitos**, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Buscando responder à advertência platônica sobre os perigos de se entregar à arte da palavra (PLATÃO, 2000), essa noção de que o acesso à literatura poderia promover a humanização do indivíduo, então resgatada no discurso aqui analisado, viria a se consagrar entre acadêmicos da área de Letras e da Educação, teóricos, críticos, professores da educação básica e autores de literatura. Estes, por sua vez, cada vez mais, no que se refere à importância a ser dada à literatura buscariam justificar os atributos da arte da palavra pela consagrada frase de Roland Barthes (BARTHES, 2001), à qual já se fez menção no início deste trabalho[79].

[79] As palavras de Barthes já citadas neste trabalho e às quais o trecho em questão faz menção são: "Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2001, p. 18).

Mantendo, em todo o seu texto, esse tom salvacionista, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio buscariam, assim, fixar o aspecto de que o egresso da *nova* disciplina de Língua Portuguesa do *novo* Ensino Médio não era mesmo demandado pelas antigas orientações sobre o ensino de língua materna como disciplina escolar, nas quais ele era um *aprendiz da norma culta*. Esse *novo* egresso objetivado não seria, no discurso aqui analisado, apenas um leitor; como já foi mencionado, seria sim um *leitor crítico de textos literários* e que, como tal, deveria ser um *protagonista da própria aprendizagem* para vir a ser protagonista de seu novo modo de existência.

Portanto, no discurso aqui analisado, o abandono, pela disciplina de Língua Portuguesa do *novo Ensino Médio*, do projeto de meramente formar um egresso que dominasse a chamada "língua culta padrão" na escrita e na fala constituía uma aposta necessária – para *fabricar* o cidadão desejado – e uma justificativa pertinente – para emergência do *formador de leitores críticos de textos literários*.

5 REFLEXÃO

Comecei este trabalho procurando deixar claro que a problematização que apresentaria veio sendo construída durante toda essa trajetória de existência, com considerável contribuição dos momentos de interação com professores, colegas e pesquisadores, de leitura, de discussão, de elaboração e de reelaboração de opiniões e de deslocamentos de posicionamentos proporcionados pelo curso de doutorado para o qual este trabalho foi produzido.

Parti, na realização da problematização que propus, do pressuposto de que o 'professor de' é uma *construção discursiva*, atravessada, por sua vez, por uma série de discursos veiculados nas diversas materialidades discursivas que circulam nos espaços pelos quais transitam indivíduos que ocupam (e/ou que almejam ocupar) a posição de professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária. Em relação a esse espaço, optei, por razões que busquei esclarecer em momento oportuno, dedicar-me a um estudo do que vulgarmente seria chamado de um "discurso oficial", cujo objetivo seria o de regular e configurar a formação e atuação do professor dos anos finais da chamada *nova* Educação Básica, assim denominada por alguns documentos, no Brasil, a partir dos anos 1990.

Nesse sentido, interessei-me, especificamente, pelo que foi *efetivamente dito* no discurso que analisei sobre a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado novo Ensino Médio. Considerando isso, inquiri (estimulado, sobretudo, pelo trabalho de Paraíso, 2007), a partir de uma perspectiva fundamentada pelas teorizações foucaultianas e pelos estudos foucaultianos, os *ditos* que encontrei no discurso analisado, com questões como: que saberes acerca da docência de língua portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária, o discurso materializado nesses documentos colocava em movimento? Que *modo de ser docente* de língua portuguesa, no que se referiam ao trabalho com a leitura literária nos anos finais da educação básica, eles faziam movimentar? Quais modos de abordar um texto literário na aula de língua portuguesa tais discursos legitimavam? Quais desqualificava e por quê? Que práticas e estratégias de trabalho com a leitura literária esses discursos autorizavam? Quais eles censuravam? Que concepções sobre o trabalho com a leitura literária tais discursos mobilizavam? Quais ignoravam? Que sujeitos pedagógicos esses discursos objetivavam? Que exercícios orientavam que o *sujeito docente* de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária objetivado fizesse sobre si?

