

**TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES**

**LEITURA LITERÁRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DO ESTADO DE SÃO PAULO:  
princípios teóricos e materialização didática**

**ASSIS**

**2018**

**TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES**

**LEITURA LITERÁRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DO ESTADO DE SÃO PAULO:  
princípios teóricos e materialização didática**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal

ASSIS  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

A474L Alves, Telma Aparecida Luciano  
Leitura literária no currículo do ensino fundamental do estado de São Paulo: princípios teóricos e materialização didática / Telma Aparecida Luciano Alves. Assis, 2018.  
122 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Currículos. 4. Literatura - Estudo e ensino. 4. Leitura. I. Título.

CDD 374.2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** LEITURA LITERÁRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: princípios teóricos e materialização didática

**AUTORA:** TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

**ORIENTADOR:** SÉRGIO FABIANO ANNIBAL



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL  
Depto. de Educação / UNESP/Assis

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS  
Depto. de Educação / UNESP/ASSIS

Prof. Dr. ROSARIA DE FATIMA BOLDARINE  
Letras / Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assis, 28 de agosto de 2018

## DEDICATÓRIA

*A Deus, a quem amo, porque Ele me amou primeiro.*

*A minha Maria Eduarda, a quem amo até o infinito, infinitas vezes.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao José Antônio, um porto sempre seguro em tempos de mar manso ou bravo.*

*Aos meus pais, pelo exemplo de luta e pelas orações.*

*Ao Sérgio Fabiano Annibal, meu orientador, por confiar em mim e no meu projeto de pesquisa, por me fazer acreditar na possibilidade de outros desafios acadêmicos.*

*À Rozana Aparecida Lopes Messias e Rosaria de Fatima Boldarine, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação e pelo estímulo na Defesa da Dissertação.*

*Aos professores do Profletras – Mestrado Profissional em Letras – pela interlocução segura e desestabilizadora que me alçou a níveis mais altos de consciência e conhecimento.*

*Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.*

*Antonio Candido*

ALVES, Telma Aparecida Luciano. **Leitura literária no currículo do ensino fundamental do estado de São Paulo: princípios teóricos e materialização didática**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa sobre o *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o *Caderno do Professor – Língua Portuguesa/Linguagem* e o *Caderno do Aluno – Língua Portuguesa/Linguagem*, no que se refere aos princípios teóricos sobre leitura literária e a sua materialização didática para o 9º ano do ensino fundamental. Conduzimos o trabalho sob o paradigma da pesquisa qualitativa, sendo a análise documental o delineamento adotado para a sua realização; os documentos são investigados de acordo com os princípios da análise de conteúdo. Partimos de teorias específicas do currículo como as discutidas por Tomaz Tadeu da Silva, por exemplo; e no que tange à leitura literária, fundamentamo-nos em autores que debatem a leitura literária, o ensino de literatura e a crítica literária, como Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Maria Thereza Fraga Rocco. Ao considerar o 9º ano do ensino fundamental, propomo-nos a responder basicamente duas perguntas. O que propõe o currículo de Língua Portuguesa da rede estadual paulista em termos de leitura literária? Como essa proposta se materializa didaticamente no *Caderno do Aluno* e metodologicamente no *Caderno do Professor* de Língua Portuguesa? Diante dessas indagações, os objetivos gerais deste trabalho são: analisar o referido documento curricular de Língua Portuguesa, identificando e interpretando o que se propõe em relação à leitura literária; analisar as publicações destinadas ao aluno e ao professor, apontando como a leitura literária se materializa nesses materiais. Os objetivos específicos são fazer um levantamento dos textos literários que integram as Situações de Aprendizagem propostas pelo *Caderno do Aluno*; analisar a forma como os textos literários são pedagogicamente trabalhados nessa publicação; refletir sobre as orientações didático-metodológicas, presentes no *Caderno do Professor*, e referentes à abordagem do texto literário em sala de aula; apontar possíveis espaços nas Situações de Aprendizagem, nos quais a leitura literária possa ser contemplada; apresentar sugestões de encaminhamentos para o trabalho com textos literários.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Estudo e ensino. Ensino fundamental. Currículos. Literatura – estudo e ensino.

ALVES, Telma Aparecida Luciano. **Literary reading in elementary school curriculum of São Paulo State: theory and didactic materialization.** 2018. 122 f. Dissertantion (Professional Master – Profletras). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

#### ABSTRACT

This dissertation is the result of a research on São Paulo State Curriculum - Languages, Codes and their Technologies, Teacher 's book - Portuguese Language / Language and Student's book - Portuguese Language / Language, with regard to the Literary reading on the 9th grade of middle school. We conduct the work under the paradigm of qualitative research, being the documentary analysis the delimitation adopted for its accomplishment; we investigate documents according to the principles of content analysis. We start from specific theories of the curriculum such as those discussed by Tomaz Tadeu da Silva, for example; and as far as literary reading is concerned, we are based on authors who debate literary reading, literature teaching and literary criticism, such as Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Marisa Lajolo, Regina Zilberman and Maria Thereza Fraga Rocco. Considering the 9th grade of middle school, we come up with two questions. What does the Portuguese Language curriculum of the State of São Paulo public schools propose for the Literary reading ? How does this proposal become concrete in the Teacher's book and in the Portuguese Language Student's book? In view of these issues, the general objectives of this work are to analyze the referred Portuguese Language curriculum document, identifying and interpreting what it propose in relation to the literary reading; to analyze the publications intended for the teacher and the student, pointing out how literary reading becomes concrete in this material. The specific objectives are to make a survey of the literary texts that integrate the learning situations proposed by the Student's book. Next, to analyze how they pedagogically work the literary texts in the Student's book. Then, to reflect on the didactic-methodological guidelines present in the Teacher's book regarding the approach to the literary text in the classroom. Afterwards, to evaluate the existence of possible spaces in learning situations, in which we could insert literary texts, suggest referrals to work with literary texts.

**KEYWORDS:** Portuguese language. Study and teaching. Elementary School. Curriculums. Literature - study and teaching.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CONCEITOS-CHAVE DAS TEORIAS CURRICULARES .....	42
TABELA 2 – PALAVRAS-CHAVE DAS TEORIAS TRADICIONAIS .....	43
TABELA 3 – PALAVRAS-CHAVE DAS TEORIAS CRÍTICAS .....	44
TABELA 4 – PALAVRAS-CHAVE DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS .....	45
TABELA 5 – CAMPO LEXICAL “LEITURA” .....	63
TABELA 6 – “LEITOR” .....	63
TABELA 7 – “COMPETÊNCIA” .....	64
TABELA 8 – “PRÁTICA/SITUAÇÃO/USO” .....	65
TABELA 9 – “FINALIDADE” .....	66
TABELA 10 – “DEFINIÇÃO” .....	66
TABELA 11 – “LER” .....	67
TABELA 12 – CAMPO LEXICAL “LITERATURA ” I.....	69
TABELA 13 – CAMPO LEXICAL “LITERATURA” II.....	69
TABELA 14 – PRINCÍPIO TEÓRICO I.....	73
TABELA 15 – PRINCÍPIO TEÓRICO II.....	74
TABELA 16 – PRINCÍPIO TEÓRICO III .....	74
TABELA 17 – PRINCÍPIO TEÓRICO IV.....	75
TABELA 18 – PRINCÍPIO TEÓRICO V.....	76
TABELA 19 – CONTEÚDOS GERAIS.....	78
TABELA 20 – CONTEÚDO DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE.....	79
TABELA 21 – PROPOSTA METODOLÓGICA.....	86
TABELA 22 – 1º BIMESTRE.....	88
TABELA 23 – 2º BIMESTRE.....	88
TABELA 24 – 3º BIMESTRE.....	89

TABELA 25 – 4º BIMESTRE.....	89
TABELA 26 – GÊNEROS TEXTUAIS.....	91
TABELA 27 – TEXTOS LITERÁRIOS.....	92
TABELA 28 – GÊNEROS ORAIS.....	93
TABELA 29 – CRONOGRAMA DE LEITURA.....	109
TABELA 30 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES – <i>LIS NO PEITO</i> .....	111
TABELA 31 – CRONOGRAMA DE LEITURA – <i>DESCANSE EM PAZ, MEU AMOR</i> .....	113
TABELA 32 – CRONOGRAMA DE LEITURA – <i>NOITE NA TAVERNA</i> .....	114

## LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 - "LITERÁRIO".....	70
GRÁFICO 2 - "LITERÁRIA".....	70

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA 1.....	71
FIGURA 2 – FLUXOGRAMA 2.....	77
FIGURA 3 – FLUXOGRAMA 3.....	92
FIGURA 4 – SINOPSE.....	110
FIGURA 5 – FLUXOGRAMA 4.....	112

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 Metodologia</b> .....	22
1.1 A análise documental.....	22
1.2 A análise de conteúdo.....	23
<b>2 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo e as teorias curriculares</b> .....	25
2.1 O <i>Currículo do Estado de São Paulo</i> : percorrendo a pista.....	25
2.1.1 Currículo paulista: algumas paradas.....	28
2.2 As teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas: os <i>boxes</i> .....	33
2.2.1 As teorias tradicionais.....	34
2.2.2 As teorias críticas.....	35
2.2.3 As teorias pós-críticas.....	39
2.3 O currículo paulista sob o crivo dos conceitos-chave das teorias curriculares.....	42
<b>3 Ensino de literatura: a leitura literária em jogo</b> .....	47
3.1 Ensino de literatura na educação nacional: breve retrospecto.....	49
3.2 O <i>texto (literário) não é pretexto?</i> .....	59
3.3 A leitura literária e o <i>Currículo do Estado de São Paulo</i> .....	61
3.3.1 A leitura (literária) na apresentação do currículo.....	61
3.3.2 A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: leitura e literatura.....	67
3.3.3 O Currículo de Língua Portuguesa: ensino de literatura e leitura literária.....	68
<b>4 Leitura literária: materialização didático-metodológica no <i>Caderno do Aluno</i> e no <i>Caderno do Professor</i></b> .....	80
4.1 <i>Caderno do Aluno</i> e <i>Caderno do Professor</i> : a voz da SSE/SP.....	80
4.2 <i>Caderno do Professor</i> : leitura literária e recomendações didático-metodológicas.....	82

4.3 <i>Caderno do Aluno</i> : possibilidades e limites.....	85
4.3.1 <i>Caderno do Aluno</i> : proposta metodológica.....	85
4.3.2 <i>Caderno do Aluno</i> : Situações de Aprendizagem.....	87
4.3.3 A presença da leitura literária no <i>Caderno do Aluno</i> .....	90
4.3.4 Gêneros textuais publicados no <i>Caderno do Aluno</i> : a abordagem pedagógica da leitura literária.....	93
4.3.5 Gêneros orais sugeridos no <i>Caderno do Aluno</i> : a abordagem pedagógica da leitura literária.....	103
4.4 Princípios teóricos x materialização didática.....	105
<b>5 Encaminhamentos</b> .....	107
5.1 Leitura feliz.....	107
5.2 Literatura em alto e bom som.....	108
5.3 <i>Lis no peito</i> : Lispector.....	110
5.4 Pílulas subversivas.....	112
5.5 <i>Descanse em paz, meu amor</i> e com <i>Noite na taverna</i> : diálogo possível.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120



## INTRODUÇÃO

Em minhas reminiscências, encontro a figura de uma criança que ansiava impacientemente pelo momento de ingressar na escola. Era um desejo inerente de uma menininha cujos pais e avós tiveram pouco estudo. Essa vontade de escola me acompanha desde sempre e não se despregou de mim, mesmo naquelas circunstâncias em que me frustrei ou me resenti com determinadas experiências pedagógicas. Minha alma está entranhada de escola.

Nos guardados de minha memória está também o fascínio pelos livros. Como eles eram ausentes em minha casa, meu contentamento não cabia em mim quando podia trazer comigo os livros da escola. Lembro-me de *Lúcia já vou indo*, de Maria Heloísa Penteado. Acho que estava na segunda série. Lúcia era uma lesminha que, mesmo tendo saído com bastante antecedência, não conseguiu chegar a tempo à festa para a qual fora convidada. Li, reli, *treli* aquele livro... Que delícia! Ainda posso ver as ilustrações. Não me esqueço também de *Por uma semente de paz*, de Ganymédes José, lido na sétima série. O enredo narrava o cotidiano de uma professora substituta que enfrentava problemas terríveis com as suas turmas em uma escola de periferia. Mal sabia eu que, anos mais tarde, encarnaria o papel daquela personagem em minha própria atuação profissional. Ou será que sabia?

No balaio de recordações, também posso me reencontrar com maus momentos de leitura. Todos eles escorrendo das páginas enfadonhas de obras obrigatórias. Nessas ocasiões, os livros prescritos transvestiam-se em carrascos, com seus chicotes em punho, a lembrar-me de que os prazos estavam se esgotando. Quando estava no colegial, uma professora me fustigou impiedosamente com *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Ódio é a palavra para descrever esses instantes, que se repetiram outras tantas vezes. Apesar do fastio que essas vivências me causaram, não deixei de ser uma leitora esfomeada.

Recordo-me de uma professora em início de carreira, em uma sala de leitura com estantes abarrotadas de livros que optou por xerocar um exemplar para que todos os alunos pudessem ler a mesma obra e, assim, ela pudesse controlar a indisciplina que incomodava a “bibliotecária” responsável por aquele ambiente. Rememoro também a imagem de uma professora, ministrando aula em escola

periférica, em salas lotadas e inquietas, que decidiu montar uma caixa com diferentes tipos de livros para levar à classe e propor aos alunos uma leitura de fruição, com a possibilidade de trocar de obra se acaso desejassem. Duas formas distintas de propor a leitura. Duas professoras diferentes na pele de uma mesma pessoa que, licenciada em Letras e Pedagogia, não teve nos cursos de graduação qualquer disciplina voltada para a abordagem didático-pedagógica da leitura em sala de aula da educação básica. Foi assim o meu início de carreira no magistério.

Escola e leitura: dois fios que se entremeiam e tecem a urdidura da minha vida! Não é sem motivo, portanto, que me proponho a empreender uma pesquisa sobre a leitura literária na escola.

Há dezoito anos no exercício da docência, ora em sala de aula, ora fora dela, muito tenho ouvido acerca da relevância da leitura para a formação do aluno, seja no que tange à construção da autonomia, à formação social do sujeito, ao exercício da cidadania, à emancipação, ao desenvolvimento de competências e habilidades, entre outras coisas. Os discursos pedagógicos, em especial os oficiais, nos são repetidos, tantas e reiteradas vezes, que acabam sendo por nós incorporados sem que façamos as aprofundadas reflexões que eles exigem. Nesse cenário, não é raro a leitura assumir um caráter redentor, principalmente em um país onde o fracasso escolar ainda é uma realidade, mesmo para considerável contingente de pessoas que conclui os estudos. Contudo, se é certo que a leitura, por si só, não pode nos redimir de todas as mazelas educacionais, sem ela, é improvável que a democratização do acesso à cultura se efetive.

É consenso, portanto, que a leitura desempenha um papel central no processo educativo. Ainda assim, algumas questões se nos impõem. De que leitura estamos falando? Como a leitura deve ser trabalhada na escola? Quem decide o que o aluno deve ler em sala de aula ou fora dela? Mais especificamente, porém, desejamos nos deter sobre uma área dentro dessa temática: a leitura literária.

Antonio Candido (2013, p. 175) afirma em célebre texto que “a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Para ele (2013, p. 186), a literatura “nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Todorov (2009, p. 23-24), em consonância com Candido, defende que distante “de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela [a literatura] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. Nessa perspectiva, o homem

não pode prescindir da literatura, sob pena de sofrer a mutilação de sua humanidade. No entanto, quem lhe assegura esse direito? No contexto brasileiro, em que boa parte da população não tem acesso a livros, a escola acaba se tornando, para muitos, a única agência que promove o contato com a literatura. A questão que nos inquieta, todavia, é como a escola vem fazendo isso. Consideremos, ainda que de forma sucinta, o que dizem alguns documentos educacionais sobre a formação do leitor literário, o ensino de literatura e a leitura literária

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, estabelece um conjunto de “aprendizagens essenciais” que deve ser desenvolvido pelos alunos ao longo da Educação Básica. Na área de linguagens, o trabalho em Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, recomenda a continuidade do processo de formação do leitor literário, iniciado em etapas anteriores. De acordo com o documento (2017, p. 136):

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Como podemos observar, é preciso transformar o tratamento dado à literatura em sala de aula, ou seja, deixar de abordá-la sob uma perspectiva utilitarista para usufruí-la como arte. Essa mudança, contudo, não é simples. Exige a quebra de muitos paradigmas e o foco na formação do leitor.

O currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por sua vez, prioriza a competência da leitura e da escrita. O texto literário deve ser lido na perspectiva do gênero e da sua esfera discursiva de circulação, considerada a sua relevância social e educacional dentro do percurso formativo do aluno. Sob esse prisma, o “estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características” (SÃO PAULO, 2011, p. 28). A literatura é parte integrante da formação da estrutura humana que compõe a sociedade, razão pela qual o seu ensino não se desprende do estudo do homem e da sociedade. De acordo com o documento curricular, o “texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é

elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante” (SÃO PAULO, 2011, p. 38). As *Matrizes de Referência para a Avaliação da SEE/SP* (SÃO PAULO, 2009, p. 27) registram a competência “compreensão de textos literários”, por meio da qual, o aluno deve, entre outras coisas, desenvolver a capacidade de “apreender e apreciar o que há de singular num texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, e sim artística”. Nesse sentido, o documento também recomenda a leitura de textos literários de diversos autores<sup>1</sup>.

Em âmbito federal, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para os anos finais do ensino fundamental, ao abordarem a especificidade do texto literário, ressaltam a preponderância da imaginação e da intenção estética, como características próprias do modo de representação e estilo desse tipo de composição textual. Em razão dessas peculiaridades, o texto literário apresenta-se como uma forma diferenciada de conhecimento, motivo pelo qual sua abordagem deve se desviar da “tentação” de tratá-lo como veículo de valores morais ou como pretexto para o ensino de gramática. O documento recomenda a “educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade (BRASIL, 1998, p. 71).

Apesar de todas as recomendações mencionadas até aqui, sabemos que, no cotidiano escolar, tais diretrizes nem sempre se convertem em práticas pedagógicas exitosas. Isso é fruto de inúmeros fatores, sendo um deles a presença de currículos e materiais didáticos que não priorizam, de fato, leitura literária. Um exemplo disso é o que ocorre no 9º ano do ensino fundamental da rede estadual paulista, tendo em vista que o *Caderno do Aluno*<sup>2</sup> apresenta o artigo de opinião como foco da atividade pedagógica, restringindo significativamente o espaço para o trabalho com o texto

---

<sup>1</sup> Autores recomendados para a leitura de textos literários e gêneros: letras de música popular brasileira, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Machado de Assis, José de Alencar, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Lima Barreto, Álvares de Azevedo, Ferreira Gullar, João do Rio, José J. Veiga, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Patativa do Assaré, Luis Fernando Verissimo, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Castro Alves, Gonçalves Dias, Gilberto Freyre, Manuel Antônio de Almeida, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Mario de Andrade, Ignácio de Loyola Brandão, Rachel de Queiroz, Adélia Prado, Olavo Bilac, Aluísio de Azevedo, Martins Pena, Moacyr Scliar, Gil Vicente, Ariano Suassuna. (SÃO PAULO, 2009, p. 48)

<sup>2</sup> O *Caderno do Aluno* é um material fornecido, pela SEE/SP, a todos os alunos da rede estadual paulista. As Situações de Aprendizagem nele propostas estão articuladas ao currículo e às *Matrizes de Referência para a Avaliação*, que norteiam a elaboração do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

literário. Para realizá-lo, o professor precisa, de certo modo, romper com a previsão curricular para o ano em questão. Entretanto, vale destacar que, apesar de priorizar o artigo de opinião, as avaliações externas da SEE/SP pressupõem o desenvolvimento de competências de compreensão literária para a referida etapa escolar, o que revela certo descompasso entre a propositura curricular e as exigências dos testes oficiais.

Nesse contexto ambíguo em que se preconiza a leitura literária e se prescrevem materiais didáticos que limitam a ação docente, é que se justifica a realização deste estudo, cujo propósito é o de investigar como se materializa a leitura literária no *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, na disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente no *Caderno do Aluno* do 9º ano do ensino fundamental.

Desde 2008, quando a SEE/SP implantou o atual currículo em toda a sua rede de ensino, algumas publicações oficiais são consideradas precípuas para a aplicação dos princípios e ações curriculares preconizados. São elas: *Currículo do Estado de São Paulo*, com publicações específicas para cada área do conhecimento; *Caderno do Gestor*, *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*.

Posteriormente, outros materiais complementares foram publicados, com objetivos voltados à vinculação entre currículo e avaliação. O conjunto desses documentos é composto por: *Matrizes de Referência para a Avaliação*, *Relatório Pedagógico do Saesp* e *Matriz de Avaliação Processual*. Tais publicações atrelam a prática curricular em sala de aula aos resultados obtidos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp).

Além desses documentos referenciais, em 2011, a SEE/SP começou a implantar a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Aplicada, como piloto, em agosto de 2011, focou o 6º ano do ensino fundamental e a 1ª série do ensino médio. Em 2012, a prova foi estendida para o 7º do ensino fundamental e para a 2ª do ensino médio. Atualmente, destina-se a todas as turmas do ensino fundamental e médio, sendo aplicada no início do ano letivo e após o término dos três primeiros bimestres. De acordo com a SEE/SP, a finalidade da AAP é identificar o nível de aprendizagem dos alunos, com vistas a propor ações que revertam as principais dificuldades observadas. Na prática, a prova pressupõe que o professor tenha tido tempo hábil para cumprir o programa curricular à risca, considerando que exige, em cada edição, os conteúdos

bimestrais previstos no *Caderno do Aluno*. Em razão disso, os educadores sentem-se na obrigação de “dar conta” do “caderninho”<sup>3</sup>, pois, do contrário, os alunos terão dificuldade para resolver a prova. Trata-se, na verdade, de uma forma nada sutil de fazer com que os professores de Língua Portuguesa e Matemática trabalhem o currículo *ipsis litteris*, dentro de um determinado prazo de tempo.

Outra iniciativa da SEE/SP foi o desenvolvimento da plataforma *Foco Aprendizagem*, cujo propósito é apoiar o planejamento escolar das instituições de ensino. A ferramenta disponibiliza dados das últimas edições do Saresp, por meio de gráficos e tabelas de habilidades por série e disciplina, de cada unidade educacional. Como o currículo paulista é baseado na construção de competências e habilidades, esse recurso demonstra quais delas ainda não são dominadas pelos alunos. Com base nesses dados, a escola é orientada a priorizar o trabalho com as competências e habilidades cujos resultados ficaram aquém do desejável.

Como podemos observar, todos esses recursos disponibilizados pela SEE/SP tentam controlar o mais possível a ação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, em nome de uma presumida qualidade educacional aferida por meio de avaliações externas aplicadas pela própria SEE/SP. Para completar o cenário, atrela-se aos resultados dessas provas o estabelecimento de índices educacionais que, entre outras coisas, determinam quais profissionais e escolas devem receber um bônus por seu trabalho. Nessa conjuntura, a suposta liberdade assegurada ao professor para gerir o currículo em sala de aula fica bastante comprometida, visto que as atividades programadas no *Caderno do Aluno* demandam praticamente todo o tempo destinado às aulas e deixar de desenvolvê-las é, teoricamente, incorrer no risco de comprometer os resultados obtidos pelos alunos no Saresp.

Considerando o contexto até aqui exposto, as perguntas que movem este estudo são basicamente duas. O que propõe o currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, da rede estadual paulista, no que se refere à leitura literária? Como essa proposta se materializa no *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental?

Diante dessas indagações, os objetivos gerais deste trabalho são: analisar o currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e

---

<sup>3</sup> “Caderninho” é o modo como os alunos costumam se referir ao *Caderno do Aluno*.

identificar o que se propõe em relação à leitura literária; analisar o *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental e apontar como a leitura literária se materializa nesse material.

Os objetivos específicos são indicar quais textos literários integram as Situações de Aprendizagem do *Caderno do Aluno*; examinar a forma como os textos literários são pedagogicamente trabalhados nesse material; apontar a existência de possíveis espaços nas Situações de Aprendizagem, nos quais os textos literários possam ser contemplados; apresentar sugestões de encaminhamentos para o trabalho com textos literários.

Esclarecemos, ainda, que a opção pelo estudo voltado para o 9º ano do ensino fundamental justifica-se pelo fato de ser o ano de encerramento de ciclo e, conseqüentemente, habilitação para o ensino médio. Esta etapa caracteriza-se, entre outras coisas, pelo início de um estudo mais sistematizado da literatura. Sendo assim, o aluno passa por uma série de mudanças no que se refere aos modos de organização de sua vida acadêmica e a abordagem do texto literário é uma delas. Saber, portanto, como a leitura literária é desenvolvida no 9º ano auxilia a pensar sob dois aspectos: prospectivamente, no sentido de considerar a experiência prévia do aluno com o texto literário ao iniciar o ensino médio; e, retrospectivamente, com vistas a promover ações pedagógicas com a leitura literária que permitam a transição mais produtiva de uma etapa escolar à outra.

Conduzimos este estudo sob o paradigma da pesquisa qualitativa, sendo a análise documental o delineamento adotado para a sua realização. Os documentos são investigados de acordo com os princípios da análise de conteúdo.

Esta dissertação, além desta introdução, compõe-se de cinco capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada ao longo da pesquisa. No segundo, discorremos sobre os princípios e subsídios do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, bem como sobre a relação das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas com o currículo paulista. O terceiro capítulo destina-se à abordagem da história do ensino de literatura na educação básica nacional e do ensino de literatura no ensino fundamental do currículo paulista. No quarto capítulo, analisamos como os princípios teóricos do currículo paulista sobre leitura literária se materializam didaticamente no *Caderno do Aluno* e nas orientações metodológicas no *Caderno do Professor*. O quinto capítulo objetiva apontar sugestões de encaminhamentos para o trabalho com textos literário no 9º

ano do ensino fundamental. Por fim, apresentamos a conclusão sobre o estudo realizado.

