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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

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 HENSCHEL 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 – *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*..... 116

Quadro 15 – Leitura crítica da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*..... 117

Quadro 16 – Objetivos, conteúdos e avaliação da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*..... 127

Quadro 17 – Sumário – *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*..... 131

Quadro 18 – Campos de estudo – *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*..... 138

Quadro 19 – Conteúdos e habilidades – *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*..... 139

Quadro 20 – Sumário – *Currículo Paulista – ensino médio*..... 144

Quadro 21 – Organização dos componentes curriculares por área de conhecimento – *Currículo Paulista – ensino médio*..... 146

Quadro 22 – Definições de competência, habilidades e objetos de conhecimento – *Currículo Paulista – ensino médio*..... 146

Quadro 23 – Definição dos campos de atuação social para as práticas de linguagem – *Currículo Paulista – ensino médio*..... 147

Quadro 24 – Recorte do organizador curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias – *Currículo Paulista – ensino médio*..... 148

Quadro 25 – Habilidades de Língua Portuguesa – *Currículo Paulista – ensino médio*..... 149

Quadro 26 – *São Paulo faz Escola* – capas do caderno do professor e aluno..... 156

Quadro 27 – *Currículo em Ação* - – 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
3.2.3.4 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, indelevelmente, 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 (IEDA[1]), 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 literatura[2] (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 ProfLetras[3], 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 Paulo[4], 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 1980[6]), 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 "atracção 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.

2 ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO DE (FALTA DE) IDENTIDADE

> *É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.*
>
> *(Clarice Lispector)*

Pressupondo o propósito desta tese, apresentamos, neste capítulo, uma exposição sobre o ensino médio no Brasil. Nesse intuito, fazemos um breve retrospecto histórico dessa etapa da educação básica, abordando pontos relativos à sua estrutura e ao seu funcionamento, na interface com a legislação educacional e as teorias curriculares que os fundamentam.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2023, demonstram que a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos foi de 91,9%, sendo que apenas 75% desses jovens estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível. A evasão escolar tem sua maior incidência a partir dos 16 anos de idade, apresentando como fator preponderante a necessidade de trabalhar. Esse problema não é novo no país, resistindo tenazmente perante as possíveis soluções que lhe são propostas. O Relatório SAEB (ANEB e ANRESC)[7] 2005-2015: panorama da década[8] evidencia esse cenário. Entre 2005 e 2013, o índice de reprovação no ensino médio retrocedeu apenas 1,5%, passando de 7,9% para 6,4%. O nível de proficiência em Língua Portuguesa no referido segmento, subiu em média 10 pontos em uma década, avançando de 257,6 (2005) para 267,87 (2015), mantendo-se no nível 2, numa escala[9] que vai até o nível 8. Nessa circunstância, uma das mais recentes ações para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino

[7] SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica. ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica. ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
[8] Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf. Acesso em 14 abr. 2024.
[9] Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf . Acesso em 14 abr. 2024.

médio público, mediante incentivo financeiro-educacional, foi o lançamento, pelo governo federal, do programa Pé-de-Meia[10].

Nessa conjuntura, perante um segmento da educação que, desde suas origens no país, vem padecendo de falta de identidade e reforçando as desigualdades, é que fitamos o ensino de literatura, na urdidura em que se entremeiam paradigmas e representações.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A principal referência para a implementação dos modelos educacionais no Brasil foi o europeu, em especial o francês (Tartuce, 2015). Sob essa influência, o ensino médio foi se constituindo na divisão entre o ensino regular e o profissionalizante. Essa segmentação marca a dualidade do percurso dos estudantes que, de acordo com sua condição social, encaminham-se para a formação acadêmica – no caso da elite, ou para o estudo técnico e profissional, em se tratando da classe trabalhadora. Destacamos que, mais recentemente, essa etapa da educação básica não forma o grosso do alunado nem para o ingresso nas universidades públicas nem no mercado de trabalho, restando-lhe o acesso ao ensino superior privado e, em muitos casos, na modalidade a distância, e a admissão em vagas de emprego que não exijam muita formação. Afora isso, os meios de comunicação nos trazem notícias de contingente de jovens que constituem a geração “nem-nem”, pois nem estudam nem trabalham, cerca de 10,9 milhões[11], de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As origens do ensino secundário brasileiro estão nos séculos XVI e XVII, com o projeto jesuítico. No século XIX, as províncias dispunham de seus próprios fundos para oferta do ensino, que se organizava em dois segmentos: o primário e o secundário, já o governo central formava uma parcela elitizada da sociedade por meio do Colégio Dom Pedro II. Para Tartuce (2015, p. 19):

---

[10] Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia. Acesso em: 15 abr. 2024.
[11] Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ibge-brasil-tem-109-milhoes-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham/. Acesso em 02 mar. 2024.

> [...] os historiadores da educação e do campo da sociologia da educação que se dedicaram a compreender os marcos legais e as bases sociais do processo de crescimento da educação secundária [...] ao estudarem a trajetória desse nível de ensino no país – concordam que quatro ou cinco momentos podem ser destacados como marcos de transformações.

O primeiro momento situa-se na passagem do século XIX para o século XX, em que o país experimenta transformações sociais e econômicas. Em 1931, acontece a primeira reforma nacional da educação, que determinava um modelo único de ensino secundário para todo o território nacional, com duração de sete anos, dos quais cinco compunham a formação geral ofertada a todos os estudantes – o nível fundamental –, e dois destinavam-se à formação propedêutica – o nível complementar.

O segundo período refere-se à década de 1940, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. A referida lei estabeleceu que a "escolarização secundária ofereceria a seus estudantes duas alternativas, ambas com sete anos de duração, subdivididas em dois ciclos: ensino secundário regular e ensino profissionalizante" (Tartuce, 2015, p. 20). No primeiro caso, os concluintes poderiam ter acesso ao ensino superior, o que só acontecia em situações específicas para os estudantes do ensino profissionalizante industrial. É dessa época a estruturação do ensino médio composto pelo ciclo ginasial, com duração de quatro anos, e pelo ciclo colegial, com duração de três anos.

A terceira fase inicia-se em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 4.024, que tornou equivalentes o ensino regular e o ensino profissionalizante para acesso ao ensino superior. A passagem do primário, ensino obrigatório com quatro anos de duração, para o secundário se fazia mediante o exame de admissão ao ginásio, fator que reduzia consideravelmente o número de estudantes que conseguiam dar prosseguimento aos estudos.

A quarta etapa situa-se na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – LDB Nº 5.692, que tornava obrigatória a habilitação profissional para todos os estudantes que frequentasse o então chamado 2º grau. A lei também uniu o primário com o ginásio, compondo o 1º grau, obrigatório e com duração de oito anos, abolindo o exame de admissão. Em 1982, entretanto, a formação profissional deixou

de ser prescrita, tornando-se uma opção do estabelecimento de ensino, pela Lei Nº 7.044/82. Assim, o ensino médio voltava a ter a perspectiva dual da habilitação profissional e do ensino regular.

O quinto momento ocorre coma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN Nº 9.394, que incluiu o ensino médio na educação básica, ou seja, como "formação essencial – científica, tecnológica, cultural e social – a ser garantida a todos os jovens independentemente de seu percurso posterior: a continuidade dos estudos e/ou o ingresso no mercado de trabalho" (Tartuce, 2015, p. 23). Com a referida lei, a educação básica foi estruturada em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No entanto:

> [...] a ênfase da LDB em um ensino médio generalista e de estrutura única – com o objetivo de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino preparatório para o ensino superior – foi atropelada pelo Decreto nº 2.208, de 1997 (BRASIL, 1997), o qual, na visão dos críticos, instituiu, novamente, estruturas paralelas de ensino. [...] Ao propugnar uma "organização curricular própria e independente do ensino médio" (BRASIL, 1997, Art. 5º), o decreto indicou que os currículos do ensino técnico seriam estruturados em disciplinas, as quais poderiam, por sua vez, ser agrupadas sob a forma de módulos. Cada módulo poderia ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, com direito a um certificado de competência; o conjunto de certificados de competência – equivalente a todas as disciplinas e módulos que integrassem uma habilitação profissional – daria direito ao diploma correspondente, de técnico de nível médio. Assim, para conseguir esse título, o aluno-trabalhador teria que frequentar – concomitante ou sequencialmente – dois cursos diferentes. (Tartuce, 2015, p. 24)

Em 2004, com o Decreto Nº 5.154/04, o ensino profissional foi reincorporado ao ensino médio, de modo que há escolas que ofertam apenas o ensino médio regular e outras que ofertam o ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio.

Mais proximamente, em 2017, a Lei Nº 13.415 modificou a LDBEN (1996), instituindo uma alteração na estrutura do ensino médio, por meio da flexibilização da organização curricular. Assim, o segmento de ensino deve abranger a BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Mediante tal retrospecto, inquietamo-nos frente ao modo como há séculos a educação vem sendo ofertada aos brasileiros. Em se tratando do ensino médio, mais especificamente, é evidente a falta de identidade do segmento. As mudanças são propostas e implementadas sem que, na maioria das vezes, estudantes e professores sejam consultados ou, ao menos, ouvidos. As alterações na oferta do ensino profissionalizante, por exemplo, comprovam isso. Mesmo que alguns avanços educacionais tenham se consolidado nas últimas décadas no país, a desigualdade de acesso, permanência e terminalidade dos estudos ainda é uma realidade para muitos. Ademais, perpetua-se a lógica das reformas educacionais engendradas pela imposição dos grupos dominantes que, mormente, não viabiliza as condições para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando, entre outras coisas, desde questões estruturais dos prédios escolares até aspectos relativos à carreira e à formação docente. Quais são as políticas públicas que asseguram a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura e às bibliotecas? Qual é o fomento ao fortalecimento de ações de estímulo à leitura, mediante a formação de professores, mediadores, bibliotecários, entre outros agentes educativos, culturais e sociais? Quando pensamos sobre o ensino de literatura em face dessa conjuntura, o desassossego instala-se por completo. Como, pois, assegurar, a despeito das normativas e das facetas didático-metodológicas dos sistemas de ensino, o direito a esse bem incompressível que é a literatura (Candido, 2011)?

2.1.1 Ensino médio no Brasil: entre a letra da lei e a efetivação de direitos

O *corpus* deste estudo compreende um período que vai do final da década de 1980 aos dias atuais, uma vez que buscamos as representações e os paradigmas do ensino de literatura nos três últimos currículos da rede estadual paulista para o ensino médio. Posto isso, propomo-nos a traçar um percurso da legislação concernente a essa etapa educacional, a partir da Constituição Federal, de 1988, e da LDBEN (1996).

À época de sua promulgação, a Lei Maior assegurava a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, estabelecendo a gradativa ampliação do dever estatal em relação ao ensino médio, consoante o Artigo 208:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...] (Brasil, 1988)

Em setembro de 1996, a Emenda Constitucional Nº 14 alterou os incisos I e II do aludido artigo: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]” (Brasil, 1996b). Observamos, portanto, que a noção de obrigatoriedade do ensino fundamental, àqueles que a ele não tiveram acesso na faixa etária adequada, e do ensino médio deixa de existir no ordenamento constitucional.

A LDBEN (1996), embora não se sobreponha à Carta Magna, manteve a obrigatoriedade originalmente presente no Artigo 208, além de definir a duração do ensino fundamental:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]
> Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (Brasil, 1996a)

Uma década mais tarde, a Lei Nº 11.274/2006 deu nova redação ao Artigo 32 da LDBEN (1996), ampliando a extensão dessa etapa educacional: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (Brasil, 2006b).

Em 2009, pela Lei Nº 12.061, outra modificação foi efetuada no inciso II, do Artigo 4º, da LDBEN (1996), que passou a ser redigido do seguinte modo: “II - universalização do ensino médio gratuito [...]” (Brasil, 2009a), eliminando, à semelhança do Artigo 208 da Constituição Federal, o termo “obrigatoriedade”. Além disso, a citada Lei também alterou o inciso VI, do Artigo 10, da LDBEN (1996), determinando como incumbência dos Estados: “VI - assegurar o ensino fundamental

e oferecer, com prioridade, o ensino médio **a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei** [...]" (Brasil, 2009a, grifo nosso). Ressaltamos que o trecho negritado foi a parte acrescentada à redação original e que o Artigo 38 a que se refere trata dos cursos e exames supletivos.

Logo na sequência, a Emenda Constitucional Nº 59, de 2009, deu nova redação ao Artigo 208 da Constituição Federal:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva universalização do ensino médio gratuito [...] (Brasil, 2009b)

Observamos que, na conjuntura da publicação oficial da Constituição Federal, o texto originário fazia referência a uma etapa de ensino, ou seja, ao ensino fundamental; o atual, por seu turno, refere-se à educação básica – constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e à faixa etária que a abarca, se o estudante tiver uma trajetória escolar ininterrupta e exitosa. Dito de outra forma, em um cenário ideal, dos 4 aos 17 anos de idade, o estudante cursaria toda a educação básica. Sendo assim, o ensino médio, etapa escolar focalizada neste estudo, passa a ter uma relativa obrigatoriedade, quando atrelado à faixa etária, tendo em vista que, se progredir regularmente em seu percurso escolar, o estudante dos 15 aos 17 anos deve cursá-lo e concluí-lo. Sabemos, todavia, que no contexto brasileiro efetivo, essa não é a realidade para muitos jovens socialmente desfavorecidos.

