

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desse trabalho será disponibilizado somente a partir de 26/06/2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis

TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

ENSINO DE LITERATURA NOS CURRÍCULOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA:
paradigmas e representações

Assis
2024



TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

**ENSINO DE LITERATURA NOS CURRÍCULOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA:
paradigmas e representações**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Literatura e Vida Social

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal

Assis

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

A474d Alves, Telma Aparecida Luciano
Ensino de literatura nos currículos da rede estadual paulista : paradigmas e representações / Telma Aparecida Luciano Alves. — Assis, 2024
201 f.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Ensino médio.
3. Currículos. I. Título.

CDD 375.001

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O ensino de literatura na educação básica, e mais precipuamente no ensino médio, realiza-se dentro de uma ótica curricular, o que significa afirmar que passa pelo processo de seleção de conhecimento, que visa à formação de determinada configuração de sujeito para atuar em sociedade. Sendo assim, a tese contribui para um campo do conhecimento que se coloca na intersecção literatura e ensino, no qual ainda se observam lacunas, sobretudo na sua interface com o processo de formação docente nos cursos de licenciatura e na sua relação com a leitura e o processo de formação do leitor literário. Nesse sentido, contempla os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 10. No primeiro caso, no que tange a assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, ao passo que no segundo, se refere a reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, considerando que o processo educacional gera considerável impacto na renda dos cidadãos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The teaching of literature in basic education, and more specifically in secondary education, takes place within a curricular perspective, which means stating that it goes through the process of knowledge selection, which aims to form a certain configuration of subject to act in society. Therefore, the thesis contributes to a field of knowledge that lies at the intersection of literature and teaching, in which gaps are still observed, especially in its interface with the teacher training process in undergraduate courses and in its relationship with reading and the process of training the literary reader. In this sense, it contemplates Sustainable Development Goals (SDGs) 4 and 10. In the first case, with regard to ensuring inclusive, equitable and quality education, promoting lifelong learning opportunities for all, while in the second, it refers to reducing inequality within and between countries, considering that the educational process generates a considerable impact on citizens' income.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: ENSINO DE LITERATURA NOS CURRÍCULOS DA REDE ESTADUAL
PAULISTA: paradigmas e representações**

AUTORA: TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

ORIENTADOR: SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Letras,
área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL (Participação Virtual)
UNESP/FCL – Assis

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
UNESP/FCL – Assis

Dr. FERNANDO TEIXEIRA LUIZ (Participação Virtual)
UNESP/FCL – Assis

Dra. NEIDE LUZIA DE REZENDE (Participação Virtual) FE/USP
– São Paulo

Dra. VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA (Participação Virtual)
UENP/Cornélio Procópio

Assis, 26 de junho de 2024.

Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!

Romanos 11.36

AGRADECIMENTOS

Ao meu José Antonio e à minha Maria Eduarda, pelo amor, companhia e paciência.

Aos meus pais, Antonio e Lucia, pelas orações e incentivo.

Ao meu orientador, Sérgio Annibal, pela confiança e condução ao longo do mestrado e do doutorado.

À professora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e à professora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira pelos apontamentos assertivos e carinhosos no exame de qualificação.

Ao meu amigo Artur Geraldo Pais pela partilha de material para esta pesquisa.

“A literatura é uma atividade sem sossego.”
(Candido, 1989, p. 82).

RESUMO

Esta pesquisa buscou reconhecer paradigmas e representações do ensino de literatura nos currículos do ensino médio da rede estadual paulista. Para tanto, consideramos como *corpus* os três últimos currículos vigentes no referido sistema de ensino: *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* (final da década de 1980), *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2008) e *Currículo Paulista – ensino médio* (2020). O ensino de literatura na educação básica, e mais precipuamente no ensino médio, realiza-se dentro de uma ótica curricular, o que significa afirmar que passa pelo processo de seleção de conhecimento, que visa à formação de determinada configuração de sujeito para atuar em sociedade. Sendo assim, a tese contribui para um campo do conhecimento que se coloca na intersecção literatura e ensino, no qual ainda se observam lacunas, sobretudo na sua interface com o processo de formação docente nos cursos de licenciatura. A investigação fundamentou-se teórico-metodologicamente nos estudos das representações sociais (Chartier, 1990, 1991, 2006, 2011), dos paradigmas do ensino de literatura (Araújo, 2022; Cosson, 2020), das teorias curriculares (Silva, 2011; Saviani, 2011; Arroyo, 2013), da crítica e da teoria literária (Eagleton, 2006; Candido, 1989, 2011; Souza, 2023; Barthes, 1970, 1988, 2000) e da pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986; Bardin, 1977). No recorte temporal em foco, observamos a propensão ao esvaziamento teórico na configuração textual dos currículos no que tange às representações do ensino de literatura, favorecendo uma perspectiva paradigmática mais difusa em termos do ensino propriamente dito da literatura nas salas de aula do ensino médio da rede estadual paulista. Na análise do *corpus* constatamos essa tendência, fortalecida pelas recentes reformas desse segmento educacional, aprofundando a crise de identidade nesta que é a última etapa da educação básica.

Palavras-chave: ensino de literatura; ensino médio; currículo.

ABSTRACT

This research sought to recognize paradigms and representations of literature teaching in high school curricula in the state of São Paulo. For this purpose, we considered as a *corpus* the last three current curricula in the aforementioned education system: Curriculum proposal for Portuguese teaching: 2nd grade (late 1980s), São Paulo State Curriculum – Languages, codes and their technologies (2008) and Paulista Curriculum – high school (2020). The literature teaching in basic education, and more specifically in secondary education, takes place within a curricular perspective, which means stating that it goes through the process of knowledge selection, which aims to form a certain configuration of a subject to act in society. Therefore, the thesis contributes to a field of knowledge that lies at the intersection of literature and teaching, in which gaps are still observed, especially in its interface with the teacher training process in undergraduate courses. The investigation was theoretically and methodologically based on studies of social representations (Chartier, 1990, 1991, 2006, 2011), paradigms of literature teaching (Araújo, 2022; Cosson, 2020), curricular theories (Silva, 2011; Saviani, 2011; Arroyo, 2013), literary criticism and theory (Eagleton, 2006; Candido, 1989, 2011; Souza, 2023; Barthes, 1970, 1988, 2000) and qualitative research (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BARDIN, 1977). In the time frame in focus, we observed a propensity for theoretical emptying in the textual configuration of curricula in terms of representations of literature teaching, favoring a more diffuse paradigmatic perspective in terms of literature teaching itself in high school classrooms in the São Paulo state network. In the analysis of the *corpus*, we found this trend, strengthened by recent reforms in this educational segment, deepening the identity crisis in what is the last stage of basic education.