## 1 Metodologia

Conduzimos este trabalho sob o paradigma da pesquisa qualitativa, sendo a análise documental o delineamento adotado para a sua realização. Os documentos são analisados de acordo com os princípios da análise de conteúdo. A seguir, tecemos algumas considerações sobre a análise documental e a análise de conteúdo de modo a justificar tais escolhas metodológicas.

### 1.1 A análise documental

A análise documental é uma técnica de pesquisa que se mostra muito profícua para alguns contextos de trabalho. Citando Caulley (1981), Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que

[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os para uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola.

Ainda de acordo com as autoras (1986, p. 39), “Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional”. Eles são uma “fonte estável e rica”, podendo ser examinados em diferentes momentos, gerando maior “estabilidade aos resultados obtidos”. Além disso, são fonte de evidências que alicerçam as considerações do pesquisador, pois “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Há de se considerar ainda o custo da análise documental, geralmente baixo, e o fato de se tornar fonte de questões para outras pesquisas.

O propósito do nosso estudo é analisar como a leitura literária se apresenta no currículo oficial paulista e como se materializa didática e metodologicamente nas publicações destinadas a professores e alunos. Para isso, trabalhamos com o *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, com o *Caderno do Professor – Língua Portuguesa/Linguagens* e com o *Caderno do Aluno – Língua Portuguesa/Linguagens*, sendo estes dois últimos referentes ao 9º ano do ensino fundamental. Considerando que estamos diante de um conjunto de

documentos que compõe uma fonte primária, escrita e contemporânea, entendemos ser a análise documental o caminho mais apropriado para alcançar nossos objetivos.

## 1.2 A análise de conteúdo

No prefácio de livro *Análise de Conteúdo* (2009, p. 11), de Laurence Bardin, afirma-se que a análise de conteúdo é um “conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. De acordo com a autora (2009, p. 41)

Dois tipos de documentos podem ser submetidos à análise:  
 - documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade (tudo o que é comunicação, como vimos anteriormente);  
 - documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: repostas a questionários de inquéritos, testes experiências, etc.).

Considerando que o termo “comunicação” deve ser compreendido como “qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este” (BARDIN, 2009, p. 34), notamos que à análise de conteúdo pode ser submetido um vasto conjunto de documentos. Trata-se de uma metodologia que auxilia o pesquisador em sua “atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem”(BARDIN, 2009, p. 11). Entendemos que, em nosso contexto de pesquisa, os documentos selecionados para análise constituem uma comunicação da SEE/SP (emissora) destinada ao corpo de profissionais em atuação nas escolas e ao corpo discente (receptores) e, como tal, merece ser investigada a fim de que suas intencionalidades explícitas e implícitas sejam conhecidas. Nessa perspectiva, julgamos a metodologia da análise de conteúdo adequada aos nossos propósitos.

De acordo com Bardin (2009, p. 121),

[...] as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos:  
 1) a pré-análise;  
 2) a exploração do material;  
 3) o tratamento dos resultados, a inferências e a interpretação.

A pré-análise é uma etapa em que nos vemos diante de três incumbências: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses

e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2009, p. 121, grifo do autor), que poderão ocorrer não necessariamente nessa ordem.

Neste estudo, partimos de uma hipótese inicial, baseada principalmente no nosso conhecimento empírico construído ao longo da utilização dos *Cadernos do Aluno* e do *Professor* no nono ano do ensino fundamental. Nesse contexto, constamos a fragilidade dos referidos materiais no que se refere à leitura literária. A partir disso, definimos nossos objetivos e selecionamos os documentos a serem submetidos à análise.

Em nossa pré-análise, fizemos a leitura exaustiva dos documentos escolhidos, visando à definição dos caminhos exploratórios que seguiríamos na consecução de nossos objetivos. Definimos, dessa forma, que trabalharíamos em três frentes de estudo: princípios e subsídios gerais do currículo paulista; princípios teóricos sobre leitura literária no currículo de Língua Portuguesa; materialização didático-metodológica da leitura literária nos *Cadernos do Aluno* e do *Professor*.

Para a fase de exploração do material, optamos por dois caminhos. O primeiro nos levou à análise lexical dos documentos curriculares, com vistas a estabelecer a categorização de conceitos que nos permitisse identificar com qual teoria curricular eles mais se afinam e discernir os princípios teóricos referentes à leitura literária. Já o segundo, nos conduziu a análise descritiva das Situações de Aprendizagem dos *Cadernos do Aluno* e do *Professor*, com o objetivo de apreender como os princípios teóricos do currículo paulista se materializam nessas publicações.

Na parte final do estudo, procedemos ao tratamento e à interpretação dos dados sistematizados ao longo de nossa investigação sobre os documentos em foco. A partir dos conhecimentos construídos, sugerimos alguns encaminhamentos possíveis para a abordagem da leitura literária em sala de aula, sem a pretensão, é claro, de que sejam tomados como modelos prescritivos.

## **2 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo e as teorias curriculares**

Como conceituar o termo “currículo”? O *Currículo do Estado de São Paulo* o define como “expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2011, p.13). Considerando a polissemia desse vocábulo, precisamos reconhecer que sua interpretação exige uma multiplicidade de referenciais. O campo do currículo é híbrido e complexo, o que gera dificuldade para a sua definição. Etimologicamente, de acordo com Silva (2011, p. 15), o termo provém do latim *curriculum* e tem o sentido de “pista de corrida”. O referido autor, afirma que William Pinar (2011, p. 43) dá ao termo um “sentido renovado”, destacando que o vocábulo “deriva do verbo *currere*, em latim, correr”. Ao focalizar o verbo, e não o substantivo, desloca-se “a ênfase da ‘pista de corrida’ para o ato de percorrer a ‘pista’”. Nesse sentido, o currículo é uma atividade que não se circunscreve à escola, mas abarca a vida toda. Posto isso, percebemos que a sua relevância extrapola a esfera educacional, sendo cada vez mais pertinente o aprofundamento dos estudos nesse campo do saber.

Ao longo deste capítulo, faremos algumas considerações sobre o percurso de implementação de um “novo” currículo na rede estadual paulista, a partir de 2008, bem como sobre os princípios e subsídios sobre os quais tal currículo se apoia. Ademais, fundamentados nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva, na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2011), apresentaremos os conceitos das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. Por fim, passando o documento curricular em foco pelo crivo das teorias estudadas, procuraremos identificar quais são as concepções que lhe subjazem, ainda que implicitamente.

### **2.1 O Currículo do Estado de São Paulo: percorrendo a pista**

No início do ano letivo de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) iniciou a implementação de uma Proposta Curricular para a sua rede de ensino, conforme anunciado na Resolução SE nº 92, de 19/12/2007, que estabeleceu diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais:

A Secretária da Educação, considerando;  
- a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista;  
- a implementação, em 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio organizadas por esta Pasta; [...] (SÃO PAULO, 2007)

A Resolução preparava o caminho para o início dos trabalhos com um novo currículo. Um documento base, denominado *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008a), foi entregue aos profissionais da rede estadual para apresentar-lhes as concepções e os princípios basilares da referida propositura. A publicação compunha-se de uma parte geral e de partes específicas, destinada às áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e as áreas do conhecimento, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No início do citado documento, a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, subscreve uma carta dirigida aos gestores e professores, na qual afirma que

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SÃO PAULO, 2008a, p. 5)

Em razão dessa “ineficiência”, a SEE/SP estava propondo (para não dizer impondo) “uma ação integrada e articulada, cujo objetivo” era o de “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008a, p. 5). O teor da mensagem epistolar não ocultava o caráter centralizador e prescritivo da Proposta Curricular que se corporificava, mesmo com a tentativa de legitimá-la sob a alegação de que fora apresentada e discutida em toda a rede. Mesmo que isso tenha sido feito<sup>4</sup>, qual foi o efeito das vozes dissonantes?

No texto de apresentação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008a, p. 8), A SEE/SP explicita que a proposição de um currículo base para a sua

---

<sup>4</sup> De acordo com documento publicado no *site* da Rede do Saber, uma consulta sobre as boas práticas de ensino e gestão, realizada entre 16/10 e 03/12/2007, coletou 3.071 relatos completos: 2.258 sobre experiências em sala de aula e 813 sobre gestão, os quais seriam analisados, comentados e divulgados posteriormente. Além disso, o documento lista algumas videoconferências realizadas para divulgar a proposta curricular, no que se refere aos conteúdos programáticos por série e disciplina.

[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Apres\\_PropCurricular\\_SupDiretores\\_23\\_0108\\_COGSPCEI\\_Completa2.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Apres_PropCurricular_SupDiretores_23_0108_COGSPCEI_Completa2.pdf) (Acesso em 04/07/2018, às 21h18).

rede de ensino tem a pretensão de “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos”. Por meio dessa iniciativa, “procura cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências”, de modo que as suas unidades escolares “funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2008a, p. 8).

Ainda de acordo com esse trecho do documento, a elaboração do currículo seria fruto de um processo que aliaria “conhecimento e herança pedagógicos” às “experiências escolares de sucesso” (SÃO PAULO, 2008a, p. 8). Nessa perspectiva, o trabalho resultaria

[...] dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (RESOLUÇÃO SE nº 92 DE 19/12/2007)

Para tanto, realizar-se-ia um inventário do “acervo documental e técnico pedagógico existente”, e iniciar-se-ia uma consulta às instituições de ensino, na pessoa de seus docentes e de seus gestores, dando-lhes a oportunidade de relatar suas práticas exitosas. Tal consulta fora iniciada no último trimestre de 2007, conforme mencionamos anteriormente em nota. Apesar de todo o “esforço” para assegurar o caráter participativo da elaboração de um novo currículo para a rede estadual paulista, na prática, percebemos um progressivo silenciamento daqueles que mais poderiam contribuir para sua construção, a saber: alunos e professores.

Com a Resolução SE nº 76, de 07/11/2008, a Proposta Curricular deixou de ser apenas uma proposta, assumindo tom de obrigatoriedade e tornando-se o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*:

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. (RESOLUÇÃO SE nº 76 DE 07/11/2008)

É conveniente ressaltarmos que, no dia anterior, a Resolução SE nº 74, de 06/11/2008, instituiu o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), com vistas a:

- I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no ensino fundamental e Médio;
- II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;
- III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual. (RESOLUÇÃO SE nº 74 DE 06/11/2008)

Considerando que o IDESP<sup>5</sup> é calculado a partir da multiplicação de dois indicadores (o desempenho dos alunos<sup>6</sup> e o fluxo escolar<sup>7</sup>), e que, a partir desse índice se estabelecem as metas de qualidade para cada unidade escolar e a atribuição de “bonificação por desempenho ou mérito dos servidores”, percebemos que o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* atrela a sua execução às avaliações externas e aos resultados educacionais produzidos pelas escolas. Nesse sentido, a sua obrigatoriedade torna-se ainda mais perversa, tendo em vista que o educador se sente pressionado de diversas formas a gerar os números esperados. Sendo assim, o compromisso com a qualidade parece ser muito mais retórico do que prático.

### 2.1.1 Currículo paulista: algumas paradas

Ao final da apresentação do *Currículo do Estado de São Paulo* encontramos a relação de subsídios elaborados para auxiliar a sua implementação: o próprio documento básico curricular, o *Caderno do Gestor*, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*.

O *Currículo do Estado de São Paulo* é o documento que apresenta as concepções e os princípios curriculares propostos. Nas palavras da SEE/SP, os

---

<sup>5</sup> O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). (SÃO PAULO, 2017, p.1)

<sup>6</sup> O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do Saresp, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. (SÃO PAULO, 2017, p.2)

<sup>7</sup> O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. (SÃO PAULO, 2017, p.5)

“princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (SÃO PAULO, 2011, p. 12) são:

- Uma escola que também aprende: considerando os impactos da tecnologia sobre a “às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado” (SÃO PAULO, 2011, p. 12), aprender torna-se uma competência que toda a comunidade escolar (discentes, docentes, gestores) deve construir. Desse modo, a escola deixa de ser a “instituição que ensina” para se tornar a “instituição que também aprende a ensinar” (SÃO PAULO, 2011, p. 12). Nesse contexto, a aprendizagem tem “caráter de ações formadoras” (SÃO PAULO, 2011, p. 12), tanto na interação professor/aluno quanto na relação professor/gestor. A instituição escolar deve tornar-se um ambiente colaborativo que favoreça a formação de uma “comunidade aprendente” (SÃO PAULO, 2011, p. 12), partindo do pressuposto de que “ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente” (SÃO PAULO, 2011, p.13).
- O currículo como espaço de cultura: a dissociação entre cultura e conhecimento precisa ser superada no cotidiano escolar. Tratar a cultura como algo local, folclórico, ligado apenas ao divertimento e associar o conhecimento a um saber inatingível em nada contribui para a formação do homem contemporâneo. “Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”, (SÃO PAULO, 2011, p.13), razão pela qual a dicotomia entre cultura e currículo deve ser rompida, permitindo a relação entre currículo e vida. Sob essa ótica, o professor não transmite conhecimentos, mas torna-se “parceiro nos fazeres culturais”, incentivando o “desejo de aprender” e a “cidadania cultural” (SÃO PAULO, 2011, p. 13).
- As competências como referência: “um currículo referenciado em competências” é aquele que se propõe a “promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno”. É por meio dessa construção que o alunado terá condições de empreender uma “leitura crítica do mundo”, respeitada a complexidade da contemporaneidade. Entendem-se como competências os “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das

tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2011, p. 14). O desenvolvimento das competências e das habilidades está ancorado nos seguintes aspectos: “o adolescente e as características de suas ações e pensamentos”; “o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações”; “os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO, 2011, p.15). Nessa perspectiva, a ênfase do currículo está na aprendizagem e no “direito de aprender”, e não mais no ensino e na liberdade de ensinar, corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. Em consonância com a LDBEN, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um currículo referenciado em competências considera que os alunos “têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências”, visando à garantia de “igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados” (SÃO PAULO, 2011, p. 16).

- Prioridade para a competência da leitura e da escrita: “as linguagens incorporam as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes”, os quais organizam uma cosmovisão “mediada pela expressão, pela comunicação e pela informação” (SÃO PAULO, 2011, p. 16). A compreensão e a intersecção dos múltiplos discursos produzidos nas mais variadas esferas ocorrem pela mediação da língua materna, manifestada na linguagem verbal, oral e escrita. A língua materna é, portanto, instrumento de comunicação e conhecimento. A construção da competência linguística do aluno não se dá exclusivamente pelo domínio da norma-padrão, mas, sobretudo, pelo uso da língua em diversos contextos, ou seja, “competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes” (SÃO PAULO, 2011, p. 17). A pluralidade de textos exige o “reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo” (SÃO PAULO, 2011, p. 17), razão pela qual não podem ser vistos como padrões imutáveis, principalmente quando se consideram os textos multimodais. Em uma sociedade letrada, ser capaz de ler e de escrever é fator primordial para o pleno exercício da cidadania, de

modo que o trabalho com a leitura e a escrita não se restringe ao ambiente escolar e às aulas de língua materna. A escola deve oferecer ao educando o contato com a diversidade textual, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo. O texto deve ser o cerne do processo de ensino-aprendizagem. “Considera-se texto qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva”, ou seja, o texto se constitui na situação de interlocução, em que se pressupõe aquele que o produz e aquele a quem se destina. Pressupondo esse caráter basilar que as competências leitora e escritora assumem “para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores” (SÃO PAULO, 2011, p. 19).

- Articulação das competências para aprender: a aprendizagem é a atividade nuclear da escola. Nesse entendimento, o docente é o “profissional da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2011, p. 20). Considerando que a educação básica é para a vida, o conhecimento nela disseminado deve ser relevante para a vida atual e futura. As competências são mais abrangentes do que os conteúdos, estes podem variar em decorrência do tempo e do espaço, já aquelas são “mais gerais e constantes” (SÃO PAULO, 2011, p. 20). Em virtude disso, o desenvolvimento da competência de aprender a aprender é fundamental para êxito do aluno e a escola deve enfatizá-la, de forma que o aluno possa vencer os desafios que a contemporaneidade lhe apresenta. Adotam-se como competências para aprender as que compõem o “referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998)” (SÃO PAULO, 2011, p. 20), articulando-as às competências leitora e escritora.
- Articulação com o mundo do trabalho: priorizar o trabalho na educação básica significa reconhecê-lo como valor e como tema. No primeiro caso, reconhecendo a sua importância na sociedade e tributando-lhe o respeito que lhe é devido. No segundo, considerando que a sua abordagem perpassa “os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas” (SÃO PAULO, 2011, p. 25).

O *Caderno do Gestor* é um documento destinado aos professores coordenadores e diretores das escolas, aos professores coordenadores das oficinas

pedagógicas<sup>8</sup> e aos supervisores de ensino e tem por objetivo apresentar orientações para a gestão do Currículo na escola, com a “**finalidade específica** de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas” (SÃO PAULO, 2011, p. 10). Destaca-se o papel do gestor como responsável pela formação continuada dos professores. Nas várias edições desse documento verificam-se temas relacionados à implantação do currículo, à avaliação da aprendizagem e aos seus instrumentos, à organização do trabalho do coordenador pedagógico, aos planos de aula, à construção de projetos interdisciplinares, às dificuldades de aprendizagem, ao planejamento, ao IDESP, ao Saresp e a sua matriz de referência, às reuniões de conselho de classe e série, à avaliação final de ano, à proposta pedagógica, ao plano de gestão, entre outros.

Os *Cadernos do Professor e do Aluno* são documentos organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. No *Caderno do Aluno* são apresentadas Situações de Aprendizagem sistematizadas por bimestre. Nelas encontram-se os textos a serem trabalhados, bem como as atividades a serem desenvolvidas no próprio material. O *Caderno do Professor*, por sua vez, traz as mesmas Situações de Aprendizagem propostas aos alunos, acrescidas de orientações sobre como colocá-las em prática no que tange aos conteúdos, habilidades e competências, à avaliação e à recuperação.

A tríade sobre a qual se ancora o currículo revela seu caráter engessado e sua intencionalidade de assegurar o estrito cumprimento das ações curriculares previstas, ainda que tente, ao menos no plano escrito, afirmar que o professor tem liberdade para gerir o currículo.

Uma primeira leitura desses princípios pode nos levar a crer que expressam comprometimento com a construção de um ensino de qualidade no Estado de São Paulo. Contudo, uma olhar mais reflexivo sobre o texto curricular e sobre outros materiais publicados para viabilizar a sua implementação revelam a intencionalidade de pôr em prática um currículo preestabelecido e prescrito.

Nesse sentido, nos parece que a escola que também aprende é aquela que deve aprender a ensinar de acordo como o modelo ditado pela SEE/SP, que se apresenta como aquela que detém um saber a ser incorporado pela rede, ferindo o direito constitucional de gestão democrática do ensino público; o currículo como

---

<sup>8</sup> Atualmente, as oficinas pedagógicas são designadas como núcleos pedagógicos.

espaço de cultura é aquele em que o professor, alijado de seu papel de produtor de conhecimento, deve impactar os alunos com o “entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística”, ainda que não passe de um operário da educação, trabalhando com fatias de conhecimento que lhe foram recomendadas (SÃO PAULO, 2011, p. 13); as competências como referência são aquelas que o professor deve forjar nos alunos a fim de que ele obtenha êxito nas avaliações externas; a prioridade para a competência da leitura e da escrita é aquela comprometida com o contato com textos selecionados pelo currículo que, nem sempre, promovem situações de aprendizagem que efetivamente construam a autonomia do aluno em uma sociedade letrada; a articulação das competências para aprender são aquelas que se relacionam referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio; a articulação com o mundo do trabalho é aquela que desconsidera a realidade dos alunos, cujo percurso escolar, nem sempre é suficiente para assegurar a inserção no mercado profissional.

## **2.2 As teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas: os *boxes***

Ao se pensar em currículo é impossível fugir de uma questão essencial: qual conhecimento deve ser ensinado? Nas palavras de Silva (2011, p. 14-15), qualquer teoria curricular precisa ater-se à questão básica: “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” Sob esse prisma, é inevitável constatar que o currículo resulta de uma seleção de conhecimentos. Outra questão importante é o que os alunos devem se tornar. Que ser humano se deseja formar para a sociedade? Para Silva (2011, p. 16), “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

Segundo o autor (2011, p. 21), o termo currículo, na acepção que atualmente lhe é dada, só começou a ser utilizado na Europa “muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana”. Conforme Silva (2011, p. 12), é no início do século XX, nos Estados Unidos, que o currículo se torna um objeto específico de estudo e pesquisa. Os processos de industrialização, de urbanização e de imigração vivenciados pela sociedade americana levaram à massificação da escolarização, exigindo outro olhar para o campo educacional. Houve a necessidade de “racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de

currículos” (2011, p. 12) e a obra de Bobbit, *The curriculum* (1918), serviu de apoio a esse movimento, tornando-se um “marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos” (2011, p. 22). Assim, surge a teoria do currículo, num contexto em que “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (2011, p. 22). Questões relacionadas aos propósitos da educação começaram a ser discutidas e um dos pontos principais era o tipo de educação a oferecer: uma educação que instrumentalizasse o indivíduo para as funções laborais na vida adulta ou que formasse o sujeito para transformar a sociedade de que faz parte? Nos dizeres de Silva (2011, p. 22): uma educação que preparasse para a economia ou para a democracia? É em razão desse cenário, no qual a educação pode aparecer com diferentes objetivos, que as teorias curriculares se nos impõem.

### **2.2.1 As teorias tradicionais**

Na concepção de Bobbit, o currículo é “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (2011, p. 12). “Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (2011, p. 23). Esse modelo estava extremamente relacionado à economia, sendo sua palavra de ordem: eficiência. Havia uma grande influência dos princípios da administração científica de Taylor. Nessa perspectiva, o sistema educacional deveria

[...] especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles forma realmente alcançados. (SILVA, 2011, p. 23)

No entendimento de Bobbit, não havia razões para identificar os objetivos da educação, partindo do pressuposto de que eles já estavam dados pela vida ocupacional adulta. Todo o trabalho consistia em mapear quais eram as habilidades exigidas para as diversas ocupações e sistematizar um currículo que viabilizasse a sua aprendizagem, sem se esquecer de definir os instrumentos de padronização e

de medição dessa aprendizagem. Sob esse ângulo, o currículo era uma questão técnica, mecânica e burocrática.

Em 1949, Ralph Tyler publica o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* e ajuda a robustecer o modelo de Bobbit. De acordo com Silva (2011, p. 24), o “paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, inclusive o Brasil, pelas próximas quatro décadas”. Mesmo concebendo a filosofia e a sociedade como ponto de partida para o estabelecimento de objetivos educacionais, a proposta de Tyler apoia-se em questões de organização e desenvolvimento, defendendo que “os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito” (SILVA, 2011, p. 24), pois só assim eles poderiam ser aplicados e medidos.

Os pressupostos de Bobbit constituíram uma das linhas de pensamento que dominaram a educação americana ao longo do século XX, embora tenha se deparado com tendências mais progressistas como a de John Dewey, por exemplo.

A visão educacional de Dewey voltava-se mais para a construção da democracia do que da economia. Para ele, era fundamental considerar os interesses e as experiências dos estudantes, visto que “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2011, p. 23).

Em suma, as teorias tradicionais do currículo apresentavam os seguintes focos: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2011, p. 17).

### **2.2.2 As teorias críticas**

A década de 1960 foi marcada por importantes movimentos sociais e culturais que promoveram diversas manifestações populares e algumas mudanças no mundo em geral, incluindo o Brasil. A partir dessa conjuntura, as teorias tradicionais do currículo também passaram a ser questionadas por intelectuais de diferentes origens, entre os quais podemos citar: o inglês Michael Young; os franceses Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet; o brasileiro Paulo Freire; o americano William Pinar. É no bojo dos estudos realizados nesse período que as teorias críticas do currículo começam a ganhar contornos.

Em oposição às teorias tradicionais do currículo, as teorias críticas contestam a forma como as instituições sociais e educacionais se organizam, atribuindo ao *status quo* a razão de ser das desigualdades sociais. Nas palavras de Silva (2011, p. 30), “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”, cuja preocupação se volta para a construção de conceitos que favoreçam a compreensão sobre “o que o currículo faz”, ao passo que “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” preocupadas com a criação de técnicas de “como fazer o currículo”. Nesse cenário teórico, contudo, havia as teorizações críticas mais abrangentes, como as elaboradas por Althusser, Bourdieu e Passeron; e aquelas que focalizavam o currículo como a *Nova Sociologia da Educação e Movimento de Reconceptualização*, por exemplo.

O *Movimento de Reconceptualização*, liderado por William Pinar, nos Estados Unidos, em conformidade com Silva (2011, p. 37), “exprimiu uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler”. Os integrantes desse círculo depreendiam que o currículo não poderia ser concebido e materializado simplesmente como um trabalho técnico, administrativo e burocrático, pois tal perspectiva não condizia com as teorias sociais por eles preconizadas. Os constructos teóricos da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica da Escola de Frankfurt contestavam aquilo que, na ótica tradicional, era entendido como currículo, embora o fizessem com alguma incompatibilidade.

Ao discorrer sobre tal divergência, Silva (2011, p. 38) afirma que havia aqueles que se fundamentavam nos conceitos marxistas, enfatizando “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo” e outros que se apoiavam na fenomenologia e na hermenêutica, cuja

[...] ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. (SILVA, 2011, p. 38)

A princípio, o *Movimento de Reconceptualização* visava à inclusão tanto das linhas marxistas quanto daquelas vinculadas às estratégias interpretativas de investigação. Entretanto, os estudiosos ligados à primeira resistiam a isso, visto que

consideravam o movimento pouco político e muito focado em questões subjetivas. Assim, segundo Silva (2011, p. 39), “o rótulo da ‘reconceptualização’ [...] ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas”.

O enfoque fenomenológico questiona profundamente a forma tradicional de estruturar o currículo em disciplinas, já que a compreensão técnica e científica por elas proposta não fazem muito sentido no contexto de uma perspectiva teórica que prioriza a experiência, o mundo vivido e a construção subjetiva e intersubjetiva dos significados. Consoante Silva (2011, p. 40-41), sob o prisma fenomenológico

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.