Com o procedimento analítico que empreendi, signifiquei que o enunciado ativado com grande força no discurso analisado foi o da centralidade do professor como agente de uma mudança na Educação Formal do país. No que se refere especificamente ao trabalho com a leitura literária, identifiquei que o *formador de leitores críticos de textos literários* era o sujeito docente objetivado no discurso em causa e que, para ocupar essa posição de sujeito, os indivíduos deveriam se adequar a um perfil demandado, executar práticas pedagógicas específicas e diferenciadas, e ser provenientes (ou aderir) de (a) uma formação de professores que promovesse, sobretudo, a *conversão* do sujeito docente desejado no "antigo projeto pedagógico" proposto para o Segundo Grau para o desejado para a *nova* escola de Educação Básica planejada para o país, a partir dos anos 1990.

Nesse processo, identifiquei, no discurso aqui analisado, a demanda por um processo de *conversão* em que o Professor de Literatura do Segundo Grau deveria se transformar e ser transformado (ou dar lugar) em (ao) *formador de leitores críticos de textos literários*. Nome dado pela própria legislação aqui estudada, no que se referia ao trabalho com a leitura literária, ao sujeito docente considerado adequado e necessário às mudanças que se desejavam efetivadas na Educação Formal do país e, por sua vez, na sociedade brasileira. Com isso, busquei mostrar como, em uma argumentação estratégica, o discurso aqui analisado tornou obsoleto e ultrapassado o Professor de Literatura do Segundo Grau, outrora *fabricado* para atender à necessidades e urgências históricas associadas à incorporação da literatura como saber abrigado na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, procurei mostrar como a desqualificação do professor de Literatura do Segundo Grau veio se dando a partir da desqualificação de suas práticas e convicções, as quais eram assentadas nos entendimentos de que: 1) o que se pretendia, no trato com o texto literário na disciplina de Língua Portuguesa de então era a *transmissão* de um saber legitimado sobre uma literatura canônica; 2) um foco seria dado à literatura como sinônimo de identidade nacional e como modelo de emprego da língua materna; 3) em termos de método - uma fidelidade à historiografia literária seriam manifestada, assim como demonstrar-se-ia uma preferência por abordagens estruturalista; e, principalmente, 4) a compreensão de aluno era a de mero receptor do saber "superior" que era a literatura.

Ao operar com os instrumentos de análise pelos quais optei, busquei expor como, no discurso em causa, dar-se-ia visibilidade ao fato de que a esse

sujeito (e a essas práticas pedagógicas e convicções) deveria, como forma de adequação ao que se desejava (e se deseja) para o chamado *novo* Ensino Médio, sobrepôr-se um outro sujeito docente desejado para o trabalho com a leitura literária nos anos finais da educação básica – *o formador de leitores críticos de textos literários.* Este, por sua vez, na materialidade discursiva então analisada, teria como principais predicados, os de ser um sujeito docente consciente das especificidades do público jovem com o qual interagiria nas aulas, qualificado, atualizado, sujeito tecnológico, pesquisador, leitor crítico e não preconceituoso (já que compreenderia e respeitaria as leituras extra-escolares dos aprendizes, bem como as opções de leitura e posicionamento destes), mediador cultural... características que, como busquei argumentar, muito mais que configurar meramente um outro sujeito pedagógico para ocupar a posição de professor de Língua Portuguesa, configuraria um *outro modo de existir* como sujeito docente. Modo este que implicaria, também, uma transformação não só na ação pedagógica do indivíduo que viesse a ocupar tal posição de sujeito, mas também em sua forma de existência.

A descrição desse processo de (re)invenção de um outro sujeito docente para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio me permitiu significar a instauração, no discurso aqui analisado, de uma extensa rede de continuidade de discursos acadêmicos, sobretudo os assentados nas pedagogias críticas e relacionados à questão da leitura e da escolarização da literatura, veiculados, no país, entre os anos 1980 e 1990. Nesse sentido, o trabalho permitiu o levantamento de evidências de que, a despeito da quantidade de adjetivos “novo” empregada no discurso aqui analisado – novo projeto pedagógico, novo Ensino Médio, nova Educação Básica – tal discurso se valia de velhas *vontades pedagógicas*, às quais seriam dadas um status de *modo desejável de ser, agir, pen*sar enquanto Professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária. Nesse sentido, procurei demonstrar, como o discurso aqui analisado, movimentando-se por *vontades de poder* e articuladas com o *saber*, compôs um emaranhado no qual o sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária veio sendo *fabricado* e (re)inventado, de modo a atender urgências históricas e a *vontades de verdade* sustentadas não só por interesses nacionais, mais também internacionais de promover uma mudança na instituição escolar que, por sua vez, implicaria em mudanças no ambiente extra-escolar, até atingir a sociedade, de forma mais ampla.