Keywords: teaching literature; high school; curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro síntese.....	80
Quadro 2 – Paradigmas do Ensino de Literatura I.....	82
Quadro 3 – Paradigmas do Ensino de Literatura II.....	83
Quadro 4 – Paradigmas do Ensino de Literatura III.....	86
Quadro 5 – Paradigmas do Ensino de Literatura IV.....	89
Quadro 6 – Paradigmas do Ensino de Literatura V.....	93
Quadro 7 – Paradigmas do Ensino de Literatura VI.....	96
Quadro 8 – Paradigmas do Ensino de Literatura VII.....	99
Quadro 9 – Paradigmas do Ensino de Literatura VIII.....	102
Quadro 10 – Capas dos currículos da rede estadual paulista.....	107
Quadro 11 – Organização das publicações.....	107
Quadro 12 – Síntese da organização das publicações.....	108
Quadro 13 – Dados dos currículos da rede estadual paulista.....	109
Quadro 14 – Sumário – <i>Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau</i>	116
Quadro 15 – Leitura crítica da <i>Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau</i>	117
Quadro 16 – Objetivos, conteúdos e avaliação da <i>Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau</i>	127
Quadro 17 – Sumário – <i>Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias</i>	131
Quadro 18 – Campos de estudo – <i>Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias</i>	138

Quadro 19 – Conteúdos e habilidades – <i>Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias</i>	139
Quadro 20 – Sumário – <i>Currículo Paulista – ensino médio</i>	144
Quadro 21 – Organização dos componentes curriculares por área de conhecimento – <i>Currículo Paulista – ensino médio</i>	146
Quadro 22 – Definições de competência, habilidades e objetos de conhecimento – <i>Currículo Paulista – ensino médio</i>	146
Quadro 23 – Definição dos campos de atuação social para as práticas de linguagem – <i>Currículo Paulista – ensino médio</i>	147
Quadro 24 – Recorte do organizador curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias – <i>Currículo Paulista – ensino médio</i>	148
Quadro 25 – Habilidades de Língua Portuguesa – <i>Currículo Paulista – ensino médio</i>	149
Quadro 26 – <i>São Paulo faz Escola</i> – capas do caderno do professor e aluno.....	156
Quadro 27 – <i>Currículo em Ação</i> - – capas do caderno do professor e do estudante.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alterações do Artigo 208 da Constituição Federal.....	40
Tabela 2 – Alterações do Artigo 4º da LDBEN (1996)	41
Tabela 3 – Documentos Oficiais x Currículos da Rede Estadual Paulista para o ensino médio.....	47
Tabela 2 – Referencial teórico identificado nos currículos da rede estadual paulista.....	110
Tabela 5 – Quantidade de autores citados/consultados.....	113

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade.....	43
Gráfico 2 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade.....	44

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
1 INTRODUÇÃO	22
2 ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO DE (FALTA DE) IDENTIDADE	33
2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO.....	34
2.1.1 Ensino médio no Brasil: entre a letra da lei e a efetivação de direitos	37
2.2 CURRÍCULO: UM TERMO PLURISSIGNIFICATIVO	48
2.2.1 As teorias tradicionais	51
2.2.2 As teorias críticas	53
2.2.3 As teorias pós-críticas	58
3 ENSINO DE LITERATURA: ENTRE PARADIGMAS E REPRESENTAÇÕES	62
3.1 REPRESENTAÇÕES: A COMPLEXIDADE DE UM CONCEITO	69
3.2 PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA.....	74
3.2.1 Os paradigmas do passado.....	84
3.2.1.1 O paradigma moral-gramatical.....	84
3.2.1.2 O paradigma histórico-nacional.....	87
3.2.2 Os paradigmas contemporâneos.....	90
3.2.2.1 O paradigma analítico-textual.....	90
3.2.2.2 O paradigma social-identitário.....	93
3.2.2.3 O paradigma da formação do leitor.....	96
3.2.2.4 O paradigma do letramento literário.....	99
4 UM CORPUS EM TRÊS ATOS	103
4.1 PRELÚDIO.....	109
4.2 PRIMEIRO ATO: PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS - 2º GRAU	115
4.3 SEGUNDO ATO: CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	128
4.4 TERCEIRO ATO: CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO	144
5 LITERATURA EM CENA	152
5.1 PERSONAGEM: PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS: 2º GRAU.....	152
5.2 PERSONAGEM: CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	155
5.3 PERSONAGEM: CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO	162

5.4 O CAIR DO PANO	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS	194

PREFÁCIO

Entre pedras de tropeço e pedras de passagem

A vida não é a que cada um viveu, mas a que recorda e como a recorda para contá-la.

(Gabriel García Márquez)

Era a Maria Redonda, uma pedra perversa que gostava de pregar peças nos outros. Ficava sempre no meio do caminho, de propósito, para que tropeçassem nela e caíssem.

(Maria Heloísa Penteado)

Em 1994, iniciava a graduação em Letras na Unesp, Câmpus de Assis. Dessa época, ainda trago uma perturbadora memória do primeiro dia de aula da disciplina de *Psicologia da Educação*. A professora, em um momento inicial de apresentação dos estudantes, quis saber por que havíamos decidido fazer o curso. Respondi, plena das categóricas certezas que podemos ter aos dezessete anos, que pretendia me formar, fazer mestrado, doutorado e ser professora universitária. Daquela resposta até o momento em que escrevo esta tese, transcorreram-se trinta anos. Não se trata, contudo, apenas de um lapso temporal. Trata-se de uma vida vivida, em suas vias e desvios, ao longo de três décadas. Não consegui concretizar meus planos externados naquela ocasião, na cronologia pretendida. No decorrer desse caminho, deparei-me com muitas pedras perversas, que me fizeram tropeçar e tombar. Todavia, nem toda perversidade empedernida conseguiu me derrubar, pois algumas dessas pedras tornaram-se a base sólida sobre a qual apoiei meus pés para fazer a passagem em direção aos meus propósitos.

Entretanto, que veredas, de fato, teriam me conduzido ao curso de Letras? Hoje, não sou capaz de encontrar respostas absolutas. No entanto, ao folhear o passado, poderia trazer a estas páginas várias explicações. Muitas delas, porém, não achariam lugar na escrita acadêmica, embora a vida seja tão somente um amálgama. Naquela circunstância, contudo, dentre as escolhas possíveis, as idas e vindas das

minhas leituras aplanaram a estrada que me fez adentrar a Faculdade de Ciências e Letras. Não necessariamente as leituras escolares – elas também –, mas sobretudo as múltiplas leituras de livre escolha que inventaram em mim um tormentoso fascínio por essa prática que não encontrava par no meu contexto familiar. Tornei-me leitora, no sentido lato do termo, não pelo catecismo escolar, cujo discurso faz reter nos ouvidos o dogma redentor da leitura, em especial da leitura literária. Fiz-me leitora, ao arrepio de uma cultura escolar que supervaloriza a leitura, sem, entretanto, promovê-la de fato (Rezende, 2017; Chervel, 1990). Insisti-me leitora, particularmente, pelas leituras não referendadas pela escola. Tais experiências foram tão marcantes que, ainda hoje, me lembro nitidamente da capa de alguns livros, do tipo de papel das páginas, do tamanho da fonte. Qual seria a minha representação de leitura naquele tempo?

Na infância, todavia, as minhas práticas de leitura foram preponderantemente as propiciadas pela escola. Nessa fase, não me lembro dos professores lendo livros em voz alta para os alunos. Se, de fato, isso aconteceu, não me recordo para contar. Do que não me esqueço são dos livros que tive nas mãos para ler, como *Lúcia Já-Vou-indo*, de Maria Heloísa Penteado, e *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof, por exemplo. De meus, mesmo, eram pouquíssimos os livros. Na verdade, toda a biblioteca da minha casa compunha-se de uma coleção adquirida por meu pai de um vendedor que batera em nossa porta. Ao fechar os olhos, ainda vejo a enorme bíblia, de capa preta e miolo dourado, grossa e pesada, com páginas de bom papel e realistas imagens das diversas passagens das escrituras. *Imitação de Cristo* era a outra obra da coletânea, um exemplar de capa vermelha, papel mais simples e desprovido de quaisquer figuras. No entanto, o mais valioso para mim eram os seis volumes da literatura infantil: *Chapeuzinho Vermelho*, *Pinóquio*, *Os Três Porquinhos*, *O Pequeno Polegar*, *O Patinho Feio* e *A Bela Adormecida*. As páginas de papel cartonado abrigavam as inesquecíveis histórias e as fascinantes ilustrações, as quais foram lidas e relidas incontáveis vezes por mim, em leituras silenciosas, para e com os meus irmãos, nas leituras em voz alta.