Nesse panorama de valorização da experiência, conceitos como: objetivos, aprendizagem, avaliação e metodologia, por exemplo, são considerados de segunda ordem, uma vez que limitam a vivência pedagógica de professores e alunos. Assim sendo, no currículo fenomenológico busca-se propiciar aos discentes a oportunidade de investigar a própria experiência, mediante a análise de temas do cotidiano, visando a sua desbanalização. A análise fenomenológica encerra-se com a escrita fenomenológica, sendo ambas marcadas por sua natureza subjetiva e distante dos conceitos universais e abstratos do conhecimento científico.

Em se tratando de currículo, a fenomenologia, por vezes, associa-se à abordagem hermenêutica, defensora do pressuposto de que um texto (seja ele escrito ou não) pode ser interpretado de diversos modos, refutando a possibilidade de que, supostamente, exista para ele um sentido único e determinado. A fenomenologia e a autobiografia também se associam, segundo Silva (2011, p. 43), “para enfatizar os aspectos formativos do currículo, entendido, de forma mais ampla, como experiência vivida”. O método autobiográfico, ainda em conformidade com o referido autor, permite investigar o modo como a subjetividade e a identidade são formadas, entrelaçando “o individual ao social de uma forma que as outras perspectivas não fazem”. Além disso, tal estratégia interpretativa tem um caráter formativo, autotransformativo e emancipador, pois ao concatenar “o conhecimento

escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional” promove a transfiguração do sujeito.

De acordo com Silva (2011, p. 45), “o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple”. O pesquisador americano postulava a existência de uma relação intrínseca “entre economia e educação e entre economia e cultura”, partindo dos pressupostos marxistas, os quais estabelecem que a sociedade capitalista se organiza e se mantém por meio da dominação de classe, isto é, da dominação exercida por aqueles que são proprietários dos recursos materiais sobre aqueles que são donos somente da força de trabalho. Essa dinâmica do capitalismo é responsável pelo forte vínculo estabelecido entre a organização econômica e a organização curricular. Em razão disso

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2011, p. 46)

Diante desse contexto, o importante não é como organizar o currículo, mas por que o currículo se estrutura dessa ou daquela forma. Por que são selecionados determinados conhecimentos e não outros? Quem os seleciona? Quem os legitima? Aos interesses de quem tais conhecimentos atendem? Que relações de poder se estabelecem na elaboração do currículo? A perspectiva de Apple, portanto, defende que não se pode compreender o currículo ou transformá-lo, sem que questões, como as mencionadas anteriormente, sejam respondidas e, assim, politiza a teoria sobre o currículo.

Na Inglaterra, diferentemente do que acontecia nos Estados Unidos, a crítica do currículo fundamenta-se na sociologia e o livro *Knowledge and control*, 1971, organizado por Michael Young, é o marco do movimento denominado *Nova Sociologia da Educação* (NSE). A sociologia da educação vigente à época, também conhecida como aritmética (por seu enfoque empírico e estatístico), preocupava-se com a desigualdade de resultados resultantes do sistema educacional. De acordo

com Silva (2011, p. 65), a maior ressalva da NSE a essa sociologia “era que ela se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar)”, sem considerar o processo que se instalava entre esses dois momentos. Nesse sentido, esse viés sociológico atinha-se aos resultados educacionais, ou seja, buscava saber qual era o índice de sucesso ou fracasso escolar, sem se debruçar o porquê de tais resultados. A NSE, por sua vez, propunha-se a pensar sobre o que acontecia com os sujeitos ao longo do processo educativo e não somente com a forma como eles processavam o conhecimento.

A proposta da NSE era a de uma sociologia do conhecimento, cujo papel era o de ressaltar o aspecto “socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento” e sua íntima conexão com as “estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 2011, p. 66). Na elaboração de uma sociologia do currículo, Young propõe desnaturalizar as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas consideradas naturais pela teoria educacional, demonstrando sua natureza social, histórica, circunstancial e arbitrária. Na perspectiva da NSE, o importante não é discutir qual conhecimento pode ser considerado verdadeiro ou falso, mas compreender “o que conta como conhecimento”, considerar o “conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo” (SILVA, 2011, p. 67). De acordo com Silva (2011, p. 67), “a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder”. Nesse cenário, questões como o prestígio de determinadas disciplinas sobre outras, as relações de organização curricular e poder, os interesses de classes, de profissionais e de instituições na organização do currículo são fundamentais para compreender que qualquer mudança na organização curricular exige alterações nos princípios de poder.

De maneira geral, segundo Silva (2011, p. 17), as teorias críticas do currículo são marcadas pelas seguintes características: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”.

### **2.2.3 As teorias pós-críticas**

As teorias pós-críticas caracterizam-se pela multiplicidade de princípios conceituais que se sustentam basilarmente na valorização da subjetividade, na prevalência do pessoal em relação ao social e na desconfiança no que tange às metanarrativas. No contexto contemporâneo de realçamento da diversidade cultural, concepções procedentes de correntes teóricas, tais como: multiculturalismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, feminismo, estudos de gênero, narrativa étnica e racial, Estudos Culturais, entre outros, influenciaram a forma de conceber as teorias educacionais e, mais especificamente, o currículo.

De acordo com Silva (2011, p. 111), o “pós-modernismo é um movimento intelectual que [...] toma como referência uma oposição ou uma transição entre, de um lado, a Modernidade [...] e, de outro, a Pós-Modernidade”. Esse movimento coloca em xeque as premissas de teorias sociais e políticas construídas a partir do Iluminismo, as quais seriam a causa dos problemas vivenciados pela sociedade na contemporaneidade. Os questionamentos do pensamento pós-moderno promovem alterações epistemológicas nos conceitos da Modernidade, impactando as organizações curriculares. Conforme Silva (2011, p. 111)

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática.

Esses propósitos educacionais da Modernidade não se coadunam com a perspectiva pós-moderna que rejeita as metanarrativas; as concepções de razão, racionalidade e progresso; os princípios fundacionais; o sujeito racional, livre, autônomo e centrado; entre outros aspectos. No entendimento do Pós-Modernismo, as grandes narrativas devem ceder espaço à subjetividade das interpretações; os aparentes benefícios promovidos pela razão, pela racionalidade e pelo progresso devem ser desacreditados; as proposições fundacionais não merecem ser privilegiadas em detrimento de outras; o sujeito deve ser visto como um ser descentrado, fragmentado e múltiplo.

Nessa conjuntura, o movimento pós-moderno contesta não apenas o currículo seriado, segmentado em disciplinas, centrado no sujeito racional e autônomo, adepto de uma visão libertadora e emancipadora, mas a própria teoria crítica do

currículo, anunciando o nascimento de uma pedagogia pós-crítica marcada pela influência de variadas vertentes teóricas.

O multiculturalismo, por exemplo, reveste-se de ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que reivindica o reconhecimento e a representação da cultura dos grupos dominados pela cultura nacional, pode ser visto como uma forma de minimizar os problemas “gerados” pelos grupos minoritários no interior de uma cultura dominante. Não se pode, portanto, compreender o multiculturalismo sem considerar as relações de poder que envolvem a convivência de diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais em um mesmo território. De acordo com essa vertente teórica, uma cultura não pode ser considerada superior à outra, visto que são equivalentes, pois, como afirma Silva (2011, p. 86), “diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade”. Nesse horizonte, o multiculturalismo defende o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diversas culturas, partindo do princípio de que sob as manifestas diferenças, abriga-se uma mesma humanidade. As implicações da visão multiculturalista sobre o currículo referem-se à constatação de que os problemas educacionais e curriculares não se explicam apenas pela ótica da luta de classes, mas também por outras dinâmicas que envolvem questões de gênero, raça, sexualidade e outras mais.

Na perspectiva dos estudos feministas, as relações de poder na sociedade não se alicerçam somente no capitalismo, mas também na concepção de patriarcado, ou seja, de uma estrutura social que favorece o homem em detrimento da mulher. Em termos curriculares, isso pode ser observado na materialização de um currículo pautado em uma cosmovisão masculina que, explícita ou implicitamente, espera coisas diferentes de homens e mulheres, determina caminhos acadêmicos masculinos ou femininos, entre outras coisas. Para o feminismo, essa desigualdade de gênero, promovida por propostas curriculares estereotipadas, precisa ser superada, visto que não basta assegurar o direito da mulher à educação, é imprescindível assegurar também o direito a uma educação que respeite a cosmovisão feminina.

Seguindo linha de raciocínio semelhante, os estudos pós-colonialistas, de gênero, de etnia e raça defendem uma reformulação curricular estrutural, pois o discurso de respeito e tolerância aos “diferentes” e a mera inclusão no currículo de informações referentes às culturas dos povos colonizados, às manifestações da

sexualidade, às questões étnicas e raciais não permitem a problematização dessas questões e, conseqüentemente, a abordagem mais aprofundada de todas essas temáticas.

Em síntese, de acordo com Silva (2011, p.17) as teorias pós-críticas priorizam as seguintes questões: identidade, alteridade, diferença; “subjetividade; significado e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo”.

### 2.3 O currículo paulista sob o crivo dos conceitos-chave das teorias curriculares

O currículo não é um documento neutro. Ao contrário, a sua análise coloca-nos frente a frente com concepções políticas, ideológicas e filosóficas que se revelam de forma mais ou menos deliberada. Uma forma de percebermos isso é por meio da análise dos conceitos empregados pelo texto curricular. Silva (2011, p. 17) afirma que

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.”

Considerando essa perspectiva, Silva (2011, p. 17) propõe um quadro que sintetiza os conceitos-chave das teorias curriculares:

**TABELA 1 – CONCEITOS CHAVES DAS TEORIAS CURRICULARES**

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	Ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significado e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

(FONTE: SILVA, 2011, p.17)

Partindo dos conceitos-chave apresentados por Silva, realizamos um levantamento da “Apresentação do *Currículo do Estado de São Paulo*”, parte do documento curricular que descreve o seu processo de construção e os princípios sobre os quais se baseia, a fim de identificarmos os principais conceitos que dela emanam. Ao final desse inventário, deparamo-nos não apenas com a presença de alguns conceitos, mas também com a ausência de outros, o que se nos revela bastante significativo, conforme podemos observar nos apontamentos feitos a seguir:

**TABELA 2 – PALAVRAS-CHAVE DAS TEORIAS TRADICIONAIS**

Teorias Tradicionais	
Palavra	Número de ocorrência
ensino <sup>9</sup>	18
Aprendizagem	28
ensino-aprendizagem <sup>10</sup>	3
Avaliação	2
Metodologia	3
Didática	1
Organização	5
planejamento/ plano <sup>11</sup>	6
eficiência/ eficiente <sup>12</sup>	2
Objetivos	4

FONTE: A autora (2018)

Como podemos observar, todos os conceitos-chave apontados por Silva como representantes das teorias tradicionais do currículo aparecem no documento paulista, com ênfase para os termos “ensino” e “aprendizagem”.

<sup>9</sup> Desconsideramos o termo “ensino” quando empregado nas expressões ensino fundamental (3) e ensino médio (15).

<sup>10</sup> Fusão dos termos usados também isoladamente: “ensino” e “aprendizagem”.

<sup>11</sup> Variação para o termo “planejamento”.

<sup>12</sup> Variação para o termo “eficiente”.

TABELA 3 – PALAVRAS-CHAVE DAS TEORIAS CRÍTICAS

Teorias Críticas	
Palavra/Expressão	Número de ocorrência
Ideologia	0
reprodução cultural e social/ reprodução de valores <sup>13</sup>	1
Poder	2
classe social	1
Capitalismo	0
relações sociais de produção	1
conscientização/consciência/consciente <sup>14</sup>	2
emancipação e libertação	0
currículo oculto	0
Resistência	0

FONTE: A autora (2018)

Em se tratando dos conceitos-chave relacionados às teorias críticas do currículo, percebemos a ausência da maior parte deles e a presença tímida de alguns outros, mesmo considerando possíveis variações dos termos e/ou expressões<sup>15</sup>.

Convém ressaltar em relação ao conceito-chave de “libertação”, fortemente associado ao sentido de “emancipação”, que o documento paulista utiliza a expressão “libertos”, mas referindo a uma questão textual conforme se observa no trecho: “[...] como, aliás, acontece em leituras de jornais impressos, em que os olhos ‘navegam’ por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal” (SÃO PAULO, 2011, p.17). Já o termo “liberdade” é empregado cinco vezes, das quais duas se referem à liberdade de ensino e à liberdade de argumentação por meio da escrita e três, à construção da

<sup>13</sup> Consideramos a presença da expressão “reprodução de valores”, presente no documento curricular no contexto da competência linguística.

<sup>14</sup> Variação para o termo “conscientização”. Os termos “consciência” e “consciente” foram empregados no contexto referente à leitura.

<sup>15</sup> Consideramos as seguintes variações na pesquisa: ideologia/ideológico(s), ideológica(s); capitalismo/capital, capitalista; emancipação: emancipar, emancipatório; resistência, resistir.

liberdade do sujeito. Não se trata, portanto, de uma referência explícita ao processo de conscientização que conduz à libertação.

**TABELA 4 – PALAVRAS-CHAVE DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS**

Teorias Pós-críticas	
Palavra/Expressões	Número de ocorrência
identidade, alteridade, diferença	2 – 1 – 3
Subjetividade	0
significado e discurso	8 – 4
saber-poder	0
Representação	1
cultura <sup>16</sup>	13
gênero, raça, etnia, sexualidade	0 – 0 – 0 – 0
Multiculturalismo	0

FONTE: A autora (2018)

Em relação aos conceitos-chave das teorias pós-críticas, notamos a ausência de alguns termos e a presença de outros, com destaque para “cultura”. É pertinente considerarmos, no entanto, que o elevado registro desse termo não significa que o currículo paulista esteja mais afinado com os pilares pós-críticos, mesmo porque, nesse contexto, a cultura deve ser considerada em toda a sua diversidade, o que não se verifica quando se observa a ausência dos termos “gênero”, “raça”, “etnia”, “sexualidade” e “multiculturalismo”, por exemplo. Na verdade, o termo “cultura” aparece muito mais relacionado à questão de espaço de “articulação de competências e de conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2011, p.7), como se verifica na definição apresentada pelo documento paulista que define currículo como “expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”.

Em vista do exposto, constatamos por meio da análise do conteúdo lexical do documento em questão que o currículo paulista apoia-se teoricamente mais

<sup>16</sup> Foram desconsideradas as expressões “cultural” e “culturais”, tendo em vista que estavam relacionadas principalmente ao sentido de bens, atividades, fazeres culturais, e não à questão da diversidade cultural, como proposto pelas teorias pós-críticas.

substancialmente nas teorias curriculares tradicionais. Esse fato torna-se mais evidente, quando analisamos os demais documentos oficiais elaborados para “auxiliar” os profissionais da rede paulista a “executar” o currículo, conforme discutiremos mais adiante. Além disso, o estabelecimento de metas educacionais, o emprego de sistemas de avaliação de resultados e o pagamento de bônus por mérito aos profissionais da educação ajudam a compor esse cenário. Não é nossa pretensão fazer uma classificação peremptória do currículo paulista, vestindo-o com roupagem única, principalmente porque entendemos que junto à indumentária básica das teorias tradicionais, acham-se alguns acessórios críticos e pós-críticos, ainda que o resultado final não seja uma composição das mais belas.

### 3 Ensino de literatura: a leitura literária em jogo

Ao responder à indagação feita a si mesmo sobre por que ama a literatura, Todorov (2009, p. 23) afirma que a ama porque ela o faz viver.

A literatura é um direito. O ser humano necessita não apenas daquilo que lhe assegure a subsistência física, precisa também dos bens que lhe proporcionem a sua integridade espiritual, dentre os quais, a literatura. Essa é a tese defendida por Candido, em seu clássico texto *O direito à literatura*. Para o autor (2013, p. 176), a literatura integra a categoria dos bens indispensáveis à espécie humana, pois representa uma das “necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora”.

Candido define literatura como

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2013, p. 176)

Nessa perspectiva, a literatura é uma forma de expressão que abrange toda a humanidade, independentemente de localização espacial ou temporal. De acordo com o autor (2013, p. 176), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”, essa experiência promove a humanização do homem. Sendo assim, a literatura é algo imprescindível ao ser humano, razão pela qual se constitui um direito que lhe deve ser assegurado.

Diante desse contexto, é possível entender por que os currículos escolares costumam incorporar os textos literários, ainda que isso provoque algumas tensões. A literatura traz para o leitor tanto aquilo que a sociedade aceita quanto aquilo que renega. Um livro nas mãos de uma pessoa nunca é inócuo, tanto pode domesticar quanto despertar a consciência. Nesse sentido, o trabalho com a literatura na escola chega a ser imprevisível, visto que seus resultados podem sobrepujar, de forma incômoda, os objetivos inicialmente propostos. Esse caráter contraditório da literatura é um dos responsáveis pelo seu papel humanizador que, segundo Candido (2013, p. 178), se explica “pela complexidade de sua natureza”. O autor distingue três peculiaridades da função da literatura:

[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, p. 178-179)

É muito comum acreditar que a ação da literatura sobre o sujeito restrinja-se ao terceiro aspecto, compreendendo-a como um meio de instrução. Contudo, é preciso considerar que o processo ocorre mediante a operação concomitante dos três aspectos. Candido (2013, p. 179) chama a atenção para o grande papel humanizador da literatura que se dá pelo modo como o objeto literário é construído, visto que esse processo compõe “uma estrutura [...] um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”. Isso é extremamente significativo, pois esse

[...] caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 2013, p. 179)

O conteúdo presente no texto literário, associado à forma como este se organiza, produz um conhecimento que engrandece a cosmovisão humana. De acordo com Todorov (2009, p. 23), “mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. Esse processo, também humanizador, acontece por vezes de modo consciente, mas principalmente no nível do inconsciente e do subconsciente. O homem precisa dessa ampliação de horizontes, tanto na esfera individual quanto na coletiva, pois

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

A literatura ainda apresenta, consoante Candido (2013, p. 182), “níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor”, por meio dos quais “o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc”. Trata-se de outra face humanizadora da literatura, uma vez que atende à precisão humana de conhecer os sentimentos e a sociedade, assumindo posição perante inúmeras questões sociais. Ressalta-se, porém, que o texto literário, embora apresente uma mensagem de cunho mais acentuadamente social, se faz pelo seu caráter estético. Sendo assim, de acordo com Candido (2013, p. 184) “o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. Faz-se necessário esclarecer o que Candido entende por humanização, a saber

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2013, p. 182)

Diante do caráter humanizador da literatura, percebe-se a sua relevância para a humanidade. Trata-se de uma necessidade que precisa ser satisfeita, pois a sua ausência provoca graves danos ao homem, independentemente de sua condição social. Nesse cenário, a escola e seus currículos desempenham um papel importante no sentido de assegurar o direito à literatura. Não há literatura para ricos e literatura para pobres, há literatura. Sendo assim, a escola torna-se uma agência imprescindível para fazer chegar, sobretudo aos menos favorecidos, a boa literatura, contribuindo assim para a sua humanização.

### **3.1 Ensino de literatura na educação nacional: breve retrospecto**

Falar sobre a história do ensino de literatura exige falar da história do ensino de língua portuguesa, pois o primeiro sempre esteve atrelado ao segundo. Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, procuraremos apresentar um breve retrospecto de como e em que circunstâncias se deu o ensino de literatura em

território nacional. Nosso propósito é suscitar a reflexão sobre como o texto literário vem sendo abordado pedagogicamente na educação brasileira, desde o seu princípio até a atualidade, de modo a subsidiar a reflexão sobre a leitura literária no *Currículo do Estado de São Paulo*.

De acordo com Cassavia<sup>17</sup>, em 1549 chega à Bahia um pequeno grupo de jesuítas, liderado pelo Padre Manuel da Nóbrega. Na pessoa desses missionários, desembarca no Brasil a Companhia de Jesus com um modelo escolar medievo, trazendo na bagagem “os autores latinos expurgados, a velha Escolástica, o *Trivium* e o *Quadrivium*” (1981, p. 9). A princípio, a Companhia de Jesus dedicava-se ao ensino dos filhos dos índios e dos órfãos portugueses; posteriormente, dos filhos dos proprietários de terra e dos filhos dos escravos. Tratava-se de uma educação catequética destinada exclusivamente aos meninos. Ferreira Jr. e Bittar, em artigo denominado *A Gênese das Instituições Escolares no Brasil: Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI*, afirmam que para a consecução dos objetivos evangelizadores,

[...] os jesuítas utilizaram uma pedagogia fundamentada nos seguintes elementos: bilinguismo (preferencialmente português e tupi); método de ensino mnemônico; catecismo com os principais dogmas cristãos; desmoralização dos mitos indígenas; e atividades lúdicas (música e teatro). (FERREIRA JR., BITTAR, 2005, p. 41-42)

José de Anchieta, renomado jesuíta, propunha uma didática baseada no uso do teatro como uma forma lúdica de aprendizagem. Segundo Peralta e Kassab (2008, p. 3), nos autos que escreveu, “Anchieta [...] adaptou os mistérios e as moralidades de forma criativa. Inspirando-se nos usos e costumes indígenas, utilizou-se das músicas, das danças e dos cantos usados nas festas cerimoniais”, assim como da poesia.

Em 1599, a Companhia de Jesus decide regimentar sua prática educacional, promulgando a *Ratio Studiorum* que apresentava mais de 400 regras. O sistema jesuítico remetia-se à Antiguidade Clássica e baseava-se na doutrina das sete artes

---

<sup>17</sup> Gilberta Machado Luz Cassavia, em *O ensino da literatura no Brasil: um histórico*, dissertação de mestrado defendida na UNICAMP, em 1981, apresenta uma pesquisa de cunho bibliográfico com a finalidade de discorrer sobre “o lugar ocupado por uma disciplina que poderia ser chamada de *Literatura*” (1981, p. 5), no período que vai da chegada dos jesuítas ao território brasileiro até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, de 1961.

liberais, o *Septenium*, que se dividia em *Trivium* (composto pela Gramática, Dialética e Retórica) e *Quadrivium* (formado por Música, Aritmética, Geometria e Astronomia).

A gramática medieval, conforme Cassavia (1981, p. 11), abarcava “o que chamamos hoje de estudo da língua e, em parte, o campo da ciência da literatura. No primeiro aspecto, dedicava-se ao conhecimento do uso correto da língua e, no segundo, à leitura e à imitação. O material linguístico com que trabalhava provinha de textos selecionados com fins didáticos”. Nesse contexto educacional (1981, p. 11), “os autores greco-latinos, recuperados como ‘sábios’ e ‘profetas’, tornavam-se ‘exemplares’. Versos, sentenças, extraídos do contexto original, eram condensados para expressar experiências psicológicas ou regras de vida”. A leitura de autores, como Cícero, Aristóteles, Virgílio, Quintiliano, tinha por propósito servir de modelo a ser imitado pelos alunos, tanto na oratória quanto na escrita.

Em relação à leitura, a título de ilustração, a *Ratio Studiorum* registra a

*Proibição de livros inconvenientes.* - Tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; - e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma. (FRANCA, 1952, p. )

O domínio jesuítico sobre a educação em Portugal e no Brasil se estendeu até 1759, quando o Marquês de Pombal, movido pelos ideais do Iluminismo, banuiu a Companhia de Jesus dos territórios da coroa portuguesa. No entanto, os ecos desse sistema educativo ressoam até os dias atuais.

Em 1750, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, foi nomeado ministro da Fazenda do rei D. José I e efetuou várias mudanças na sociedade lusitana, entre elas uma reforma educacional. Ao decretar o fim do sistema jesuítico na educação, Pombal procurava remover os impedimentos que este oferecia à introdução, em território português, da filosofia iluminista que se propagava pelo continente europeu. Com isso, substituiu-se o método da Companhia de Jesus por um sistema educacional público e laico, ainda que tais mudanças não tenham se efetivado de imediato na prática.

As propostas de Pombal incluíam a nomeação de Comissários de Estudos, a indicação de livros que poderiam ser utilizados no ensino, a realização de concursos nacionais, a prática de exames para Mestres Régios e Mestres Particulares. No

Brasil, após a expulsão dos jesuítas, o que se verificou foi um hiato na organização educacional, pois não se podia mais contar com a estrutura jesuítica e tampouco com a efetivação das propostas pombalinas. Nesse contexto, de acordo com Tiunan (2017, p. 60), “o ensino precário que aqui existia continua sendo ministrado por padres ou por professores formados pelos jesuítas, permanecendo a mesma metodologia e os mesmos ideais do sistema anterior”.

A reforma do Marquês de Pombal determinava que o ensino fosse promovido obrigatoriamente em Língua Portuguesa e o ensino em língua geral tornou-se proibido. O ensino de literatura baseava-se no compêndio *Arte da Grammatica da Língua Portuguesa*, de autoria de Reis Lobato, que abrangia textos literários, considerados como o ideal do bem falar e do bem escrever. As proposituras pombalinas vigoraram até 1777, ano da morte de D. José I e com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, ocorrem outras mudanças.

A partir do momento em que o Brasil se tornou sede do reino português (1808-1821), percebeu-se a necessidade de realização de diversas alterações no cenário da colônia. Em termos educacionais, os três séculos de dominação lusitana não haviam sido suficientes para consolidar um sistema educacional. As medidas adotadas, porém, pouco impactaram a educação primária e secundária, priorizando a formação da elite em carreiras da medicina e da engenharia.

Após a Proclamação da Independência, no período imperial (1822-1889), a educação começou a ser concebida como um direito do cidadão e um dever do Estado. Nessa perspectiva, urgia a realização de reformas educacionais que efetivamente assegurassem o novo *status* político do Brasil, o que, entre outras coisas, exigia a preparação das pessoas para exercer o voto e os mandatos eleitorais. Embora tenham sido travadas diversas discussões e propostas para uma educação nacional – em todos os níveis –, esta não se concretizou e de acordo com Peres (2010, p. 3), “o ensino superior e a educação popular foram tratados como estruturas paralelas, refletindo preocupações e interesses distintos: de um lado, a formação de elite; de outro, a educação popular”.