Finalmente, procurei apresentar toda essa reflexão acima descrita sem afirmar que os movimentos e artimanhas desenvolvidos na trama de *poder-saber* na qual se insere a escolarização da literatura seriam necessariamente bons ou ruins, nem tampouco procurando dar certeza de que os sujeitos objetivados, as práticas pedagógicas autorizadas ou a formação de professores desejada seriam mais ou menos adequadas para o país.

Conforme informei na primeira parte deste trabalho, o que pretendi, com a realização da problematização e da análise então empreendidas foi contribuir para os estudos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa de modo a dar visibilidade ao caráter construído da situação em que se encontra a literatura, quando pensada como um saber escolarizado. Ao dar visibilidade ao caráter *fabricado* de *um modo de ser*, de *um modo de existir* como sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no chamado *novo* Ensino Médio, espero estar produzindo um trabalho que provoque uma reflexão sobre a compreensão de que verdades estabelecidas e imutáveis, identidades fixas e inalteráveis não existem. Logo, é possível existir de outro modo, é possível modificar as existências sempre, em particular a existência enquanto sujeito docente.

Ao problematizar o chamado "discurso oficial" não naquilo que ele reprimia, escondia ou fingia esconder, mas naquilo que ele produzia, que ele fazia aparecer, quis enfatizar que ele é só mais uma forma sob a qual se veicula uma identidade docente. Como tal, essa identidade deve e pode ser problematizada – e não meramente recusada, ou aceita, só porque "provém de um Estado dominador" – pelos que desejam ocupar a posição de sujeito docente de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária.

Ao que parece, coube a esse trabalho o anúncio da *morte do professor de literatura da Educação Básica* fundamentada na promessa de vida longa ao *formador de leitores críticos de textos literários,* no que se refere ao que é desejável para a Educação Formal a ser oferecida ao jovem brasileiro. Mas, nunca é demais lembrar que o *formador de leitores críticos de textos literários*, tal qual o professor de Literatura da Educação Básica – lembrando as palavras de Foucault (1999, p. XXI), em um consagrado prefácio – é "uma simples dobra de nosso saber, [...] que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970. Título Original: *Dizionario di filosofia.* 976p.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam *et.al*.. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*: desafios para as políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura:* a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR E SILVA, Vítor. "Tese sobre o ensino do texto literário na aula de português. In: *Diacrítica.* Revista do Centro de Estudos Humanísticos. n.13-14. Braga: Universidade do Minho, 1998/1999. p. 23-31.

ALARCÃO; Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. *As tecnologias da informação e comunicação, os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores*. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2006.

ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais***.** In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 2, mai/jun/jul/ago, 1996, p. 85-92.

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. 10.ed. 8. reimpr. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008

ARISTÓTELES. *Poética*. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ed. Tradução de Michel Lahaud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Anablume/Hucitec, 2002.

BARTHES, Roland. Reflexios sur um manuel . In.: DOUBROVSKY, Serge; TODOROV, Tzvetzan (Ed). *L'enseignement de la literature*. Paris: Plon, 1971.

BARTHES, Roland. *Aula.* Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de fevereiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

BEACH, R; MARSHALL, J. *Teaching literature in the secondary school*. Orlando: Harcout Brace & Company, 1991.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle.* Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes. *Orientação para o estágio em licenciatura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BLONDEL, Daniel. Ensino Superior: missão, organização e financiamento. In.: DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI*: questões e perspectivas. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.187-191.

BLOOM, Harold. *Como e porque ler.* Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOLOGNA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999***.** Joint declaration of the European Ministers of Education. Disponível em www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna. Acesso em: 15 jan. de 2008.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. *Tradução* de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 07 de dezembro de 1999c. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br. Acesso em 18/09/2007

BRASIL. *Lei Nº 5.692, de11 de agosto de 1971a*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Consultado em 02/07/2006.

BRASIL. Lei *de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)*: Lei N. 9.394/96. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2001. PARECER CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2001. Seção 1e, p.50.