Na passagem para a adolescência, alguns professores de Língua Portuguesa me propuseram leituras, todas associadas a algum tipo de avaliação. Na 5ª série, li *O sobradinho de pardais*, de Herberto Sales, *O rio traz o rio leva*, de Ganymédes José, *O menino candeeiro*, de Assis Brasil, e *Profissão: Esperança*, de

Caio Porfírio Carneiro. Lembro-me de que a professora pediu para que cada classe comprasse um título e, ao longo dos bimestres, fomos fazendo o rodízio para a leitura. Na série seguinte, passei o ano todo fazendo infindáveis exercícios de análise sintática de frases soltas, cada uma delas classificada como períodos simples – oração absoluta, de modo que não li livro algum. *Por uma semente de paz*, de Ganymédes José, e *Aventura no Império do Sol*, de Silvia Cintra Franco – Coleção Vaga-Lume –, foram as leituras da 7ª série. Não tenho recordação, porém, de livros lidos na 8ª série. Em cada um desses anos escolares, tive um professor diferente de Língua Portuguesa, o que revela posturas docentes distintas em relação ao trabalho com a leitura. Certamente, havia uma previsão curricular de leitura nas aulas de língua materna, o que não foi suficiente para assegurá-la na 6ª e na 8ª séries.

Quando iniciei o 2º grau, voltei a ter aula com a professora da 5ª série, que prescreveu a leitura das obras: *Contos Novos*, de Mário de Andrade, *Estrela da Vida Inteira*, de Manuel Bandeira, e *Memórias de um sargento de milícias*, de Manoel Antônio de Almeida, todas seguidas de provas. Não me vêm à memória, contudo, o que e se foi lido algum título na 2ª e 3ª séries. O que li muito no último ano do 2º grau foi o resumo das obras indicadas para o vestibular. A professora de Filosofia, no entanto, só trabalhava com leituras, que não eram seguidas de avaliações escritas, mas de discussões e seminários. Com ela pude ler, de Platão, *O mito da caverna*, *Fédon*, *O banquete* e *A república*; de René Descartes, *Discurso do Método*; e de Nicolau Maquiavel, *O príncipe*. Essa foi, indelévelmente, uma vivência bastante instigante, pois não se tratava de leituras fáceis, mas a perspectiva didática adotada pela docente revelava sua crença de que éramos capazes daquela tarefa que nos propunha.

Embora houvesse uma biblioteca na escola, era um lugar pouco acessado. Não tenho lembrança de frequentá-la em virtude de incentivo ou estratégia dos professores, mas do seu acervo vieram algumas obras lidas por iniciativa própria, entre as quais algumas de José de Alencar – *Cinco Minutos*, *A viuvinha*, *Lucíola*, *Diva*, *A pata da gazela*, *Senhora*, *Iracema* e *O Guarani* – e de Machado de Assis – *A Mão e a Luva* e *Helena*. A pessoa que “cuidava” dessa biblioteca não era muito receptiva, o que me fazia escolher com pressa os livros nas estantes.

A descoberta da biblioteca municipal foi um diferencial em minha vida. Passei a ter contato com os *best-sellers* e autores estrangeiros. Semanalmente, frequentava o espaço acompanhada de uma amiga. Foi um período muito frutífero com esses livros. Danielle Steel, Barbara Cartland, Sidney Sheldon, Paulo Coelho, Agatha Christie são alguns dos autores mais lidos à época. Não havia um protocolo de leitura, lia pela satisfação de ler, abandonava os livros de que não gostava e buscava outros títulos dos escritores das histórias que me prendiam. Mesmo sem saber, me valia dos direitos imprescritíveis do leitor (Penac, 1993).

Ao revisitar a minha trajetória de leitora e elaborar esse breve inventário de minhas leituras, observo que as mais canônicas estavam vinculadas ao ambiente escolar, precipuamente no 2º grau, ao passo que a literatura mais comercial era obtida por livre iniciativa na biblioteca pública. De qualquer forma, o contato com o livro se fazia por meio de agências autorizadas. Na ocasião, portanto, me considerava uma ávida leitora, a quem os livros se constituíam como um bem imprescindível e as leituras como uma prática prazerosa, mesmo que em alguns momentos prejudicadas pelo cunho didatizante das propostas escolares. Assim, imaginava que a graduação que iniciava seria uma contiguidade dessas experiências e que, portanto, poderia continuar desfrutando do ato de ler. Foi essa “leitora” que ingressou no curso de Letras, em meados da década de 1990, mas não é ela quem ora efetua esse exercício de rememoração. Seria possível, assim, acessar minhas representações de leitura daquela época?

Chartier (1990, p. 141-142) discorre sobre o estamenheiro Louis Simon que, ao escrever suas memórias, reporta-se a “seu gosto pela leitura, alimentado graças à biblioteca do padre da paróquia que lhe empresta livros, graças também, sem dúvida, a um vendedor ambulante regressado à região”, mencionando seu prazer de ler todos os livros a que tinha acesso. Para o autor, entretanto, o relato precisa ser interpretado “como uma apresentação de si mesmo, moldada a uma enorme distância social e cultural”, relacionada a uma trajetória pessoal. É nesse sentido, por conseguinte, que a minha narrativa se apresenta, visto que à memória das minhas práticas de leitura se entremeiam outras experiências leitoras e as representações de quem hoje sou.

Minha avó materna não foi à escola. Aprendeu a ler e a escrever junto aos seus, mas nunca teve seu nome registrado nos assentamentos escolares. À minha mãe foi dado somente o direito de frequentar o curso primário. Nesse percurso de ir um pouco além a cada geração, tornei-me a primeira pessoa da minha família materna e paterna a concluir o ensino superior. Tal proeza, para além da efetivação de direitos, promoveu também em mim uma ambivalente ruptura cultural que, desde então, me conduz a incessantes movimentos de aproximação e distanciamento rumo aos meus familiares. Afinal, como afirma Petit (2008, p. 120): “[...] ir mais longe que os pais, distinguir-se deles, nunca foi tarefa fácil. Esse fato pode ser encarado como uma traição, um assassinato simbólico”. Sabia que meu pai, por exemplo, se orgulhava do meu êxito escolar, mas não poucas vezes pedia para que eu parasse de ler um pouco e que procurasse fazer outras atividades fora do meu quarto, revelando certo incômodo com o meu isolamento.

Iniciei minha carreira no magistério em 2001. De professora eventual e substituta, passei a docente efetiva, mediante concurso público. Sempre atuando na rede estadual paulista, além da docência, desempenhei diversas funções: coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora, coordenadora do Núcleo Pedagógico na área de Língua Portuguesa. Mais recentemente, em 2022, ingressei no cargo de supervisora de ensino.