Por fim, o Artigo 4º, da LDBEN (1996), sofreu uma nova modificação pela Lei Nº 12.796, de 2013, passando a vigorar da seguinte maneira:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio;
> ~~II - universalização do ensino médio gratuito~~ [...] (Brasil, 1996a)

Para Saviani (2011, p. 239), o conceito de educação básica exarado pela LDBEN (1996) apresenta um significativo avanço rumo à consolidação de um sistema nacional de educação abrangente e universalizado, ou seja, que assegure à totalidade dos cidadãos brasileiros o direito à plena escolaridade na idade própria. Não obstante, tal conceito de educação básica requer:

> [...] não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

Como demonstramos, as transformações dos dispositivos legais da Constituição Federal e da LDBEN (1996) caminharam relativamente juntas, refletindo a necessidade de ajustes, a fim de definir, ao menos no texto da lei, os direitos educacionais dos brasileiros e os deveres do Estado. Salientamos, entretanto, que muitas políticas públicas não se consolidaram ou se revelaram insuficientes para fazer com que os direitos sociais relativos à educação se tornassem uma realidade para todos os cidadãos, como é o caso do ensino médio, por exemplo. Tal realidade evidencia o risco de a lei converter-se em letra morta. Sintetizamos as mudanças sofridas pelos textos legais em tabelas, a fim de favorecer a visualização e a percepção desse processo dentro de uma linha do tempo.

Tabela 1: Alterações do Artigo 208 da Constituição Federal

Texto original 1988	Emenda Constitucional Nº 14/1996	Emenda Constitucional Nº 59/2009
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;	I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;	I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]	II – progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]	II – progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]

FONTE: A autora (2023)

Tabela 2: Alterações do Artigo 4º da LDBEN (1996)

Texto original 1996	Lei 12.061/2009	Lei Nº 12.796/2013
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:	Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:	Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;	I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;	I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]	II - universalização do ensino médio gratuito [...]	~~II - universalização do ensino médio gratuito~~ [...]:

FONTE: A autora (2023)

Em vista do exposto, depreendemos que, conquanto a Constituição Cidadã tenha representado um avanço no que tange à educação como direito social; desde 1988, ainda se travam debates no nível legal, envolvendo, entre outras questões, a obrigatoriedade e a universalização do ensino, por exemplo. Se partimos do princípio de que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988, Artigo 5º), e de que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988, Artigo 205), entendemos que, independentemente da idade, o direito de todos os brasileiros ainda não está plenamente assegurado, considerando que a universalização do ensino ainda não se efetivou, em especial para os mais pobres. A educação é um direito dos 4 aos 17 anos de idade, obrigatória, embora não seja toda a educação a que se faça jus enquanto cidadão. Como falar, porém, do período anterior aos 4 anos e do ensino superior, quando o país ainda não consegue atender a todos, em especial no ensino médio, foco deste estudo? O ensino fundamental está praticamente universalizado, muito em razão do ordenamento jurídico que o tornou obrigatório, elevando, por conseguinte, a taxa de matrículas no ensino médio. Este segmento, contudo, ainda padece de entraves que impedem a concretização do direito à

educação: repetência, abandono e evasão escolar, por exemplo. Assim, a obrigatoriedade estatal se encerra, em termos, quando o estudante atinge os 17 anos, mesmo que não tenha concluído sequer o ensino fundamental. Desse modo, a universalização do ensino médio ainda é um marco a ser alcançado, mesmo que a Emenda Constitucional 14, de 1996, já a prescrevesse de modo gradativo. É importante observar que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio:

> A alteração provocada pela Emenda Constitucional merece, entretanto, um destaque. O Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas, mas a sua oferta é dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. (Brasil, 2000, p. 9)

Percebemos, portanto, que o Estado falha ao não conseguir implementar o que dispõe a Constituição Federal, ferindo gravemente um direito social de muitos de seus cidadãos. A meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a esse respeito, apresentou como diretriz:

> Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (Brasil, 2014, p. 22)

Os objetivos ainda não foram alcançados, conforme dados do *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022*, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que apresenta os dados parciais do cumprimento das metas do plano decenal. Para o monitoramento da consecução da meta 3, são utilizados dois indicadores que a subdividem em seus propósitos.

> O primeiro objetivo da Meta 3 é alcançar a universalização do acesso à escola para a população de 15 a 17 anos, o que deveria ter ocorrido até 2016. Cinco anos depois desse prazo, como é possível observar no Gráfico 1, isso ainda não foi concretizado: em 2021, 95,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentavam a escola ou possuíam a educação básica completa. Em 2016, o indicador estimado era 90,8%, ou seja, 9,2 p.p. abaixo da meta; entre 2012 e 2021, o avanço no indicador foi de 6.5 p.p. O Brasil está, portanto, ainda 4.7 p.p. distante da meta fixada para 2016. (Brasil, 2022, p. 90)

Gráfico 01

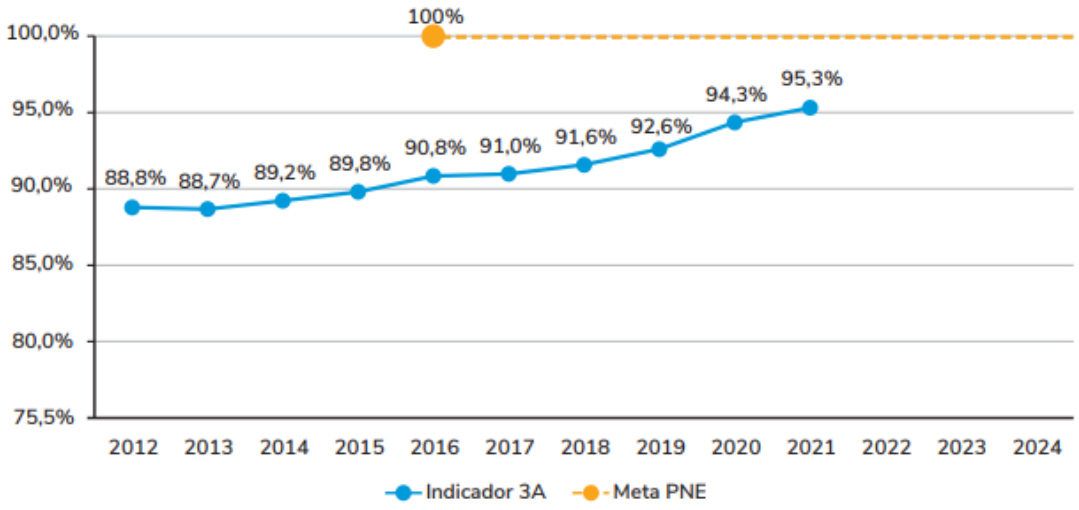


GRÁFICO 1

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA A ESCOLA OU HAVIA CONCLUÍDO A EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL – 2012-2021

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

(Brasil, 2022, p. 90)

Conforme os dados do gráfico, embora 95,3% da população de 15 a 17 anos estivessem na escola, isso não significa que estivessem cursando a série adequada à idade. Em uma situação ideal, na faixa de etária de 15 a 17 anos, a expectativa é que o jovem frequentasse o ensino médio. O acesso à escola é uma condição necessária, mas não é suficiente para que esse segmento populacional tenha seu direito à educação garantido integralmente. Nessa direção, a Meta 3 também estabeleceu que, até 2021, 85% dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentassem o ensino médio. O caminho para o alcance de tal objetivo ainda é longo: em 2021, com base na PNAD Contínua[12], a estimativa para esse indicador é

12 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua) visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. [...] Tem como unidade de investigação o domicílio. A PNAD Contínua foi implantada, experimentalmente, em outubro de 2011 e, a partir de janeiro de 2012, em caráter definitivo, em todo o Território Nacional. Sua amostra foi planejada de modo a produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação, Regiões Metropolitanas que contêm Municípios das Capitais, Região Integrada de Desenvolvimento - RIDE Grande Teresina, e Municípios das Capitais. Desde sua implantação, a pesquisa, gradualmente, vem ampliando os indicadores investigados e divulgados. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 30 abr. 2023.

de que 74,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam frequentando ou já tinham concluído a educação básica, índice 10,5 percentual abaixo da meta de 85%, consoante demonstra o gráfico.

Gráfico 02

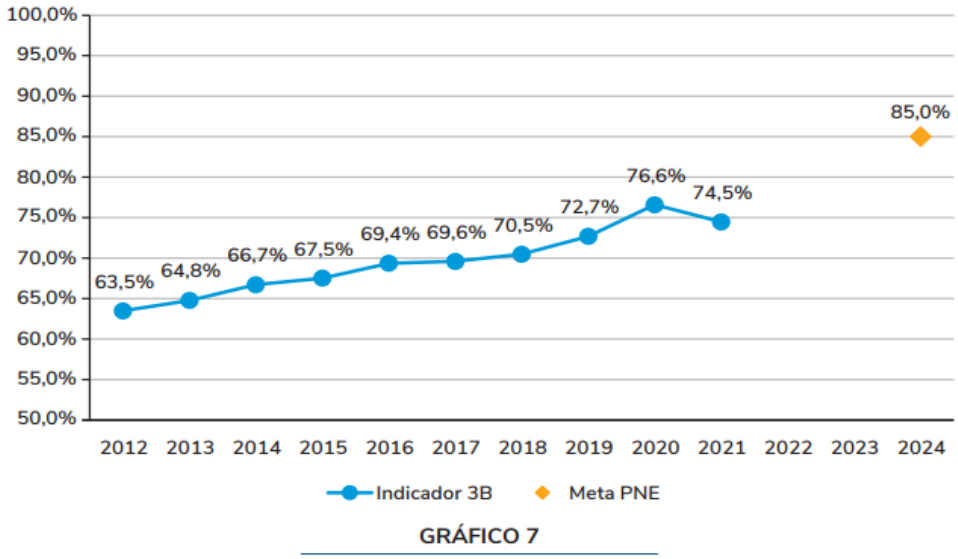


GRÁFICO 7

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA O ENSINO MÉDIO OU HAVIA CONCLUÍDO A EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL – 2012-2021

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

(Brasil, 2022, p. 96)

Ambos os indicadores contidos na Meta 3, apesar de registrarem alguns avanços, com exceção do retrocesso observado em 2021 no que tange à frequência ao ensino médio na idade certa, demonstram que a educação no país ainda tem muito a evoluir. Em pleno século XXI, ainda há brasileiros de 15 a 17 anos fora da escola, e mais, ainda há brasileiros de 15 a 17 anos que estão na escola, mas não na série adequada a sua idade. Isso significa que o Brasil, além de não conseguir assegurar um direito constitucional, não logra êxito em implementar políticas públicas que reparem as desigualdades sociais, visto que, se nem o acesso está garantido aos cidadãos da referida faixa etária, a permanência, a terminalidade e a qualidade tampouco. Isso sem falar sobre aqueles que não tiveram acesso à escolaridade na idade certa e que também não são devidamente atendidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Reconhecemos os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre os indicadores educacionais, afetados não apenas no tocante à taxa de matrícula e de distorção idade-série, mas sobretudo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem discente. Em estudo realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2021, ficou evidenciado que o nível de proficiência em Língua Portuguesa do alunado concluinte do ensino médio correspondia ao esperado para os estudantes do 8º ano do ensino fundamental. Contudo, mesmo antes do período pandêmico, o insucesso do ensino médio, mais especificamente, já vinha suscitando inúmeras discussões e propostas para sua reversão.

A Lei Nº 13.415/2017, por exemplo, em seu Artigo 4º alterou o Artigo 36 da LDBEN (1996), instaurando o “novo ensino médio”, cujo currículo passou a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Entretanto, em abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu o cronograma nacional de implementação do “novo ensino médio”, definido pela Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021, visando à consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional para o ensino médio.

Percebemos, desse modo, que essa etapa da educação básica ainda não conseguiu consolidar características identitárias basilares, o que coopera para os seus resultados ainda preocupantemente insuficientes. De acordo com Moehlecke (2012, p. 40), “O ensino médio brasileiro, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade.” Trata-se de uma etapa escolar fortemente vinculada a um caráter propedêutico, tendo em vista sua organização ancorada em um “modelo de seminário-escola dos jesuítas” que “nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores” (Moehlecke, 2012, p. 40).

No entanto, com o passar do tempo, algumas reformas do ensino alteraram esse caráter exclusivamente propedêutico do ensino médio, de modo que houve períodos em que vigorou uma dualidade entre o ensino profissionalizante, com terminalidade específica, e o ensino propedêutico, destinado ao ingresso no ensino

superior. Mais tarde, veio a equivalência entre os dois modelos, permitindo aos concluintes do ensino profissionalizante o ingresso no ensino superior. Na sequência, houve a profissionalização compulsória do ensino médio. Por sua vez, a LDBEN (1996):

> [...] consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior. (Moehlecke, 2012, p. 41)

No atual contexto, observamos que o ensino médio no país segue passando por transformações, buscando consolidar uma identidade que assegure não apenas os direitos constitucionais, mas também o atendimento às reais necessidades das juventudes brasileiras que, em meio à diversidade, fazem jus a uma educação promotora da igualdade e da equidade.

A análise do dispositivo legal que normatiza a oferta e a estrutura do ensino médio brasileiro leva-nos, inescapavelmente, a mirar o caminho de construção do currículo para essa etapa escolar, mais particularmente na rede estadual paulista. O Artigo 210, da Constituição Federal de 1988, já previa a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Brasil, 1988). A LDBEN (1996), por seu turno, determina que:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013)

A BNCC[13], por fim, apresentando-se como “documento de caráter normativo”, fixa o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que

[13] Homologada em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio.

todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2018a, p. 5).

À vista disso, apresentamos uma tabela com uma síntese de documentos oficiais que se relacionam mais especificamente ao ensino médio, estabelecendo um paralelo com a cronologia da publicação dos currículos para o referido segmento educacional na rede pública estadual de ensino de São Paulo, no período abrangido pelo nosso estudo.