BRASIL. *Parecer n° 853/71*, de 12 de novembro de 1971b, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de ensino de 1° e 2° graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta n° 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: en*sino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCNEM+ Ensino Médio:* Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio.* Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. *Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre Diretrizes para a formação inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior*, 2001. Disponível em: http://www.anped.org.ber/audiogoiania.htm. Acesso em: 10 jan. 2007.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BULHÕES, Ricardo Magalhães. *A periodização literária:* uma análise dos materiais didáticos em dois momentos do século *XX*. 2007. 156 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Assis/SP, 2007.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

CABRINI, Conceição Aparecida. *José Lins do Rego – do aprendiz ao escritor*: a comunicação didática como fenômeno da edição. 2005. 215f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2005.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMÕES, L.V. *Os Lusíadas*. São Paulo: Click editora, 1999.

CÂNDIDO, A. *A formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. 4.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1971. 2v.

CÂNDIDO, Antônio. “A literatura e a formação do homem”. In. _____. Textos de Intervenção. São. Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

CÂNDIDO, A. "O direito à literatura". In.: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO BERNARDES, José Augusto. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In. DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira de (Orgs.). *O português nas escolas*. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Coimbra: Almedina, 2005. p. 93-131

CARDOSO BERNARDES, José Augusto. *Como abordar a literatura no ensino secundário*. Porto: Areal Editores, 2005.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. "Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo". In.: *Psicologia, reflexão e crítica*. 2005, p.343-349. Disponível em www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a08v18n3.pdf. Acesso em 18 set. 2008.

CARNEIRO, Vera Clotilde Garcia. *Profissionalização do professor de matemática*: limites e possibilidades para a formação inicial. 1999. 328f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1999.

CARVALHO, José Sérgio. "O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade". *Cadernos de Pesquisa*, n° 112, março/2001. p.155-165.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 25, n. 1, p. 103-36, mar de 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. . *A Língua falada no ensino de Português.* São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Fernandes. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001. In.: *Pro-posições,* Campinas/SP, vol. 14, n.01(40), p. 143-148, jan/abr, 2003.

CEIA, Carlos. Ser professor de literatura. In.: MELLO, Cristina; SILVA, Antonino; LOURENÇO, Clara Moura; OLIVEIRA, Lúcia; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (Orgs.). *Didácticas das línguas e literaturas em Portugal*: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. Coimbra: Pé de Página, 2002. p. 33-39.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 314f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. *50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000)*. Disponível em www.filologia.org.br/anais/caderno. Acesso em 15/11/2008.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandinni. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

COMPAGNON, Antoine. *La littèrature, pour que faire?* Leçon Inaugurale, College de France, 30 novembre, 2006. DVD.

COSTA, Antônio Gomes da. *Protagonismo Juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A.C.G. *Tempo de servir*: o protagonismo juvenil passo a passo: uma guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Leonardo Figueiredo. "Um estudo de caso sobre a mediação cultural". Disponível em www.cult.ufba.br/enecult2009/19356.pdf. Consulta em 10/10/2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COUTINHO, Afrânio (Dir.). *A literatura no Brasil*. 5.ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 1999. 6v.

CRUVINEL, Maria de Fátima. *A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito*. 2002. 248f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CURY, Maria Zilda. A historiografia literária em questão. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs). *Teoria da literatura na escola*: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1994. p. 55-68.

CURY, C. R. J. "Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental". *Revista Brasileira de Educação*, n.2, mai/jun/jul/ago, 1996. p.4-17.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: *Educação e Sociedade:* Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol.23, n.80. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002. p. 169-201.

DEPARTAMENTO DE LETRAS. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: maio de 2007. Mimeografado.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2005. 183 p. [Biblioteca Básica de Filosofia]

DELORS, Jacques. *Educação:* um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 5. ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI*: questões e perspectivas. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. *Competências na formação de professores no Brasil*: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DÍAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Liberdades reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.14-29.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As *licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores*: pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *Facetas da literacia*: processos de construção do sujeito letrado. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 41-67. dez. 2006.

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In.: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. *Por que Foucault?:* novas diretrizes para a pesquisa educacional. Trdaução de Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.201-212.

DUARTE, Marisa R. T. O conceito de controle social e a vinculação de recursos à educação. Disponível em www.anepd.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt05-2087-int.pdf. Acesso em abril de 2009.

DUARTE, Ronaldo Alves. *[Re]Tratando a família*: reflexos e reflexões sobre família e saúde mental. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e

Organizações Sociais). Fundação Educacional de Divinópolis. Universidade do Estado de Minas Gerais. Divinópolis/MG, 2008.