No decorrer desse tempo, continuei estudando. Graduei-me em Pedagogia (IEDA¹), especializei-me em Linguística (UNESP) e Gestão para Diretores (USP), fiz mestrado em Educação (UNOESTE) e em Letras (ProfLetras/UNESP). Agora, estou concluindo o doutorado (UNESP). Em todo esse percurso, sempre conciliei, se é que seja possível, estudo e trabalho. Não é o ideal, mas é o que muitos professores fazem, resistindo a um sistema que não prioriza a formação inicial e/ou continuada do magistério. Na verdade, as experiências na pós-graduação, fundamentais para o meu crescimento profissional e, especialmente, para o benefício dos meus alunos, têm-me colocado diante da espécie de uma dupla sanção. A sanção da academia e a sanção do trabalho. No primeiro caso, por não conseguir corresponder ao esperado de um pós-graduando com dedicação exclusiva: faltam participações em eventos, grupos de pesquisa, projetos da universidade e, acima de tudo, faltam publicações. No segundo,

¹ Instituto Educacional de Assis.

por precisar assumir o ônus funcional das ausências necessárias para poder, ironicamente, continuar estudando. É como se, em pleno século XXI, eu ainda estivesse invadindo a catedral (Chiappini, 1983, 2005). Não obstante os entraves que a falta de dedicação exclusiva à pesquisa me impõe, debruçar-me sobre um campo investigativo que é também a minha área de atuação, desloca-me para uma posição desafiadora, que me mobiliza e compele a lidar com a conflitiva relação entre teoria e prática, passando pelas imposições de políticas públicas, muito pouco ou nada comprometidas com o direito constitucional à educação e, mais singularmente, com o direito à literatura² (Candido, 2011).

O meu retorno para a Unesp, na pós-graduação *stricto sensu*, viabilizou-se por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), o qual vim a conhecer por intermédio da Professora Dr.^a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho. O ProfLetras³, por muitos considerado menor porque profissional, se tornou um divisor de águas em minha jornada acadêmica. Digo isso, pois, ao longo do curso, pude revisitar e ampliar as bases da minha licenciatura, mediante a interlocução dialógica com um corpo docente extremamente qualificado, podendo me distanciar, ao menos um pouco, do infortúnio a que se encontra submetido o professor da educação básica: a desatualização (Rezende, 2017; Geraldi, 2003). Em meio a esse processo, a professora Dr.^a Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por exemplo, desempenhou importantíssimo papel ao me desalojar e estimular a seguir adiante, proporcionando-me em suas aulas muitas experiências de leitura literária, lendo, literalmente, para e com a nossa turma, num movimento metodológico de metaformação muito provocativo. Essas experiências de leitura na pós-graduação, na interação não apenas com a professora, mas com meus colegas de turma, todos docentes da educação básica, me proporcionaram ricas oportunidades de pensar a minha prática pedagógica pelo crivo dos referenciais teóricos estudados. Além disso, fui acolhida pelo professor Sérgio Fabiano Annibal, profissional cuja trajetória de

² Lei Nº 13.696, de 12 de julho de 2018 - Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita.

³ Embora o ProfLetras seja uma iniciativa extremamente relevante no contexto nacional, ainda é muito pouco abrangente. De acordo com o edital do último processo seletivo 001/2023 (PROFLETRAS, 2023), de um total de 721 vagas, 38 destinam-se ao Estado de São Paulo, sendo 20 na UNESP (Assis) e outras 18 na USP (São Paulo). Destinado a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e ensino médio, em escola da rede pública de ensino, o programa está longe de atender o contingente de profissionais. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_EditalPROFLETRAS2024publicado.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

pesquisa no campo da educação e do currículo muito tem contribuído para a minha formação, sua confiança e orientação foram decisivas para poder dar andamento aos meus planos manifestos naquela aula de Psicologia da Educação, entre eles, o doutorado.

Sei que os prefácios nem sempre são lidos, mas este eu me devia.

1 INTRODUÇÃO

Só o primeiro passo é que custa. Mas depois do primeiro passo dado, o segundo é o primeiro depois desse.

(Fernando Pessoa)

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é razoável que as pessoas constatem a importância do ato de ler para as suas vidas, ainda que motivadas por certo pragmatismo, tendo em vista que ser e estar no mundo, de forma minimamente cidadã, exige a leitura. Nesse sentido, por ser a principal agência formal de aprendizagem da leitura e da escrita, a escola desfruta de algum reconhecimento social, nem tanto pela relevância e complexidade de sua função, mas principalmente por questões utilitárias e instrumentais. É incontornável, portanto, considerarmos que o aparente prestígio dispensado à leitura e à escola pela população em geral, na maior parte das vezes, não passa de mero revozeamento de discursos proferidos por autoridades no assunto ou propalados pela mídia, desvelando representações sociais que nos permitem compreender as apropriações que a coletividade faz da leitura e da escola.

Propagandas governamentais e não governamentais, programas de leitura, plataformas políticas, legislações educacionais, diretrizes curriculares, entre tantas outras vozes, contribuem para que a leitura seja vista pela sociedade como um direito fundamental ao pleno exercício da cidadania. No entanto, o país ainda carece de políticas públicas que promovam ações efetivas e abrangentes o bastante para favorecer a construção de caminhos que conduzam à formação de leitores. É inconcebível, por exemplo, a existência de escolas públicas sem bibliotecas ou salas de leitura no Brasil, não obstante o previsto na Lei Nº 12.244/2010, alterada pela Lei Nº 14.837/2024, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. É sintomático também que em geral, nas instituições educacionais com bibliotecas e salas de leitura instaladas, se verifique a ausência de profissionais especializados, ou ao menos capacitados, para a atuação nesses espaços, os quais tendem a permanecer fechados ou sob a responsabilidade daqueles que não estão devidamente preparados para fomentar a formação de leitores.

Nesse cenário em que a leitura é valorada sob um ponto de vista mais funcional, importa-nos saber qual é o lugar destinado à literatura e ao seu ensino nos currículos escolares, sobretudo no ensino médio, etapa educacional em que tradicionalmente é estudada de forma mais sistematizada. Sabemos que o processo de formação do leitor não ocorre única e exclusivamente na escola, mas para boa parte dos brasileiros é nesse espaço, e somente nesse, que o contato com a leitura literária acontece.

Ao inaugurar a cadeira de Semiologia, em 7 de janeiro de 1977, Roland Barthes pronuncia sua Aula, no *Collège de France*. Nessa conferência, o autor fez uma declaração que ficou bastante conhecida:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (Barthes, 2000, p. 16)

A declaração barthesiana aponta para os diversos saberes que circulam em um texto literário. Tudo aparece na literatura, que não enuncia um discurso científico, mas trabalha nos interstícios da ciência, às vezes se atrasando e às vezes se adiantando em relação a esta (Barthes, 2000, p.17). Tais saberes, entretanto, não são únicos e definitivos, pois a literatura os traz sem, contudo, impor nenhum deles. A literatura não se propõe a apresentar teorias que expliquem o mundo, mas encena o mundo por meio da linguagem. Nessa concepção, a forma ocupa lugar de destaque no fazer literário. Para Barthes (2000, p.13), “[...] a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”. Sendo assim, a literatura é uma forma de subverter essa relação de poder, já que ela permite “trapacear com a língua, trapacear a língua” (Barthes, 2000, p. 15).

Todorov, por sua vez, em *A literatura em perigo*, depois de discorrer brevemente sobre a sua relação com literatura – da infância à vida adulta, declara que:

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. 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)

Em *Seis propostas para o próximo milênio*, Calvino (1990, p. 11) afirma que “[...] há coisas que só a literatura com os seus meios específicos nos pode dar” com o que concorda Compagnon, ao questionar as razões pelas quais se deve defender a presença da literatura na escola. Segundo o autor:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (Compagnon, 2009, p. 47)

Em se tratando do contexto educacional, a literatura quase se confunde com o ensino, pois a história da educação desnuda como o texto literário aparece nas diversas práticas pedagógicas, ao longo do tempo, quer como objeto de conhecimento quer como meio de ensino, nem sempre lançando o olhar sobre a forma, sobre a linguagem, sobre a formação do leitor. Sob esse prisma, investigar como o ensino de literatura é proposto nos currículos escolares é um modo de apreender como esses conceitos se constroem e se materializam teórica e didaticamente nos documentos oficiais.