Tabela 3: Documentos Oficiais x Currículos da Rede Estadual Paulista para o ensino médio

Cronologia	Documentos Oficiais	Currículo Rede Estadual Paulista
1986	Reorganização Curricular promovida pela Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – Rede Estadual Paulista	*Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*
1988	Constituição Federal – Artigo 210	
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Artigo 26	
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	
2002	PCN + para o Ensino Médio	
2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)	
2008	Proposta Curricular para a rede de ensino	*Currículo Oficial do Estado de São Paulo*
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	
2017	Reforma do Ensino Médio - Lei Nº 13.415	
2018	Homologação da BNCC – Ensino Médio	
2020	Homologação do Currículo Paulista – Ensino Médio	*Currículo Paulista*

FONTE: A autora (2023)

Consideramos importante perfazer esse retrospecto histórico sobre os documentos oficiais que versam sobre o ensino médio para compreender sobre quais fundamentos teóricos, políticos e ideológicos se assentam os currículos elaborados pela rede estadual de ensino paulista. A partir dessa contextualização, poderemos

depreender também os paradigmas e as representações de ensino de literatura que lhe são subjacentes.

2.2 CURRÍCULO: UM TERMO PLURISSIGNIFICATIVO

Currículo é um termo plurissignificativo, o que se justifica, entre outras razões, pela confluência de múltiplos referenciais teóricos, no âmbito de um campo de conhecimento híbrido e complexo, que tem fundamentado sua conceituação. Ao vocábulo “associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (Moreira e Candau, 2007, p. 17).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), os estudos na área de currículo apresentam variadas noções para a palavra, as quais circulam no contexto escolar, influenciando o modo como seus agentes passam a defini-la. Isso posto, podemos entender por que currículo tem assumido o significado de grade/matriz curricular com discriminação de disciplinas/componentes curriculares e carga horária, ementas, programas, planos de ensino, rol de conteúdos, matriz de competências e habilidades, experiências vivenciadas pelos estudantes etc.

Para Moreira (2001, p. 41), o currículo precisa ser pensado e estudado na sua interface com a formação de professores, em uma perspectiva multicultural, tendo em vista “uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltram-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”. Ainda que ao currículo se associem distintas ideias, relativas a conteúdos, experiências de aprendizagem, objetivos educacionais, planos e avaliação, de acordo com o autor, é preciso “[...] admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo” (Moreira, 2001, p. 42).

Compreender de que forma a cultura e o conhecimento selecionados para a constituição do currículo escolar colaboram para a manutenção das relações de

poder que concedem regalias a uns poucos cidadãos em detrimento de tantos outros é fundamental para o professor, sobretudo se considerarmos os artifícios nem sempre explícitos desse processo. Sob esse prisma, Moreira (2001, p. 43) reflete sobre a formação docente, apresentando algumas indagações:

> Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?

Nessa perspectiva, o autor propõe pensar o professor como um intelectual. Contudo, para tanto, outras tensões precisam ser mapeadas e enfrentadas, a fim de viabilizar esse intento em um contexto extremamente adverso em que políticas neoliberais, como demonstra a história da educação nacional, no que concerne à função educadora na docência e nos currículos, colocam:

> [...] sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação de seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. (Arroyo, 2013, p. 25)

Nesse contexto de pesquisa, muitos autores dedicam-se ao estudo das teorias curriculares, entre os quais, Tomaz Tadeu da Silva. Para o autor (2011, p. 15), etimologicamente, o termo provém do latim *curriculum* e tem o sentido de “pista de corrida”. Silva 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 pensarmos em currículo, é incontornável fugir de uma questão essencial: qual conhecimento deve ser ensinado? E ainda: quem define a qual

conhecimento os estudantes devem ter acesso? Nas palavras de Silva (2011, p. 14-15), qualquer teoria curricular precisa ater-se a uma 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 essa ótica, a constatação de que esse documento resulta de uma seleção de conhecimentos é notória. Outra questão importante é o que os alunos devem se tornar, que ser humano a sociedade quer formar? De acordo com o autor (2011, p. 16), “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. O vocábulo currículo, na acepção que atualmente lhe é dada, só começou a ser utilizado na Europa “muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana” (Silva, 2011, p. 21). 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” (Silva, 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” (Silva, 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” (Silva, 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 e, ao fazê-lo, compelem-nos a discernir seus efeitos sobre o ensino de literatura.

Em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2011), Silva apresenta os conceitos das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, as quais passamos a explicitar na sequência, visando ao estabelecimento de suas relações com o ensino de literatura.

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” (apud Silva, 2011, p. 12). O autor “propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (Silva, 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 foram 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 enfoque, 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. Conforme 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). Sendo assim, que representações e paradigmas de ensino de literatura prevalecem no interior de uma teoria curricular que prioriza a economia e a formação pragmática para a vida ocupacional? Considerando as especificidades do texto literário, dentre elas a de não ter uma função ou utilidade prática, como a eficiência do ensino de literatura pode ser mensurada? Que tipo de avaliação pode medir a eficácia desse ensino? Como se dá o acesso à leitura e, mais especificamente, o acesso à leitura literária? Há espaço para a formação do leitor?

Os currículos cunhados pelas teorias tradicionais favorecem o ensino de literatura numa linha mais pragmática, visto que a escola emprega o texto literário justamente para ensinar alguma utilidade. Desse modo, a leitura do texto literário, em especial nas aulas do ensino médio, coloca-se a serviço da apresentação de modelos de escrita, tendo como alvo o padrão culto da linguagem; da aprendizagem descontextualizada de tópicos gramaticais; do estudo superficial de contextos históricos, características das chamadas escolas literárias e biografias de autores, por exemplo. Tudo isso ainda atrelado às avaliações escolares e aos exames de acesso ao ensino superior, em muitos cenários propostos na perspectiva somativa, em que se mede um conhecimento utilitário da literatura, assumindo os contornos de educação bancária (Freire, 1987). Como esse paradigma de ensino de literatura pode promover de fato a formação do leitor do texto literário? Nesse contexto adverso, a avaliação formativa seria uma possibilidade de promover o ensino de literatura de modo que o estudante pudesse aprender e se formar por meio desse processo.

Não se trata, contudo, de uma simples mudança na sistemática de avaliação. A questão exige transformações mais profundas que passam, entre outros aspectos, pela propositura de políticas públicas de formação docente para o ensino de literatura. Sem isso, torna-se muito difícil superar a abordagem tradicional do texto literário em sala de aula e da lógica de mercado que segue regendo a educação no país.

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), “exprimia 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 visão 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 'reconceptuallização' [...] 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 sua abordagem empírica e estatística), 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 sobre 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). Para o autor (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”. Tendo em vista tais pressupostos, que representações e paradigmas de ensino de literatura predominam no corpo de uma teoria curricular marcada pela desconfiança e questionamento, em face de uma perspectiva teórica que problematiza o que faz o currículo e não como faz? Quais obras literárias devem ser selecionadas para integrar o currículo e em que chave devem ser lidas, considerando que a razão de ser das desigualdades sociais se explicam a partir do *status quo*? O que pode o percurso curricular, sobretudo em relação ao ensino de literatura, proporcionar ao corpo discente, visando à formação do leitor, à conscientização sobre as relações de poder que regem a sociedade e promovendo sua emancipação e libertação? Ao discorrer sobre o que dizem os jovens franceses sobre a leitura, Petit (2008, p. 19) relata que:

> [...] a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Nesse sentido, voltamos às questões relativas ao papel do professor no âmbito do ensino de literatura. Diante das teorias críticas do currículo e suas proposituras emancipatórias e libertadoras, a práxis docente reivindica a atuação de profissionais analíticos, com formação suficientemente sólida para lhes permitir identificar e ultrapassar as barreiras sociais impostas à maioria do alunado.

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 “solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca [...] para a cultura nacional dominante” (Silva, 2011, p. 85). Não podemos, 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 dimensão 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 igualados 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, consequentemente, 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”. Dessa forma, que representações e paradigmas de ensino de literatura são preponderantes em uma teoria curricular caracterizada pela multiplicidade de princípios conceituais, ancorados na valorização da subjetividade e na prevalência do pessoal em relação ao social? Nessa linha, que papel é reservado às obras literárias no currículo escolar e à formação do leitor? Ante um ser concebido como descentrado, fragmentado e múltiplo, como as questões relativas à diversidade se fazem presentes na seleção dos objetos de conhecimento contemplados na escola, principalmente no ensino de literatura?

Sob esse ângulo, reiteramos a intrínseca relação do ensino de literatura com a formação de professores, visto que a prática docente com base no fundamento das teorias pós-críticas do currículo demanda desse profissional a compreensão do conceito de identidade como uma construção social, sem desconsiderar o caráter múltiplo e contraditório desse processo. Trata-se de condição inescapável, sob pena de a abordagem didático-metodológica da leitura dos textos literários em sala de aula

promover o efeito inverso do aspirado, ou seja, a estigmatização dos grupos minoritários.

3 ENSINO DE LITERATURA: ENTRE PARADIGMAS E REPRESENTAÇÕES

Mas é possível ser assim tão pateta? Por que a senhora não protesta? Por que fica calada? Será que neste mundo é possível não ser atrevido? É possível ser tão palerma?

(Anton Tchékhov)

Neste capítulo, fundamentamos nossa base teórica em referência à noção de representação, com foco no estudo de Chartier, e à noção de paradigma, principalmente em sua interface com o ensino de literatura nos últimos três currículos da rede estadual paulista para o ensino médio.

Ao pensarmos nos primórdios das atividades de ensino, mais particularmente de um tipo de ensino sistematizado, ou seja, formalmente organizado, já podemos divisar a presença da literatura. O que justificou essa presença no passado? O que explica a sua permanência até os dias atuais? Num olhar retrospectivo, identificamos distintas representações de literatura perpassando as normativas educacionais ao longo do tempo. Constatamos também a incidência de paradigmas de ensino de literatura fundamentando, consciente ou inconscientemente, a prática pedagógica dos professores. Todo esse processo não acontece incolumemente, haja vista que a finalidade da educação, determinada em meio às relações de poder que regem a sociedade, define quais conhecimentos devem integrar o currículo. E é justamente a configuração curricular oficialmente engendrada que estabelece qual literatura (não) chega aos milhões de alunos matriculados no ensino médio no Brasil[14].

De acordo com Saviani (2007), considerando a Antiguidade greco-romana, a partir do surgimento da propriedade privada da terra, emerge uma classe de pessoas

[14] Em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, divulgada no segundo semestre de 2023, aponta que a rede estadual tem a maior participação nessa etapa educacional (83,6%), com 6,4 milhões de alunos. A rede federal participa com 236 mil alunos (3,1%). Já a rede privada possui cerca de 986,3 mil matriculados (12,8%). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023. Acesso em: 27 abr. 2024.

ociosas que, por viver do trabalho alheio, pode se dedicar a uma forma de educação diferenciada. Por seu turno, os trabalhadores educam-se no próprio processo do trabalho. Finalmente, quando aos que trabalham ou a seus filhos se abrem as portas da sala de aula, a finalidade da escola passa por acentuada transformação. Sendo assim, parece-nos que a dicotomia educação/trabalho vem permeando os sistemas educacionais desde há muito tempo, sobretudo nas sociedades cujas economias estão erigidas sobre o regime de produção, nas quais a mão de obra é aligeiradamente formada para atender as demandas do mercado empregador. Mesmo mais recentemente, na sociedade da informação, à qual outras exigências se impõem, principalmente tangentes ao domínio das tecnologias requeridas por uma era pós-industrial, observamos nas tentativas de reforma do ensino, mormente no nível médio, a bipartição entre uma formação geral básica e outra voltada para as questões relativas à empregabilidade. Nesse panorama, em que a escola não consegue se desvencilhar do papel de perpetradora de desigualdades, a literatura permanece presente no currículo escolar. Mas que literatura? E por que a literatura? Zilberman (2009, p. 9) afirma que:

> A escola é uma das tantas heranças que os gregos da Antiguidade legaram ao Ocidente. Testemunhos daqueles tempos indicam que sua organização remonta ao século V a.C., época de Péricles, na política, de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, no drama, e de Sócrates, na filosofia. Desde esses começos, o funcionamento da escola dependia da transformação da poesia em matéria de ensino.

Teria o deslocamento da poesia para o contexto de ensino o propósito de formar leitores de literatura? Para a autora, não, visto que “a literatura – ou a poesia[15] – [...] constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar” (Zilberman, 2009, p. 11-12). Desse modo, para que os escolares pudessem dominar o código verbal, eram-lhes propostos o contato e o estudo do padrão de uso da linguagem feito pelos poetas, fator que contribuía para a definição do cânone. Ademais, o ensino da literatura ou o ensino por meio da literatura conciliava-se ao princípio educacional de legar regras e concepções para o preparo dos futuros cidadãos. Todavia, esse paradigma educacional,

[15] De acordo com Zilberman (2009, p. 11), no período anterior à Renascença, o termo “poesia” era o equivalente ao que se entende atualmente por ‘literatura”.

prevalente no decurso de vários séculos, não impedia a formação de leitores e apreciadores da literatura. Como exemplo disso, Zilberman (2009) menciona a experiência de Manuel Bandeira, a qual apresentamos de modo mais ampliado na seguinte citação:

> [...] Nunca brinquei com os moleques da rua, mas impregnei-me à fundo do realismo da gente do povo. Jamais me esqueci das palavras com que certo caixeiro de venda português deu notícias de um companheiro que não era visto havia algum tempo: "O seu Alberto está com os pulmões podres."
> **Essa influência da fala popular contrabalançava a da minha formação no Ginásio**, **onde em matéria de linguagem eu me deixava assessorar por meu colega Sousa da Silveira, naquele tempo todo voltado para a lição dos clássicos portugueses**.
> Desde o primeiro ano tivéramos a fortuna de contar entre os nossos mestres o professor Silva Ramos. [...] A Silva Ramos e a Sousa da Silveira devo o gosto que tomei a Camões, cujos principais episódios de *Os Lusíadas* eu sabia de cor e declamava em casa para mim mesmo com grande ênfase. **O que ainda hoje lamento é não ter tomado então conhecimento da lírica do maior poeta de nosso idioma. Do Camões lírico apenas sabia o que vinha nas antologias escolare**s, especialmente na que era adotada no Ginásio, a de Fausto Barreto e Carlos de Laet. (Bandeira, 1997, p. 297-298, grifo nosso)

A presença da literatura na escola, portanto, não se fazia como objeto de estudo em si mesma, mas como um meio pelo qual se ensinavam a língua, os modelos de escrita, os valores, a nacionalidade, a história, por exemplo. Ao se configurar como instrumento de ensino, a literatura, contudo, dava-se também a conhecer enquanto obra literária. Nesse sentido, formavam-se culturalmente as elites, mediante o contato com um referencial literário do passado.