ECO, Umberto. "O texto, o prazer, o consumo". In.: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ECO, Uberto. *Obra aberta*: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectivas, 1969.

ECO, Umberto. *Lector in fábula*. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perpectiva, 1986.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In.: _____. *Sobre a literatura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13. ed. Lisboa: Presença, 2007.

ELIOT, T.S. *De poesia e de poetas*. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1999.

EVANGELISTA, Aracy Martins. "Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola". Disponível em www.anpede.org.br/reunioes/24/T008587950265.doc . Acesso em 02/05/06.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural:* formação e atuação de quatro professoras. 2000. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FACULDADE DE LETRAS. Projeto Político-Pedagógico de Curso de Graduação. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: novembro de 2007. Mimeografado.

FARBIAZ, Jackeline Lima. *Utopia e realidade na atuação do professor de Língua e de Literatura*. 2001. 306f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2001.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura*: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. "O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os

documentos oficiais". *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 49/7 – 25 de junio de 2009. p. 01-12.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In.: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.p. 53-62.

FAZENDA, I.C.A. [*et.al*]. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FERREIRA, Hugo Monteiro. *A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar*. 2007. 377f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2007.

FERREIRA, Lucelena Abrantes. *A sedução despedaçada: por uma nova prática no ensino da literatura*. 2001. 112f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

FERRETTI, Celso J¸ ZIBAS, Dagmar M. L¸ TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo Juvenil na literatura especilaizada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf. Acesso em 05/02/2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, novembro de 2001. p. 197-223.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras*? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORNAZIERI, Cecília Canalle. *Identidade e criação*: o encontro com a autoridade e a tradição como fatores constitutivos do sujeito. 2005. 118f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2005.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In.: _____. *Microfísica do Poder*. Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2001.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. Tradução de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995a.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. 7. ed. Tradução de José Teixeira Coelho Neto . São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I:* a vontade de saber. 17. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2: uso dos prazeres. 12. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3:* o cuidado de si. 8. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 6. ed. Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Veja, 2006a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997.

FOUCAULT, Michel. *Verdade e subjetividade*. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n.19, p.203-233, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 32. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 45.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. O *discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento*. 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. *Carta da transdisciplinaridade*. Disponível em http://www.unipazrj.org.br/transdisciplinaridade.htm. Acesso em dezembro de 2006.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. *Por uma arqueologia do leitor*: perspectiva de estudo da constituição do leitor na narrativa literária. 2001. 277f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2001.

GARCIA, Marcelo Carlos. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GARCIA, Marcelo Carlos. *Formación del profesorado*: para el cambio educativo. Barcelona: PPU, 1994

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ.:Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. *et.al. Por uma teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÌ, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderlei. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura***.** Tradução de Maria José Frias. Porto: Edições Asa,2000.

GIASSON, Joycelyne. *La Lecture*: de La théorie à la pratique. Adaptation réalisée par Tessa Escoyez. 2.ed. Bruxelles: Gaëtan Morin Editeur; 2004; Montreal: De Boeck, 2003.

GIMENO SACRISTAN, J. *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pechêux na análise do discurso*: diálogos e duelos. 3. ed. São Paulo: Editora Claraluz, 2007.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. *Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais(OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio.* Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 475-486, jul./dez. 2007.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. 7.ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A., 2003.

HARDT, Lúcia Schineider. Os fios que tecem a docência. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* São Paulo: Objetiva, 2001.

HOUDART, Violaine. L'ouvre intégrale: aperçu historique et enjeux. In.: *Le français aujourdhui*. Paris, 1997, n. 117. p. 03-13.

HOUSTON, R. *Handbook of research on teacher educacion*. New York: Macmiliam, 1990.
http://www.eclac.org/brasil, consulta em 07/08/2009

http://www.eclac.org/brasil, consulta feita em 06 de julho de 2009.

http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/comunidade_interpretativa.htm, consulta realizada em 20/05/2009.

http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estetica_recepcao.htm, consulta realizada em 20/05/2009.

http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp, consulta realizada em 02/02/2009.

http://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml, consulta feita em 01/05/2009.

http://www.ufv.br, consulta feita em 30/04/2009.

IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no século XXI*: os desafios do futuro imediato. Tradição de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IÑIGUEZ, Lupicinio. (coord.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais.* Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 36-55

KATO, M. *No mundo da escrita***:** uma perspectiva psicolingüística**.** São Paulo: Ática,1986.