A proposta constitucional de 1823 registrava que

[...] para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial (PERES, 2010, p. 4)

A Constituição de 1824, por sua vez, garantia em seu artigo 179, que a instrução primária fosse gratuita a todos os cidadãos e que colégios e universidades deveriam ensinar Ciências, Belas Letras e Artes. Entretanto, as determinações contidas na Carta Magna não foram suficientes para transformá-las em ações práticas, motivo pelo qual pouco ou nada mudou no cenário da educação brasileira. Incapaz de corresponder às necessidades educacionais da nação, o governo central propôs a descentralização do poder e a divisão da responsabilidade com as províncias que, na prática assumiram – ainda que sem condições financeiras e estruturais – um sistema paralelo de ensino primário e secundário, ao passo que o governo central respondia pelo ensino superior. Nesse contexto, conforme Peres (2010, p. 9), em torno de “1834, o ensino público secundário encontrava-se fragmentado em aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas por todo o Império”.

Em 1837, o seminário de São Joaquim foi transformado em uma instituição de ensino secundário que recebeu o nome de Colégio Pedro II, com o propósito de ofertar um ensino diferenciado, que servisse de padrão a outros estabelecimentos de ensino. Discorrendo sobre o fato, Peres (2010, p. 9) informa que o “currículo do novo colégio compunha-se de: línguas latina, francesa, grega e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia e a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho”. Nessa época, o ensino secundário era prioritariamente propedêutico. No que se refere ao ensino de literatura,

[...] embora a disciplina Literatura estivesse presente no currículo do Colégio Pedro II, o seu ensino era destinado aos bacharéis em Letras, pois era oferecida apenas no último ano do curso cujo número de alunos matriculados era diminuto. O seu ensino passa a ser necessário a partir da inclusão dessa disciplina para o ingresso no curso superior de Direito. (TIUMAN, 2017, p. 73)

Em 1855, o Colégio Pedro II passa por uma reorganização curricular, promovida por Couto Ferraz, a qual

[...] incluiu a “Corografia brasileira e história nacional” no 4º ano, ampliou os currículos de Língua Portuguesa e de Retórica com a implantação das disciplinas “Leitura e Recitação do Português” e “Exercícios Ortográficos”, no 1º ano e “Quadros da literatura nacional”, no 7º ano. Desta maneira, há um aumento da oferta de textos nacionais aos alunos, porém o ensino de latim e as literaturas europeias figuram como modelares. (TIUMAN, 2017, p. 73-74)

Em 1857, conforme Tiunan (2017), a disciplina do sétimo ano, de Retórica e Poética, passou a apresentar a “análise dos clássicos portugueses”, ao passo que a “história da literatura portuguesa e nacional” substituiu os “quadros da literatura nacional”, sendo este o gérmen da perspectiva histórica da literatura nacional. Em 1881, propôs-se o estudo da prosa e da poesia brasileira por meio de uma abordagem cronológica inversa, ou seja, que partia da atualidade e retornava ao passado.

Tiunan chama a atenção para o fato de que o currículo do Colégio Pedro II era uma referência para outras instituições de ensino, o que não significa que estas o aplicassem. A educação secundária, durante o período imperial, guiava-se pelos exames preparatórios para ingresso no ensino superior. Sendo assim, as disciplinas mais prestigiadas eram aquelas exigidas nas referidas provas. A língua portuguesa e a literatura só passam a ser mais valorizadas na educação brasileira quando passam a ser conteúdo dos exames.

A Proclamação da República em 1889 não elimina o abismo existente entre o ensino destinado às classes mais privilegiadas e o dirigido às camadas populares, de modo que estas frequentavam o curso primário e profissional e aquelas, o ensino secundário e superior. A chamada Primeira República foi um período marcado por diversas reformas educacionais e pouca unidade nacional, visto que cada estado decidia o que fazer com as etapas de ensino que lhes competiam. Para reverter esse problema, houve a tentativa de promover a nacionalização do ensino, o levou a ampliação da carga horária de algumas disciplinas, entre as quais o ensino da Língua Portuguesa e da história da literatura brasileira. De acordo com Tiunan (2017, p. 78), foi um período em que se percebia “a ascensão da Língua Portuguesa, desde o Ensino Primário até os exames para ingresso nos Ensinos Superiores”, o mesmo, porém, não se verificava em relação à Literatura Brasileira que “recebia pouco destaque e era ignorada pelos Exames Preparatórios”.

Era comum o uso de compêndios literários que mais do que se prestarem ao ensino de literatura, destinavam-se ao estudo da gramática. Tratava-se de um material que seguia a cronologia inversa de textos e autores, opção que se justificava por se adequar ao ensino da gramática, conforme explica Razzini (2000, p.90)

Como tradicionalmente havia a preocupação de se estudar primeiro a gramática normativa e depois a gramática histórica, era natural que os textos mais modernos fossem apresentados em primeiro lugar, enquanto que os textos dos autores mais antigos eram reservados para ilustrar as alterações gramaticais ocorridas nos vários "períodos" da língua portuguesa.

Em 1910, segundo Tiunan (2017), em razão do Decreto 8.660, de 5 de abril, a disciplina de Literatura Brasileira deixou de ser autônoma e foi incorporada à disciplina de Língua Portuguesa, situação que foi revertida em 1925, por meio da Lei Rocha Lima. De acordo com Cassavia (1981, p. 58), esta legislação atribui à Literatura a função de ser “veículo de valores morais ou elemento formador do sentimento de nacionalidade” e recomendava “entre as produções literárias dos autores nacionais, as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar aos alunos para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo ou de civismo”.

A partir de 1930, o contexto socioeconômico do Brasil passa por transformações e o sistema educacional, principalmente o ensino secundário e superior, voltado para a formação da elite deixa de atender às necessidades de uma nação que vivenciava os processos de urbanização e industrialização. A economia assume um papel significativo em relação aos objetivos educacionais. No contexto da Revolução de 1930 e do governo Vargas, o capitalismo se impõe, gerando a necessidade de uma mão de obra qualificada para o desempenho de diversas funções. Em razão disso, ocorre uma expansão da oferta de vagas, que acontece de modo desigual pelo território brasileiro. Além disso, o sistema educativo, mesmo que de forma imparcial atendendo às camadas populares, mantém a mesma estrutura de quando se destinava mais exclusivamente à elite. Esse modelo não conseguia atender de modo satisfatório a todos e a exclusão se verificava quer pela oferta insuficiente de vagas quer pelo fracasso escolar que gerava repetência e evasão. Nesse contexto, a literatura ainda era proposta num viés de valorização da cultura nacional, visando ao conhecimento de autores e obras representativas.

De acordo com Tiunan (2017, p. 87), em 1931, o Decreto nº 19.890 organizou a estrutura do Ensino Secundário

[...] estabelecendo o currículo seriado, determinando quais disciplinas fariam parte do currículo de cada ano do ensino, instituiu a frequência obrigatória em detrimento dos estudos parcelados. Dividiu-se essa etapa escolar em dois ciclos um fundamental e outro complementar e exigiu-se a habilitação neles para o ingresso no Ensino Superior.

Nessa organização proposta, a disciplina de Literatura não vigorava no ciclo fundamental, integrando apenas o currículo do ciclo complementar. Este passou a ser referência para os exames vestibulares (instituídos em 1911, pela reforma Rivadávia, mas aplicados sistematicamente a partir de 1931). Embora não constasse como disciplina específica no ciclo fundamental, o programa de Português, “expedido pelo Ministério da Educação e Saúde com os demais programas do curso fundamental em 30 de junho de 1931 (cf. p. 344-46)”, conforme Razzini (2000, p. 98), privilegiava

[...] a leitura "dos bons escritores" como "ponto de partida de todo o ensino". A leitura dos textos literários, sem definir a nacionalidade dos autores, seguia a ordem cronológica inversa, começando pelos "prosadores e poetas contemporâneos" nas duas primeiras séries, passando pelos "modernos" e os do século XIX, na 3ª e na 4ª série, indo até os do "período" clássico, na 5ª série.

Em conformidade com estudos realizados por Tiunan (2017), o Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril 1942, reorganizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos oferecidos em duas modalidades: o clássico e o científico. O curso clássico tinha caráter humanístico, com destaque para o ensino de literatura que se integrava à disciplina de Português. Discorrendo sobre a portaria 170, de 11 de julho de 1942, Razzini (2000, p.104) relata

O programa de português do curso ginásial, [...] conservou a preeminência da leitura sobre as outras atividades (gramática, exercícios, redação). No entanto, nas três séries iniciais, a tradicional leitura literária, de "prosadores e poetas contemporâneos e modernos", presente até a Reforma de 1932, foi substituída pela leitura patriótica e nacionalista, de "trechos, em prosa e em verso" que tivessem "por assunto principal", na 1ª série, "a família, a escola e a terra natal"; na 2ª série, "a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil"; e na 3ª série, "o amor ao Brasil" e "a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira". (cf. p. 353-54) [...] Já a leitura na última série do curso ginásial, "por já aspirar a constituir uma iniciação literária", seria feita "em excertos da literatura brasileira e portuguesa", privilegiando "cartas, prosa literária e poesia". (cf. p. 354)

Já em relação ao ciclo colegial, Razzini (2000, p.105-106) apresenta os seguintes dados

O programa de português para o 2º ciclo do curso secundário, expedido pela portaria 87, de 23 de janeiro de 1943, era o mesmo para o curso clássico e

para o curso científico. [...] privilegiava o estudo da literatura, mas da literatura brasileira e portuguesa, descartando de vez a literatura geral (ou universal) dos programas precedentes. [...] ao concentrar o estudo literário nos autores de língua portuguesa, assinalou também a ascensão da literatura brasileira na escola secundária [...] Além disso, a unificação do currículo de português no curso clássico e no curso científico propiciou que a literatura entrasse no exame vestibular de todos os cursos superiores, e não apenas no exame para a faculdade de direito, como fora até a década anterior. (cf. p. 360-62)

Na 1ª série do "2º Ciclo", eram dadas as "noções gerais de literatura", fornecendo informações sobre "escolas literárias", figuras de linguagem [...], versificação e "gêneros literários"; na 2ª série, eram ensinadas as "noções de história da literatura portuguesa", que iam da "era medieval" à "era moderna"; e na 3ª série, vinham, finalmente, as "noções de história literária brasileira", divididas entre "introdução", "era colonial" e "era nacional". [...]

A leitura admitida nas aulas de português do 2º ciclo era só a leitura literária, centrada na transmissão da história da literatura portuguesa e brasileira, por isso ela abrangia textos de autores portugueses e brasileiros "desde trovadores medievais até escritores do século XX". Sua função tradicional, de ponto de partida para outras atividades, foi preservada. [...] a leitura servia de inspiração para os exercícios de redação e composição, e era a base da análise literária.

Essa legislação vigorou até 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61. A lei propunha a seguinte estrutura para o ensino de ensino: Educação Pré-primária; Ensino Primário; Ensino Médio, ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; Ensino Superior. O Latim tornava-se disciplina praticamente optativa e a língua vernácula figurava entre as disciplinas obrigatórias. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa enfatizava o trabalho com a expressão oral e escrita. De acordo com Razzini (2000, p.109-110)

Nas duas primeiras séries do ginásial deveriam ser escolhidos "textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos"; enquanto na 3ª e na 4ª série, os textos deveriam ser descritivos, narrativos e dissertativos, "de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses". [...]

No curso colegial, com ensino caracteristicamente literário, os textos acompanhariam as "diversas fases" da literatura brasileira e da literatura portuguesa. [...]

Seguindo o estudo progressivo, o ensino de português no colegial aprofundaria os conhecimentos gramaticais adquiridos no ginásial acrescentando a gramática histórica. O estudo das "diversas fases" da literatura brasileira e portuguesa e a análise literária seriam feitos do ponto de vista da "formação e desenvolvimento da civilização brasileira", ou seja, a abordagem histórica da literatura passou a considerar também o ponto de vista sociológico.

Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 que organizou o ensino em primeiro grau, com a junção do ensino primário ao ginásial em oito séries; segundo grau, com três séries (chamado de colegial) ou com quatro séries (chamado de técnico); e terceiro grau. O Latim deixou de compor definitivamente o currículo escolar. O ensino de Língua Portuguesa, por sua vez, conforme Razzini (2000, p.111)

[...] passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, até todo tipo de manifestação "gráfica", incluindo textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, etc.

A literatura brasileira, ainda que num viés eurocêntrico, passa a ocupar papel de maior destaque, ratificado, sobretudo, por sua exigência nos exames vestibulares.

Em 1996, foi promulgada a Lei 9.394/96 que, em seu artigo 21 propôs a seguinte estrutura para a educação nacional: educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior. Nesse contexto, são publicados os PCN, que se apresentam com a finalidade de oferecer referências nacionais comuns ao processo educacional, de modo que os alunos pudessem ter acesso ao conjunto de conhecimento historicamente construído, por meio do qual poderia exercer a sua cidadania.

Em sua versão para a 1ª a 4ª série<sup>18</sup>, o documento explicita que o trabalho com o texto literário deve integrar o cotidiano da sala de aula, principalmente por se tratar de uma forma específica de conhecimento, razão pela qual o ensino da literatura ou da leitura literária exige o “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita”. (BRASIL, 1997, p.30). Desse modo, seria possível

[...] afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores

---

<sup>18</sup> O período escolar de 1ª a 4ª série, atualmente, é composto pela etapa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, também denominado anos iniciais.

capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p.30)

Os PCN destinados ao período escolar do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental<sup>19</sup> ratificam as recomendações do documento referente à etapa anterior de ensino e orientam a escola a realizar “uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (BRASIL, 1998, p.71). Há também uma preocupação com o afastamento de equívocos em relação ao ensino de literatura ou da leitura literária de modo que se evite tomar os textos literários como

[...] pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27)

Como vimos, desde o início de nossa história educacional, a leitura de textos literários vem se fazendo presente. A questão que se impõe é de que forma e com quais objetivos isso tem ocorrido. Sempre imbricada ao ensino da língua portuguesa, a literatura tem desempenhado papel coadjuvante, seja para servir de modelo para o bem falar e o bem escrever, seja para colocar-se como parâmetro de moral e de bons costumes. Ainda que, dos anos 1980 para cá, muitos estudos no campo do ensino de literatura, leitura literária e formação do leitor venham sendo realizados por especialista da área, a prática de fazer do texto literário um degrau para se alcançar outros objetivos continua sendo bastante recorrente nas escolas brasileiras. É muito comum o “uso” do texto literário para levar o aluno a adquirir cultura, forjar o sentimento de nacionalidade, desenvolver o hábito da leitura, ter acesso a dados históricos, aprender gramática, ampliar o vocabulário, exercitar a compreensão textual, passar no vestibular, entre outras finalidades.

### **3.2 O texto (literário) não é pretexto?**

Denominamos esta seção com uma referência ao título de um artigo que Marisa Lajolo publicou em 1982, o qual foi por revisitado por ela, vinte e seis anos

---

<sup>19</sup> O período escolar do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, atualmente, corresponde à etapa do 6º ao 9º anos, também denominada anos finais do ensino fundamental.

depois, dando origem a um novo texto, em 2008, *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* Como a própria autora afirma, o artigo original obteve grande destaque entre educadores e pesquisadores. Entre outras afirmações, hoje repensadas por Lajolo, está a de que o “texto não é pretexto para nada” (1988, p.52). Para a autora (1988, p. 52-53), a presença do texto em ambiente escolar

[...] cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes. [...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo.

Nesse sentido, Lajolo defendia que o texto não deveria ser usado como pretexto para o ensino de conteúdos escolares. Ao repensar sobre tais afirmações, a autora continua considerando que “um grande número de textos pode não contemplar em sua origem e percursos anteriores o tipo de leitura que a escola propõe para ele” (2009, p.104). No entanto, reconhece que uma atividade bem planejada pode partir desses textos para abordar determinados temas, conforme exemplifica:

Uma tira de quadrinhos, por exemplo, quando publicada em um jornal, é para ser lida e se dar risada com a leitura dela. E nessa publicação original não se pretende *demonstrar, ilustrar* e (muito menos) *provar* o caráter dialógico da linguagem, chamando atenção para os balões que, saindo da boca das personagens, indicam suas falas, mostrando que falam umas com as outras.

Mas uma atividade com tal recorte é uma forma legítima de introduzir a questão da interlocução, já que balões – como os travessões na modalidade verbal escrita – indicam fala. É bom que a atividade não fique só nisso, mas não vejo nada de errado nela. (LAJOLO, 2009, p.104-105, grifo do autor)

Em se tratando especificamente de um exemplo literário, a autora comenta que alguns cuidados, todavia, se fazem necessários. Citando o poema *Cota zero*, de Carlos Drummond de Andrade, afirma que usá-lo apenas para ensinar vocabulário de inglês seria inadequado, ainda que conhecer o significado da palavra *stop*, empregada no primeiro verso, seja essencial. Uma atividade com o poema exige situá-lo no seu contexto de produção, de circulação e de leitura. Assim, seria possível questionar, por exemplo, se *Cota zero*, publicado em um livro entre poemas compostos entre 1923 e 1930, poderia ser entendido “como *denúncia* ou como *reforço* da presença crescente de expressões inglesas na língua portuguesa”, ou, ainda, levar o aluno a refletir, “enquanto cidadão” sobre o que “pensa de leis que

pretendessem punir quem usasse palavras estrangeiras em textos públicos” (2009, p. 105). Percebemos, desse modo, que tais ações promovem a ampliação da abordagem do texto literário.

Seguindo essa linha de pensamento, entendemos que, em muitas situações, manuais didáticos se valem de textos literários para tratar determinados conteúdos. Esse procedimento até poderia se tornar aceitável, desde que (e somente se) o texto literário seja compreendido dentro de seu contexto de produção e recepção, considerando sua dimensão estética.

### **3.3 A leitura literária e o *Currículo do Estado de São Paulo***

O *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* organiza-se em três partes assim sintetizadas: apresentação, concepção do ensino na área e currículo (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física). As duas primeiras partes são comuns a todas as disciplinas e a última apresenta cada uma delas de modo particular. Em nosso estudo consideramos apenas o currículo de Língua Portuguesa, com ênfase na parte que se refere aos anos finais do ensino fundamental. Nosso objetivo é analisar quais são os princípios teóricos referentes à leitura literária para essa etapa de escolaridade. Posto de outro modo, buscamos compreender as concepções de leitura literária apresentadas pelo documento curricular, bem como os encaminhamentos didático-metodológicos por ele sugeridos. Para isso, optamos por fazer a análise documental por partes: apresentação, concepção do ensino na área e currículo.

#### **3.3.1 A leitura (literária) na apresentação do currículo**

A apresentação do *Currículo do Estado de São Paulo* segmenta-se em dois pontos: “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”. O texto é o mesmo para todas as áreas do conhecimento, não apenas para a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas também para as demais: Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio.

“Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2011, p. 9). A espinha dorsal do documento curricular, portanto, é formada pela competência leitora e escritora, aspecto muito evidente em um de seus princípios norteadores: “Prioridade para a competência da leitura e da escrita”, o qual afirma que a

[...] centralidade da competência leitora e escritora, que a transforma em objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas, assinala para os gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência. (SÃO PAULO, 2011, p. 19)

A premissa de que o desenvolvimento de tal competência deve abranger a todos – alunos e professores – subentende que o corpo docente ainda não possui a competência que deve desenvolver nos alunos, o que é, no mínimo, contraditório. O documento considera a competência de leitura e escrita como medular para “a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas”, motivo pelo qual reitera o compromisso de todos com a sua construção, deixando claro que essa tarefa não se restringe aos docentes de língua portuguesa, sendo a “responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação” de “todos os professores” (SÃO PAULO, 2011, p. 19).

Diante da proeminência da competência leitora e escritora proposta pelo documento curricular, passamos a relevar a leitura, escopo do nosso trabalho. Sendo assim, ao fazermos a análise mais pormenorizada do texto em foco, não localizamos o registro de termos ou expressões relacionadas à leitura literária, com uma única exceção<sup>20</sup>. Isso é resultante do fato de que o trecho analisado destina-se a todas as áreas do conhecimento, sendo, portanto, mais geral; ao passo que a literatura, de acordo com a organização curricular paulista, se refere de modo mais específico à disciplina de Língua Portuguesa, ainda que possa ser abordada pelas demais, conforme observamos em:

O texto literário, pela sua natureza, pode ser contemplado em diferentes disciplinas. A escolha, contudo, de situar o estudo literário dentro da

---

<sup>20</sup> A única ocorrência registrada está na página 18: “[...] ler, em situação pessoal, textos que, no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação e de reflexão (esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária) [...]” (grifo nosso).

disciplina Língua Portuguesa deve condicionar e orientar os olhares e a prática didática com tal texto. Desse modo também, o estudo literário, na escola, abre-se ao diálogo com outras disciplinas, participando nas diferentes estratégias de formação do leitor. (SÃO PAULO, 2011, p. 40)

Ao concentrarmos a atenção à temática da leitura, identificamos a presença de termos pertencentes a um mesmo campo lexical: “ler”, “leitura(s)”, “leitor” e “leitora”, conforme demonstramos na tabela a seguir:

**TABELA 5 – CAMPO LEXICAL “LEITURA”**

<b>Termo</b>	<b>Número de Ocorrências</b>
Ler	15
Leitor	4
Leitora	2
leitura(s)	15

FONTE: A autora (2018)

Se cogitarmos que a competência leitora é crucial ao currículo paulista, é natural que tais termos sejam recorrentes no texto. No entanto, o que eles significam? Que concepções trazem no seu bojo? Analisando o contexto de cada ocorrência, podemos estabelecer algumas categorias para os termos ler, leitura, leituras, leitor e leitora. Antes, contudo, algumas considerações se fazem necessárias.

Em relação às quatro ocorrências do termo “leitor”, embora extremamente imbricado à temática da leitura, observamos que o seu emprego se refere a sentidos mais específicos. Em virtude disso, optamos por considerá-lo separadamente, conforme podemos observar na tabela a seguir:

**TABELA 6 – “LEITOR”**

<b>Termo (Sentido)</b>	<b>Contexto da Ocorrência</b>
leitor (com possibilidades e expectativas)	E, na medida em que todo texto escrito é produzido para ser lido, ele reflete as possibilidades e as expectativas do leitor a que se dirige, [...] p. 18

<b>Termo (Sentido)</b>	<b>Contexto da Ocorrência</b>
leitor (associado a domínios de circulação)	Por sua vez, esse leitor está associado a domínios de circulação dos textos próprios de determinadas esferas discursivas [...] p. 18
leitor (socialmente situado)	Nesse sentido, todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado [...] p. 18
leitor (dotado de interesse)	[...] textos que, no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse [...] p. 18

FONTE: A autora (2018)

Nesse contexto, o leitor é definido como um sujeito socialmente situado, associado a domínios de circulação dos textos em variados campos da vida social, dotado de possibilidades, expectativas e interesses.

Ao considerarmos os demais termos: “ler”, “leitura(s)” e “leitora”, trinta e duas ocorrências, estabelecemos quatro categorias que abarcam vinte oito delas. As quatro restantes representam sentidos outros apresentados no texto. Sendo assim, as categorias constituídas são: competência (doze ocorrências), prática/situação/uso (sete ocorrências), finalidade (seis ocorrências) e definição (3 ocorrências), como podemos observar nas tabelas apresentadas na sequência:

**TABELA 7 – “COMPETÊNCIA”**

<b>Competência</b>	<b>Contexto da ocorrência</b>
Ler	Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler [...] p. 17 Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler [...] p. 18 [...] para cada uma das cinco competências do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever. p. 20-21 Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais [...] p. 21

Competência	Contexto da ocorrência
Leitora	A centralidade da competência leitora [...] p. 19 Entendidas como desdobramentos da competência leitora [...] p. 20
Leitura	Ao priorizar a competência de leitura [...] p. 9 [...] a prioridade da competência de leitura [...] p. 12 Prioridade para a competência da leitura [...] p. 16 Por esse caráter essencial da competência de leitura [...] p. 19 A constituição da competência de leitura [...] p. 21 A leitura, nesse caso, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. p. 21

FONTE: A autora (2018)

**TABELA 8 – “PRÁTICA/SITUAÇÃO/USO”**

Prática/Situação/Usos	Contexto da ocorrência
Leitura	[...] acontece em leituras de jornais impressos, em que os olhos “navegam” por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal. p. 17 As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. p. 17 Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola [...] p. 17 A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola [...] p. 17 As experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do aluno com a diversidade de textos [...] p. 18 A seleção das esferas e dos gêneros procura contemplar a importância social e educacional desses textos para a formação do aluno, considerando-se diferentes situações de leitura [...] p. 18 Entra-se no limite da transversalidade dos usos sociais da leitura [...] p. 19

FONTE: A autora (2018)

TABELA 9 – “FINALIDADE”

Finalidade	Contexto da ocorrência
Ler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ler, em situação pessoal [...], em busca de divertimento, de informação e de reflexão [...] p. 18</li> <li>• ler textos relacionados à vida pública [...] para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar [...] p. 18</li> <li>• ler, em situação de trabalho ou ocupacional [...] para fazer algo [...] p. 18</li> <li>• ler, em situação de educação formal [...] para o ensino-aprendizagem de determinado assunto ou conceito [...] p. 19</li> </ul>
Leitura	<p>É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo [...] p. 14</p> <p>A leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para se alcançar esses fins (solidários). p. 19</p>

FONTE: A autora (2018)

TABELA 10 – “DEFINIÇÃO”

Definição	Contexto da ocorrência
Ler	<p>[...] ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire [...] p. 17</p> <p>Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado) [...] p. 21</p> <p>Ler, nesse sentido, é um modo de compreender [...] p. 21</p>

FONTE: A autora (2018)

As quatro ocorrências restantes referem-se ao termo “ler” no sentido de habilidade, exigência e fruto de aprendizagem, as quais, por apresentarem menor incidência, incluímos em tabela única, sem constituí-las como categorias.

TABELA 11 – “LER”

Termo (Sentido)	Contexto da Ocorrência
ler (habilidade)	Saber ler um jornal é uma habilidade “histórica” [...] p. 17
ler (exigência)	Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. p. 21  Ler, nesse caso, além de implicar o descrever e o compreender, bem como o argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com a tomada de decisões a partir de uma escala de valores. p. 21
ler (resultado de aprendizagem)	É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação solidária. p. 21-22

FONTE: A autora (2018)

Percebemos por meio dessa análise que, no *Currículo do Estado de São Paulo*, a leitura é primordialmente tratada como competência a ser desenvolvida pelo sujeito, sendo a escola uma das principais agências a promovê-la, sobretudo em se tratando das classes menos favorecidas. A leitura é o processo que enseja não apenas a compreensão dos variados tipos de textos nas diferentes esferas discursivas, mas também a apreensão e a interpretação do mundo, propiciando o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da cidadania e da inserção no mundo do trabalho. A questão que se impõe, todavia, é se os materiais que didatizam tais princípios teóricos favorecem, de fato, a aprendizagem.