Nesse propósito, direcionamos nosso olhar para o norteamento dado pelos documentos curriculares oficiais brasileiros sobre o tema, a fim de contribuir com essa área de pesquisa ainda bastante lacunar. Ao discorrerem sobre o sentido do aprendizado na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio indicam que o “estudo dos gêneros discursivos e do modo como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (Brasil, 2000, p. 8). Nesse enfoque:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. [...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2000, p. 18)

Desse modo, os conteúdos historicamente contemplados nas aulas de Língua Portuguesa assumem uma concepção mais ampla, ou seja, a perspectiva da linguagem como um espaço dialógico, ficando a literatura integrada à área de leitura. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), por sua vez, ampliando a abordagem dos PCNs apresentam a literatura como um discurso literário que:

[...] decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua [...] (Brasil, 2006a, p. 49)

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (Brasil, 2018a, p. 499)

Conforme os excertos apresentados, os documentos que regulam a educação nacional preconizam o trabalho com a literatura, concebida como um

gênero discursivo, que, no entanto, apresenta peculiaridades em sua forma composicional. À vista disso, é menos pragmático e mais transgressor, possibilitando experiência estética e exercício de liberdade. Ante as publicações federais, considerando que a educação básica no país se faz, quase que exclusivamente, nos níveis municipal e estadual, a questão que se nos apresenta é como as redes de ensino se apropriam desses referenciais e os representam em seus próprios documentos curriculares.

Chartier (1990, p. 16-17), em sua obra *A história cultural: entre práticas e representações* sustenta que “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ao pensar em ensino de literatura, precisamos compreender como ele é conceituado e proposto nos currículos das redes de ensino, posto de outro modo, mediante a análise desses documentos é possível conhecer como o ensino de literatura é concebido, estruturado e “dado a ler”.

Nesta pesquisa, propomo-nos a trabalhar com os currículos da rede estadual paulista que, de acordo com Marcílio (2014), foi o primeiro estado brasileiro a contar com uma rede de ensino organizada.

Com o empenho e determinação dos intelectuais do primeiro momento da República, São Paulo realizou a sua primeira Reforma paulista da instrução Pública, em 1892, criando um primeiro e aperfeiçoado o sistema escolar [...] foi organizada a primeira rede de ensino público estruturada e articulada no sentido vertical. Ela tornou-se o paradigma para todo o país. (Marcílio, 2014, p. 136)

A partir de 1892, subordinada à Secretaria do Interior, o serviço de Instrução Pública passou a gerir a educação, que começava a ganhar alguma sistematização no estado de São Paulo (Marcílio, 2014, p. 136). Desde então, muitas reformas e propostas curriculares foram apresentadas e implementadas, nas quais o ensino de literatura também foi reformulado, revelando muitas tendências ao longo do tempo. Investigar esse processo e os paradigmas de ensino de literatura permite-nos compreender como a rede estadual paulista tem pensado e proposto o trabalho com o texto literário, de modo a contribuir para a construção de conhecimento nessa área

e a subsidiar reflexões docentes que façam avançar o processo de formação do leitor literário em sala de aula.

De acordo com informações oficiais, publicadas no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁴, em 2020, São Paulo foi o primeiro estado da federação a homologar currículo para o “novo ensino médio”, cumprindo o que foi determinado pela lei de reforma dessa etapa de ensino, Lei Nº 13.415, sancionada em 2017, e observando os princípios da BNCC, “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (Brasil, 2018a, p. 8).

Pensar o currículo pressupõe refletir sobre um ponto fundamental: qual conhecimento deve ser ensinado? Para Silva (2011, p. 14-15), toda teoria curricular debruça-se sobre as questões: “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?”. Nesse ângulo, compreender que o currículo se constrói a partir de uma seleção de conhecimentos feita para atender a um projeto de sociedade pressupõe apreender as relações de poder que o constituem. Sendo assim, ao estudar o currículo, enxergamos que tipo de homem se deseja formar para a sociedade, ou seja, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2011, p. 16).

O ensino de literatura na educação básica realiza-se dentro de uma ótica curricular, o que significa afirmar que passa pelo processo de seleção de conhecimento, que visa à formação de determinada configuração de sujeito para atuar em sociedade. Em virtude disso, apreender a cosmovisão presente nos documentos oficiais, que regem a referida etapa educacional no país, é basilar para a análise das tendências no ensino de literatura neles presentes. Silva (2011), ao estudar o currículo, menciona três teorias, a saber: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Em conformidade com essas teorias, estudamos como se coloca o ensino de literatura na concepção curricular, de modo a compreender como esse processo é influenciado por elas. Como o projeto de sociedade, que subjaz no currículo, pensa e

⁴ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio/>. Acesso em 23 fev. 2023.

propõe o trabalho com a literatura na escola? De que forma e com que intencionalidade, a leitura literária se configura em sala de aula? Com o passar do tempo, os princípios curriculares passam por mudanças, não apenas em virtude das próprias transformações sociais, mas sobretudo do modo como as representações sociais daqueles que têm o poder de decidir o que deve e o que não deve estar no currículo se impõem. Tudo isso exerce um efeito sobre o ensino de literatura na escola, influenciando a escolha/imposição dos paradigmas adotados. Compondo esse cenário, devemos ter em mente os aportes da teoria e da crítica literária.

Nesse horizonte, justificamos a realização desta pesquisa, que se debruçou sobre a análise dos três últimos currículos da rede estadual paulista, cobrindo um período de sua história que vai do final da década de 1980 até a atualidade, para apreender os paradigmas e as representações do ensino de literatura neles presentes. No recorte temporal em foco, observamos a propensão ao esvaziamento teórico na configuração textual dos currículos, no que tange às representações do ensino de literatura, favorecendo uma perspectiva paradigmática mais difusa em termos do ensino propriamente dito da literatura nas salas de aula do ensino médio da rede estadual paulista. Na análise do *corpus* constatamos essa tendência, fortalecida pelas recentes reformas desse segmento educacional, aprofundando a crise de identidade nesta que é a última etapa da educação básica.

No decurso do mestrado, constatamos que, conquanto muitas investigações científicas venham sendo produzidas, inter-relacionando currículo e ensino de literatura na educação básica, ainda faltam trabalhos dedicados à abordagem do ensino de literatura, em um panorama da história do currículo da rede estadual paulista, em especial no âmbito do ensino médio.

Em uma pesquisa no *Banco de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, usando as palavras-chave: “ensino de literatura”, “currículo”, “ensino médio”, “paradigmas” e “representações”, não obtivemos nenhum resultado. Ao refazer a busca com as palavras-chave: “ensino de literatura”, “currículo”, “ensino médio”, encontramos 12 (doze) registros, sendo 09 (nove) dissertações de mestrado e 03 (três) teses de doutorado. Desses estudos, apenas 02 (dois) referem-se ao contexto do ensino de literatura, em um sentido curricular para o ensino médio da rede pública estadual paulista: *Literatura, linguagem e sociedade: uma análise do currículo*

prescrito de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo (Dissertação de Mestrado – Centro Universitário Moura Lacerda – 2014), de Simone Aparecida Crema de Souza; *O ensino de literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária* (Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – 2009), de Vanessa Fabíola Silva de Faria.