KLEIMAN, Angela B. *O que é letramento* : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita **.** Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do Letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995b.

KOTHE, Flávio Rene. *O cânone colonial*: ensaio. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr/ 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Literatura*: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. In. SILVA, Tomás Tadeu da. *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.35-86. [Ciências Sociais da Educação].

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*: desvios e rumos. Niterói: EDUFF, 2000.

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

LEAHY, Cyana. A educação literária e as políticas oficiais. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral*: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, Aldo José Rodrigues de. *Compreensão da metáfora: um estudo de caso com adolescentes de 13 a 15 anos*. 2002. 256p. Tese (Doutorado em Linguística e Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2002.

LIMA, Luiz Costa (Org.). *A leitura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES, Alice C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 389- 403, set./ 2002.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). *Técnicas de Ensino*: Por que não? 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 35-48.

LOPES, Elisa Cristina. *Por onde caminha a literatura no ensino médio*. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. *E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular*. 2008. Disponível em www.filologia.org.br/anais/caderno. Acesso em 10/09/2009

LOUREIRO, Carlos. *A docência como profissão*: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto: Edições Asa, 2001.

MAGNANI; Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCELO, C. *Formación del professorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In. I. Sgnorini (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento***.** Campinas: Mercado de Letras, 2001

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C*., Hipertexto e gêneros digitais***.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARINHO, Marildes. A Língua portuguesa nos currículos de final de século. In. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998..

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga/Portugal, v. 20(1), p. 163-189, Jan. 2007.

MARTINS, Aracy Alves. *Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola*. In.: www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc. Acesso em dezembro de 2006.

MARTINS, Aracy; CORRÊA, Hércules. O jogo dos saberes literários (Apresentação) In.: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. *Literatura:* saberes em movimentos. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In.: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 83-102.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In.: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 09-26.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Revista Calidoscópio*. V.7, n.1,jan/abr. 2009. p. 05-10.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Parâmetros em Ação em um recorte da realidade educacional paraibana* – procurando respostas. In.: www.alb.com.br/anais14/sem14/c14047.doc . Consulta em fevereiro de 2009.

MELO E SOUSA, Antônio Cândido. Literatura e sociedade. 8. ed. São Paulo: TA. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. [Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro].

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

MELLO, Cristina. Leitura e memória literária. In.: MELLO, Cristina (Coord.). **I** *Jornadas científico-pedagógicas de português***.** Coimbra: Almedina, 1999. p.219-228

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In.: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). *Formação de professores e práticas docentes*: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 193-206.

MENDONÇA, Patrícia Ramos. *Avaliação dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola:* um programa de educação ambiental do Ministério da educação. In.: www.anppas.org.br/encontroanual/encontro2/GT/pdf. Acesso em: 07 fev. 2009.

MENEGHETI, Marines Lopes Fernandes. *Políticas públicas voltadas para a formação do leitor: o projeto hora de leitura*. Dissertação de mestrado em Educação. São Bernardo do Campo: Universidade de Metodista de São Paulo, 2007.

MIALARET, Gastón. *A formação dos professores*. Tradução de Joaquim Filipe Machado. Coimbra: Livraria Almedina, 1991.

MIRANDA, José A. Bragança de; CASCAIS, António Fernando. A lição de Foucault. In.: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 6. ed. Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Veja, 2006a. p. 06-28 (Prefácio).

MORA, José Ferrater. *Dicionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza Editorial, 1981. 4.v.

NEVES, Maria de Fátima de Barros. *A representação da natureza na poesia de Emily Dickinson e Cecília Meirelles e uma proposta de leitura na internet.* 2006. 226f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2006.

NÓVOA, António. *et. al*. *Os professores e sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António de Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António *et.al*. Vidas de professores. 2.ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In.: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Orgs). *Reformas nacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira*: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos. 2007.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.) *Teoria da literatura na escola: atualização de professores de I e II graus*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1994.

PAULINO, Graça. *Letramento literário*: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça. 1999. *Letramento Literário*: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: *ANPED*. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17 p.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In *Revista Portuguesa de Educação,* vol. 17, nº 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In.: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-70.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. Leitura literária: enunciação e encenação. In.: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Ensaios sobre leitura.* Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005, p.138-154.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. “A disciplina língua portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na fala de professores em campo grande (1960-1980)”. Disponível em www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/404. Consultado em 02/03/09.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, PHILIPPE; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola*: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores. 2006. 287f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (PNE 2001). Lei 10.172/2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001, p. 1. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em: 10 dez. 2006.