### 3.3.2 A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: leitura e literatura

O excerto do currículo destinado a discorrer sobre a concepção do ensino na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias não é extenso nem registra a presença de termos relacionados à temática da leitura. O texto concentra-se em

definir linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (SÃO PAULO, 2011, p. 27), considerando-a, ao mesmo tempo, objeto e meio de conhecimento; além de destacar o papel da escola de assegurar aos alunos experiências pedagógicas que os levem a “compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, nela constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação” (SÃO PAULO, 2011, p. 27).

Destacamos os pressupostos relativos às linguagens artísticas e à Literatura apresentados no documento. O primeiro deles afirma que, para o trabalho pedagógico com as diferentes linguagens artísticas, é “fundamental desenvolver o estudo dos eixos poético (da produção), estético (da recepção) e crítico (acadêmico e histórico)” (SÃO PAULO, 2011, p. 28). Já o segundo, evidencia que o “estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características”. Além disso, há um destaque para o papel da contextualização do conhecimento, que remete à necessária reflexão sobre a intertextualidade e interdisciplinaridade.

Assim, ainda que não faça referências explícitas à leitura, a concepção do ensino para a área apresenta alguns princípios teóricos que fundamentam e norteiam o trabalho com o ensino de literatura e a leitura literária em situações didático-pedagógicas.

### **3.3.3 O Currículo de Língua Portuguesa: ensino de literatura e leitura literária**

O Currículo de Língua Portuguesa engloba os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com o documento, o currículo não representa a descontinuação de proposições anteriores veiculadas pelas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo<sup>21</sup> e pelos PCN<sup>22</sup>, antes, nelas se apoiam. Aderindo aos “conceitos sólidos de ciências que estudam a linguagem, explicitados nos PCN da área de Linguagens e Códigos (2006)” (SÃO PAULO, 2011, p. 31), o currículo propõe-se a não separar “o estudo da linguagem e da literatura do estudo

---

<sup>21</sup> Documentos elaborados entre 1986 e 1993.

<sup>22</sup> Ensino fundamental (1997) e ensino médio (1998).

do homem em sociedade” (SÃO PAULO, 2011, p. 31). A organização do currículo divide-se da seguinte forma:

#### **Currículo de Língua Portuguesa**

O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico

Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa

Língua Portuguesa para o ensino fundamental (Ciclo II) e o ensino médio

Sobre a organização dos conteúdos básicos para o ensino fundamental (Ciclo II)

Sobre a organização dos conteúdos básicos para o ensino médio

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos

Sobre os subsídios para implantação do Currículo proposto

Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades

Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2011, P.30-144)

Na análise documental do Currículo de Língua Portuguesa, fizemos um levantamento inicial de termos relacionados ao campo lexical da literatura. Em princípio, consideramos toda a extensão dessa parte do documento curricular paulista, com exceção do “Quadro de conteúdos e habilidades”, o qual preferimos analisar separadamente. Nossos achados estão sintetizados na sequência:

**TABELA 12 – CAMPO LEXICAL “LITERATURA” I**

<b>Termo</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Literário	14
Literária	6
Literatura	15

FONTE: A autora (2018)

Dado o objetivo do nosso estudo em relação ao ensino fundamental, excluímos da tabulação as ocorrências que se referiam especificamente ao ensino médio e também aquelas que integravam o quadro de referências bibliográficas. Ficamos com os seguintes números:

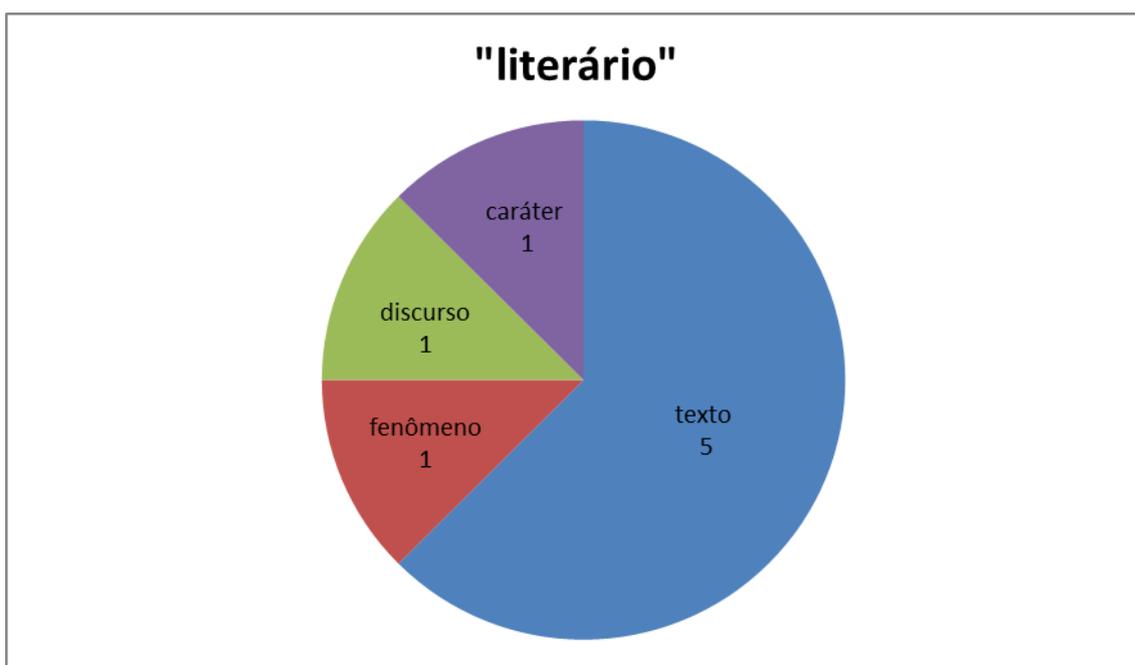
**TABELA 13 – CAMPO LEXICAL “LITERATURA” II**

<b>Termo</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Literário	8
Literária	6
Literatura	7

FONTE: A autora (2018)

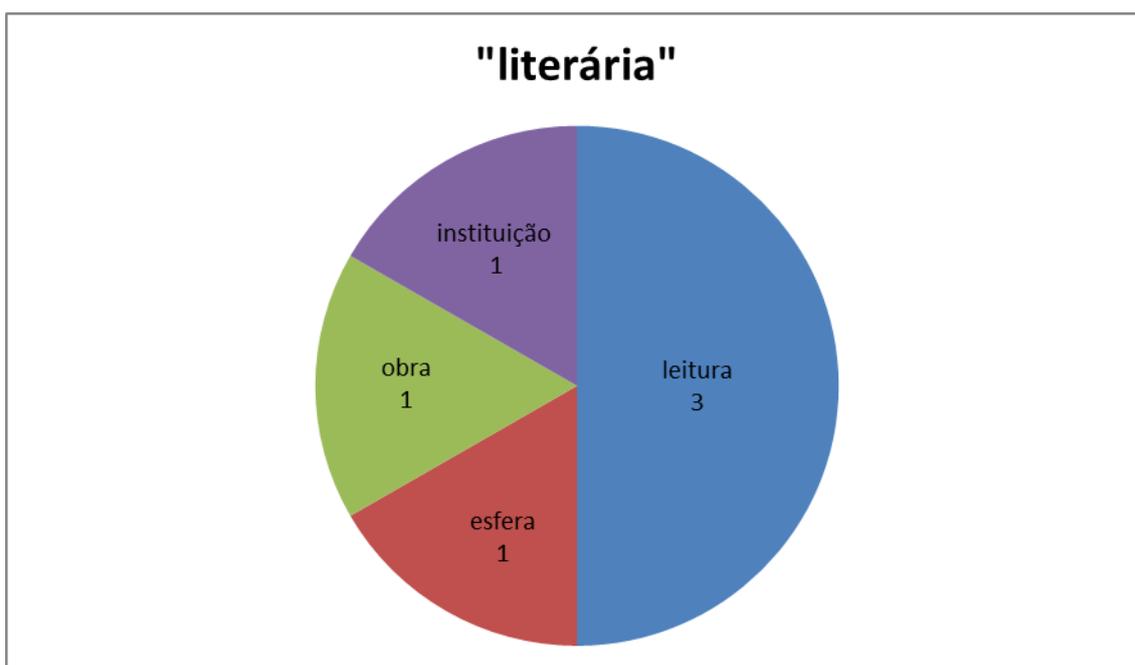
Mais uma vez, o questionamento que fizemos foi sobre o sentido desses termos no contexto em que foram empregados. Ao considerarmos os termos, com função adjetiva, “literário” e “literária”, percebemos a prevalência da referência a “texto” e a “leitura”, conforme podemos observar nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 1 – “LITERÁRIO”



FONTE: A autora (2018)

GRÁFICO 2 – “LITERÁRIA”



FONTE: A autora (2018)

Em relação ao termo substantivo “literatura”, encontramos maior amplitude significativa, de acordo com o demonstrado no fluxograma:

**FIGURA 1 – FLUXOGRAMA 1**



FONTE: A autora (2018)

Ao analisarmos todas as ocorrências referentes ao campo lexical “literatura”, procuramos categorizar alguns princípios teóricos apresentados pelo currículo para, em seguida, ao procedermos à análise do *Caderno do Aluno* e do *Caderno do Professor*, observarmos a sua materialização didática nesses materiais. Assim, chegamos a cinco princípios propostos pelo currículo no que respeita ao trabalho com o texto literário em sala de aula, sobre os quais passamos a discorrer.

A experiência estética proporcionada pela leitura do texto literário não é o elemento central do currículo, ainda que a possamos inferir em alguns trechos do documento. Ao discorrer sobre o que faz um texto pertencer à esfera literária, o currículo afirma que ele, o texto, precisa “propiciar ao leitor um desafio em que,

esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler” (SÃO PAULO, 2011, p. 35). O prazer do texto, por sua vez, é tido como fruto de um “jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária” (SÃO PAULO, 2011, p. 35). Nesse contexto, a literatura é vista como um “desafio ao espírito” (SÃO PAULO, 2011, p. 35). Além disso, o documento menciona a dimensão frutiva da literatura, destacando o papel do professor em relação ao resgate desse aspecto no âmbito escolar.

Não priorizar o caráter estético da literatura pode levar a uma abordagem reducionista do texto literário, justamente o que, segundo o currículo, deve ser evitado<sup>23</sup>. Maria Thereza Fraga Rocco, em *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981, p. 32), ao comentar dados de uma pesquisa<sup>24</sup>, afirma que, para boa parte dos professores entrevistados, o ensino de literatura serve, por um lado

“[...] à aquisição de cultura, ao aperfeiçoamento humano, ao conhecimento de dados históricos e, por outro, para desenvolver o hábito de leitura fora da escola, trazer satisfação a uma curiosidade, além de proporcionar contato com o desconhecido.”

A autora (1981, p. 32) destaca também a preocupação de alguns professores, embora minoria, com a “importância de se salientar o valor de uma organização especial da linguagem”, ainda que nem sempre relacionada à literariedade do texto. Esse posicionamento pedagógico frente ao trabalho com o texto literário passa, como declara Rocco (1981, p. 28), pela (não) “formação literária e metodológica adequada, em nível superior”. O atual cenário do ensino de literatura não é muito diferente.

Mesmo diante das esparsas referências à dimensão estética do texto literário, optamos por fazer desse aspecto, abordado tacitamente no documento curricular, um princípio teórico para o trabalho em sala de aula.

---

<sup>23</sup> Centrar o ensino de Língua Portuguesa no texto requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário. (SÃO PAULO, 2011, p. 34) Ou seja, [a literatura] não é apenas a compreensão de texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo. (SÃO PAULO, 2011, p. 35)

<sup>24</sup> O livro *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981) baseia-se em dissertação de mestrado apresentada pela autora à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1975.

TABELA 14 – PRINCÍPIO TEÓRICO I

Princípio teórico	Contexto da Ocorrência
A literatura é um objeto estético, com dimensão frutiva, que desafia o espírito.	<p>Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. p. 35</p> <p>Então, o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária. p. 35</p> <p>O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre [...] como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. p. 37</p>

FONTE: A autora (2018)

Como já vimos anteriormente, a competência leitora é basilar no currículo paulista e a leitura do texto literário é considerada fundamental para a sua construção. Ler uma obra literária exige a participação efetiva do leitor no processo de construção do sentido do texto. De acordo com Zilberman (1988, p.19)

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor.

Sendo assim, o texto literário, “imobilizado pela escrita” e vocacionado à eternidade, “não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor” (ZILBERMAN, 1988, p. 20). Nessa perspectiva, ao ler um texto literário, o leitor mobiliza uma série de recursos para construção do seu sentido, preenchendo as lacunas que a arte literária lhe impõe. Por meio dessa prática, lendo, vai formando-se o leitor.

Consideramos, portanto, esse entendimento como mais um princípio teórico proposto pelo currículo em relação ao trabalho com a construção da competência leitora e, mais especificamente, com a formação do leitor de textos literários.

**TABELA 15 – PRINCÍPIO TEÓRICO II**

Princípio teórico	Contexto da Ocorrência
O texto literário é elemento fundamental na construção da competência leitora.	Assim, seja qual for a tipologia ou o gênero em estudo, o texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante. p. 38  O texto literário vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais. p. 35

FONTE: A autora (2018)

Sendo o texto literário essencial à formação do leitor, a sua presença em sala de aula torna-se imperativa, razão pela qual o currículo defende que ele “pode e deve ser trabalhado permanentemente” (SÃO PAULO, 2011, p. 38), sendo papel do professor “garantir em seu planejamento”, não apenas, “que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura” (SÃO PAULO, 2011, p. 38).

Consideramos assim, mais um princípio teórico norteador para o trabalho a literatura em sala de aula.

**TABELA 16 – PRINCÍPIO TEÓRICO III**

Princípio teórico	Contexto da Ocorrência
A literatura deve integrar o planejamento do professor como objeto de análise, interpretação e prática social.	O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. p. 37  Assim, seja qual for a tipologia ou o gênero em estudo, o texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante. p. 38

FONTE: A autora (2018)

Ao integrar o planejamento do professor, a literatura torna-se objeto de conhecimento. Este, contudo, deve ser abordado dentre de uma perspectiva que vincule o estudo da literatura ao estudo do homem e da sociedade, de modo a evitar reducionismos. Para o currículo, é relevante considerar que a literatura é “participante na construção da identidade de um povo” e “da consolidação da teia humana que chamamos ‘sociedade’” (SÃO PAULO, 2011, p. 35). Sob essa ótica, importa entender que uma obra literária resulta da atividade criadora subjetiva de um sujeito que se insere em uma sociedade em um momento histórico. Antonio Candido (2011, p. 47) afirma que “os impulsos pessoais predominam na verdadeira obra de arte sobre quaisquer elementos sociais a que se combinem. Mas num plano mais profundo, encontraremos sempre a presença do meio”.

Assim, para o autor (2011, p. 29), dizer que a arte “exprime a sociedade constitui hoje verdadeiro truísmo”. Diante da pergunta: “qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?”, o autor defende que se faça outra: “qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?” (2011, p. 28). Desse modo, seria possível fugir “do caráter mecanicista” de algumas interpretações predominantes e aproximar-se de uma “interpretação dialética” (2011, p. 28). O currículo estar em consonância com essa compreensão e, por isso, a estabelece com um princípio teórico.

**TABELA 17 – PRINCÍPIO TEÓRICO IV**

Princípio teórico	Contexto da Ocorrência
<p>A literatura é objeto de conhecimento, cuja abordagem deve estar relacionada ao estudo do homem e da sociedade.</p>	<p>Quem conhece, conhece algo ou alguém, e conhecer algo, portanto, é participar do processo constante de transformar e atribuir significados e relações ao objeto do conhecimento, seja ele o verbo, o resumo ou o texto literário. p. 30.</p> <p>[...] nossa proposta para a disciplina Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade. p. 31</p> <p>Centrar o ensino de Língua Portuguesa no texto requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário. p. 34</p> <p>Ou seja, [a literatura] não é apenas a compreensão de texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo. p. 35</p>

Princípio teórico	Contexto da ocorrência
A literatura é objeto de conhecimento, cuja abordagem deve estar relacionada ao estudo do homem e da sociedade.	A literatura participa da consolidação da teia humana que chamamos “sociedade”. p. 35 Lembramos que a dimensão linguística do texto literário interage com o fato de que a literatura é uma instituição social que legitima ou não os seus textos. p. 37

FONTE: A autora (2018)

Por fim, o currículo de Língua Portuguesa está apoiado no trabalho com os gêneros textuais/discursivos, como já recomendavam os PCN. De acordo com esse documento, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23), razão pela qual o texto deve ser a unidade básica do ensino. Sob esse prisma, o currículo paulista propõe Situações de Aprendizagem baseadas em tipologias e gêneros, tendo como respaldo as concepções dos pesquisadores da Universidade de Genebra – Schneuwly e Dolz.

Em relação ao trabalho com a literatura, o currículo sustenta que o discurso literário perpassa todos os tipos textuais e que o caráter literário de um texto não está relacionado ao seu gênero. Nessa perspectiva, independentemente do tipo ou gênero estudado em sala de aula, sempre será possível fazer a abordagem do texto literário. Assim, identificamos um último princípio teórico proposto.

TABELA 18 – PRINCÍPIO TEÓRICO V

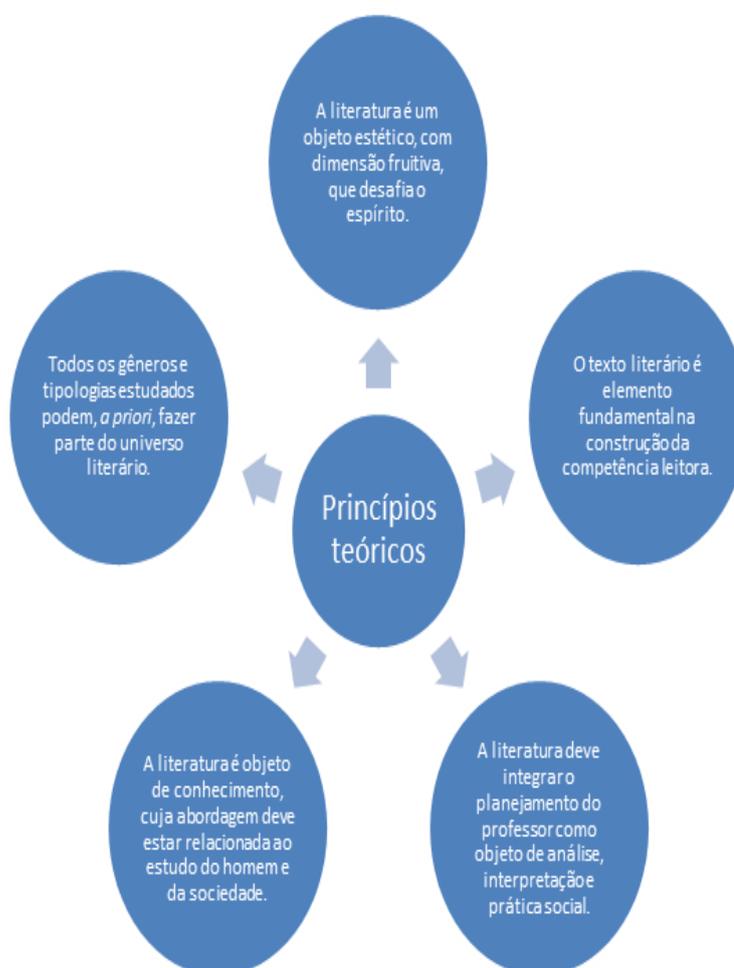
Princípio teórico	Contexto da Ocorrência
Todos os gêneros e tipologias estudados podem, <i>a priori</i> , fazer parte do universo literário.	O discurso literário, como realidade linguística e social, atravessa todos os tipos textuais. p. 34 Desse modo, podemos encontrar, praticamente, qualquer gênero textual em uma obra literária: uma carta, um poema, um conto, uma cantiga, uma notícia de jornal, uma receita etc. Sirvam de exemplos “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e “Receita para fazer um poema dadaísta”, do romeno Tristan Tzara. O que, naturalmente, não significa que qualquer carta ou notícia de jornal sejam consideradas literatura. p. 34-35 Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. p. 35

Princípio teórico	Contexto da ocorrência
<p>Todos os gêneros e tipologias estudados podem, <i>a priori</i>, fazer parte do universo literário.</p>	<p>Em relação à leitura literária, é preciso ainda considerar dois aspectos: como foi dito anteriormente, o caráter literário de um texto não está, necessariamente, atrelado a seu gênero. Todos os gêneros e tipologias estudados podem, <i>a priori</i>, fazer parte desse universo. p. 37</p> <p>Assim, seja qual for a tipologia ou o gênero em estudo, o texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente [...] p. 38</p>

FONTE: A autora (2018)

Em síntese, os cinco princípios teóricos são:

**FIGURA 2 – FLUXOGRAMA 2**



FONTE: A autora (2018)

No final do currículo de Língua Portuguesa, há um quadro de conteúdos e habilidades para cada ano/série escolar. Tendo em vista o escopo do nosso estudo, consideramos o que é proposto para o nono ano do ensino fundamental, com olhar voltado para a literatura.

No que tange aos conteúdos gerais, conforme podemos observar no quadro a seguir, não há referências explícitas à literatura ou ao texto literário. No segundo bimestre, os conteúdos “figuras de linguagem” e “funções da linguagem” podem ensejar um espaço para o trabalho com textos literários. Isso, no entanto, precisa ser feito com cuidado para não restringir a abordagem do texto literário a um meio de “ensinar” determinados temas escolares.

**TABELA 19 – CONTEÚDOS GERAIS**

<b>1º- Bimestre</b>	<b>2º- Bimestre</b>	<b>3º- Bimestre</b>	<b>4º- Bimestre</b>
Traços característicos de textos argumentativos Traços característicos de textos expositivos  Estudos de gêneros da tipologia argumentativa Estudos de gêneros da tipologia expositiva Argumentar e expor: semelhanças e diferenças	Estudo de gêneros textuais da tipologia argumentativa Estudo de gêneros textuais da tipologia expositiva  Gênero textual artigo de opinião Gênero textual carta do leitor	Discurso político: diferentes formas de representação Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos Construção de projeto político	Discurso político: diferentes formas de representação Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos Construção de projeto político
Estudos linguísticos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcas dêiticas (pronomes pessoais)</li> <li>• Pontuação</li> <li>• Elementos coesivos (preposição e conectivos)</li> <li>• Concordâncias nominal e verbal</li> <li>• Questões ortográficas</li> <li>• Pronome relativo</li> <li>• Adequação vocabular</li> <li>• Período simples</li> <li>• Crase</li> </ul>	Estudos linguísticos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuação</li> <li>• <b>Figuras de linguagem</b></li> <li>• Colocação pronominal</li> <li>• Regências verbal e nominal</li> <li>• <b>Funções da linguagem</b></li> <li>• Período composto por coordenação</li> <li>• Articuladores sintáticos argumentativos</li> </ul>	Estudos linguísticos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regências verbal e nominal</li> <li>• Período composto por subordinação</li> <li>• Conjunção</li> <li>• Preposição</li> <li>• Anafóricos</li> <li>• Pontuação</li> <li>• Período composto</li> </ul>	Estudos linguísticos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuação</li> <li>• Período composto por subordinação</li> <li>• Conjunção</li> <li>• Crase</li> <li>• Regências verbal e nominal</li> <li>• Concordâncias verbal e nominal</li> </ul>
Variedades linguísticas	Variedades linguísticas	Variedades linguísticas	Variedades linguísticas

FONTE: A autora (2018)

Em se tratando de conteúdos de leitura, escrita e oralidade, o quadro que segue, indica-nos o trabalho com a interpretação tanto dos textos literários como dos não-literários. Além disso, no terceiro e quarto bimestres, recomendam-se a fruição e a leitura dramática. Ainda que não especifique a relação com o texto literário, inferimos ser este um espaço para estabelecê-la.

**TABELA 20 – CONTEÚDO DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE**

1º- Bimestre	2º- Bimestre	3º- Bimestre	4º- Bimestre
<p>Leitura, produção e escuta de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação</p> <p><b>• Interpretação de textos literário e não literário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura em voz alta</li> <li>• Inferência</li> <li>• Coerência</li> <li>• Paragrafação</li> <li>• Etapas de elaboração e revisão da escrita</li> <li>• Elaboração de fichas</li> </ul> <p>Apresentação oral</p> <p>Roda de conversa</p>	<p>Leitura, produção e escuta de artigo de opinião, carta do leitor e outros gêneros em diferentes situações de comunicação</p> <p><b>• Interpretação de textos literário e não literário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação de hipótese</li> <li>• Inferência</li> <li>• Informatividade</li> <li>• Etapas de elaboração e revisão da escrita</li> </ul> <p>Roda de conversa</p>	<p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros argumentativos e expositivos articulados por projeto político</p> <p><b>• Interpretação de textos literário e não literário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferência</li> <li>• <b>Fruição</b></li> <li>• Situacionalidade</li> <li>• <b>Leitura dramática</b></li> <li>• Leitura em voz alta</li> <li>• Coerência</li> <li>• Coesão</li> <li>• Informatividade</li> <li>• Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa</li> <li>• Etapas de elaboração e revisão da escrita</li> <li>• Paragrafação</li> </ul>	<p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros argumentativos e expositivos articulados por projeto político</p> <p><b>• Interpretação de textos literário e não literário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferência</li> <li>• <b>Fruição</b></li> <li>• Situacionalidade</li> <li>• <b>Leitura dramática</b></li> <li>• Leitura em voz alta</li> <li>• Coerência</li> <li>• Coesão</li> <li>• Informatividade</li> <li>• Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa</li> <li>• Etapas de elaboração e revisão da escrita</li> <li>• Paragrafação</li> </ul>

FONTE: A autora (2018)

Por fim, entre as habilidades propostas, destacamos a que se refere a “fruir esteticamente objetos culturais”, a qual pode propiciar o trabalho com o texto literário. Ressalvamos, porém, o apagamento desse espaço, ao se considerar que tais habilidades devem ser desenvolvidas sob a prevalência da tipologia argumentativa e expositiva, conforme define o documento:

Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades. (SÃO PAULO, 2011, p. 71)

#### **4 Leitura literária: materialização didático-metodológica no *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor***

O *Caderno do Aluno*<sup>25</sup> e o *Caderno do Professor*<sup>26</sup> são materiais de apoio à implementação do currículo paulista, publicados pelo *Programa São Paulo Faz Escola*<sup>27</sup>. Tais publicações, portanto, materializam didática e metodologicamente o currículo paulista. Considerando “a centralidade da competência leitora” – e escritora – (SÃO PAULO, 2011, p. 19) no currículo e o pressuposto de que o texto literário é considerado “elemento fundamental na construção da competência leitora” (SÃO PAULO, 2011, p. 38), nosso propósito é analisar como o trabalho com a leitura literária se substancializa nos referidos materiais.