Com a denominada democratização do ensino, a partir da década de 1970, novo contingente de estudantes adentra a escola, público para o qual a educação, tal como se estruturava, não alcançava êxito. Tal fenômeno se explicava, entre outras razões, pelo fato de esse alunado, embora falante da língua portuguesa, não dominar a língua portuguesa ensinada na escola, veiculada em grande parte pelos padrões da literatura clássica. Frente a isso, promovem-se algumas mudanças no ensino, entre as quais a introdução de “autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos”. Houve, portanto, uma ampliação do conceito de obras que poderiam circular na escola, que passou a abarcar: “matérias de jornal, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias” (Zilberman, 2009, p. 15).

Em face desse novo cenário, a forma como a literatura se corporificava na escola sofreu rupturas. Seu novo público não se identificava com a tradição literária; na verdade, precisava estabelecer contato com ela. Dessa forma, a literatura continuava integrando o currículo escolar, mas perdia o lugar que tradicionalmente ocupava, passando a figurar como uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso. Nesse sentido, surgia uma "oposição à tradição dos estudos literários, que privilegia a especificidade da escrita artística" (Zilberman, 2009, p. 17). Para a autora, ao deslocar o estudo da língua e da literatura para a prática pedagógica com textos, a escola, embora proponha algumas inovações, não o faz de modo totalmente original, visto que para a consecução de seus propósitos, lança-se em duas direções: o uso do texto em situações pragmáticas e analíticas.

> No primeiro caso, a meta é chegar ao "conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem"; no segundo, visa oferecer ao estudante um potencial classificatório que lhe permita distinguir modalidades de texto, tipos de uso da manifestação verbal, valorizando a consciência reflexiva diante do material linguístico de que o próprio aluno é usuário.
> Embora legítimos, também esses objetivos carecem de originalidade, já que neles se reconhecem os atributos e as práticas propostas pelos helênicos nos longínquos cinco séculos a.C., quando igualmente se valorizou o "uso público da linguagem". (Zilberman, 2009, p. 16)

No ensaio *As duas críticas*, Barthes (1970, p. 153) discorre sobre a o papel da crítica e do crítico literário, em um debate polêmico no contexto da época. Para o autor, a crítica universitária recusa "[...] trabalhar num domínio puramente interior à obra; [...] o que é recusado é a análise imanente: tudo é aceitável, contanto que a obra possa ser posta em relação com outra coisa além dela mesma, isto é, outra coisa além da literatura [...]". A tradição escolar e, mais especialmente, a tradição escolar do ensino de literatura, reproduz, ainda que de forma bem menos aprofundada, as premissas dessa crítica universitária que busca em um "alhures" da obra elementos para analisá-la. Assim, nas salas de aula do ensino médio, ainda é muito comum a proposta de compreensão do texto literário a partir de fatos relacionados à biografia e ao contexto histórico do autor.

Nesse sentido, fica em segundo plano o texto literário, o que leva à abordagem sobre o texto literário, ou seja, fala-se de literatura, fala-se das obras literárias, mas não se leem os textos. Em virtude disso, todo o engendramento da

literatura a partir do “jogo” com a linguagem fica escamoteado. Assim, a linguagem literária como forma de subverter o poder da língua quase nunca é tematizada em sala de aula.

A questão que se impõe, portanto, é: diante da relevância conferida ao sobre o que fala a literatura, haverá espaço para o como ela fala? Ainda que a literatura faça circular muitos saberes e a referência a isso seja recorrente em sala de aula da educação básica, há uma ausência nos pressupostos curriculares sobre o fato de que a literatura:

> [...] encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (Barthes, 2000, p. 18)

Em *Reflexões a respeito de um manual*, Barthes (1988, p. 53) questiona “[...] o que é que continua, o que é que persiste, o que é que fala da literatura depois do colégio?”, respondendo logo em seguida que:

> “[...] o que continua da literatura na vida adulta [...] é: um pouco de palavras-cruzadas, jogos televisionados, cartazes de centenários de nascimento ou de morte de escritores, alguns títulos de livros de bolso, algumas alusões críticas no jornal que lemos por razões bem outras, para encontrar coisa bem diferente dessas alusões à literatura.” (Barthes, 1988, p.53)

Tal reflexão resulta do fato de que, na visão barthesiana, os franceses sempre estiveram habituados a assimilar a literatura à história da literatura. Sendo assim, o que persiste dela após o colégio é muito pouco. Essa constatação também se aplica ao contexto brasileiro, considerando que também por aqui o ensino de literatura ainda está ancorado no ensino da história da literatura. É certo que algumas mudanças vêm sendo implementadas, ainda que timidamente. Entretanto, ainda há a prevalência da perspectiva mais tradicional.

A despeito de toda a problemática a cercar o ensino de literatura, observamos a sua perenidade no plano educacional ao longo dos séculos e, ainda que venha sofrendo alguns golpes, em especial no contexto brasileiro, não nos parece, entretanto, que venha a sair de cena. Ao menos, é o que podemos afirmar

com fundamento nos documentos oficiais mais recentes, como a BNCC, por exemplo, que afirma que a literatura deve permanecer nuclear no ensino médio (Brasil, 2018a, p. 499). Entretanto, considerando as juventudes que frequentam o ensino médio do país, que literatura é essa? Que representações de literatura emanam do currículo escolar? Que paradigmas de ensino de literatura subjazem tais documentos?

Em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução*, Terry Eagleton (2006), ao discorrer sobre o que é literatura, afirma que muitas têm sido as tentativas de defini-la. Haveria, contudo, arranjo suficiente de palavras para dar conta dessa tarefa? Como fazer caber na materialidade textual de uma definição o que é incontível?

De acordo com o crítico, retratar a literatura como "escrita 'imaginativa', no sentido de ficção – escrita que não é literalmente verídica" não se sustenta justamente porque a diferenciação entre fato e ficção é incerta (Eagleton, 2006, p. 1). Defini-la, entretanto, "não pelo fato de ser ficcional ou 'imaginativa'", mas por manobrar a linguagem de forma singular, representando, "nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, [...] uma 'violência organizada contra a fala comum'", também seria insatisfatório, pois implicaria compreender "toda a literatura como poesia", desconsiderando todas as outras coisas abarcadas pela literatura, além da poesia. (Eagleton, 2006, p. 3, 9). Associar a literatura a um discurso "não-pragmático", sem "nenhuma finalidade prática imediata", entendendo-a como uma "espécie de linguagem auto-referencial [sic], uma linguagem que fala de si mesma", também é problemático, visto que a literatura não pode ser definida "objetivamente", sendo dependente do modo como "alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido" (Eagleton, 2006, p. 11, 12). Entender a literatura como "a escrita que [...] parece bonita" (Eagleton, 2006, p. 15). também encerra dificuldades, principalmente por implicar juízo de valor referente ao que deve ser considerado belo. A noção de literatura como "um tipo de escrita altamente valorizada", por sua vez, exigiria "abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria 'literatura' é 'objetiva', no sentido de a ser eterna é imutável" (Eagleton, 2006, p. 16). Em face do exposto, o autor afirma que:

> Qualquer ideia de que o estudo da literatura é um estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera. Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se

> preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe. Quando, deste ponto em diante eu utilizar as palavras “literário” e “literatura” [...] eu o farei com a reserva de que tais expressões não são de fato as melhores; mas não dispomos de outras no momento. (Eagleton, 2006, p. 16)

Desse modo, para o crítico britânico, a literatura não existe à semelhança dos insetos. Na verdade, os juízos de valor que lhe conferem esse *status* variam no espaço e no tempo, mas conservam uma forte base ideológica, vinculando-se, não exclusivamente ao gosto do sujeito, mas às crenças mediante as quais determinados grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os demais.

Isso posto, inescapavelmente, questionamo-nos como tais questões são abordadas no campo do ensino de literatura? Até que ponto a teoria e a crítica literária afetam o que se passa nas salas de aula da educação básica? Ao indagar se a literatura poderia apresentar “função formativa de tipo educacional”, Candido (2012, p. 84) retoma a instrução ancorada nas letras, que integrava a formação do homem ao humanismo e ao estudo da língua e da literatura. De acordo com o estudioso, a literatura pode formar, porém não na perspectiva da “pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida”. Isso porque, ao formar, a literatura assemelha-se à própria vida, exercendo um “impacto indiscriminado”, o que, não raras vezes, leva à ambivalência de tradicionais posturas no espaço escolar: a sua expulsão ao percebê-la como “fonte de perversão e subversão” ou sua acomodação “na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas)”.

Assim, ao abordar as funções da literatura, “satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade”, Candido (2012, p. 85) questiona se a literatura teria também uma “função de conhecimento do mundo e do ser?”. Para o crítico, muitas vertentes estéticas, entre as quais inclui as de inspiração marxista “entendem que a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos”.

Enfim, ante essa “entidade” denominada literatura, reconhecemos a imprecisão e a provisoriedade de alguns conceitos e definições em suas relações

como o tempo e o espaço. Tentacularmente, a literatura se espraia nas mais diversas direções, de modo que a sua captura é improvável. No entanto, seguimos convictos de que seremos capazes de tal façanha. A sombra de alguns tentáculos chega à escola e, para muitos, é tudo que se tem.

3.1 REPRESENTAÇÕES: A COMPLEXIDADE DE UM CONCEITO

O processo de escrita desta tese me tem confrontado com uma série de representações, inclusive com a minha própria representação do conceito de representação. Em diversos momentos conflituosos, me sobreveio o desconforto ao operar um dispositivo conceitual, a um só tempo, tão próximo e tão apartado de mim. A contiguidade decorre da minha condição de sujeito cultural, situado sócio-historicamente e engendrado na confluência da minha ação no/sobre o mundo e deste em/sobre mim. A sensação de distanciamento, por sua vez, resulta dos embates, que estou vivenciando ao longo do doutorado, entre as minhas apropriações e os construtos teóricos sobre os quais ancoro a minha tese, em específico, neste instante de escritura.

Ao esquadrinhar minhas fontes de pesquisa, os currículos da rede estadual de ensino paulista, um dos meus objetivos é apreender as representações de ensino de literatura emanadas do discurso institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na materialidade de suas publicações oficiais. Para tanto, fundamento-me no referencial teórico de Roger Chartier.

As publicações do historiador francês compõem uma área de trabalho que abarca a análise das instituições de ensino e das sociabilidades intelectuais; os estudos que vão da França urbana à vida privada, reinventando a história social, mediante a abordagem de um conjunto de práticas e objetos culturais; a pesquisa sobre a história da leitura, em face da história do livro, da edição ou dos objetos tipográficos; as investigações sobre a cultura política, em suas várias dimensões, com destaque aos discursos escritos; as considerações acerca do ofício do historiador. Logo, a recepção da obra chartieriana implica considerar não só todo esse repertório, mas também os pressupostos dos estudiosos que lhe conferem sustentação – Pierre

Bourdieu, Michel de Certeau, Michel Foucault, Paul Ricoeur, Nobert Elias, entre outros –, passando por questões relativas à tradução dessa gama de textos. Isso posto, fica evidente a complexidade do contexto de leitura de Chartier e, consequentemente, das apropriações de seus conceitos. Atenta à referida problemática é que tenho me lançado ao ato de ler, colocando em jogo minhas competências e minha inteligência encarnada, pois os textos não podem se inscrever em mim como o fariam em cera mole (Chatier, 1990, p. 25-27).

Na introdução de sua obra *A história cultural: entre práticas e representações*, o pesquisador (1990) define seus ensaios como uma resposta à crítica sofrida pela história cultural francesa, dos anos 1960 e 1970. Nesse intuito, discorre sobre a disciplina – constituída na dupla dimensão da história das mentalidades e da história serial, quantitativa –, contextualizando suas razões ao propor novos domínios de pesquisa sem, contudo, renunciar aos pressupostos dos paradigmas social e econômico. Assim, a história, enquanto disciplina, conservava sua primazia no campo universitário francês, aplicando a novos objetos os mesmos princípios de inteligibilidade que, até então, lhe haviam assegurado domínio institucional, ou seja, mantendo em suas investigações as fontes massivas, os números e a quantificação, a longa duração, o tratamento serial.

Para Chartier, a história cultural "tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (1990, p. 16-17). Esse processo é atravessado pelas diversas clivagens que estruturam o modo como o mundo social é percebido. Desse modo:

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (Chartier, 1990, p. 17)

As representações, portanto, não são forjadas em circunstâncias de neutralidade. Ao contrário, encerram relações de poder que resultam na prevalência dos modos de vida e visão de mundo de determinados grupos em detrimento de outros, inclusive por meio de operações ideologicamente promovidas. Assim,

considerar os embates entre as representações é condição para compreender como os mecanismos de dominação se instalam e se mantêm.