PLATÃO. *A república*. In.; Os pensadores. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

POPKEWITZ, Tomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In.: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In.: IMBERNÓN, F (Org.). *A educação para o século XXI*: os desafios para o futuro imediato. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.141-169

POPKEWITZ, Tomas. S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Liberdades reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.95-142.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. *Decreto-Lei n.o 42 de 22 de Fevereiro de 2005***.** Aprova os princípios reguladores de instrumentos para

a criação do espaço europeu de ensino superior**.** 2005b. Disponível em: www.min-edu.pt. Acesso em: 08 jan. 2008.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Decreto-Lei n.o 74 de 24 de Março de 2006***.** Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.o a 15.o da Lei n.o 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.os 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, bem como o disposto no n.o 4 do artigo 16.o da Lei n.o 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior), alterada pela Lei n.o 49/2005, de 30 de Agosto.2006. Disponível em: www.min-edu.pt. Acesso em: 08 jan. 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.o 43 de 22 de Fevereiro de 2007.* Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. 2007. Disponível em www.min-edu.pt. Acesso em; 08 jan. 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Lei nº 49 de 30 de Agosto de 2005* (A Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e renumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante). 2005a. Disponível em: www.min-edu.pt. Acesso em: 08 jan. 2008.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: 'os amores difíceis'. In.: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Maria Zélia (Org.). *Literatura e Letramento*: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FAE/UFMG, 2003.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação***:** a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971). [Tese de Doutorado em Letras]. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

RESOLUÇÃO CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, Diário Oficial da União, Brasília, 05 de agosto de 1998. Seção 1, p. 21. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em: 13 dez. 2007.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original do D.O.U. de 4 março de 2002. Seção 1, p.8. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em: 13 dez. 2006.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002. Diário oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em; 13 dez. 2006.

REVEL Judith. *Michel Foucault*: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIOLFI, Cláudia *et.al*. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Tomson Learning, 2008.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. da. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

ROLLA, Ângela da Rocha. *Professor: perfil do leitor*. 1996. 432f. Tese (Doutorado em Linguística e Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1996.

RORTY, R. contingência, ironia e solidariedade. Lisboa: Editorrial Presença, 1994.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Liberdades reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.30-45.

ROSE; Nikolas. Inventando novos eus. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos*: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

ROSIER, Jean-Marie. Désacraliser la littérature. In.: *Chiers Pédagogiques*. n.313. Paris: avril, 1993, p. 48-49.

SANTOS, Eneida Pereira dos. *Gil Amâncio & encontros*: processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência. 2008. 191f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. *Do rumor ao valor*: reflexos e reflexões sobre a aula de literatura. 2003. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) – Universidade de Franca, Franca (SP), 2003.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. *Por uma didática do ensino de literatura*. In: III SIMPOED, 2005, Mariana - MG. Trabalhos apresentados no *III SIMPOED*, 2005. v. U. (Texto Completo).

SANTOS, Rodrigo Alves dos. O que é ensinar literatura no ensino médio. In.: *V Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da FEUSP*, 2006. São Paulo. Caderno de Resumos, 2006a, v. U, p. 04. (Resumo)

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Professor: ser ou não ser? Eis a questão. *Jornal Agora*. Divinópolis - MG, p.01 - 01, 2006b. Caderno Cultura & Cia. do Jornal Agora de Divinópolis, MG, nº 9.073, ano XXXV. (Texto Completo)

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Repensar é preciso: a pedagogia de projetos e sua utilização na escola contemporânea. In*: IV SIMPOED*, 2006c, Ouro Preto. *Anais do IV SIMPOED*. 2006. v.U. CD-ROM. (Texto completo)

SARGENTINI, Vanice; BARBOSA, Pedro Navarro (orgs). *Foucault e os domínios da linguagem*: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* Tradução de Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Tradução de Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Ivana Maria Martins. *Interação texto-leitura: dialogando com contos de Gilvan Lemos*. 2003. 115f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SILVA, Santuza Amorim da. *Leitura e práticas de formação docente*: o caso do pró-leitura. 2007. 255f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2007.