##### **4.1 *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*: a voz da SSE/SP**

Em se tratando de publicações oficiais da SSE/SP, é obvio que esta voz é a que se pronuncia, ainda que se perceba todo o “esforço” em transparecer que a elaboração do currículo e dos materiais de apoio a sua implementação contou “com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino” (SÃO PAULO, 2011, p. 3).

---

<sup>25</sup> “Os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, matriculados nas mais de cinco mil escolas da rede estadual paulista, contam com material exclusivo desenvolvido por especialistas da Educação. O *Caderno do Aluno* chega às salas de aula por meio do programa São Paulo Faz Escola, duas vezes ao ano. O conteúdo dos cadernos atende as especificações do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências e habilidades.” <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno> (Acesso em 19/07/2018)

<sup>26</sup> “Por meio do programa São Paulo Faz Escola, os educadores que atuam nas unidades da rede estadual de ensino recebem o *Caderno do Professor* para auxiliar os docentes no preparo das aulas e direcioná-los quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos dentro das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia sociologia, inglês, geografia e educação física.” <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor> (Acesso em 19/07/2018)

<sup>27</sup> “O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.” <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola> (Acesso em 19/07/2018)

A mensagem subscrita pelo então secretário da educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, quando da publicação da nova edição<sup>28</sup> do *Caderno do Professor*, reiterando o discurso do compromisso com a qualidade do ensino, evidencia o objetivo da publicação em articular o currículo proposto pela Secretaria com aquele que efetivamente se realiza na sala de aula. Na fala do secretário (SÃO PAULO, 2014, p. 3, CP, vol. 1),

[...] o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

Apesar da menção à possibilidade que o professor teria de complementar as atividades propostas, é manifesto o controle e o acompanhamento do uso desse material por parte da SSE/SP que, por meio do programa *Educação – Compromisso de São Paulo*<sup>29</sup>, “despende seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e **monitoramento** da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo” (SÃO PAULO, 2014, p.3, CP, vol. 1, grifo nosso).

A mensagem do secretário encerra-se com a declaração da expectativa de que o material contribua para “valorizar o ofício de ensinar” (SÃO PAULO, 2014, p.

---

<sup>28</sup> Uma nova edição do *Caderno do Aluno e do Professor* foi publicada para o quadriênio de 2014-2017. “Na nova edição 2014-2017, os *Cadernos do Professor* e do *Aluno* foram reestruturados para atender às sugestões e demandas dos professores da rede estadual de ensino paulista, de modo a ampliar as conexões entre as orientações oferecidas aos docentes e o conjunto de atividades propostas aos estudantes. Agora organizados em dois volumes semestrais para cada série/ ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e série do Ensino Médio, esses materiais foram revistos de modo a ampliar a autonomia docente no planejamento do trabalho com os conteúdos e habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo e contribuir ainda mais com as ações em sala de aula, oferecendo novas orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem.” SÃO PAULO, 2014, p. 4, CP, vol. 2)

<sup>29</sup> “O programa *Educação – Compromisso de São Paulo*, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.” <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> (Acesso em 19/07/2018).

3, CP, vol. 1), ainda que isso se contraponha à premissa do currículo que afirma ser o professor um “profissional da aprendizagem”, visto que a centralidade da ação escolar é a aprendizagem (SÃO PAULO, 2011, p. 20).

Já as mensagens escritas pela Equipe Curricular de Língua Portuguesa e destinadas aos discentes nos volumes I e II do *Caderno do Aluno* destacam as experiências de aprendizagem com ênfase ao “emprego adequado da Língua Portuguesa, para utilizá-la com competência nas diferentes situações de comunicação e nas relações com outras pessoas, ao falar, ler ou escrever” (SÃO PAULO, 2014, p. 4, CA, vol. 1/vol. 2).

No volume 1, o aluno

[...] poderá enriquecer suas experiências de leitura e de escrita, principalmente ao estudar textos argumentativos, especificamente o artigo de opinião, a resenha e a carta do leitor. Além disso, será de grande valia o estudo dos vários tipos de debate regrado: de opinião, para tomada de decisões e para a resolução de problemas. (SÃO PAULO, 2014, p. 4, CA, vol. 1)

Já no volume 2, o estudante, por meio do

[...] estudo de determinadas situações, [...] aprenderá a elaborar pequenos projetos que o ajudarão a compreender como o estudo da língua pode ampliar sua visão de mundo a partir das muitas práticas de leitura, escrita, oralidade e escuta. Nesses estudos também se incluem interpretações e análises textuais, conforme os temas abordados, além de reflexões para assumir posicionamentos e construir argumentações com a finalidade principal de defender seu ponto de vista. (SÃO PAULO, 2014, p. 4, CA, vol. 2)

Percebe-se, portanto, que o currículo de Língua Portuguesa para o nono ano do ensino fundamental elege os gêneros textuais expositivos e argumentativos como objetivo central de aprendizagem, tema ao qual voltaremos mais adiante.

#### **4.2 *Caderno do Professor: leitura literária e recomendações didático-metodológicas***

O *Caderno do Professor* apresenta algumas orientações didático-metodológicas gerais relativas ao trabalho com a leitura literária em sala de aula, sobre as quais passamos a discorrer. As questões mais específicas, relativas às Situações de Aprendizagem, serão consideradas mais adiante.

De acordo com as disposições do *Caderno do Professor*, constantes tanto no volume 1 quanto no volume 2, as Situações de Aprendizagem propostas no *Caderno do Aluno* devem desenvolver as cinco competências básicas<sup>30</sup> nas quais se apoia o currículo paulista. Entre elas, está a competência de “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos linguísticos, da produção da tecnologia e das **manifestações artísticas e literárias**” (SÃO PAULO, 2014, CP, p. 5, vol. 1 e p. 7, vol. 2, grifo nosso). Para que essa ação se efetive, é evidente que a leitura do texto literário deve estar presente nas atividades propostas aos alunos.

O volume 1 destaca entre seus conteúdos gerais a “fruição na leitura literária” (SÃO PAULO, 2014, p. 7, CP, vol. 1), o que mais uma vez pressupõe a presença da leitura literária em sala de aula, ressaltando o objetivo da fruição e não o do pretexto para a abordagem de tópicos gramaticais ou linguísticos. Ainda nesse volume, gostaríamos de destacar dois momentos em que a leitura literária é abordada. O primeiro deles é para discorrer sobre a leitura literária como fruição, como podemos observar a seguir:

#### **Professor, uma palavrinha sobre a leitura literária como fruição!**

Estamos tratando mais enfaticamente, neste volume, da construção argumentativa nos textos de opinião. No entanto, é importante que você realize também um trabalho focado na formação de leitor literário de seus alunos. Por isso, aproveite algumas atividades para inserir a leitura literária como parte do conteúdo que deve ser desenvolvido nesta série/ano. Uma sugestão é propor a leitura, na íntegra, do romance *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho.

O trecho utilizado na atividade anterior, além de contribuir para a discussão sobre a adolescência, é um mote para que os alunos entrem em contato com o livro.

Depois da discussão sobre o tema “adolescência”, organize uma nova roda de leitura, agora de textos literários (contos, romances, poemas) que tratem do mesmo tema ou de outro qualquer, mas tenham como protagonistas personagens adolescentes.

O objetivo, nessa nova atividade, é justamente propiciar aos alunos um momento para fruir os textos, sem a preocupação de organizar fichas de leitura ou fazer apresentações orais para que seus conhecimentos sejam avaliados. Ao contrário: na roda, depois das leituras realizadas, eles poderiam comentar, na condição de leitores, suas impressões e gostos, compartilhando-os uns com os outros e também com você.

(SÃO PAULO, 2014, p.71, CP, vol. 1)

<sup>30</sup> São elas: (1) dominar a norma-padrão da língua portuguesa e fazer uso adequado da linguagem verbal de acordo com os diferentes campos de atividade; (2) construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos linguísticos, da produção da tecnologia e das manifestações artísticas e literárias; (3) selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; (4) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente; (5) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, 2014, p. 5, CP, vol. 1 e p. 7, vol. 2).

Notamos o reconhecimento de que a ênfase do trabalho pedagógico para o nono ano é a construção argumentativa. Isso ocorre também no volume 2. Em razão disso, há uma orientação sobre a necessidade de o professor realizar um trabalho focado na formação do leitor literário. Para isso, recomenda-se a inserção da leitura literária como parte do conteúdo a ser desenvolvido. Sugere-se a realização de atividades que não tenham como finalidade a elaboração de fichas de leitura ou a avaliação.

O segundo momento que gostaríamos de destacar questiona o professor sobre a leitura literária, de acordo com a reprodução a seguir:

### **E a leitura literária, como fica?**

Mais uma vez, é importante que você realize ao final desta Situação de Aprendizagem novas situações de leitura literária para fruição e construção de um leitor competente.

Para este momento, sugerimos que você organize com seus alunos um evento literário da classe. Distribua-os em grupos e solicite que cada grupo faça uma lista com nomes de livros literários que já leram (podem entrar tanto os indicados na escola quanto aqueles que eles leram por conta própria). Em seguida, eles devem elaborar uma nova lista com nomes de outras obras literárias que tenham vontade de conhecer. Para auxiliá-los na segunda lista, eles podem fazer algumas pesquisas na internet ou mesmo folhear o livro didático, observando os textos literários que apresenta: de onde foram tirados, quem são os autores, do que falam, a que gênero pertencem. Caso sua escola tenha uma biblioteca em funcionamento, eles também podem utilizá-la para realizar essa pesquisa.

Os grupos devem apresentar as listas para a classe e trocar sugestões de leitura. Você também pode contribuir apresentando alguns livros de que goste, assumindo também um comportamento leitor; ou seja, o comportamento de quem lê e frui textos literários, compartilhando-os em uma comunidade leitora. O ideal é que, ao final dessa sequência, os estudantes possam emprestar alguns livros da biblioteca a fim de ler ao longo da semana.

Percebemos nessas orientações uma abertura para que o professor trabalhe com a leitura literária. No entanto, apesar de alguns possíveis encaminhamentos para que isso ocorra, o *Caderno do Professor* é bastante reticente em relação ao tema, mesmo sendo o texto literário considerado pelo currículo como fundamental para a construção da competência leitora.

É interessante observar que na seção “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”, nos volumes 1 e 2, sugerem-se alguns *sites*<sup>31</sup> em que se podem encontrar textos literários, mas entre a bibliografia recomendada não há obras relacionadas à literatura (SÃO PAULO, 2014, p. 60-61, CP, vol. 1 e p. 90, CP, vol. 2). Diante da tão propalado problema da formação dos professores, esse espaço poderia, de fato, ampliar a perspectiva do professor com indicações bibliográficas sobre a temática literária, inclusive com base no acervo da biblioteca do professor, disponível nas escolas.

### **4.3 *Caderno do Aluno*: possibilidades e limites**

Como já mencionamos anteriormente, o *Caderno do Aluno* é um material didático ofertado aos discentes da rede estadual. Atualmente, publicado em dois volumes semestrais, cada qual referente a dois bimestres letivos, é usado como livro texto e livro de exercícios. A publicação, investimento considerável por parte da SEE/SP, está nas mãos dos alunos e, por isso, deve ser utilizada como recurso pedagógico pelos professores. Sabemos que, se por um lado, representa algumas possibilidades, por outro, impõe alguns limites. Sobre estes, discorreremos a seguir, mais especificamente sobre os limites em relação ao trabalho com a leitura literária.

#### **4.3.1 *Caderno do Aluno*: proposta metodológica**

O *Caderno do Aluno*, de acordo com o documento curricular (SÃO PAULO, 2011, p. 39), nos anos finais do ensino fundamental, em todas as séries/anos apresenta a seguinte proposta metodológica:

---

<sup>31</sup> <<http://www.releituras.com>>. Acesso em: 27 maio 2013;  
<<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em: 27 maio 2013;  
<<http://www.biblio.com.br>>. Acesso em: 27 maio 2013;  
<<http://virtualbooks.terra.com.br>>. Acesso em: 27 maio 2013.

TABELA 21 – PROPOSTA METODOLÓGICA

## 1º Bimestre

- O eixo principal é o estudo de um agrupamento tipológico (narrar, expor, descrever ações e argumentar, respectivamente, da 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano).

## 2º Bimestre

- Organizado em torno do estudo de gêneros textuais que apresentem, predominantemente, o agrupamento tipológico estudado no bimestre anterior

## 3º e 4º Bimestres

- Desenvolve-se, em cada um, um projeto, que engloba a tipologia e os gêneros estudados, inserindo-os em uma perspectiva discursiva.

FONTE: A autora (2018)

Tal organização metodológica teria a intenção de trabalhar três dimensões consideradas essenciais aos estudos de língua: “os agrupamentos tipológicos, os gêneros e o discurso” (SÃO PAULO, 2011, p. 39).

Em relação aos agrupamentos tipológicos referentes ao primeiro bimestre, fazemos uma ressalva. Embora o original do texto curricular, registre que “o eixo principal é o estudo de um agrupamento tipológico (narrar, expor, descrever ações e argumentar, respectivamente, da 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano), na prática o que encontramos no *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor* é a seguinte correspondência: narrar, relatar, descrever ações, expor/argumentar, respectivamente, da 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano.

Na obra *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores (2004, p. 60-61), encontramos um quadro com uma proposta de agrupamentos de gêneros, no qual se registram os aspectos tipológicos do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, todos eles contemplados no currículo paulista. No *Caderno do Professor*, encontramos referências aos referidos pesquisadores.

É certo que não é nova, no país, a proposta do trabalho com os gêneros em Língua Portuguesa, desde a década de 1980 isso vem ocorrendo. Essa concepção ganha força a partir de sua incorporação pelos PCN, ainda que já figurasse anteriormente em propostas curriculares de alguns estados brasileiros.

Destacamos, no entanto, que a opção, feita pelo currículo paulista, de eleger um agrupamento tipológico para cada ano/série da etapa final do ensino fundamental destoa dos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004, p.62), defensores da ideia de que “cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem”. Esse posicionamento metodológico respalda-se no fato de que a progressão escolar asseguraria ao aluno a oportunidade de estabelecer contato com diversos gêneros dos citados agrupamentos tipológicos em momentos distintos de seu percurso acadêmico, permitindo o aprofundamento de sua experiência de aprendizagem.

A abordagem espiralada dos agrupamentos tipológicos, segundo os autores (2004, p. 62-63), leva em conta que “as capacidades de escrita de cada aluno não se distribuem uniformemente nos diferentes agrupamentos”, visto que enquanto um aluno tem maior facilidade para argumentar, outro tem para narrar, por exemplo. Além disso, permite a comparação entre textos de diferentes agrupamentos, possibilitando a percepção de que podem ocorrer transferências de um agrupamento para outro.

Julgamos importantes essas considerações, pois entendemos que a opção do currículo paulista de estipular um agrupamento tipológico para cada ano/série torna a abordagem do assunto enfadonha e até mesmo contraproducente. Ademais, e principalmente, restringe significativamente o trabalho com o texto literário, sobretudo no oitavo e nono anos.

#### **4.3.2 Caderno do Aluno: Situações de Aprendizagem**

A nova edição (2014-2017) - já vencida, mas ainda em vigor – do *Caderno do Aluno* organiza-se em dois volumes semestrais. Em consonância com o objetivo do nosso estudo, passamos a focar o *Caderno do Aluno* referente ao nono ano do ensino fundamental. O primeiro volume do material, destinado ao primeiro e ao segundo bimestres, compõe-se de dez Situações de Aprendizagem, conforme discriminado nos quadros a seguir:

TABELA 22 – 1º BIMESTRE

Situação de Aprendizagem 1	•TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DA TIPOLOGIA “EXPOR”
Situação de Aprendizagem 2	•TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DO AGRUPAMENTO TIPOLÓGICO “ARGUMENTAR”
Situação de Aprendizagem 3	•O DIÁLOGO ENTRE AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS NA COMPOSIÇÃO DO GÊNERO
Situação de Aprendizagem 4	•DEBATER É MAIS DO QUE TROCAR IDEIAS
Situação de Aprendizagem 5	•RECAPITULANDO OS CONTEÚDOS

FONTE: A autora (2018)

TABELA 23 – 2º BIMESTRE

Situação de Aprendizagem 6	•DA DISCUSSÃO COLETIVA À CARTA: CONSTRUINDO A ARGUMENTAÇÃO
Situação de Aprendizagem 7	•ESCRITA DE PARÁGRAFOS ARGUMENTATIVOS
Situação de Aprendizagem 8	•TEXTOS DE OPINIÃO E SEU CONTEXTO COMUNICACIONAL
Situação de Aprendizagem 9	•PRODUZINDO UM ARTIGO DE OPINIÃO
Situação de Aprendizagem 10	•RECAPITULANDO OS CONTEÚDOS

FONTE: A autora (2018)

Percebemos no primeiro bimestre, a ênfase no trabalho com o agrupamento tipológico expor/argumentar. Já no segundo bimestre, a prioridade é a abordagem

de alguns gêneros textuais em que predominam a agrupamento tipológico estudado anteriormente.

O volume II, elaborado para ser aplicado ao longo do terceiro e quarto bimestres, contém nove Situações de Aprendizagem, de acordo com os quadros abaixo:

**TABELA 24 – 3º BIMESTRE**

Situação de Aprendizagem 1	•DISCUTINDO PARA FAZER ESCOLHAS
Situação de Aprendizagem 2	•SERÁ QUE ESTAMOS FAZENDO POLÍTICA?
Situação de Aprendizagem 3	•MUDANÇA DE RUMOS: A ESCOLA ESTÁ QUERENDO PROIBIR... E AGORA?
Situação de Aprendizagem 4	•ADEQUANDO O TEXTO DE OPINIÃO À SITUAÇÃO COMUNICATIVA
Situação de Aprendizagem 5	•SELEÇÃO DO TEXTO E APRESENTAÇÃO À DIREÇÃO DA ESCOLA

FONTE: A autora (2018)

**TABELA 25 – 4º BIMESTRE**

Situação de Aprendizagem 6	•PESQUISANDO PROFISSÕES
Situação de Aprendizagem 7	•QUAL É O MELHOR ROTEIRO PARA NOSSA SEMANA DE PROFISSÕES?
Situação de Aprendizagem 8	•TOMANDO UMA DECISÃO COLETIVA
Situação de Aprendizagem 9	•APRESENTAÇÕES FINAIS: AVALIANDO RESULTADOS

FONTE: A autora (2018)

Observamos que, com a pretensão de uma perspectiva discursiva, propõe-se, para cada bimestre, o desenvolvimento de um projeto, que abarque o agrupamento tipológico e os gêneros estudados anteriormente. Para o terceiro bimestre, partindo de uma situação fictícia, uma excursão para celebrar a formatura, os alunos devem desenvolver elaborar um projeto para realizá-la. No quarto bimestre, o projeto é organizar uma Semana de Profissões na Escola.

Em meio a todas essas atividades, devem ser desenvolvidos todos os conteúdos e habilidades propostos pelo currículo, conforme já comentado em etapa anterior deste trabalho, inclusive a leitura literária. Detectamos aqui um aspecto limitador à prática docente, visto que o desenvolvimento *ipsis litteris* de todas essas Situações de Aprendizagem consome praticamente todo o tempo disponível no ano letivo.

#### **4.3.3 A presença da leitura literária no *Caderno do Aluno***

A fim de concretizarmos o escopo do nosso trabalho, qual seja, a análise da materialização didática do currículo de Língua Portuguesa no *Caderno do Aluno*, especificamente no que respeita ao trabalho com a leitura literária em sala de aula, estabelecemos alguns recortes, de modo a limitar o campo de análise.

Tendo em vista que o *Caderno do Aluno* propõe o trabalho com uma série de gêneros textuais escritos e orais, precisamos delimitar o *corpus* para análise. Sendo assim, optamos por organizá-lo da seguinte forma:

- gêneros textuais escritos e publicados no *Caderno do Aluno*, com a finalidade de identificar o espaço destinado aos textos literários;
- gêneros textuais orais sugeridos pelo *Caderno do Aluno*, com a finalidade de identificar o espaço destinado aos textos literários.

Posteriormente a esta etapa, fazemos a análise da abordagem pedagógica do texto literário no *Caderno do Aluno*, fazendo o cotejo com as orientações didático-metodológicas apresentadas no *Caderno do Professor*.

Ao analisarmos o *Caderno do Aluno*, com o objetivo de identificarmos os gêneros textuais escritos nele publicados, percebemos uma presença muito discreta do texto literário. Esse levantamento aponta-nos publicações integrais ou fragmentadas. Além disso, encontramos “textos” elaborados, pelos autores do material, especialmente para o *São Paulo faz escola*. Em relação a estes, optamos

por não os considerar em nosso levantamento, pois, à exceção de um deles – que se assemelha a uma carta endereçada à direção de uma escola fictícia, mediante a qual os alunos expõem ideias e argumentos para defesa de um ponto de vista – todos os demais são “parágrafos” soltos destinados a exercícios gramaticais sobre preposições, conjunções, pontuação, períodos e termos que recuperam informações já mencionadas. Desse modo, os gêneros textuais escritos e publicados no *Caderno do Aluno* são:

TABELA 26 – GÊNEROS TEXTUAIS

Gênero Textual	Volume I										Volume II									
	SA 1	SA 2	SA 3	SA 4	SA 5	SA 6	SA 7	SA 8	SA 9	SA 10	SA 1	SA 2	SA 3	SA 4	SA 5	SA 6	SA 7	SA 8	SA 9	
Crônica		X																		
Crônica (Fragmento)										X										
Narrativa juvenil (Fragmento)						X														
Romance (Fragmento)												X								
Conto (Fragmento)														X						
Verbetes de enciclopédia (Fragmento)	X																			
Entrevista (Fragmento)	X																			
Artigo de divulgação científica	X				X															
Relatório de experimento de científico					X															
Charge		X																		
Artigo de opinião (Fragmento)		X																		
Artigo de opinião		X					X	X										X		
Lista (temas polêmicos)				X																
Situação problema				X						X										
Questão Saresp					X															
Notícia					X									X						
Imagem (pintura e fotografia) com legenda					X							X								
Capítulo de livro Texto expositivo (Fragmento)						X														
Sinopse								X												
Anúncio publicitário										X										
Reportagem (Fragmento)										X										
Reportagem																X		X		
Carta de reclamação										X										
Coluna jornalística											X									

FONTE: A autora (2018)

Em conformidade com o foco do trabalho para o nono ano, ou seja, o agrupamento tipológico expor/argumentar, percebemos a prevalência de gêneros textuais nos quais predominam a exposição de ideias e a defesa de pontos de vista. O espaço destinado ao texto literário é reduzido, em relação ao cômputo geral. Na sequência, apresentamos os textos literários identificados.

**TABELA 27 – TEXTOS LITERÁRIOS**

<b>Crônica</b>	• <i>Segurança</i> , de Luis Fernando Veríssimo
<b>Crônica (fragmento)</b>	• <i>Medidas, no espaço e no tempo</i> , de Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto)
<b>Narrativa juvenil (fragmento)</b>	• <i>Lis no peito, um livro que pede perdão</i> , de Jorge Miguel Marinho
<b>Romance (fragmento)</b>	• <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis
<b>Conto (fragmento)</b>	• <i>A cartomante</i> , de Machado de Assis

FONTE: A autora (2018)

No *Caderno do Aluno* também nos deparamos com alguns gêneros orais, os quais, por sua especificidade, são sugeridos ao professor como estratégia de trabalho. São eles:

**FIGURA 3 – FLUXOGRAMA 3**



FONTE: A autora (2018)

Considerando tais gêneros, no *Caderno do Aluno*, encontramos algumas propostas de trabalho relacionadas ao texto literário.

**TABELA 28 – GÊNEROS ORAIS**

<b>Exposição oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lista de livros literários lidos pelos alunos até esta série/ano e lista com o título de outras obras literárias que tenham vontade de conhecer.</li> </ul>
<b>Roda de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Leitura de alguns contos e poemas a fim de que os alunos possam conhecer e apreciar esses textos.</li> </ul>
<b>Leitura expressiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Leitura expressiva de fragmentos de textos (preferencialmente literários), observando o efeito da pontuação empregada no trecho.</li> </ul>

FONTE: A autora (2018)

#### **4.3.4 Gêneros textuais publicados no *Caderno do Aluno*: a abordagem pedagógica da leitura literária**

Nesta seção, nosso objetivo é discorrer sobre a abordagem pedagógica dos gêneros textuais publicados no *Caderno do Aluno*, especificamente os literários. A Situação de Aprendizagem 2, do volume I, intitulada *Traços característicos do agrupamento tipológico “argumentar”*, tem como objetivo

[...] sistematizar com os alunos os traços característicos da tipologia “argumentar”, encontrados em diferentes gêneros textuais, a fim de conduzi-los para uma compreensão da função social e comunicativa desses gêneros em diferentes contextos: a quem eles se dirigem, que mensagens apresentam, como os pontos de vista sobre determinado tema vão sendo revelados no texto, identificando o olhar de seu autor etc. (CADERNO DO PROFESSOR, vol. I, 2014, p. 19)

A mensagem inicial da Situação de Aprendizagem aos alunos pode ser visualizada a seguir:



### Leitura e análise de texto

Foram reunidos para esta sequência de atividades alguns textos que tratam de um mesmo assunto, porém diferentes na forma. Você deve seguir as orientações propostas em cada etapa da sequência a fim de reconhecer o tema e analisar o modo como ele é apresentado por seus autores.