Empreendemos a mesma busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e, igualmente, para as palavras-chave: “ensino de literatura”, “currículo”, “ensino médio”, “paradigmas” e “representações”, não alcançamos resultado algum. Com a retirada das palavras-chave: “paradigmas” e “representações”, chegamos a 57 (cinquenta e sete) trabalhos. Ao analisar o resumo de cada um deles, reduzimos nossos achados para 03 (três) estudos: *Cadernos do aluno: as estratégias discursivas no ensino de língua portuguesa e literatura da rede pública paulista* (Dissertação de Mestrado – Mackenzie – 2018), de Ivan de Azevedo Antunes Correa; *Dos documentos oficiais à sala de aula: uma proposta para a leitura de fruição no ensino médio* (Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté – 2013), de Eliane Cristina Gonçalves Ramos; *O ensino de literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária* (Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – 2009), de Vanessa Fabíola Silva de Faria, este último coincidente com uma das pesquisas encontradas no Banco de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Esses dados demonstram a inexistência de investigações que tenham o escopo do nosso estudo, qual seja, a análise, numa linha temporal, dos últimos três currículos de Língua Portuguesa, para o segmento do ensino médio da rede estadual paulista, com ênfase nos paradigmas e representações de ensino de literatura. O *corpus* desta pesquisa de doutorado, portanto, compôs-se pela *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*⁵ (final da década de 1980⁶), pelo *Currículo do*

⁵ Ao longo deste trabalho, optamos por manter a referência ao título completo dos currículos, sempre que a eles nos referimos, a fim de evitar eventuais ambiguidades, ainda que, em alguns momentos soe repetitivo.

⁶ Esclarecemos que a elaboração da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* integrou um processo de construção do documento, com fases de escrita, discussão pela rede, leitura crítica de representantes das universidades e reformulação, o qual culminou nesse marco temporal que denominamos de “final da década de 1980”.

Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias (2008) e pelo *Currículo Paulista – ensino médio* (2020).

Em nossa pesquisa, portanto, analisamos os paradigmas e as representações de ensino de literatura que atravessam os três últimos currículos da rede estadual paulista. Fundamentamos a investigação teórico-metodologicamente nos estudos das representações sociais (Chartier, 1990, 1991, 2006, 2011), dos paradigmas do ensino de literatura (Araújo, 2022; Cosson, 2020), das teorias curriculares (Silva, 2011; Saviani, 2011; Arroyo, 2013), da crítica e da teoria literária (Eagleton, 2006; Candido, 1989, 2011, 2012; Souza, 2023; Barthes, 1970, 1988, 2000).

Conduzimos nosso trabalho sob o paradigma da pesquisa qualitativa, sendo a análise documental o delineamento adotado para a sua realização. Examinamos os documentos de acordo com os princípios da análise de conteúdo. 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 estudo foi analisar os três últimos currículos da rede estadual paulista, no período compreendido entre o final da década de 1980 e a

presente data, para identificar os paradigmas e as representações de ensino de literatura no ensino médio. Partindo do pressuposto de 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.

No prefácio do 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.).

Tendo em vista 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). No contexto desta pesquisa, os documentos selecionados para análise constituem uma comunicação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (emissor) destinada ao corpo de profissionais em atuação nas escolas 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.

A tese, além desta introdução, organiza-se em quatro capítulos. No primeiro deles, partindo de uma abordagem retrospectiva à luz da legislação educacional, traçamos um retrospecto do ensino médio no Brasil, discutindo tópicos relacionados a sua estrutura e funcionamento, em face das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. No segundo capítulo, problematizamos o ensino de literatura na educação básica, em especial no ensino médio, considerando a

complexidade dos conceitos de literatura, representação e paradigma. No terceiro capítulo, apresentamos o *corpus*, demonstrando como a voz institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo enuncia o ensino de literatura para o nível médio, em seus três últimos currículos, ou seja, nos documentos oficiais publicados e endereçados aos professores de sua rede. No último capítulo, analisamos o *corpus*, depreendendo as representações e os paradigmas de ensino da literatura dele emanadas. Ao cabo, encerramos com as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

(Fernando Pessoa)

Ao longo desta tese, percorri um caminho que não deixa de ser também curricular, mas a pista de corrida do doutorado não é tão nitidamente delimitada, razão pela qual, em alguns momentos, corri descalça, no sentido inverso, na raia errada, desistindo muitas vezes, para depois recobrar o fôlego e continuar correndo nessa pista que não tem linha de chegada. Há, porém, pequeníssimas vitórias, não coroadas com medalhas ou troféus, senão com tímidos aplausos de quem, não entendendo muito bem o que estamos fazendo em persistente isolamento, tenta nos fazer cruzar a inexistente faixa.

Empreender um estudo sobre paradigmas e representações do ensino de literatura para o ensino médio nos últimos três currículos da rede estadual paulista suscita também indagações mais abrangentes sobre os currículos dos cursos de Letras, que formam os professores que atuarão na educação básica. Sobre esse aspecto, podemos pensar sobre a relação entre quais conhecimentos as universidades selecionam para compor seus currículos e o que propõem os currículos oficiais da rede pública de ensino, passando pela formação pedagógica dos futuros docentes, sem desconsiderar a diversidade de oferta de licenciaturas: presenciais ou a distância, em instituições públicas ou privadas, por exemplo. Nesse sentido, ao longo desta pesquisa, fui confrontada com paradigmas e representações do ensino de literatura enquanto estudante da educação básica e do curso de Letras, momentos em que vivenciei os currículos institucionais desenvolvidas em sala de aula pelos meus professores; de igual modo, com paradigmas e representações do ensino de literatura enquanto professora da educação básica, tempo em que minha prática docente foi atravessada pelos currículos e pelos materiais didáticos oficiais. Incontornável não reconhecer o quanto as experiências discentes de leitura e ensino de literatura influenciam a atuação profissional, não constatar que, apesar da formação inicial nos cursos de licenciatura, o professor se forma mesmo em serviço,

no exercício do seu ofício, no ensaio e erro dos primeiros anos de magistério. Sendo assim, reconhecemos a relevância de ações como as do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica para a formação inicial, assim como dos programas de formação continuada, os quais deveriam manter estreita relação com as universidades. Nesse sentido, o diálogo permanente, em que a voz da educação básica e da academia se façam ouvir, deve ser consolidado como política pública a favor da aprendizagem dos estudantes, nomeadamente no que se refere ao ensino de literatura.

Sabemos que não existe um currículo ideal nem materiais didáticos que atendam satisfatoriamente a todas as necessidades docentes e discentes e que a concepção de qualidade de ensino não é consensual. Entretanto, mesmo com lacunas, o currículo deveria ser mais consistente no que tange ao ensino de literatura, estabelecendo bases mais sólidas para a atuação docente nesse campo. Em uma perspectiva curricular, observamos que o processo de formação do leitor ao longo do ensino fundamental vai se afunilando, no sentido de ir perdendo espaço na medida em que o estudante vai progredindo em seu percurso escolar. Na passagem para o ensino médio, ao propor o ensino de literatura de modo mais sistematizado, a tendência do currículo é restringir a atuação docente, principalmente no tocante à leitura dos textos literários, ampliando a abordagem sobre o estudo da literatura no viés da história, da periodização dos estilos de época, dos gêneros literários, ainda que essas não sejam as orientações dos documentos oficiais federais:

Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (Brasil, 2006b, p. 71)

O ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei. [...] Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (Brasil, 2006a, p. 53-54)

Ao lidar com o *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2008) e o *Currículo Paulista – ensino médio* (2020) e seus materiais didáticos, o professor enfrenta o engessamento de sua prática docente, impulsionado sobretudo pelas avaliações externas, responsáveis por aferir a qualidade dos

sistemas de ensino. Desse modo, o ensino de literatura com foco na efetiva leitura do texto literário, como observamos na propositura desses currículos analisados, só acontece se o professor romper a prescrição oficial, já que a previsão do que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula, a cada bimestre, vem se tornando cada vez mais rígida. Embora o discurso institucional preveja que o docente imprima autoria à sua aula, mediante o processo de reflexão e flexibilização sobre o que propõem o currículo e os materiais didáticos que lhe são disponibilizados, na prática, há pouco espaço para isso, em razão do monitoramento da ação docente vinculado a uma política de metas e resultados. Nesse contexto, o professor se vê tolhido em sua atuação profissional, tornando-se ainda mais imperativa a necessidade de políticas públicas efetivas de formação docente para que, de fato, o ensino de literatura aconteça em sala de aula, cooperando para o desenvolvimento dos estudantes, em especial no que concerne à humanização que, nas conhecidas palavras de Candido (2011, p. 182) constitui 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.