De acordo com o historiador, a “nova” história cultural, dos anos 1980, define-se na contraposição às premissas da história das mentalidades que, regendo “automaticamente o conteúdo impessoal dos pensamentos comuns”, e tendo por objeto “o coletivo, o automático, o repetitivo [...] pode e deve tornar-se serial e estatística” (2006, p. 30). O conceito de representação, em contrapartida, para além do conceito de mentalidade

> [...] permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns «representantes» (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (Chartier, 1990, p. 23)

Os postulados dessa “nova” história cultural evidenciam o que Chartier (1991, p. 176) denomina de três deslocamentos frente aos princípios de inteligibilidade que haviam regido o trabalho do historiador: “o projeto de uma história global”, “a definição territorial dos objetos de pesquisa” e o “primado conferido ao recorte social”.

Assim, ao abdicar ao projeto de uma história global e totalizante, por exemplo, passa-se a analisar o funcionamento da sociedade não mais em uma perspectiva de rigorosas divisões (econômicas, sociais, culturais, políticas), tampouco na prevalência de algumas determinações (técnicas, econômicas ou demográficas). O historiador, por conseguinte, busca compreender o funcionamento da sociedade mediante outros acessos, mais particulares, “considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (Chartier, 1991, p. 176).

Nessa perspectiva, essa “nova” história cultural opera com a análise das representações, ou seja, “das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de

um espaço” (Chartier, 1990, p. 27). As estruturas sociais, por sua vez, constituem-se historicamente mediante a articulação de práticas políticas, sociais, discursivas, construindo imagens, as quais se configuram como objeto de pesquisa. Dessa forma, essa história estuda os processos de construção de sentido, deslocando o olhar para as práticas que plural e divergentemente conferem significado ao mundo.

Consoante o estudioso, com o transcorrer do tempo, o conceito de representação quase que se constituiu na própria significação dessa história cultural. Respondendo às críticas à aplicação historiográfica dessa noção – entre as quais a epistemológica, ao afirmar que a ênfase às representações conduz ao afastamento da realidade histórica, e a metodológica, ao alegar que a definição das representações como objeto histórico promove o esquecimento da concretude dos comportamentos em um mundo real e a redução do entrecruzamento das fontes documentais –, Chartier (2011b, p. 16), para quem as representações também são realidades, postula que “não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas das representações”. Dito de outro modo, toda fonte documental utilizada em qualquer pesquisa histórica jamais mantém uma relação direta com as práticas que assinala, visto que a representação das práticas possui delimitações muito particulares, de modo que as identificar é requisito incontornável para compreender as práticas que são o objeto da representação.

Seguindo sua defesa do conceito de representação, o historiador faz um resgate de suas antigas definições, recorrendo ao dicionário da língua francesa, publicado por Furetière, em 1690, no qual o termo apresenta duas ordens de noções. A primeira delas refere-se à “imagem que remete à ideia e à memória os objetos ausentes, e que nos apresenta tais como são” (Chartier, 2011b, p. 17), ou seja, a representação possibilita ver o objeto que está ausente, colocando em seu lugar uma imagem que devidamente o representa. A segunda, por seu turno, reporta-se à representação como a exibição de algo, o que significa a demonstração de uma presença, de modo que o objeto ou indivíduo institui sua própria representação. Citando Louis Marin – que em sua reflexão sobre a teoria da representação considera ambos os sentidos do referido conceito –, Chartier (2011b, 18-19) refere-se à dupla dimensão do funcionamento da representação: a transitiva ou transparente do enunciado, em que “toda representação representa algo”, e a intransitiva ou da

opacidade enunciativa, na qual “toda representação se apresenta representando algo”.

Em seu arrazoado, o autor destaca de que modo o conceito de representação contribui para articular as múltiplas relações que as pessoas ou os grupos estabelecem com o mundo social:

> [...] em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. (Chartier, 2011b, p. 20)

Sob essa ótica, percebe-se o modo como os embates firmados na violência convertem-se em lutas simbólicas, ou seja, em lutas de representações, as quais constroem o mundo social por intermédio dos processos de aderência ou resistência, em que os indivíduos incorporam a estrutura social mediante as representações mentais e o exercício da dominação, graças à violência simbólica. Nesse aspecto, Chartier reporta-se a Bourdieu (2001, 206-207), para quem

> A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas.

Assim, o conceito de representação trouxe uma transformação significativa para a forma de compreender o mundo social. O processo de relativa pacificação do espaço social, vivenciado entre a Idade Média e o século XVII, é um exemplo disso, pois demonstra como o exercício da dominação foi se constituindo pelas representações de poder, sem que necessariamente fosse requerido o uso da violência. Tal forma de manutenção da ordem na sociedade revela também os

mecanismos pelos quais os grupos sociais passam a se perceber e a se definir, aderindo às figuras de autoridade, sejam elas quais forem, mediante a força das representações veiculadas por ritos, signos e imagens, que levam à obediência.

Nesse prisma, as relações de dominação são erigidas sobre as representações e os discursos, revelando as desigualdades entre aqueles que têm legitimado o seu poder e aqueles a quem a submissão é imposta. Para Chartier (2011b, p. 23), portanto, “a noção de representação não está longe do real nem do social”, ao contrário, as “representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é”.

Ante o exposto, buscamos apreender as representações de literatura emanadas dos currículos, considerando as representações na perspectiva de um território de concorrência, da mesma forma como o currículo também se configura como um território em disputa.

3.2 PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA

No país, há diversos programas de pós-graduação e grupos de pesquisas que se dedicam ao campo do ensino de literatura. Antunes (2020, p. 14), no artigo *Pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil,* apresenta um estudo preliminar sobre “grupos de pesquisa voltados para o ensino de literatura ou para a educação literária, conforme levantamento realizado no Diretório de Grupos do CNPq[16]”, apontando a existência de 202 deles disseminados pelo território nacional, quantitativo que pode ser ainda maior, considerando que não há um padrão para as palavras-chave empregadas por seus líderes ao registrá-los. No artigo *Perspectivas sobre o ensino de literatura em revistas brasileiras*, Dias, Annibal, Martins (2019, p. 48), mediante a análise de um *corpus* composto por três revistas *Cerrados, Via Atlântica e Diadorim*, publicadas entre 2015 e 2016, constatam nas publicações, no que se refere às tendências, a presença da leitura subjetiva, do letramento literário e da estética da recepção. Considerando esse campo de estudo e as tendência observadas no que

[16] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

tange ao ensino de literatura, passamos a discorrer sobre a noção de paradigma e, particularmente, sobre paradigmas de ensino de literatura.

Em sua obra *Além do Paradigma (sobre o legado de Thomas Kuhn),* Araújo (2022), no ensejo da efeméride dos 60 anos da publicação de *A estrutura das revoluções científicas* (1962) e do centenário de nascimento de seu autor, Thomas Kuhn (1922-1996), propõe-se a "encaminhar uma resposta possível à pergunta: 'Qual é o legado de Thomas Kuhn'" (2022, p. 12). Para tanto, Araújo relê a referida obra kuhniana em "contraste com um segundo texto [...] *Os universos da crítica: paradigmas nos estudos literários* (1982), de Eduardo Prado Coelho –, em vista de um terceiro texto: o necrológio do autor de *Structure* escrito por seu amigo Clifford Geertz[17]." (2022, p. 12).

Ao focar no legado de Kuhn, Araújo (2022, p. 18) afirma que:

> [..] um legado é o que fica – o que permanece [...]. E o que fica de Kuhn, de sua obra, seria preciso reconhecer, é o "paradigma". Melhor dizendo: a noção de paradigma, ou certa noção de paradigma, a ressemantização, na verdade do termo *paradigm* – em inglês, primeiramente, e, subsequentemente, nas principais línguas ocidentais (ao menos).

Qual é, em suma, a noção kuhniana de paradigma? Na segunda edição de *A estrutura das revoluções científicas,* em 1970, há um *postscript* no qual Kuhn, ao comentar as 21 acepções distintas identificadas em sua obra por Masterman (1970):

> [...] atribui a maioria dessas diferenças a "inconsistências estilísticas" [*stylistic inconsistencies*] e diz que, feitos os ajustes nesse sentido, "dois usos muito distintos do termo permaneceriam, e eles requerem separação" (p. 182), a saber: (i) paradigma como "a constelação dos compromissos de grupo"; (ii) paradigma como "exemplos compartilhados" (Araújo, 2022, p. 20).

Conforme Araújo (2022, p. 20-21), para Kuhn, em se tratando da primeira acepção, o termo "paradigma" é inapropriado, sendo mais adequado cambiá-lo por "matriz curricular". Entre os principais tipos de componentes de uma matriz curricular estão:

[17] Texto "publicado em periódico em 1997 e retomado em livro em 2000, e intitulado justamente, '*The legacy of Thomas Kuhn: the right text at the right time*' [O legado de Thomas Kuhn: o texto certo na hora certa] (ARAÚJO, 2000, p. 18).

> (a) “generalizações simbólicas” [...]; (b) “partes metafísicas” [...]; (c) “valores compartilhados” [...]; e (d) “exemplares” [...]; isto é “as soluções concretas de problemas que os estudantes encontram desde o início de sua educação científica”, e que “lhes mostram, por meio de exemplos como o seu trabalho deve ser feito”.

Kuhn, de acordo com Araújo (2022, p. 21), tendo em vista os “exemplares”, considera essa noção totalmente acertada, visto ter sido esse “componente dos compromissos compartilhados de um grupo” sua motivação primeira ao escolher a palavra “paradigma”. Isso em vista, Araújo (2022) discorre sobre como a recepção da obra kuhniana levou a diferentes apropriações semânticas do termo “paradigma”, à revelia do que pretendeu seu autor. Alguns estudiosos da obra, inclusive, não recomendavam a leitura do *postscript*, de autoria do próprio Kuhn, presente em sua segunda edição. Prado Coelho, por exemplo, não considerava oportuna a iniciativa de Kuhn:

> [...] de tornar mais precisa sua terminologia, de eliminar a ambiguidade de “paradigmas”, ao propor então que se passasse a distinguir entre “matriz disciplinar” e “exemplares”. [...] Como anteriormente se notou, a vantagem da noção de paradigma era ser uma noção frouxa para uma ideia forte. Ao torná-la um pouco mais precisa, Kuhn diminui-lhe a força. (Araújo, 2022, p. 54-55)

Em sua obra *Universos da crítica* (1982), segundo Araújo (2022), Prado Coelho tem o objetivo de tentar aplicar o conceito kuhniano de paradigma à área dos estudos literários. Ao refinar seu propósito, foca na noção de paradigma e na sua aplicabilidade na análise da evolução das ideias literárias e das teorias da crítica. Nessa perspectiva, mediante a observação do emprego cada vez mais recorrente da palavra paradigma na esfera do conhecimento em foco, no sentido de “‘modelo’, ‘problemática’, ‘horizonte metodológico’, ‘episteme’” (2022, p. 48), o estudioso português, revistando o uso do termo por diferentes autores, entre eles: Hans Robert Jauss, Paul Zumthor, Norman Holand, Luiz Costa Lima, Lucien Dällenbach, Michel Pierssens, indaga “a legitimidade da transposição da noção de paradigma da história da ciência para a história do conhecimento literário” (2022, p. 48), tendo em vista a possibilidade de aplicação do conceito para domínios outros, além do da comunidade científica dita “madura” pretendida por Kuhn.

Em seu percurso, Prado Coelho – confrontando a obra kuhniana, os principais autores de sua fortuna crítica e as apropriações do conceito de paradigma

pelas ciências humanas, em especial pelos teóricos da literatura – destaca dois pontos fundamentais da noção de paradigma no âmbito dos estudos literários: “seu caráter inconsciente e seu caráter indefinível” (Araújo, 2022, p. 56). Outro aspecto destacado por Prado Coelho é a aceitação de que, “‘em determinados domínios das ciências sociais, se está perante casos de ciências multiparadigmáticas’, ponto esse ‘essencial para a abordagem do problema dos estudos literários’” (Araújo, 2022, p. 57). Constatando, então, a aplicabilidade do conceito kuhniano ao domínio dos estudos literários, Prado Coelho indica alguns paradigmas possíveis:

> (i) “um paradigma filológico, que se poderá distribuir numa vertente histórica e numa vertente formal”;
> (ii) “Um paradigma comunicacional, que poderá apresentar uma orientação intersubjetiva e uma orientação sociológica”;
> (iii) “um paradigma metapsicológico para o qual podemos admitir uma versão metafísica e uma versão psicanalítica”. (Araújo, 2022, p. 60)

Tais paradigmas teriam sua distinção em virtude de dois eixos primordiais: “(i) o dos elementos intervenientes no processo de produção-comunicação-recepção postulado pela teoria literária; e (ii) o da coincidência ou não coincidência entre a verdade e o sentido do texto postulada pela teoria crítica” (Prado Coelho, 1982, p. 157, apud Araújo, 2022, p. 62).

Tendo em vista o primeiro eixo:

> (a) O paradigma filológico caracterizar-se-ia como “monista”, seja, na vertente historicista, pelo texto dever ser reconduzido a seu verdadeiro emissor (intenção do autor, personalidade do autor, momento-raça-meio, classe social inconsciente), seja, na vertente formalista, pela valorização da obra-em-si-mesma;
> (b) o paradigma comunicacional, como “dualista”: por considerar um emissor e um receptor no processo da comunicação literária; e
> (c) o paradigma metapsicológico, como “triádico”: por distinguir o outro como receptor é o Outro como “elemento terceiro”. (Araújo, 2022, p. 62)

Já no que concerne ao segundo eixo:

> (a) O paradigma filológico definir-se-ia “pela fixação de um sentido literal ou último imobilizando a verdade do texto”;
> (b) o paradigma comunicacional, pela “vacilação da coincidência verdade-sentido através de um entendimento da verdade como intersubjetividade”; e

> (c) o paradigma metapsicológico, “pela não coincidência entre sentido e verdade do texto” (Prado Coelho, 1982, p. 157-158, apud Araújo, 2022, p. 62-63)

Para Prado Coelho, em conformidade com Araujo (2022), a evolução nesse domínio acontece na “passagem do paradigma filológico ao metapsicológico (passando pelo comunicacional”, partindo da convicção de que “apenas a perspectiva dita metapsicológica alcançaria o ‘literário’ ou o ‘estético’ na sua essência mesma”. A temática segue sendo tratada por outros autores.