(SÃO PAULO, 2014, p. 14, CA, vol. 1)

Um desses textos é a crônica *Segurança*, de Luis Fernando Verissimo, os demais são uma música, escolhida a critério do professor, a charge *Nas repúblicas “normais”*, de Laerte, e o artigo de opinião *E a cidade, como é que fica?*, de Lúcia Siqueira. De acordo com o “manual” do professor, todos esses textos abordam o tema da violência urbana.

Convém esclarecer que a crônica literária integra o agrupamento tipológico do narrar, proposto por Schneuwly e Dolz. (2004, p. 60), sendo o seu domínio social de comunicação a cultura literária ficcional.

A Situação de Aprendizagem inicia-se com a audição da música, seguida de questionário para registro de impressões pessoais, identificação de tema e opinião presentes na letra, comparação com outras canções. Na sequência, propõe-se a leitura da crônica.

As orientações didático-metodológicas para o trabalho com a crônica são:

1. leitura silenciosa feita pelos alunos;
2. leitura em voz alta feita pelo professor;
3. identificação de pontos em comum entre a letra da música e a crônica, com o objetivo de levar o alunos a reconhecer que, em ambos os textos, “a questão da violência e suas consequências é o eixo central, a partir do qual se torna possível identificar a **mensagem** que esses textos nos transmitem.” (SÃO PAULO, 2014, p. 20, CA, vol. 1, grifo nosso);
4. realização de atividades individualmente e em grupo, conforme reproduzido a seguir.

2. Escreva, no caderno, um pequeno comentário sobre a crônica de Luis Fernando Verissimo, tendo em vista o tema central abordado no texto.
3. Em pequenos grupos, troquem seus comentários, comparando-os oralmente. Vocês tiveram impressões semelhantes? Ou foram muito diferentes? Em que elas se assemelharam ou se diferenciaram? Você concorda com as impressões de seus colegas? Por quê?
4. Produzam, no mesmo grupo, um cartaz que ilustre as principais questões abordadas no texto. Ele pode mesclar imagens e palavras.
5. Cada grupo apresenta o cartaz elaborado para toda a classe e aguarda sua reação. Os colegas devem dizer o que acharam: se gostaram do cartaz; se identificaram um diálogo entre a mensagem produzida e a crônica de Verissimo. Por fim, vocês expõem o que pensaram ao elaborar essa produção, esclarecendo aos colegas os pontos de enlace entre o texto original e o elaborado por vocês.

(SÃO PAULO, 2014, p. 14, CA, vol. 1)<sup>32</sup>

Posteriormente, propõe-se que o aluno estabeleça relações entre os textos lidos, considerando semelhanças e diferenças. O objetivo da atividade é que o estudante perceba que o tema abordado em diferentes gêneros textuais é polêmico, o que exige posicionamento dos autores frente às controvérsias por ele suscitadas. Além disso, o foco da atividade volta-se para a função dos argumentos nesses textos, como forma de convencer o interlocutor do ponto de vista defendido. Por fim, espera-se que o aluno posicione-se frente ao tema, fazendo uso de argumentos.

Percebemos pela análise desta sequência de atividades que a crônica é empregada em função da temática que aborda. Ela é colocada em pé de igualdade com os demais textos e o seu caráter literário não é abordado. Observamos que, em nenhum momento, no *Caderno do Professor*, estabelece-se um momento para pensar nas diferenças entre os gêneros textuais lidos, sobre suas especificidades, principalmente no que tange à presença de um texto literário. Sabemos, porém, que o professor tem liberdade para fazê-lo, no entanto, o silenciamento do “manual” é, no mínimo, inquietante, principalmente quando o currículo coloca em destaque a importância da leitura literária na construção da competência leitora. Além disso, propor que o aluno identifique a mensagem da crônica é abordá-lo como portador de um ensinamento, o que fere a essência do texto literário.

A Situação de Aprendizagem 6, *Da discussão coletiva à carta: construindo a argumentação*, tem como objetivo “propiciar aos estudantes situações didáticas que contribuam para o desenvolvimento de sua capacidade argumentativa, levando-os a

---

<sup>32</sup> O item 1 dessa atividade é a instrução para a realização da leitura silenciosa do texto.

se posicionar e a defender seu ponto de vista” (SÃO PAULO, 2014, p. 62, CP, vol. 1).

Semelhantemente ao que se propõe na Situação de Aprendizagem descrita anteriormente, apresenta-se uma coletânea de textos com uma mesma temática, qual seja, a adolescência. Os textos propostos são: *Insegurança*, de Contardo Calligaris; *Atitudes que os pais devem adotar no tema das relações entre moças e rapazes adolescentes*, Gerardo Castilho; *E foi então que aconteceu*, trecho da obra *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho.

Inicialmente, os alunos são orientados a fazer a leitura, em dupla, da coletânea de textos. Na sequência, devem responder algumas questões e anotar a opinião dos autores sobre o tema. Especificamente, em relação ao texto de Marinho, as questões são:

8. Qual é o assunto do texto de Marinho?

---

9. Esse texto foi publicado em:

- a) jornal impresso.
- b) folheto de orientação sobre controle de natalidade.
- c) romance para jovens.
- d) livro sobre adolescentes.

(SÃO PAULO, 2014, p. 57, CA, vol. 1)

Em seguida, deve ser produzida uma ficha de leitura dos três textos com as seguintes informações: título, nome do autor, publicação e tema. Posteriormente, os alunos devem responder a um questionário baseado na coletânea de textos, sendo as quatro últimas referentes ao texto de Marinho, conforme reproduzido a seguir:

11. No caderno, responda às questões a seguir, considerando seu entendimento do texto:

- a) Os Textos 1 e 2 apresentam duas visões diferentes da adolescência. Quais são elas?
- b) Para você, qual dos dois autores se aproxima mais de suas questões como adolescente? Por quê?
- c) Selecione dois argumentos utilizados pelos autores dos Textos 1 e 2 para defender seus pontos de vista sobre a adolescência.
- d) Você se interessou por ler os livros nos quais os Textos 1 e 2 foram publicados? Justifique sua resposta.

- e) Por que, na opinião do autor do Texto 1, “Insegurança se torna assim o traço próprio da adolescência”?
- f) Por que o autor do Texto 2 acredita que os pais de adolescentes têm uma missão?
- g) Explique por que o Texto 2 assume algumas características de um texto injuntivo.
- h) Como seus pais ou responsáveis lidam com a questão da adolescência? Em sua opinião, eles assumem comportamentos que se aproximam mais do Texto 1 ou do Texto 2? Por quê?
- i) Há personagens literários nos Textos 1 e 2? Por quê?
- j) O Texto 3 exerce a mesma função comunicativa dos demais? Ou seja, o autor tinha a intenção de informar e orientar o leitor sobre questões da adolescência, assim como Calligaris e Castillo? Por quê?
- k) É possível inferir que o Texto 3 também trata de questões da adolescência. Que indícios do texto contribuem para essa constatação?
- l) Quem são as personagens envolvidas na história apresentada no Texto 3?
- m) Você sentiu curiosidade de ler na íntegra o livro *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho? Apresente três razões que justifiquem sua resposta.

(SÃO PAULO, 2014, p. 57-58, CA, vol. 1)

Em seguida, propõe-se uma roda de conversa sobre a adolescência, com vistas a propiciar espaço para que o aluno se posicione frente ao que os autores dizem nos textos, mediante uso de argumentação. Posteriormente, em grupo, os alunos devem aprofundar a discussão sobre o tema e elaborar uma ficha organizativa de leitura, a qual deve ser produzida pelo próprio grupo. Cada grupo fica responsável por um dos textos. A sequência ainda prevê a redação de uma carta endereçada a um dos autores dos textos lidos para falar sobre as experiências da adolescência e os estudos sobre o uso da vírgula.

Essa Situação de Aprendizagem sugere que o aluno faça outras leituras para ampliar a discussão sobre o tema, solicitando, inclusive, uma pesquisa individual sobre textos literários que abordem a temática adolescente.



#### PARA SABER MAIS

##### Sugestão de texto para ampliar a discussão sobre o tema *adolescência*

O livro de Contardo Calligaris, *A adolescência*, é uma boa indicação de leitura sobre o tema, tanto antes quanto depois da roda de leitura. O professor, se julgar importante, poderá selecionar outros artigos desse livro, promovendo novas discussões ou o desenvolvimento de outras atividades. Ou, se o livro estiver disponível na biblioteca de sua escola, faça você mesmo uma busca desses outros artigos.

(SÃO PAULO, 2014, p. 59, CA, vol. 1)



## PESQUISA INDIVIDUAL

1. Faça uma pesquisa, na internet ou na biblioteca da escola, sobre textos literários que tenham como tema questões relacionadas à adolescência ou tenham como protagonistas personagens adolescentes.
2. Selecione pelo menos um desses textos e faça uma leitura integral. Se preferir, você também pode ler o romance *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho, cujo trecho foi trabalhado na coletânea anterior.

(SÃO PAULO, 2014, p. 59, CA, vol. 1)

Percebemos que, nesta proposta, o texto literário integra uma coletânea organizada tematicamente. As atividades apresentadas aos alunos e as orientações metodológicas dirigidas ao professor não focam as especificidades do texto literário seja no plano da forma seja no plano do conteúdo, ainda que o questionário proposto indague sobre personagens literários e função comunicativa dos textos. O objetivo principal das proposituras é desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos e o texto literário figura como mais uma fonte para a sua construção. Nesse contexto, cabe ao professor aproveitar o ensejo oferecido pela Situação de Aprendizagem para promover outras experiências literárias. Além da leitura na íntegra de *Lis no peito, um livro que pede perdão*, outras possibilidades podem ser exploradas, mediante propostas de fruição, que se contraponham àquelas que exigem a elaboração de fichas. As relações de intertextualidade também podem ser contempladas por meio da obra de Marinho, que faz referências a Clarice Lispector, a começar pelo título *Lis no Peito/Lispector*

Por outro lado, na Situação de Aprendizagem 10, do volume I, e nas Situações de Aprendizagem 2 e 4, do volume II, encontramos o texto literário como parte constituinte de exercícios referentes a aspectos gramaticais e linguísticos. No primeiro caso, um fragmento de crônica de Stanislaw Ponte Preta é empregado para analisar a relação entre orações, o uso de pontuação e o emprego de metáforas. Já nos dois últimos, temos fragmentos machadianos utilizados para a prática da pontuação.

A Situação de Aprendizagem 10, *Recapitulando os conteúdos*, como o próprio título explicita tem “o objetivo de sistematizar os temas desenvolvidos nas Situações

de Aprendizagem anteriores, a fim de recapitulá-los e avaliar os aspectos que ainda precisam ser retomados com os estudantes” (SÃO PAULO, 2014, p. 106, CP, vol. 1).

A sequência de atividades inicia-se com a leitura de três textos: um anúncio publicitário, um trecho de reportagem e um parágrafo expositivo sobre argumento de autoridade<sup>33</sup>, à qual se segue a resolução de questões pessoais e de compreensão textual. Na sequência, propõe-se um exercício leitura de um artigo de opinião, com vistas à compreensão, identificação de argumentos e organização de parágrafos. Por fim, apresenta-se uma atividade de produção escrita de um artigo de opinião e de uma carta de reclamação. Em meio a essas atividades é que se insere um tópico denominado *Estudo da Língua* no qual se encontra um fragmento da crônica *Medidas, no espaço e no tempo*, de Stanislaw Ponte Preta, conforme reproduzimos a seguir:

### **Estudo da língua**

Leia a crônica a seguir, retirada do Saesp 2007:

#### **Medidas, no espaço e no tempo**

A medida, no espaço e no tempo, varia de acordo com as circunstâncias. E nisso vai o temperamento de cada um, o ofício, o ambiente em que vive. [...]

Nossa falecida avó media na base do novelo. Pobre que era, aceitava encomendas de crochê e disso tirava o seu sustento. Muitas vezes ouvimo-la dizer:

– Hoje estou um pouco cansada. Só vou trabalhar três novelos.

Nós todos sabíamos que ela levava uma média de duas horas para tecer cada um dos rolos de lã. Por isso, ninguém estranhava quando dizia que queria jantar dali a meio novelo. Era só fazer a conversão em horas e botar a comida na mesa sessenta minutos depois.

[...]

Os índios, por sua vez, marcavam o tempo pela lua. Isso é ponto pacífico, embora, há alguns anos, por distração, eu tenha assistido a um desses terríveis filmes de Carnaval do Oscarito, em que apareciam diversos índios, alguns dos quais com relógio de pulso. [...]

Sim, os índios medem o tempo pelas luas, os ricos medem o valor dos semelhantes pelo dinheiro, vovó media as horas pelos seus novelos e todos nós, em maior ou menor escala, medimos distâncias e dias com aquilo que melhor nos convier.

<sup>33</sup> De acordo com nota do *Caderno do Professor*, o texto em questão integra a obra LOUZADA, Maria Sílvia Olivi. Defendendo ideais e pontos de vista. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: livro do estudante: ensino médio. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 127-128 e 131.

Agora mesmo houve qualquer coisa com a Light [companhia de luz] e a luz faltou. Para a maioria, a escuridão durou duas horas; para Raul, não. Ele, que se prepara para um exame, tem que aproveitar todas as horas de folga para estudar. E acaba de vir lá de dentro, com os olhos vermelhos do esforço, a reclamar:

– Puxa! Estudei uma vela inteirinha.

[...]

Comigo mesmo aconteceu recorrer a tais medidas, que quase sempre medem melhor ou, pelos menos, dão uma ideia mais aproximada daquilo que queremos dizer. Foi noutro dia quando certa senhora, outrora tão linda e hoje tão gorda, me deu um prolongado olhar de convite ao pecado.

Fingi não perceber, mas pensei:

“Há uns quinze quilos atrás, eu teria me perdido.”

PONTE PRETA, Stanislaw (Sérgio Porto). Medidas, no espaço e no tempo. In: \_\_\_\_\_. *Rosamundo e os outros*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. © by herdeiros de Sérgio Porto.

(SÃO PAULO, 2014, p. 86-87, CA, vol. 1)

Após a leitura da crônica, propõem-se os seguintes exercícios:

1. A frase “Pobre que era”, que se relaciona com “aceitava encomendas de crochê”, indica:
  - a) tempo.
  - b) causa.

- c) modo.
- d) consequência.

2. Releia no texto as frases a seguir:

I. “– Hoje estou um pouco cansada. Só vou trabalhar três novelos.”

II. “– Puxa! Estudei uma vela inteirinha.”

III. “Há uns quinze quilos atrás, eu teria me perdido.”

Observe os sinais gráficos, travessões e aspas, e assinale a afirmação correta:

- a) o autor se utilizou de travessões e aspas simplesmente como recurso estilístico.
- b) os travessões (nos dois primeiros exemplos) são usados por causa de medidas diferentes.
- c) nos dois primeiros casos, há travessões para indicar a fala das personagens dentro da narrativa.
- d) o uso das aspas e do Futuro do Pretérito *teria*, no último exemplo, deve-se à necessidade de o autor enfatizar o tema da crônica.

3. Retire do texto dois exemplos de metáfora, explicando seu sentido:

Exemplo 1:

---

---

Exemplo 2:

---

---

(SÃO PAULO, 2014, p. 87-88, CA, vol. 1)

É importante destacar que o enunciado da atividade informa que a crônica foi retirada do Saesp 2007, associando-a ainda mais a um contexto escolar e avaliativo, no qual o texto literário é concebido com um valor utilitário, em detrimento de seu valor estético, ou seja, é lido para servir de base para a resolução de exercícios.

As atividades propostas não priorizam o plano da fruição e da expressão, servindo-se do texto para identificação de aspectos linguísticos. Assim, selecionam-se fragmentos dentro do texto já fragmentado para que o aluno estabeleça relação de sentido entre orações e explique o uso de determinados sinais de pontuação. Por fim, pede-se que o aluno transcreva do texto exemplos de metáfora e explique seu sentido.

Semelhantemente, nas Situações 2 e 4, do volume II, em meio a outras atividades relacionadas ao agrupamento tipológico expor/argumentar, propõem-se atividades para a prática de pontuação. Na Situação de Aprendizagem 2, por exemplo, após atividades relativas à temática de política e ato político, os alunos devem pontuar fragmentos do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, conforme reproduzido abaixo:

### **Aplicando a pontuação**

1. Pontue os textos a seguir, justificando sua escolha.

**Texto A**

Quem chegou de São Paulo foi minha prima Virgília casada com o Lobo Neves continuou Luís Dutra

Ah

E só hoje eu soube de uma cousa seu maganão

Que foi

Que você quis casar com ela

Ideias de meu pai Quem lhe disse isso

Ela mesma Falei-lhe muito em você e ela então contou-me tudo

Adaptado de: ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1923](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1923)>. Acesso em: 3 dez. 2013.

(SÃO PAULO, 2014, p.18, CA, vol. 2)

**Texto B**

Sim eu era esse garção bonito airoso abastado e facilmente se imagina que mais de uma dama inclinou diante de mim a fronte pensativa ou levantou para mim os olhos cobiçosos De todas porém a que me cativou foi logo uma uma não sei se diga este livro é casto ao menos na intenção na intenção é castíssimo Mas vá lá ou se há de dizer tudo ou nada A que me cativou foi uma dama espanhola Marcela a linda Marcela como lhe chamavam os rapazes do tempo

Adaptado de: ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1923](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1923)>. Acesso em: 3 dez. 2013.

(SÃO PAULO, 2014, p.19, CA, vol. 2)

Na Situação de Aprendizagem 4, por sua vez, o aluno é orientado a colocar os pontos finais em alguns textos elaborados especificamente para o *Caderno do Aluno*, entre eles, porém, figura um fragmento do conto *A cartomante*, de Machado de Assis, conforme reproduzido a seguir:

**Pontuação**

10. Nos textos a seguir, foram retirados os pontos finais. Você deverá recolocá-los, usando o seguinte critério: a cada informação central apresentada, use um ponto final. Só tenha o cuidado de não deixar o período incompleto. Inicie a frase com letra maiúscula, após a inserção do ponto.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens vamos a ela os dois primeiros eram amigos de infância Vilela seguiu a carreira de magistrado Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público no princípio de 1869, voltou Vilela da província onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e veio a bordo recebê-lo

Adaptado de: ASSIS, Machado de. A cartomante. In: *Várias histórias*. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1964](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1964)>. Acesso em: 3 dez. 2013.

(SÃO PAULO, 2014, p.27, CA, vol. 2)

Constatamos, nesses casos, que o texto literário ainda é empregado como base para a resolução de exercícios gramaticais ou de análise linguística. O maior problema que observamos é que a abordagem pedagógica se encerra na consecução desse objetivo, ou seja, não se propõe a exploração de sua literariedade por meio de outras intervenções.

#### **4.3.5 Gêneros orais sugeridos no *Caderno do Aluno*: a abordagem pedagógica da leitura literária**

Ao considerarmos os gêneros orais que estabelecem relação com a leitura literária, deparamo-nos com três situações: a exposição oral, a roda de leitura e a leitura expressiva, sobre as quais discorreremos a seguir.

A atividade de exposição oral, constante da Situação de Aprendizagem 8, do volume 1, propõe que os alunos elaborem uma lista de livros literários lidos e outra com a relação das obras literárias que gostariam de ler. Depois disso, devem apresentá-las aos colegas de turma, conforme podemos observar a seguir.

##### **Oralidade**

1. Em grupo, façam uma lista com nomes de livros literários que já leram até esta série/ano (relacionem tanto os indicados pela escola como os que vocês leram por conta própria).
2. Em seguida, elaborem uma nova lista com o título de outras obras literárias que tenham vontade de conhecer. Para auxiliá-los a organizar essa segunda lista, vocês podem fazer algumas pesquisas na internet; folhear o livro didático; ir à biblioteca da escola; ler as listas publicadas em revistas e jornais, nas seções próprias para esse tema.

3. Essa lista deve conter as seguintes informações: nome da obra; nome do autor; dados da publicação; tema; gênero a que pertence (“poema”, “conto”, “crônica”, “romance”, “fábula”).
4. Apresentem a lista à classe e troquem algumas sugestões de leitura (podem contar sobre os livros que já leram e saber mais sobre alguns que não conhecem, mas já foram lidos por seus colegas).
5. Caso seja possível, emprestem alguns desses livros na biblioteca da escola ou do bairro para que possam lê-los ao longo da semana.

SÃO PAULO, 2014, p.72, CA, vol. 1)

Não se trata de uma atividade de leitura literária propriamente dita, mas é uma oportunidade interessante para ela se efetive, isto é, a partir dessa experiência, os alunos poderão se sentir motivados a ler.

Na Situação de Aprendizagem 9, do volume 1, propõe-se uma roda de leitura de contos e poemas, na qual o professor deve ler para os alunos, de acordo com a orientação abaixo:

### Oralidade

1. Em uma roda, o professor fará a leitura de alguns contos e poemas a fim de que vocês possam conhecer e apreciar esses textos. Contribuam com essa roda, revezando os momentos de leitura.
2. Em seguida, conversem sobre o que ouviram ou leram. Quais são os temas tratados nos textos?
3. Qual é a visão das personagens ou do *eu lírico* sobre esses temas?
4. Vocês se identificam com eles ou com o modo como tratam do tema?

(SÃO PAULO, 2014, p.74, CA, vol. 1)

Essa atividade pode ser articulada com a anterior. Tendo em vista que os alunos foram orientados a realizarem leituras literárias, esta pode ser uma oportunidade para que elas sejam partilhadas no grupo por meio da socialização das leituras feitas.

No volume 2, na segunda Situação de Aprendizagem, entre as orientações didático-metodológicas, o *Caderno do Professor* recomenda que, ao abordar o conteúdo curricular “pontuação”, o professor realize “leituras expressivas, discutindo com eles [os alunos] o efeito de cada sinal. Para essa atividade, **dê preferência a textos literários** ou de alguma forma mais criativos (como os publicitários), mais ricos nesse aspecto. (SÃO PAULO, 2014, p. 30, CP, vol. 2, grifo nosso).

Entendemos que, por meio dessa ação, o professor encontre um espaço para trabalhar a forma do texto literário, ou seja, para mostrar a importância que o modo de dizer assume na literatura.

Notamos que as atividades que contemplam os gêneros orais propiciam oportunidades mais amplas de abordagem da leitura literária, razão pela qual o professor pode explorá-las de modo bastante produtivo, aproveitando o ensejo para estimular o aluno a construir uma experiência prazerosa e enriquecedora com o texto literário.

#### **4.4 Princípios teóricos x materialização didática**

Em nosso estudo, propusemo-nos identificar os princípios teóricos propostos pelo *Currículo do Estado de São Paulo* em relação à leitura literária e analisar a sua materialização didático-metodológica no *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor*.

Como supúnhamos em nossa hipótese inicial, de fato, o espaço destinado à leitura literária no currículo de Língua Portuguesa, do nono do ensino fundamental, é bastante reduzido. O foco dessa etapa escolar é o trabalho com o agrupamento tipológico do expor e do narrar e, mesmo que os manuais sejam incisivos em apontar a necessidade do trabalho com o texto literário, isso pressupõe certa ruptura com a previsão curricular. Apesar da pressão para que os conteúdos do *Caderno do Aluno* sejam vencidos, o que ocorre principalmente por meio das avaliações externas, entendemos que não é perda, para o aluno, priorizar o trabalho com a leitura literária, ainda que isso possa “atrasar” o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas. O texto literário, por sua especificidade, contribui e muito para a construção da competência leitora e este é objetivo central do currículo paulista.

Após nosso percurso de estudo, podemos tecer algumas considerações. Antes disso, retomemos os referidos princípios teóricos:

- A literatura é um objeto estético, com dimensão frutiva, que desafia o espírito;
- O texto literário é elemento fundamental na construção da competência leitora;

- A literatura deve integrar o planejamento do professor como objeto de análise, interpretação e prática social;
- A literatura é objeto de conhecimento, cuja abordagem deve estar associada ao estudo do homem e da sociedade;
- Todos os gêneros e tipologias estudados podem, *a priori*, fazer parte do universo literário.

Em nossa análise do *Caderno do Aluno*, ao considerarmos os textos literários impressos no material, observamos que ou se destinam a compor uma coletânea temática com vistas a subsidiar a capacidade argumentativa dos alunos sobre um determinado assunto, ou têm por finalidade a abordagem de tópicos linguísticos e gramaticais. Nessa perspectiva, percebemos um apagamento dos princípios teóricos propostos pelo currículo no que se refere ao trabalho com a literatura. As atividades não contemplam a dimensão fruitiva e estética do texto literário ou se relacionam ao estudo do homem e da sociedade de forma mais aprofundada. Em razão disso, a abordagem dos gêneros literários pouco se distingue do tratamento dispensado aos demais gêneros, desvirtuando seu caráter diferenciado para a construção da competência leitora. Ademais, embora o currículo paulista afirme que todos os gêneros e tipologias podem, *a priori*, fazer parte do universo literário, toda essa “riqueza” de possibilidade não se materializa no *Caderno do Aluno* que, na etapa de ensino estudada, prioriza acentuadamente os gêneros expositivo-argumentativos não literários.

Em se tratando do trabalho com gêneros textuais orais, percebemos maior abertura para que os princípios teóricos curriculares relativos à leitura literária sejam trabalhados pelo professor. Os materiais de apoio propõem espaços para a leitura literária feita oralmente e permitem que o professor possa planejar atividades em que o texto literário integre experiências de leitura mais prazerosas e enriquecedoras.

Sendo assim, constatamos que aquilo que o *Caderno do Aluno* traz como atividade pronta fica aquém daquilo que o próprio currículo propõe para o trabalho com a literatura. Por outro lado, quando abre espaço para que o professor elabore sua prática, as possibilidades de trabalhos mais frutíferos são maiores, desde que, é claro, o docente tenha o cabedal necessário para trabalhar com a leitura literária em sala de aula.