Em se tratando da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* (final da década de 1980), observamos uma tendência um pouco diferente, visto que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, à época, não produzia material didático consumível para os estudantes, mas publicava subsídios para a prática docente. Nesse sentido, como já mencionamos anteriormente, o currículo concebía o professor como um profissional capaz de elaborar a sua própria aula, ainda que amparado por orientações oficiais. Não sendo um mero repetidor daquilo que os manuais didáticos prescreviam, o docente poderia abrir espaço para o ensino de literatura que propiciasse a leitura do texto literário propriamente dito. Ressalvamos, contudo, que, em nosso estudo, focamos os currículos oficiais, razão pela qual não podemos afirmar se essa autonomia docente era convertida em práxis.

Ao tecer essas considerações, constatamos que, diante de currículos que vão gradativamente se especializando em dizer “o quê” deve ser ensinado e de materiais didáticos milimetricamente elaborados para determinar “o como” e “em quanto tempo” ensinar, ao professor resta exercer o papel de aplicador do que pensam os outros sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o ensino de literatura. Tudo isso acontece, enfatizamos, no contexto de controle da ação docente mediante mecanismos de monitoramento e avaliação externa. Desse modo, o processo de formação do professor vai se tornando cada vez mais crucial para que eventuais rupturas possam mudar o estado das coisas.

Constamos, portanto, que a (re)aproximação da escola pública com a universidade é inadiável. Contudo, não basta invadir a catedral, é preciso saber o que fazer dentro dela. Chiappini (1983) discorre sobre essa questão, mais tarde ampliando seu debate sobre a necessidade não apenas da reinvenção, mas de novas reinvenções da catedral (2005). São necessárias a propositura e a implementação de políticas voltadas para a formação dos professores, o que implica a criação de condições efetivas para que o docente possa ser também um pesquisador, assumindo o seu caráter de intelectual e de produtor do conhecimento, deixando de ser o operário que ajusta os parafusos escolhidos por aqueles que ocupam e se pré-ocupam da manutenção do poder. Como afirma a autora, “a formação continuada dos professores de literatura” deve acontecer “de preferência em serviço”, como “trabalho remunerado e não como sobretrabalho, que, na maior parte das vezes, é feito nos finais de semana, demandando apenas o esforço pessoal” (Chiappini, 2005, p. 9).

Em nossos estudos, refletimos sobre a estrutura e a organização do ensino médio no país, percebendo que a falta de identidade dessa etapa educacional leva os sistemas de ensino a empreenderem reformas com os olhos vendados. Enquanto isso acontece, os anos passam e gerações de alunos, com os olhos fitos no chão, percorrem a pista esburacada da educação básica, muitos dela se evadindo. Enquanto isso acontece, os anos passam e gerações de professores, com os olhos cansados, tentam tapar os buracos da pista, cientes de que os remendos não se sustentam em tecido tão esgarçado.

Verificamos algumas ações já implementadas no âmbito da relação entre a universidade e a escola pública, como os mestrados profissionais, em especial o

ProfLetras – de que participei –, o PIBID o Programa de Residência Pedagógica, por exemplo. No entanto, essas ações precisam ser mais abrangentes e outras iniciativas são imperiosas. Uma delas seria viabilizar a formação do docente da educação básica como pesquisador, mediante programas de incentivo que permitam a redução da jornada de trabalho sem perdas salariais, a concessão de bolsas de estudos, a correção de distorções nos planos de carreira, entre outras. Na verdade, superar a dicotomia entre o “saber a ensinar” e o “saber acadêmico-científico” (Bueno; Rezende, 2015, p. 557) é fundamental para elevar o nível da formação docente. A massificação do ensino não se fez acompanhar da verdadeira democratização, razão pela qual a melhoria dos índices de acesso, permanência e terminalidade escolar, embora importante, ainda não conseguiu reduzir as desigualdades. No bojo desse processo está a formação do professor e, em especial, a formação inicial e continuada do professor que atua com o ensino de literatura.

Ao discorrer sobre o ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo de escolas e universidades, Ginzburg (2012, p. 211) pondera alguns elementos fundamentais:

Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros.

No entanto, problematiza a questão ao considerar a existência de duas posições institucionais distintas na universidade: de um lado o “setor responsável pelos exames de ingresso, que prepara os vestibulares” e do outro “o espaço departamental voltado para o curso de Letras, destinado ao ensino de literatura” (Ginzburg, 2012, p. 211-212). Nessa conjuntura, o tipo de conhecimento de literatura que se exige nos vestibulares contribui para que se perpetuem as práticas didáticas relativas a esse campo nas aulas do ensino médio, sobretudo aquelas que privilegiam o estudo dos nomes de autores e das suas obras, dos períodos e gêneros literários, das características dos estilos de época canonicamente consagradas. Ainda que se propale que o ensino médio, na rede pública, não privilegia o caráter propedêutico, na prática, o dilema se instala. O que esperam dos estudantes os exames vestibulares, o Enem, os concursos públicos e os processos seletivos? Sabemos que o ensino

superior, principalmente nas universidades públicas, não é uma possibilidade para boa parte dos alunos, o que não desobriga aqueles que pensam e elaboram os currículos e os exames de pensar sobre a questão, visando à mudança desse quadro. Um concluinte do ensino médio pode até não partir para o ensino superior, mas isso deve ocorrer como fruto de uma escolha e não pela falta do preparo acadêmico exigido nas provas de acesso. Voltamos, assim, à questão da falta de identidade do ensino médio e à perpetração da lógica da desigualdade. Será que esse caráter instrumental da leitura do texto literário, no sentido de passar nos exames, deixa de existir quando os estudantes adentram os cursos de Letras?

As leituras sobre as teorias curriculares são reveladoras quando confrontadas com os currículos oficiais. Esses documentos que vão contando a história da educação no país, registrando por meio da palavra impressa as disputas, as relações de poder, as escolhas ideologicamente marcadas, regem a trajetória escolar de crianças, adolescentes, jovens e daqueles que, tentando derrubar os muros da desigualdade, voltam a estudar na vida adulta.

Se a literatura é uma forma de subverter as relações de poder (Barthes, 2000), de responder melhor à vocação de ser humano (Todorov, 2009), de ajudar a organizar o caos interior (Candido, 2011), por que sua presença na escola se dá de modo tão controvertido? Por que seguem perpetuadas as representações de ensino de literatura que a vinculam ao que é enfadonho e inútil?