Na palestra transcrita para o livro *Diálogos transatlânticos: literatura, cultura e educação*, Roberto Acízelo de Souza (2023) aborda as confluências entre literatura e educação, destacando quatro tipos de educação: a humanística, a cívico-nacionalista, a estética, a politicamente correta.

A partir da análise de um excerto do livro *Noites Áticas*, de Aulo Gélio, datado do século II d.C., o qual “situou [...] um conceito muito importante para todos nós, que é o conceito de humanidades, palavra que, como bem sabemos, faz parte do nosso vocabulário didático-pedagógico”, Souza (2023, p. 14) aborda os dois sentidos possíveis do termo na língua latina. O primeiro deles, empregado pelas pessoas sem instrução literária, considerado incorreto por Gélio, é o de benevolência, mais acertadamente relacionado ao conceito de filantropia, no grego. O segundo é o de erudição ou “instrução em saberes bons”, o que Gélio julgava adequado, tendo em vista que “os mais humanos” é que faziam esse uso (Souza, 2023, p. 15).

Nessa concepção, durante muito tempo, a noção de literatura mesclava-se à de humanidades. No período abarcado entre o classicismo ateniense até o século XVIII, literatura e humanidades compartilhavam o sentido de “erudição, conhecimento adquirido através da leitura, através do trato com os livros” (Souza, 2023, p. 16).

Ao abordar a mudança nesse panorama, Souza (2023) explora outros dois fragmentos, o primeiro deles, de autoria do alemão Johann Gottfried Herder, de meados do século XVIII, cuja contribuição vincula-se ao pré-romantismo alemão; e o segundo, de Sílvio Romero, responsável pelo primeiro grande tratado historiográfico dedicado à literatura brasileira, publicado em 1888.

Para Herder, a língua materna encarna a própria ideia de nação. Desse modo:

> As letras, nesse momento pré-romântico, e depois, no período romântico - e isso vai atravessar o século XIX inteiro -, transformam-se em um instrumento, um processo – a poesia, a ficção, o teatro – de expor ao próprio povo a fisionomia de sua nação. Temos aí uma troca: o valor que a literatura acolhe neste momento, a partir do pré-romantismo, e sobretudo do romantismo, não é mais aquele valor antigo das *humanidades*, mas é um valor novo, moderno, que podemos expressar através do substantivo abstrato *nacionalidade*. (Souza, 2023, p. 17) (grifo do autor)

Sílvio Romero, por sua vez, apresenta, em seus escritos, uma espécie de "profissão de fé clara; uma declaração de compromisso, um princípio que ele se propõe observar, que é escrever uma história da literatura inteiramente dedicada ao Brasil. É uma declaração de nacionalismo absolutamente explícita [...]" (Souza, 2023, p. 17).

Sendo assim, de meados do século XVIII até pelo menos o início do século XX, a concepção de nacionalidade assume papel central na literatura. Seja no âmbito do próprio funcionamento e da razão de ser da literatura, seja na esfera do ensino literário, a difusão desse valor veicula-se ao ideal de nação, incluindo a própria língua materna como expressão do que se considera nacional.

Esse cenário só será afetado no início do século XX. Para tratar desse período, Souza (2023) examina três passagens, duas delas de Roman Jakobson, autor que propôs, "no início do século XX, expressando um pensamento forte no grupo a que se vinculava, a noção de literariedade" (Souza, 2023, p. 18). Na perspectiva jakobsoniana, "o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária" (Souza, 2023, p. 18). Tal noção já não se coaduna com o entendimento de literatura como "valor linguístico-étnico" relacionado à nacionalidade, mas como "valor linguístico-estético, que Jakobson chama literariedade" (Souza, 2023, p. 18).

Nessa direção, o que importa no texto literário, concebido como um "artefato verbal", é a "palavra em si, ou seja, o texto concebido como um objeto verbal intransitivo, por assim dizer, imanente". O objeto denotado, a emoção, o sentimento, a biografia do autor não são aspectos cruciais, pois o que realmente interessa é o

intrinsecamente literário. Nesse sentido, a literatura evidencia-se a si mesma e exige para sua apreciação, portanto, uma educação estética.

Ao comentar um trecho de René Wellek, Souza (2023, p. 19-20) encerra a questão da literariedade, ratificando a concepção de que “estudar a literatura é estudá-la em si mesma”, é considerar o texto literário como “um arranjo de palavras intransitivo, que deve ser visto como sintaxe, como semântica, como ritmo, e não como referência ou representação a objetos externos à linguagem”.

Esse entendimento de literatura, na concepção da literariedade, perpassa o século XX de maneira robusta até por volta de 1980. Souza (2023, p. 20-21), ao comentar outra mudança, cita uma porção do *Relatório Bernheimer*, de 1993, produzido pela Associação Norte-Americana de Literatura Comparada:

> O fenômeno literário não é mais o foco exclusivo da nossa disciplina [...] Isto sugere, entre outros ajustes fundamentais, que os departamentos de literatura comparada deveriam moderar o foco no discurso altamente literário [Em outros termos, deveriam abandonar a pesquisa da literariedade, ou o privilégio da literariedade], e examinar todo o contexto discursivo em que os textos são criados e tais alturas construídas. A produção da “literatura” [essas aspas não são assim à-toa] como objeto de estudo poderia então ser comparada à produção da música, da filosofia, da história ou do direito, enquanto sistemas discursivos similares (SOUZA, 2023, p. 20).

Nessa visão, a literatura integra outras produções discursivas, o que implicaria uma abordagem interdisciplinar. Assim, o estudo da literatura deveria voltar-se para questões de formação e reconcepção do cânone, passando pela valorização de leituras de cunho contestador, marginal ou subalterno.

Por fim, a exposição de Souza (2023, p. 22) pode ser sintetizada no quadro:

Quadro 1: Quadro síntese

PRODUÇÃO CULTURAL	VALOR A ENSINAR	TIPO DE EDUCAÇÃO	DISCIPLINAS	VIGÊNCIA HISTÓRICA
letras	Humanidades	humanística	gramática retórica poética filologia	séc. V a.C. - séc. XVIII
literatura	Nacionalidade	cívico-nacionalista	história da literatura	séc. XIX
literatura	Literariedade	estética	teoria da literatura	séc. XX
literatura	Diversidade	politicamente correta	estudos culturais	séc. XX-XXI

Fonte: Acervo pessoal.

(Souza 2023, p. 22)

Dando sequência às discussões sobre a temática, passamos a abordar a obra *Paradigmas do ensino da literatura,* publicada em 2020, por Rildo Cosson, um dos principais nomes no cenário nacional na esfera do letramento literário. A publicação apresenta ao leitor seis paradigmas de ensino de literatura – identificados no Brasil, a datar do legado jesuítico – sendo dois deles considerados tradicionais e os outros quatro, contemporâneos.

De acordo com o autor (2020, p. 7), “o ensino da literatura, assim como outros campos disciplinares nas ciências e nas humanidades, passou por várias transformações ao longo da história”. Tal processo pode ser apreendido “como uma sucessão de paradigmas”. É crucial, todavia, compreender que essa sucessão não aconteceu, nem acontece, de forma linear e impermeável, visto que a passagem de um paradigma a outro se dá mediante um processo de coexistência, em que se verificam disputas e continuidades entre eles.

> Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde consistência, o campo do conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma. (Cosson, 2020, p. 7)

Sob esse enfoque, Cosson (2020, p. 7) situa os paradigmas tradicionais em um tempo mais longínquo e os contemporâneos no final do século XX, adentrando os dias atuais. Com o passar do tempo, é comum que um paradigma vá perdendo a primazia. Esse fenômeno ocorre em razão de o modelo não mais atender às necessidades do campo, numa passagem gradual, que não elimina por completo o anterior. Ao contrário, “um novo paradigma nunca alcança um domínio absoluto sob todos os espaços em que aquela disciplina é referenciada” (Cosson, 2020, p. 9), ou seja, a chamada revolução não representa um desaparecimento abrupto e cabal, mas uma coexistência em que o paradigma anterior, por vezes, se aloja no senso comum ou se acomoda ao novo paradigma. Para Cosson (2020, p. 10):

> [...] um paradigma é uma abstração e, como tal, as práticas que o identificam são sempre parciais e ou imperfeitas, ou seja, não há uma prática que corresponda totalmente ao paradigma identificado. A identificação de um determinado paradigma é o reconhecimento de que determinadas práticas

> são orientadas por uma matriz disciplinar que as integra em um todo coerente, logo há uma pluralidade de práticas que se relacionam entre si formando o paradigma e não uma única prática ideal que deve ser buscada como se fosse uma prescrição por aqueles que defendem tal paradigma.

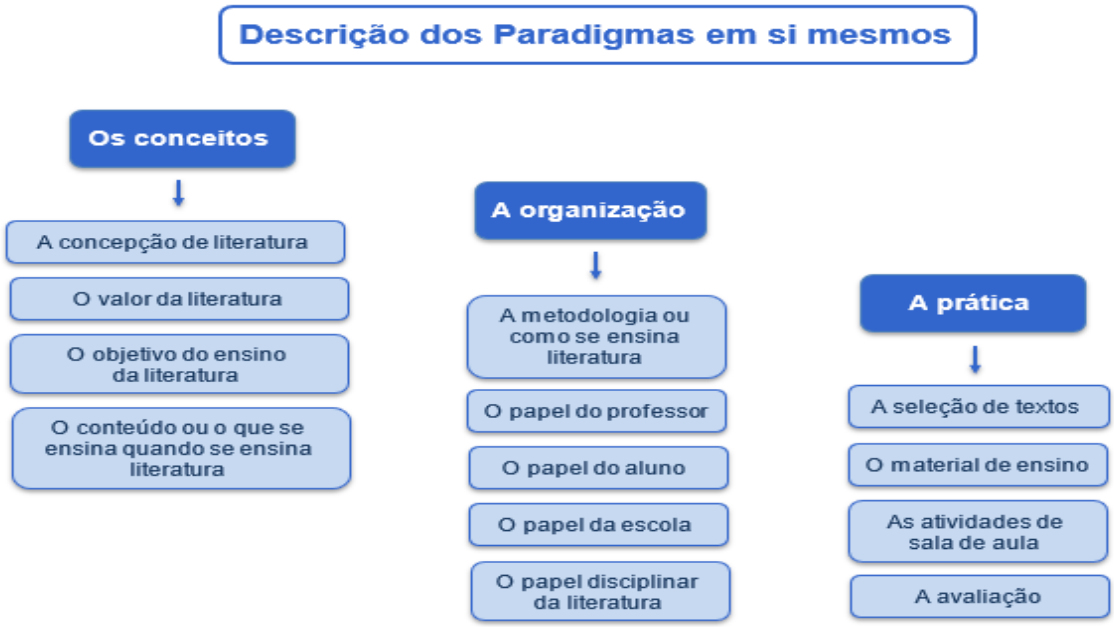
Nessa perspectiva, observamos o que autor (2020, p. 10-11) define como uma “crise de paradigma no ensino de literatura”, tendo em vista a ineficácia das metodologias ancoradas nos paradigmas tradicionais, o que vem sendo demonstrado por diversos estudos realizados a partir de 1980. Nessa conjuntura, afloram novos paradigmas ou “um novo paradigma que ainda se apresenta [...] multifacetado em diferentes abordagens”, configurando os paradigmas contemporâneos. Alicerçado nessas concepções teóricas, Cosson, em sua referida obra, aborda cada um dos seis paradigmas do ensino da literatura, conforme demonstrado no quadro:

Quadro 2: Paradigmas do Ensino de Literatura I

FONTE: A autora (2023)

Baseando-se em alguns estudos realizados por diferentes pesquisadores, em diferentes lugares do mundo, Cosson propõe-se a apresentar os seis paradigmas por ele identificados. Para tanto, elabora um esquema representativo para sistematizá-los, mediante uma leitura extensiva que abarque elementos do campo pedagógico e do campo literário, descrevendo-os e analisando-os, de acordo com uma linha conceitual, metodológica e pragmática, como sintetizado no quadro:

Quadro 3: Paradigmas do Ensino de Literatura II



FONTE: A autora (2023)

Tendo em vista o escopo deste estudo, focalizamos, dentro da descrição dos paradigmas em si mesmos, proposto por Cosson, o que se apresenta como “os conceitos”. Destacamos que os aspectos conceituais discutidos pelo autor abrangem o ensino de literatura na educação escolar como um todo, sem segmentá-la em etapas, como ensino fundamental e médio, por exemplo, mesmo porque abarca um período histórico bastante amplo. Sendo assim, ao considerar cada um deles, levamos em conta, não apenas o contexto histórico, mas também a organização dos sistemas de ensino vigentes. Nesse sentido, entendemos que os paradigmas identificados pelo autor, embora não explorem todas os modelos de ensino de literatura existentes em diferentes períodos e lugares do país, conseguem englobar substancialmente muito do se observa sobre a temática, particularmente na educação básica. Nosso propósito, portanto, não é submeter o nosso *corpus* ao crivo do panorama paradigmático ordenado por Cosson, visto que o ensino de literatura explícita e implicitamente presente nos currículos enfocados em nossa pesquisa não pode ser simplesmente delimitado por este ou aquele paradigma. Entretanto, o delineamento efetuado pelo pesquisador revelou-se muito profícuo para amparar a análise do nosso *corpus.*

3.2.1 Os paradigmas do passado

Os paradigmas do passado, o moral-gramatical e o histórico-nacional, situam-se mais remotamente na linha temporal do ensino de literatura. Cada um deles será esmiuçado mais adiante, conforme a já citada obra de Cosson (2020). Antes disso, entretanto, salientamos que ambos compartilham características similares, não sendo observada a brusca descontinuidade entre eles. Não obstante, “o conteúdo do ensino da literatura no paradigma histórico-nacional é simultaneamente mais amplo e mais restrito do que no paradigma moral-gramatical” (2020, p. 43). Mais amplo porque inclui algumas obras direcionadas às crianças – o que não era observado na seleta dos clássicos – e produções do presente. Mais restrito, porém, por ficar circunscrito às obras nacionais, à exceção de Portugal.