## 5 Encaminhamentos

Após a realização deste estudo, percebemos que, embora considerada essencial para o desenvolvimento da competência leitora, a leitura literária tem um espaço bastante restrito dentro do *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa, do nono ano do ensino fundamental. Mesmo nos casos em que os textos literários aparecem nesse material, a sua abordagem não contempla totalmente os princípios propostos pelo próprio currículo, principalmente quando usado como base para a realização de exercícios gramaticais ou de análise linguística.

Sendo assim, e em consonância com orientações do *Caderno do Professor* que recomendam que o docente ofereça aos alunos oportunidades para a fruição da leitura literária, propomos alguns encaminhamentos de como isso pode ser feito. São atividades básicas, que podem ser realizadas constantemente, de forma a propiciar o contato permanente e prazeroso com a literatura, experiência que, para muitos alunos, só acontece no ambiente escolar.

### 5.1 Leitura feliz

Na obra *Como um romance*, de Daniel Pennac, o autor discorre sobre os direitos que nós, os leitores, nos concedemos, mas que costumamos recusar aos jovens que pretendemos iniciar na leitura. São eles:

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de pular páginas.
- 3) O direito de não terminar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler não importa o quê
- 6) O direito ao bovarismo.
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.
- 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de calar. (PENNAC, 2011, p. 126)

A partir da discussão desses direitos com os alunos, a turma é convidada a construir os seus próprios direitos como leitores. Com base neles é que as atividades de leitura devem ser conduzidas, sobretudo as que se referem ao empréstimo de livros na Sala de Leitura da escola.

Propomos como atividade permanente, a ser realizada ao longo de todo o ano, a visita semanal à Sala de Leitura para retirada de livros. Essa prática permitirá a livre escolha dos títulos a serem lidos, visando à promoção da leitura feliz.

## **5.2 Literatura em alto e bom som**

Iniciar a aula com uma leitura não é novidade. Trata-se de uma prática que compõe a rotina de muitas escolas. Aparentemente simples, a ação exige, no entanto, um pacto entre professor e alunos para que seus propósitos sejam alcançados. Em razão disso, é fundamental que haja um combinado com a turma que deixe claro como todos devem proceder nessa situação.

Em nossa proposta, a leitura inicial é um momento dedicado exclusivamente à fruição de textos literários. Sendo assim, o aluno é convidado a participar dele com o objetivo de deleitar-se. Após a leitura, aqueles que quiserem podem comentar suas impressões, mas isso não é obrigatório. Em um primeiro momento, a leitura deve ser feita pelo professor que, de modo genuinamente apaixonado, se torna modelo de leitor. É importante que os estudantes percebam o professor como leitor-fruidor, pois como afirma Lerner (2007, p. 95), para transmitir aos alunos

[...] os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de leitor para leitor.

Para isso, contudo, é essencial que façamos uma seleção prévia e significativa da coletânea a ser lida, de modo que os textos literários escolhidos possam afetar, no bom sentido, os alunos. Sugerimos a seguir um caminho, dentre os muitos possíveis, para essa ação.

Considerando a duração de um bimestre letivo, no nosso caso, o primeiro, elaboramos um cronograma, no qual prevemos a leitura de textos literários de determinados autores. Nosso objetivo é que, a partir desse contato, os alunos possam construir experiências leitoras com esses escritores, podendo extrapolá-las com leituras adicionais de livre escolha. A possibilidade de seleção de autores e textos é bastante ampla, por isso, é importante estabelecer alguns critérios.

Para o nosso contexto, optamos por selecionar escritoras e escritores nacionais mais contemporâneos. Pretendemos, com isso, aproximar os alunos do universo da literatura brasileira, explorando textos escritos originalmente em nossa língua materna, em linguagem mais atual. Além disso, baseamo-nos na recomendação de autores feita pelas *Matrizes de Referência para a Avaliação da SEE/SP*, conforme nota de rodapé 1, na introdução deste trabalho, a qual acrescentamos alguns nomes.

A seguir apresentamos uma sugestão de cronograma, no qual prevemos em média duas leituras semanais.

**TABELA 29 – CRONOGRAMA DE LEITURA**  
1º Bimestre

<b>Lygia Fagundes Telles</b>	<i>Venha ver o pôr-do-sol</i> <i>As formigas</i> <i>A caçada</i> <i>Natal na barca</i>
<b>Menalton Braf</b>	<i>Paisagem do pequeno rei</i> <i>O voo da águia</i> <i>Anoitando</i> <i>O relógio de pêndulo</i>
<b>Lygia Bojunga</b>	<i>Tchau</i> <i>O bife e pipoca</i> <i>A troca e a tarefa</i> <i>Lá no mar</i>
<b>Graciliano Ramos</b>	<i>O cinturão</i> <i>Baleia</i> <i>O fim do mundo</i> <i>Leitura</i>
<b>Marina Colasanti</b>	<i>A moça tecelã</i> <i>Um espinho de marfim</i> <i>À procura de um reflexo</i> <i>A primeira só</i>
<b>Ignácio de Loyola Brandão</b>	<i>O homem do furo na mão</i> <i>Venha para ser cremado</i> <i>O mistério do bonde 27</i> <i>O homem que punha a mão para fora</i>
<b>Clarice Lispector</b>	<i>O crime do professor de matemática</i> <i>A língua do p</i> <i>Restos do carnaval</i> <i>O primeiro beijo</i>

FONTE: A autora (2018)

Em um segundo momento, ao final do bimestre, os alunos, divididos em grupos, escolhem um dos contos lidos, fazem a leitura compartilhada e preparam a leitura dramática a ser apresentada para outras turmas da escola. Não se trata de transformar o texto em uma encenação teatral, mas de fazer a leitura de forma expressiva. Outro caminho possível é gravar a leitura em formato de áudio para que seja apresentada na rádio escola.

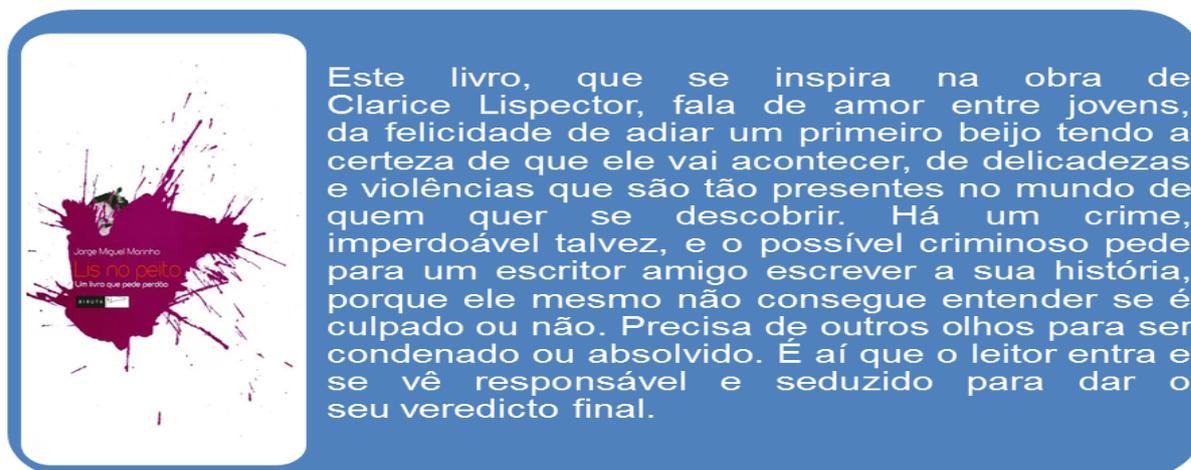
### 5.3 *Lis no peito*: Lispector

A nossa proposta para o segundo bimestre é a leitura sequencial da obra *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho. O *Caderno do Aluno*, volume I, na Situação de Aprendizagem 6, apresenta um excerto desse livro, além de sugerir a sua leitura na íntegra.

Trata-se de uma narrativa juvenil premiada, pois foi vencedora do Prêmio Jabuti Juvenil e Projeto Gráfico (2006) e recebeu o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), como livro altamente recomendável. Além disso, integra o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e da sala de leitura da nossa escola.

A narrativa, conforme sinopse a seguir, inspira-se em Clarice Lispector e mostra-se uma oportunidade interessante para trabalhar o texto literário e as relações de intertextualidade.

FIGURA 4 – SINOPSE



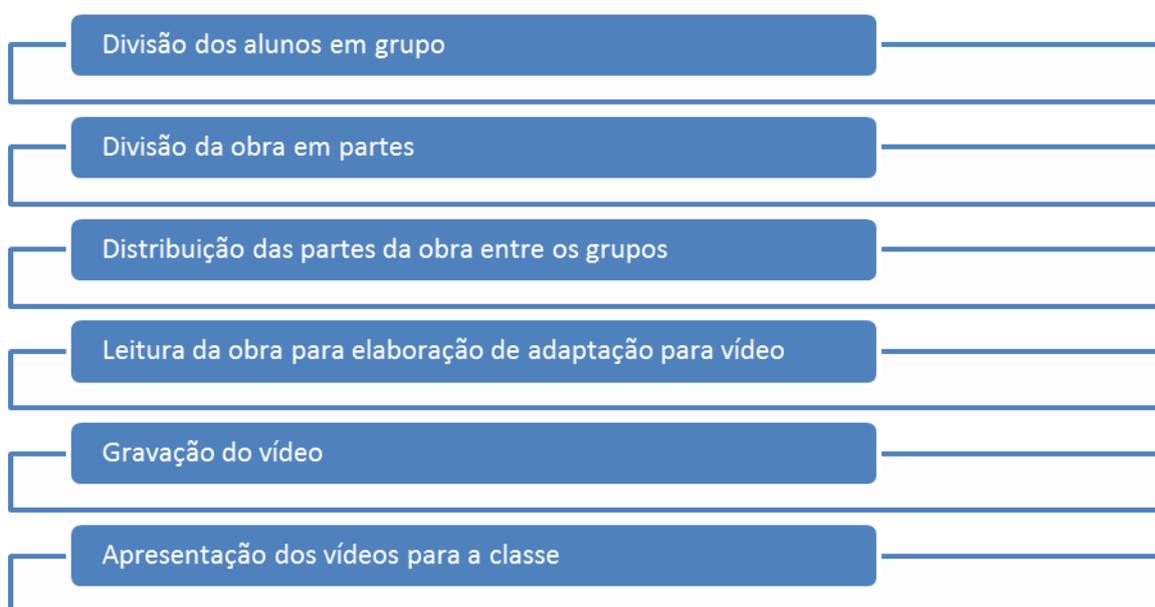
MARINHO, Jorge Miguel. *Lis no peito* Um livro que perde perdão. São Paulo: Biruta, 2005. 184 p.

FONTE: A autora (2018)

Nesta proposta de trabalho prevemos a leitura sequencial da obra, ou seja, um capítulo por aula, após a qual abrimos para comentários e compartilhamento de impressões. Ao completar a leitura integral do livro, fazemos uma roda de conversa para as considerações finais, principalmente para que os alunos falem sobre a experiência de fruição e frustração propiciada pela leitura.

Ainda prevemos a produção de vídeos, baseada em trechos da obra, de acordo com os seguintes passos:

**TABELA 30 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES – LIS NO PEITO**



FONTE: A autora (2018)

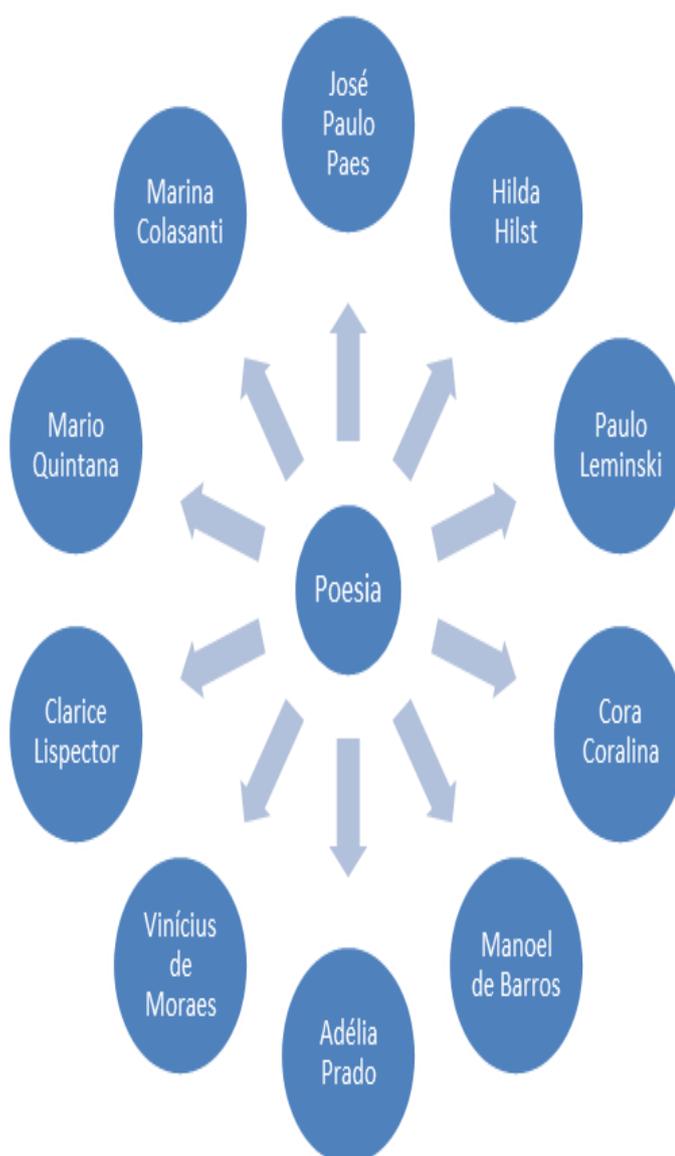
#### **5.4 Pílulas subversivas**

Em uma cena do filme *Sociedade dos poetas mortos*, 1989, ouvimos o professor John Keating, interpretado pelo ator Robin Williams, dizendo a seus alunos que nós não lemos poesia porque elas são bonitinhas, mas porque fazemos parte da raça humana. Entendemos que a leitura de poesia deve fazer parte da rotina escolar, pois se trata de um texto literário com outra configuração, a qual pode propiciar aos estudantes a oportunidade de reconhecer-se na voz do eu lírico e, assim, compreender melhor suas próprias experiências.

Assim, propomos, para o terceiro bimestre, a leitura de uma coletânea de poesias, de variados autores. Nosso objetivo é promover a leitura de fruição, de

modo que o aluno se familiarize com esse tipo de produção poética. Para tanto, é importante fazer uma seleção prévia dessa coletânea. Optamos também, nesse momento, pela escolha de poetas brasileiros mais contemporâneos, os quais indicamos a seguir:

**FIGURA 5 - FLUXOGRAMA 4**



FONTE: A autora (2018)

O primeiro passo dessa atividade é preparar quatro encontros semanais para a leitura de poesias. Os alunos, divididos em grupos, recebem livros dos poetas para fazer a leitura compartilhada. O segundo momento é reservar dois encontros

semanais para que o grupo selecione alguns poemas para o preparo das “pílulas subversivas”. Estas são pequenas cápsulas plásticas preenchidas com poemas (na íntegra ou em fragmentos) e entregues à comunidade escolar. O objetivo é que essas pílulas subvertam a ordem em relação à prática de leitura na escola, promovendo, entre outras coisas, o desejo e o gosto pela poesia.

### 5.5 *Descanse em paz, meu amor* e com *Noite na taverna*: diálogo possível

Por fim, para o quarto bimestre, a proposta é fazer a leitura da narrativa juvenil *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira, e estabelecer um diálogo com a obra *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo.

Antes de iniciar a leitura, fazemos um levantamento prévio do que os alunos já sabem sobre Pedro Bandeira e sua obra. Nesse momento também é bom saber se há alunos na sala que já leram o livro em questão, a fim de evitarmos *spoiler*. Exploramos o título da obra e o que ela pode sugerir em termos de enredo. Na sequência, iniciamos a leitura, propriamente dita, de modo sequencial, um capítulo para o início de cada aula, conforme podemos visualizar a seguir:

**TABELA 31 – CRONOGRAMA DE LEITURA – *DESCANSE EM PAZ, MEU AMOR***

Descanse em paz, meu amor (Pedro Bandeira)	
1. Noite gelada de medo	
2. Histórias de terror	
3. A história de Geraldo	
4. O amor que supera a própria morte	
5. A história de Ludmilla	
6. Morte solitária	
7. A história de Débora	
8. Eu tenho de acreditar	
9. A história de Sílvio	
10. A história de Márcia	

FONTE: A autora (2018)

Após a leitura de cada capítulo, os alunos são convidados a apresentarem suas impressões e, principalmente, suas expectativas em relação ao enredo. Como a obra aborda questões relacionadas ao sobrenatural, é possível que surjam discussões sobre a verossimilhança.

Ao final da leitura do livro, fazemos o fechamento, conversando sobre as impressões sobre a narrativa, sobre a fruição e a frustração vivenciadas com a experiência de leitura.

O contato dos alunos com a obra *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo, deve ser feita mediante uma roda de conversa inicial para que sejam levantados os conhecimentos prévios sobre o autor e a obra, bem como sobre as expectativas em relação à leitura e ao diálogo com o romance de Bandeira.

O procedimento para a leitura, contudo, deve ser diferente. Os alunos, divididos em grupo, fazem a leitura compartilhada de um capítulo por aula, anotando eventuais dúvidas. Ao final desse momento, os grupos partilham suas impressões e fazemos o fechamento com a projeção da obra adaptada para os quadrinhos, de acordo com o capítulo lido, conforme cronograma a seguir:

**TABELA 32 – CRONOGRAMA DE LEITURA – NOITE NA TAVERNA**

<b>Noite na taverna (Álvares de Azevedo)</b>	
1. Uma noite do século	
2. Solfieri	
3. Bertram	
4. Gennaro	
5. Claudius Hermann	
6. Johann	
7. Último beijo de amor	

FONTE: A autora (2018)

Após a leitura da obra de Azevedo, fazemos o fechamento com a discussão sobre a fruição e a frustração vivenciadas com a experiência de leitura.

Por fim, propomos um diálogo entre as obras, de modo a perceber a intertextualidade temática entre uma narrativa juvenil e uma obra romântica do século XIX. Ainda propomos a encenação dos capítulos 6 e 7 de *Noites na taverna*, que poderá ser apresentada para a classe e para a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (Michèle Petit)*

A leitura faz parte de mim, desde que me reconheço por gente. Ao longo da minha vida, houve momentos em que li muito e, outros, em que me desgarrei um pouco dos livros. Na adolescência, por exemplo, quando descobri a Biblioteca Municipal, passei a fazer daquele local um oásis. Todas as semanas eu e minha melhor amiga íamos até lá e emprestavamos livros para lermos por livre e espontânea vontade. Nós escolhíamos as obras consultando aqueles arquivos antigos, repletos de amareladas fichas datilografadas. A experiência de leitura começava por aí. Geralmente levávamos mais de um exemplar, pois, se acaso não gostássemos da “história”, poderíamos abandonar aquela leitura e começar outra. Passava longas horas em meu quarto lendo. Muitas vezes, meu pai implicava comigo e me aconselhava a aproveitar o lindo dia que fazia lá fora ao invés de ficar enfiada dentro de casa em meio a livros. Ele não entendia que ali dentro eu tinha todo o lá fora ao meu alcance. Seguiu e sigo lendo.

Uma coisa é ser leitor, outra, porém, é formar leitores, principalmente em instituições educacionais. A escola está associada à obrigação e isso faz com que muitos alunos se desinteressem por ela ou resistam a suas propostas. Michèle Petit, em sua obra *Os jovens e a leitura*, falando sobre o desafio que o professor enfrenta para transmitir o amor pela leitura, afirma

Voltemos por um momento à instituição escolar. Disse-lhes que esses jovens não sentiam carinho pela escola e que frequentemente contavam que a escola os havia desestimulado a ler, porque se tornara uma obrigação, tinham que dissecar os textos; textos que na maioria das vezes não lhes diziam nada. “Quando me obrigavam a ler, reagia sistematicamente”, disse um rapaz. E um outro: “Que nojo! Nos livros só se trabalha”. (PETIT, 2008, p. 154)

A autora aborda o contexto francês, mas reconhecemos a sua aplicação ao nosso cenário nacional. Em razão disso, a escola, agência por meio da qual a maioria dos brasileiros estabelece contato com a leitura – especialmente com a leitura literária – precisa entender a importância de seu papel para a formação do

leitor, sob pena de continuar promovendo o distanciamento do aluno em relação a essa prática fundamental para o processo de construção identitária e cidadã do sujeito.

Contudo, ainda que a instituição falhe, o professor pode fazer a diferença, como afirma Daoud, jovem francês mencionado por Petit (2008, p. 159): “Não foi a escola, não foi a instituição: foram os professores que me ensinaram”. Ao ler isso, sinto-me impactada pela dimensão que o meu trabalho em sala de aula pode assumir, para o bem e para o mal.

Enquanto produzia este trabalho, soube que a Lei nº 13.696, de 12/07/2018, havia sido sancionada pelo Presidente da República. Conhecida como Lei Castilho, a legislação institui a política nacional de leitura e escrita e apresenta-se como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil. De acordo com o dispositivo legal:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);

IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;

V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa. (LEI Nº 13.696, DE 12/07/2018)

Chega a ser emblemático que, no ano em que se comemora o centenário de nascimento de Antonio Candido, o país homologue uma lei que tenha como diretriz a universalização do direito ao acesso à literatura. Trata-se de um passo importante, mas a letra da lei não basta. Há inúmeros outros documentos oficiais que chancelam a relevância da leitura para formação do sujeito, inclusive o *Currículo do Estado de São Paulo*, foco deste estudo. É preciso, entretanto, assegurar os meios para que tais proposituras se transformem em práticas exitosas.

Uma das condições necessárias para que os princípios teóricos de leis e currículos relativos à leitura atinjam de forma transformadora o aluno é a formação

do professor. Como mencionei no início, ser leitor é uma coisa, formar leitores é outra. Se a tarefa já é altamente desafiadora para quem é professor-leitor-fruidor, imagine para professores que não são leitores. Nesse sentido, a Lei Castilho tem por um dos seus objetivos:

[...] fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais. (LEI Nº 13.696, DE 12/07/2018)

Essa formação continuada deve receber tratamento cuidadoso, pois seus efeitos podem ser muito produtivos tanto para o aperfeiçoamento docente quanto para assegurar ao aluno a oportunidade de participar de experiências enriquecedoras de leitura.

Debruçar-me sobre o estudo do *Currículo do Estado de São Paulo* e sobre seus materiais de apoio, bem como sobre fundamentação teórica pertinente, levaram-me a outra dimensão de consciência da minha *práxis*. Ser uma profissional da educação, vinculada, em termos empregatícios, a uma Secretaria de Estado não me transforma em uma professora-operária que simplesmente cumpre tarefas e metas ou desempenha funções determinadas e pensadas por outrem. Ao contrário disso, ser uma profissional da educação é saber-me professora produtora de conhecimento que, apesar das imposições e limitações de um sistema que trabalha com estatística, compreende seu papel de formadora de gente, no sentido mais humano que a expressão carrega. O trabalho com a leitura, em especial com a leitura literária, é, sem qualquer sombra de dúvida, uma forma de colocar isso em prática, porque a literatura humaniza e, ao fazê-lo organiza o nosso caos interior. Além disso, “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2013, p. 188).

Ciente de tudo isso, saio da cena acadêmica, na qual sou professora-aluna-pesquisadora, muito diferente de como nela adentrei. Entendo esse processo formativo como um divisor de águas para a minha trajetória profissional. Certamente os meus alunos serão afetados, no bom sentido do termo, pelo meu crescimento. Esse é o objetivo!

A trajetória acadêmica, no entanto, não se encerra aqui. Cada vez mais, estou convicta de que não se forma o professor no tempo de uma graduação. Essa é apenas a formação inicial dentro de um processo que jamais se acaba. Sendo assim, continuarei me formando sempre. Que venham outros desafios!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- AZEVEDO, A. **Noite na Taverna & Poemas escolhidos da Lira dos Vinte Anos**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BANDEIRA, P. **Descanse em paz, meu amor...** São Paulo: Ática, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR, A. A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 35-54, 2005.
- BOJUNGA, L. **Tchau**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.
- BRAFF, M. **À sombra do cipreste**. Ribeirão Preto: Palavra Mágica, 2003.
- BRANDÃO, I. L. **O homem do furo na mão e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1998
- \_\_\_\_\_. **Crônicas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2013.
- CASSAVIA, G. M. L. **O Ensino de Literatura no Brasil: um histórico**. 1981. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.
- COLASANTI, M. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Uma ideia toda azul**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- DALLABRIDA, N. Moldar a alma plástica da juventude: a Ratio Studiorum e a manufatura de sujeitos letrados e católicos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo – RS, v. 5, n.8, p. 133-150, 2001.
- JOSÉ, G. **Por uma semente de paz**. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÕSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LISPECTOR, C. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

\_\_\_\_\_. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no peito: um livro que pede perdão**. São Paulo: Biruta, 2005.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Terceira versão**. MEC. Brasília, DF, 2016.

PENNAC, D. **Como um romance**. São Paulo: Rocco, 2011.

PENTEADO, M.H. **Lúcia Já-Vou-Indo**. São Paulo: Ática, 2012.

PERALTA, I. G.; KASSAB, Y. A presença do lúdico na festa de São Lourenço de José de Anchieta. In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. **Anais...** Cd-Rom.

PERES, T. R. Educação brasileira no Império. IN: PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia cidadã**. São Paulo: PROGRAD/UNESP: Santa Clara Editora, 2005 (Cadernos de Formação – História da Educação).

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)**. 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROCCO, M. T. F. **Literatura e ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Resolução Nº 92 de 19 de dezembro de 2007**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Resolução Nº 74 de 06 de novembro de 2008**. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 76 de 07 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola / Volume 1 / Secretaria da Educação**; Coordenação geral: Maria Inês Fini. Autoria: Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Matrizes de referência para avaliação SARESP: documento básico/Secretaria da Educação**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação**. Coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 2011. 260 p.

\_\_\_\_\_. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno; Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e v. 2.

\_\_\_\_\_. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e v. 2.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica**. <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>

SILVA, T. **Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TELLES, L. F. **Antes do Baile Verde: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Meus contos preferidos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004

TIUMAN, P. E. B. **A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TODOROV, T. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.