SILVA NETO, João Gomes da. *O discurso da aula de leitura e de literatura no nível médio:* procedimentos e estratégias d explicação. 1998. 371f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

SIM-SIM, Inês (Coord.). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: MARTINS, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda. “Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa”. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa*. História, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola* : uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. In.: ROSING; BECKER (Orgs.). *Ensaios*. Passo Fundo, RS: UFP, Edelbra, 2001. p. 201-222.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. Disponível em: www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0009 , acesso em 20/07/2003.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* 2009. Disponível em: www.filologia.org.br Acesso em 26 de set. de 2009.

SOARES, Magda. Sobre os PCNEM de língua portuguesa: algumas anotações. In.: MARCUSCHI, Elizabeth; SOARES, Edla de Araújo Lira. (Orgs.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade.* Recife, v.1, p.113-121, 1999.

SOUSA, Maria de Lourdes. Ler na escola. In. SEQUEIRA, Fátima; CASTRO, Rui Vieira de; SOUSA, Maria de Lourdes (Orgs.). *O ensino-aprendizagem do português:* teoria e práticas. Universidade do Minho: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, 1989. p.45-75

SOUZA, João Valdir Alves de. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In.: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 27-44.

SOUZA, João Valdir Alves de. *et. al*. *Formação de professores para a educação básica:* dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

STREET, B. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. *Social literacies***.** Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In. : TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 127 – 205.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor***:** história, perspectiva e desafios internacionais. 2.ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, Diva Sueli Silva. *Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o ensino médio*. 2007. 288p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2007.

TEDESCO, Juan carlos; LOPEZ, Nestor. Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de La Cepal*. Vol. 76, p. 55-69, abr. 2002.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola***.** In. www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF. Acesso em: 20 dez. 2008.

THAYER, Willy. *A crise não moderna da universidade moderna* (Epílogo de O conflito das faculdades). Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *La littèrature em péril*. Paris: Flamarion, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

USHER, Robin & EDWARDS, Richard. *Postmodernism and education*. London: Routledge. 1994.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

VEIGA-NETO; Alfredo. Incluir para excluir. In. LARROSA, J; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel:* políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica. 2001, p. 105-118

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VENTURA, R. "História e crítica em Silvio Romero". In: MALLARD, L. (org.): História da literatura. Ensaios. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

VENTURI; GATTI JUNIOR. "A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil". *Cadernos de História da Educação* - nº. 3 - jan./dez. 2004, p. 65-76.

VERRIER, J. "Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França". *Revista Educação e Pesquisa*. maio-ago. ano/vol 33. n° 002. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. p. 207-213.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto*: perspectivas para o ensino da literatura. São Paulo: EPU, 1989.

VIEIRA, Alice. *Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008

WALTY, Ivete Lara Camargos. Leitura literária em tempos de crise. In.: http://www.ich.pucminas.br/posletras/A%20leitura%20literaria%20em%20tempos%20de%20crise.pdf . Acesso em: 18 mar. 2009a.

WALTY, Ivete Lara Camargos. *BBB 178000000 ou 'Escolha seu sonho'*. In. www.ichs.pucminas.br , acesso em: 09 mar. de 2009b.

WILLIGEN, John Van. *Applied Anthropology*: An Introduction. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers. 1993.

XAVIER, Antonio C. S. *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. 224f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002.

ZEICHENER. K. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In.: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHENER. K. M. El maestro como professional reflexivo. In: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, p. 44-49. Madrid, 1993.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. N.º 28, p 24-36, jan/fev/mar/abr 2005a. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 10/09/2008.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1067-1086, Especial – Out. 2005b.

ZILBERMAN. Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina (Org.). A leitura na Escola . In: *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In.: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária*: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 63-74.

ANEXOS DIGITAIS

"**Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários**: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no *novo* Ensino Médio". Tese de Doutorado de autoria de Rodrigo Alves dos Santos, e orientada pela professora doutora Aracy Alves Martins, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG.

Neste CD encontram-se todos os documentos que foram utilizados como corpus da pesquisa realizada nesta tese e também alguns outros, complementares, que foram citados no trabalho em causa.

O formato no qual os documentos encontram-se aqui reunidos, isto é, digitalizados, justificou-se pelo fato de constituírem uma enorme quantidade de páginas, tornando inviável anexá-los ao final do trabalho impresso.

A referência completa e detalhada de cada um dos documentos aqui analisados encontra-se nas Referências Bibliográficas da tese, em sua versão impressa.