3.2.1.1 O paradigma moral-gramatical

Cosson (2020, p. 19), ao discorrer sobre o paradigma moral-gramatical, afirma que talvez um dos aspectos que lhe confira maior solidez seja o “princípio da combinação entre o útil e o agradável”, referendada na arte poética de Horácio.

> Poeta reconhecido em sua própria época e que alcançou fama também na posteridade, Horácio não só aconselha, mas mostra no próprio conselho o que está aconselhando, ou seja, é saber e prática ao mesmo tempo. A lição-exemplo de Horácio não era estranha a literatura greco-romana. [...] pode-se dizer que a fórmula de sucesso horaciana faz parte de um contexto em que o fazer poético era simultaneamente pedagógico, filosófico, ético e estético, até porque era a expressão escrita de uma cultura comum na qual os campos de conhecimento eram indivisos. (Cosson, 2020, p. 20)

Nessa perspectiva, a seleção dos textos literários que seriam levados à escola tinha por critério atender aos objetivos do ensino. Esse processo conduzia à formação do que, mais tarde, ficou denominado como cânone.

Em se tratando do ensino jesuítico, os textos literários cumpriam uma dupla função: “guia para a aprendizagem da própria língua” e “formação moral dos alunos segundo os ditames da fé católica” (Cosson, 2020, p. 20). Havia, portanto, um

meticuloso trabalho de seleção de autores e dos fragmentos dos textos literários que seriam apresentados aos alunos, o que implicava, muitas vezes, um processo de expurgação. Considerando esse contexto, Cosson apresenta os conceitos presentes no paradigma em questão, relembrando que estão nessa esfera: a concepção de literatura, o valor da literatura, o objetivo do ensino de literatura e o conteúdo ou o que se ensina quando se ensina literatura.

Para o autor, a concepção de literatura revelada no paradigma moral-gramatical, diz respeito a um “corpo de obras dadas pela tradição” (2020, p. 21). Tais textos remetem a um “passado valorizado”, veiculado como “referência para o presente em termos de idioma e cultura escrita” (2020, p. 22). Trata-se de uma coletânea de textos circunscrita a um recorte da tradição ocidental, portadora de produções consideradas clássicas.

A leitura na íntegra das obras clássicas é uma atividade presente nesse paradigma, mas ocorre circunstancialmente, tendo em vista que prevalece como objeto de ensino o trabalho com os fragmentos textuais. Esse compilado de textos, além de obras ficcionais e poéticas, abarca também “cartas, discursos, orações, memórias, reflexões, peças teatrais, textos filosóficos e históricos” (2020, p. 22). O que legitima a presença dessa diversidade textual é a “autoridade de seus autores e o caráter duplamente modelar que cada texto assume na coletânea destinada ao uso escolar” (2020, p. 22). No que concerne à autoridade do autor, em um processo metonímico, o recorte do texto corresponde, a um só tempo, ao todo da obra e ao seu autor. O caráter duplamente modelar, por sua vez, sustenta-se na abordagem dos fragmentos textuais como modelos de norma gramatical e ensinamento moral.

Nesse paradigma, o valor da literatura consiste na sua configuração como “o legado do melhor da produção cultural da humanidade” (2020, p. 23), produção essa assinalada como atemporal e universal. Segundo Cosson,

> O valor da literatura reside na função civilizatória implícita nessa ideia de legado, ou seja, ao entrar em contato com a literatura referenciada pela escola, os leitores têm o privilégio de acessar uma cultura superior. dessa forma, eles terão a possibilidade de aprender a falar e escrever corretamente, fruir de maneira adequada às qualidades estéticas dos textos literários e incorporar valores éticos que são parâmetros para o comportamento social das pessoas ‘educadas'. (2020, p. 23)

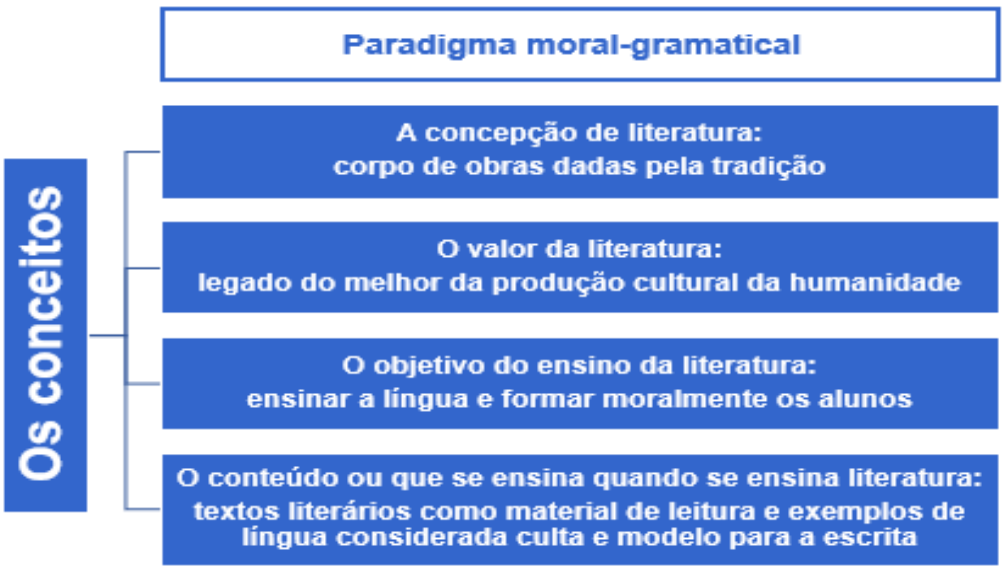
Essa concepção ainda sustenta a defesa do ensino de literatura considerando os clássicos como fator de humanização, ao preconizar que a sua leitura proporciona uma compreensão mais ampla da humanidade.

No âmbito do paradigma moral-gramatical, há dois principais objetivos do ensino da literatura: “ensinar a língua e formar moralmente os alunos” (2020, p. 24). Os textos literários, portanto, são tidos como modelos de escrita e de correção gramatical. No que tange à formação moral, o que dizem as obras sobrepuja seus aspectos estéticos, ainda que a fruição tenha seu espaço nesse paradigma. Sob esse ângulo, tais objetivos, contribuem significativamente para o processo de didatização dos textos literários.

No escopo desse paradigma, o conteúdo ou o que se ensina quando se ensina literatura são “os textos literários como material de leitura” e “os textos literários como exemplos da língua considerada culta e modelo para a escrita” (2020, p. 25). No que respeita ao primeiro aspecto, a finalidade é a formação moral; já em relação ao segundo, a finalidade é apresentar o texto literário como exemplar de escrita, correção gramatical e adequação linguística.

Ante o exposto, a síntese dos conceitos do paradigma moral-gramatical pode ser visualizada no quadro:

Quadro 4: Paradigmas do Ensino de Literatura III



FONTE: A autora (2023)

3.2.1.2 O paradigma histórico-nacional

Conforme Cosson (2020, p. 42), o que define tal paradigma é o nacionalismo que promove a ligação entre a “literatura e a história na história literária e entre esta e a escola”, de modo que se observa a junção entre esses três elementos: nacionalismo, história literária e escola.

O paradigma histórico-nacional desponta no final do século XIX e início do século XX, momento histórico de busca por uma identidade nacional. O nacionalismo, atuando em duas frentes: o resgate do passado e a preservação de um futuro glorioso, personifica-se, de certo modo, na história da literatura brasileira, encontrando na escola um contexto profícuo para sua veiculação. Assim, a historiografia literária brasileira emerge estreitamente associada ao ensino da literatura. Ao citar Cardoso (2016), Cosson esclarece que:

> [...] esse ensino de literatura sinônimo de história da literatura tem sua origem nas disciplinas de Retórica e Poética, recebendo delas conceitos e princípios metodológicos. É o que se constata com a dupla período e gênero, com os quais se organizam sequencialmente autores e obras nos primeiros manuais e permanecem como linhas mestras do currículo da disciplina até nossos dias na forma dos estilos de época, afora o ensino por meio de fragmentos que se tornam exemplos tanto do lavor literário quanto dos estilos que supostamente representam. (Cosson, 2020, p. 43)

No paradigma histórico-nacional, em conformidade com o autor (2020, p. 44), “a literatura é um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil”. Nesse horizonte, a literatura é “o espelho da nação”, levando em conta “o critério geral pelo qual são recolhidas e organizadas as obras no seio das histórias literárias”, o qual justifica a presença, nesse repertório, de “textos de valor puramente documental do período colonial, como é o caso da Carta de Caminha e dos cronistas quinhentistas, ou uma produção claramente didático religiosa como a de padre Anchieta”. A busca por esse compilado de obras que retrate a “nação” traz implicações de natureza estética, tendo em vista que prepondera o aspecto “documental ou testemunhal de uma brasilidade que preexiste até mesmo à independência política do país”.

No entanto, esse florilégio compõe-se também por meio de outros critérios, entre os quais aqueles que permitem a inclusão de autores que não se ajustam aos critérios anteriores, como “o uso correto da língua”, abrangendo Machado de Assis e “a atualização estilística”, acolhendo a poesia de Cruz e Sousa e o modernismo, no que toca às vanguardas europeias (Cosson, 2020, p. 44-45).

Para o autor,

> Essa pluralidade hierarquizada de critérios é necessária porque, dentro da lógica do nacionalismo que determina a concepção de literatura no paradigma histórico-nacional, não se pode deixar de ter o equivalente nacional daqui do que é valorizado em outros países. (2020, p. 45).

O valor da literatura no paradigma histórico-nacional é “representacional, ou seja, a literatura vale porque ela nos diz o que é o Brasil (e por extensão o que é ser brasileiro)” (Cosson, 2020, p. 45). O valor da literatura é também “pedagógico como instrumento de formação do leitor”, destacando a distinção dos leitores aprendizes, para quem “os textos literários servem como modelos de escrita e correção no ensino da leitura”, dos leitores cultos, a quem se endereça “o conhecimento sobre a literatura como história literária, sendo a identificação de autores, obras e estilos de época a sua marca de distinção intelectual” (Cosson, 2020, p. 46). Desse modo:

> [...] a literatura, assim como no paradigma moral-gramatical, tem um valor de distinção social, mas agora esse valor está intimamente associado à condição nacional, ou seja, é elemento distintivo do intelectual brasileiro, cuja formação não pode prescindir do conhecimento da literatura nacional. (Cosson, 2020, p. 46).

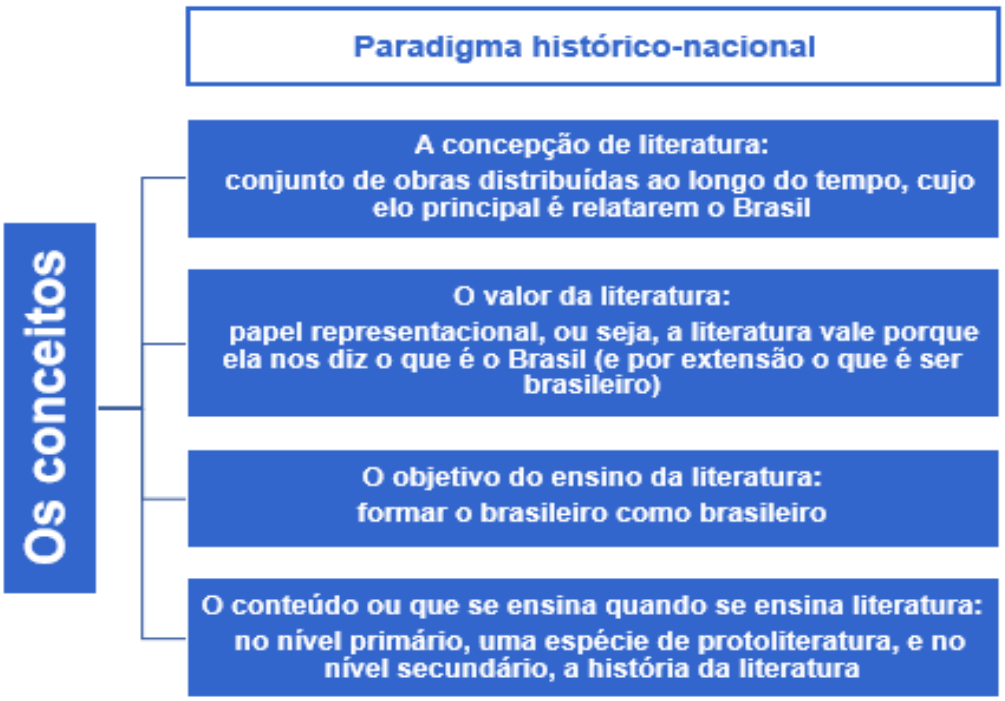
Nessa ótica, para o autor (2020, p. 46), “o objetivo maior da literatura como disciplina e prática escolar é formar o brasileiro como brasileiro”. Conforme o autor, “ensinar literatura é ensinar por meio do conhecimento sobre as obras literárias como nos constituímos e aquilo que nos define culturalmente como nação”.