Nesse cenário, deparamo-nos com o ensino de literatura na educação básica e, mais especificamente, no ensino médio. Analisando os três últimos currículos da rede estadual paulista, neles encontramos a literatura. A literatura perenemente tem estado na escola. Entretanto, que literatura? Que ensino de literatura? Nosso questionamento reflete nossas constatações de que, a presença da literatura na escola se faz por meio do seu encurralamento. É como se a literatura estivesse na escola para impedir que os alunos a ela tivessem acesso. São os simulacros, são os fragmentos, são as periodizações, são os resumos, são os exercícios escolares, tudo, menos a literatura. E são esses os escombros que permanecem após a passagem pela escola, dizemos isso fazendo eco a Barthes (1988).

A leitura dos currículos que compuseram o nosso *corpus* leva-nos a perceber, como já dissemos, a amplificação da voz institucional, sobretudo advinda da esfera federal, em um processo de amordaçamento de uma classe profissional que historicamente vem sendo esmagada por um sistema que faz da escola um espaço coercitivo e opressor. Sendo a literatura um bem incompressível, um direito humano, nas palavras de Candido (2011), torna-se perigosa, indesejável, pois ao humanizar o homem, incontornavelmente, altera o *status quo*. Nesse sentido, a opção metodológica para o trabalho com a literatura em sala de aula prescrita pelos currículos, mormente, pelos manuais didáticos deles resultantes não é inadvertida. Na verdade, coaduna-se com a visão de uma sociedade pautada pela produtividade e pelo lucro.

Observamos, portanto, a diluição da literatura, que se apresenta como uma manifestação cultural entre tantas outras, como um gênero textual entre tantos outros, em atividades de leitura nas quais as especificidades do texto literário ficam escamoteadas, numa abordagem precipuamente temática, que vai alinhavando textos e objetos diversos como pano de fundo para a realização das tradicionais atividades escolares.

Considerando que nos textos literários circulam diversos saberes (Barthes, 2000), destacamos o modo como isso se dá, ou seja, por meio da forma assumida pela linguagem. Assim, destacamos o “como” a literatura é enunciada pelas especificidades da linguagem, o modo como trapaceia com a língua e trapaceia a língua (Barthes, 2000). O caráter altamente polissêmico do texto literário proporciona ao leitor vivências que os textos não literários não alcançam. Mesmo os gêneros textuais que se constituem mediante o emprego de linguagem plurissignificativa, como os anúncios publicitários, por exemplo, não proporcionam experiências de leitura semelhantes às oportunizadas pela literatura. Nesta, “a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (Pound, 2006, p. 40) exige a presença do leitor, que exerce papel diferenciado ao preencher as diversas lacunas presentes no texto literário. Além do modo como diz, entendemos que determinadas coisas só encontramos nos textos literários (Calvino, 1990), que ampliam nosso universo, mediante outras possibilidades de concebê-lo e organizá-lo, colocando-nos em perspectiva ao outro/aos outros (Todorov, 2009; Compagnon, 2009). A literatura, reiteramos, desenvolve em nós a quota de humanidade (Candido, 2011), permitindo-

nos responder melhor a nossa vocação de ser humano (Todorov, 2009). Essa compreensão de literatura pelos estudantes, todavia, passa pela leitura literária em um processo de formação do leitor, que não é possível assegurar de modo aligeirado. O professor necessita de fundamentação teórica, didática e metodológica para planejar com autonomia e consistência suas aulas. Sem isso, o ensino de literatura, ao invés de propiciar o encontro do aluno com o texto literário na sua inteireza e especificidades, sequestra esse direito.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Telma Aparecida Luciano. **Leitura literária no currículo do ensino fundamental do estado de São Paulo**: princípios teóricos e materialização didática. Dissertação (mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista. Assis, 125 p. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4a4a8920-a364-40c7-80b3-ebd913f705ac/content> . Acesso em 11 mar. 2023.
- ANTUNES, Benedito. Pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil. **Revista De Letras Norte@mentos**, v. 13, n. 34, p.13-26, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7634/7011>. Acesso 08 jun. 2023.
- ARAÚJO, Nabil. **Além do paradigma** (sobre o legado de Thomas Kuhn). Rio de Janeiro: Eduerj, 2023
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada. *In*: _____. **Seleta de Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHES, Roland. As duas críticas. *In*: _____. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- BARTHES, Roland. Reflexões a respeito de um manual. *In*: **O Rumor da Língua**. São Paulo S/P: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03////LEIS/L4024.htm. Acesso em 15/04/2023.
- BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 15/04/2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996**. Brasília: Casa Civil, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm?origin=instituicao. Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006b. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil, 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Casa Civil, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 12.244**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em 30 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino/MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.696**, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 14.837**, de 08 de abril de 2024. Altera a Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília: Casa Civil, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em 30 jun. 2024.

BUENO, Belmira Oliveira; REZENDE, Neide Luzia. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. p. 543-564, abr./jun. 2015.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**. Campinas, p. 81-90, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CHARTIER, Roger (org). **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial / Fundação Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. A “nova” história cultural existe? *In*: LOPES, A. H.; VELLOSO, M. P.; PESAVENTO, S. J. (org.). **História e Linguagens: Texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa/7Letras, 2006. p. 29-43.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011a.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**. Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588265645002.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIAPPINI, Lígia Leite. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CHIAPPINI, Lígia Leite. **Reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo. Contexto, 2020.

DIAS, Ana Crélia Penha, ANNIBAL, Sérgio Fabiano, MARTIN, Vima Lia Rossi. Perspectivas sobre o ensino de literatura em revistas brasileiras. **EntreLetras**, v. 10, n. 2, p. 40–53. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7673/15950> . Acesso em 08 jun. 2023.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 33, 2012. DOI: 10.18309/anp.v1i33.637. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637> . Acesso em: 07 jul. 2024

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo – Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contá-la**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 28 fev. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066/1718> . Acesso em: 05 mar. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PENAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia Já-Vou-Indo**. São Paulo: Abril, 2009.

PESSOA, Fernando. **ABC de Fernando Pessoa**: citações em verso e prosa / Fernando Pessoa – São Paulo: Leya, 2015.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e sociedade**, São Paulo, ano 2017, v. 1, n. 24, p. 114-124, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/144257>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ____ (org). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p.13- 36.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Português: 2º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 92, de 19/12/2007**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92_07.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 76, de 07/11/2008**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=22/03/2017%2010:22:45. Acesso em: 20 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 74, de 06/11/2008**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=20/03/2017%2014:00:56. Acesso em: 20 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **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.

SÃO PAULO (Estado). **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor**: Língua Portuguesa, Ensino Médio, 1ª série. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014a. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor**: Língua Portuguesa, Ensino Médio, 3ª série. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014b. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de qualidade da escola – Nota Técnica**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em Ação**: linguagens e suas tecnologias. Caderno do Professor, Ensino Médio, 1ª série. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em Ação – Material Digital**: Língua Portuguesa, Ensino Médio, 1ª série, 1º bimestre, aula 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. - 12. ed. revista - Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Política Curricular no Estado de São Paulo nos Anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SOUZA, Roberto Acízelo. Confluências entre literatura e educação: humanidades em tempo de crise. *In*: **Diálogos transatlânticos**: literatura, cultura e educação. TELLES, Luís Fernando Prado, *et al.* (org). São Paulo: UAB; Unifesp, 2023.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira (Coord.). Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros - Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/FCC_Relatorio_Final_F-1.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

TZVETAN, Todorov. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TCHÉKHOV, Anton. **A coristas & outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.2, p. 225-250, jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em 07 jan. 2024