O conteúdo ou que se ensina varia de acordo com a etapa de ensino: o primário e o secundário, ainda que ambos tenham como finalidade ensinar o Brasil. No ensino primário, predomina o que o autor (2020, p. 49-50) denomina de “protoliteratura”, que compreende os “textos recolhidos da tradição popular na forma

de lendas, causos, anedotas, rimas e similares nomeados como textos folclóricos, ao lado de textos escritos especialmente para as crianças com o endereçamento escolar"; entre os últimos encontram-se poemas e narrativas ficcionais integrando uma literatura infantil, destacando, todavia, que não se ensina literatura nessa etapa escolar, o que ocorre é o ensino da leitura com os textos tidos como literários. No secundário, aborda-se a história da literatura que, de acordo com os manuais, se apresenta segmentada em períodos ou estilos de época, isto é, "uma história combinada com uma abordagem estético-estilística"; em caráter eventual, algumas obras são lidas, geralmente as de menor extensão, no entanto, a leitura na íntegra não é uma atividade prioritária, pois o que "se privilegia como conteúdo é o conhecimento sobre a literatura e não a experiência da literatura em si mesma".

De maneira geral, pode-se sintetizar o paradigma histórico-nacional da seguinte forma:

Quadro 5: Paradigmas do Ensino de Literatura IV



FONTE: A autora (2023)

3.2.2 Os paradigmas contemporâneos

Ao iniciar a explanação sobre o paradigma analítico-textual, Cosson cita a obra “A convivência com os textos”, de Lívia Ferreira (1970), a qual, segundo ele, não recebeu a divulgação necessária em seu momento de publicação. Para o autor, Ferreira (1970) “estabelece um método em grande parte coerente e consistente com o ensino contemporâneo de literatura, considerando-se obviamente o horizonte de sua época de publicação” (2020, p. 71). A referência é justificada pelo fato de a proposta de Ferreira estar centrada na elaboração estética, encontrando analogia em vários dos pressupostos do paradigma analítico-textual. O programa de Ferreira (1970) tem por base o protagonismo do aluno-leitor, a leitura intensiva do texto, o lugar secundário e quase irrelevante da história literária, o aluno-leitor como um aluno real e não o aluno idealizado pelo livro didático, livro didático como um recurso entre outros – reduzindo seu papel à função de antologia textual, leitura literária de textos completos e diversificados, leitura do texto em si mesmo como o ponto central e essencial no processo de ensino de literatura. (Cosson, 2020, p. 72).

Para além do paradigma analítico-textual, Cosson esclarece que todos esses aspectos “constituem uma base comum e serão abordadas, com maior ou menor ênfase, na descrição dos quatro paradigmas contemporâneos.

3.2.2.1 O paradigma analítico-textual

De acordo com Cosson (2020, p. 73), a concepção de literatura no paradigma analítico-textual é aquela em que é “considerado literário todo texto que tenha uma alta elaboração estética”.

À primeira vista, a concepção de literatura do aludido paradigma poderia ser considerada como a junção das admitidas nos paradigmas anteriores. Isso porque no seu rol estariam obras literárias tidas como clássicas e canônicas, textos não especificamente poéticas e ficcionais, todos materializados no suporte escrito.

Contudo, de acordo com o autor (2020, p. 73), a parecença entre os paradigmas seria apenas aparente, considerando que o critério efetivo de seleção das obras é aquele que foca a sua elaboração estética, ou seja, ainda que haja obras clássicas e canônicas, é preciso que elas apresentem “traços discursivos distintos, preferencialmente em nível linguístico”.

Sob esse prisma, ainda que se observe um “recorte dentro de recortes anteriores” (2020, p. 73), não se estabelece uma restrição, mas certa ampliação no campo de obras consideradas literárias. Se a restrição, referenciada no que tange à elaboração estética, exclui determinadas obras, em contrapartida, abarca tantas outras, visto que não há restrições “exteriores à obra” (2020, p. 73), como os limites de tempo e de espaço, por exemplo. Essa é a razão pela qual as obras contemporâneas encontrem seu espaço no paradigma analítico-textual.

A literatura é, por conseguinte, a “arte da palavra”, concepção essa que dialoga com abordagens filosóficas sobre estética e arte, como a de Kant, por exemplo, em que a “arte não teria outro fim que não a si mesma, isto é, uma finalidade sem fim” (2020, p. 74). Nesse sentido, a obra precisa apresentar determinados “traços retóricos-estilísticos” para ser considerada literária. Em alguns casos, tais traços asseguram a qualidade estética da obra, em outros, estabelece-se uma “relação de oposição distintiva entre determinados procedimentos textuais positivados como literários frente a outros não literários”, como por exemplo, “as oposições de linguagem literária e linguagem cotidiana, conotação e denotação (2020, p. 74).

Há espaço para outros conceitos, como os de literariedade ou estranhamento, dos formalistas russos, e de função poética, de Roman Jacobson. Cosson cita Fiorin, expondo que “a linguagem em função estética, que caracteriza o texto literário, apresenta, em síntese, os seguintes traços: relevância do plano da expressão, intangibilidade da organização linguística, criação de conotações, de automatização, plurissignificação”. Conforme Cosson, desse entendimento é que decorre afirmação “No texto literário o modo de dizer é tão (ou mais) importante quanto o que se diz” (Fiorin, 2000) (2020, p. 74-75).

Em se tratando do valor da literatura, inicialmente, é possível estabelecer uma relação inerente com o campo artístico, de forma geral, considerando que a obra

literária tem valor por ser um objeto estético, ou seja, um objeto que possibilita a fruição estética, a semelhança do que ocorre com as demais artes.

Entretanto, a definição do que seja um objeto estético ou mesmo do que seja a fruição estética é uma tarefa de alta complexidade. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2020, p. 76), “para escapar ou pelo menos minimizar o caráter vago do rótulo estético, o valor da literatura no paradigma analítico-textual também é afirmado pela originalidade da elaboração da obra como marca de sua artisticidade”. Assim, o valor da obra literária está relacionado a sua criação estética, a seus aspectos formais e não necessariamente a seu conteúdo, o que a torna única. Outro atributo da obra literária neste paradigma é seu caráter universal, principalmente quando se considera que o modo de dizer é mais importante do que o dito, trazendo certa independência em relação ao seu contexto de produção e circulação; além disso, sua universalidade firma-se por “alcançar a essência ou as experiencias fundamentais do ser humano”, suplantando as limitações das vivências particulares (2020, p. 76). Outro traço relevante é o relacionado a sua plurissignificação, engendrada pela ambivalência da linguagem literária e seu caráter lacunar, que exigem a atuação do leitor para a construção de seus sentidos. Nesse enfoque, “quanto mais universal e mais plurissignificativa for uma obra literária, maior o seu valor estético” (2020, p. 77).

O objetivo principal do ensino da literatura no paradigma analítico-textual “é desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade” (2020, p. 77). A consecução desse objetivo, todavia, é bastante desafiadora para professores e alunos, pois requer convívio com as obras literárias, sem o qual não é possível desenvolver o senso estético. Ademais, configura-se um segundo objetivo:

> [...] instrumentalizar o aluno para análise textual ou desenvolver a capacidade analítica do aluno em relação aos textos literários, uma vez que a consciência estética só pode ser conquistada pela leitura e pela análise minuciosa da constituição das obras que se qualificam esteticamente como literárias.” (2020, p. 78).

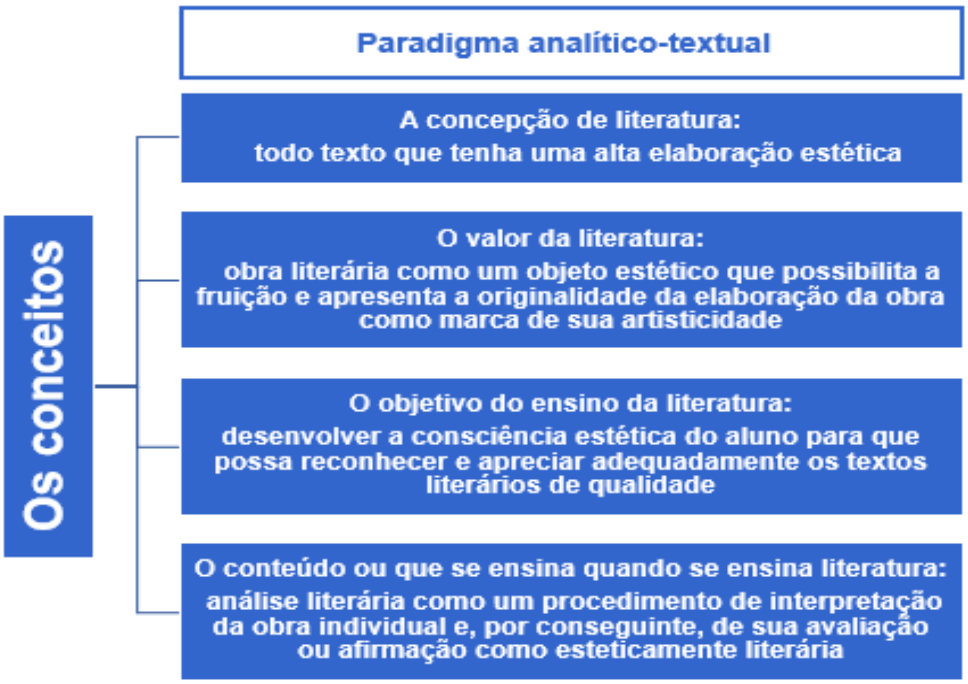
Um terceiro objetivo é “fomentar o conhecimento técnico da literatura, ou seja, o domínio conceitual e operacional das categorias de análise que são aplicadas na leitura do texto literário”. Para tanto, lança-se mão de recursos da estilística e da

linguística, propiciando a análise da obra em si, tendo em vista “que ela contém em si mesma todos os elementos necessários para determinar a sua leitura” (2020, p. 78).

Cosson (2020, p. 79) afirma que o conteúdo ou que se ensina quando se ensina literatura é a “análise literária como um procedimento de interpretação da obra individual e, por conseguinte, de sua avaliação ou afirmação como esteticamente literária”. Trata-se, portanto, de um estudo que se debruça sobre o aspecto formal do texto, requerendo conhecimentos específicos. Em razão disso, “os elementos composicionais dos textos” e “as categorias com as quais se opera a análise textual” também são conteúdos de ensino.

O paradigma analítico-textual, em suma, está contemplado no quadro:

Quadro 6: Paradigmas do Ensino de Literatura V



FONTE: A autora (2023)

3.2.2.2 O paradigma social-identitário

O paradigma social-identitário, de acordo com Cosson (2020, p. 99), fundamenta-se “confrontando as complexas e conflituosas relações entre os eixos

estético e ético e colocando em evidência as tensões culturais e políticas que daí decorrem para o ensino da literatura". Nesse cenário, o autor admite a complexidade de sintetizar a concepção de literatura no âmbito desse paradigma. Ainda assim, a define como "uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades" (2020, p. 99).

Como produção cultural, a literatura integra um "conjunto de representações que envolvem as artes em geral e as novas tecnologias", tocando-lhe a parte referente à escrita e aos livros, sem desconsiderar as "inter-relações com o cinema, a música, as artes visuais e os recursos digitais" (2020, p. 99). Nessa direção, as demarcações do literário não são tão precisas, justamente porque a escrita está na divisa com outras linguagens artísticas e culturais. Nota-se também a prevalência da representação sobre a elaboração, tendo o conteúdo maior destaque em relação aos aspectos formais.

Sendo assim, além das obras tradicionalmente identificadas como parte do acervo literário, como o romance e o poema, por exemplo; no paradigma social-identitário, insere-se um conjunto de outras produções: "diários, autobiografias, transcrições da tradição oral e outros registros que tenham a possibilidade de passar pela escrita e sejam perpassados pela ficcionalidade ou possuam dicção poética" (2020, p. 100), compondo um acervo que abarca tradição, inclusão e inovação.

Para Cosson (2020, p. 100), ao representar as relações sociais,

> [...] a literatura espelha as contradições dessas relações e evidencia os embates políticos que delas resultam em operações de controle, silenciamento e exclusão daqueles que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante.

Nesse sentido, a literatura revela e critica as relações de poder presentes na sociedade. Ao fazer isso, não exclui a composição estética, porém, valoriza os aspectos éticos e políticos, outrora negados ou esquecidos. Nesse panorama, no paradigma social-identitário, o cânone se faz presente, mas reivindica-se "a inclusão de obras que foram esquecidas ou subvalorizadas por conta de discriminações sociais de seus autores ou temáticas" (2020, p. 100).

Já ao expressar identidades, a literatura apresenta-se como um meio de resistência cultural e de luta, em uma sociedade desigual. Tal propósito, requer

> [...] engajamento político que se efetiva pela valorização de autores e obras, que representam e dão voz e protagonismo àqueles que foram e ainda são socialmente excluídos e discriminados por suas diferenças em relação à sociedade patriarcal e desigual. Ao representar positivamente existências e percursos de vida que reafirmam e defendem as identidades étnicas, sexuais e culturais, as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos" (Cosson, 2020, p. 101).

Assim, a literatura também é vista como uma forma de humanização do leitor, mediante a empatia e a identificação, promovendo o reconhecimento de sua própria humanidade. Em síntese, a literatura é uma arena em que forças diversas se enfrentam e disputam reconhecimento simbólico, tal como acontece na sociedade que as obras representam" (2020, p. 101-102).

No paradigma social-identitário, "a literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor". Dessa maneira, o valor essencial da literatura é o seu conteúdo. No entanto, ela vale também "pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor" e "por ser um espaço de combate à opressão, a preconceitos e discriminações de grupos minoritários" (2020, 102). Nessa "tríade temática-política-ética", a literatura exerce uma relevante função social, sendo sua presença na escola uma forma de introduzir as questões sociais e identitárias na formação docente e discente, mediante a leitura de obras que demandem a atuação de um leitor engajado politicamente.

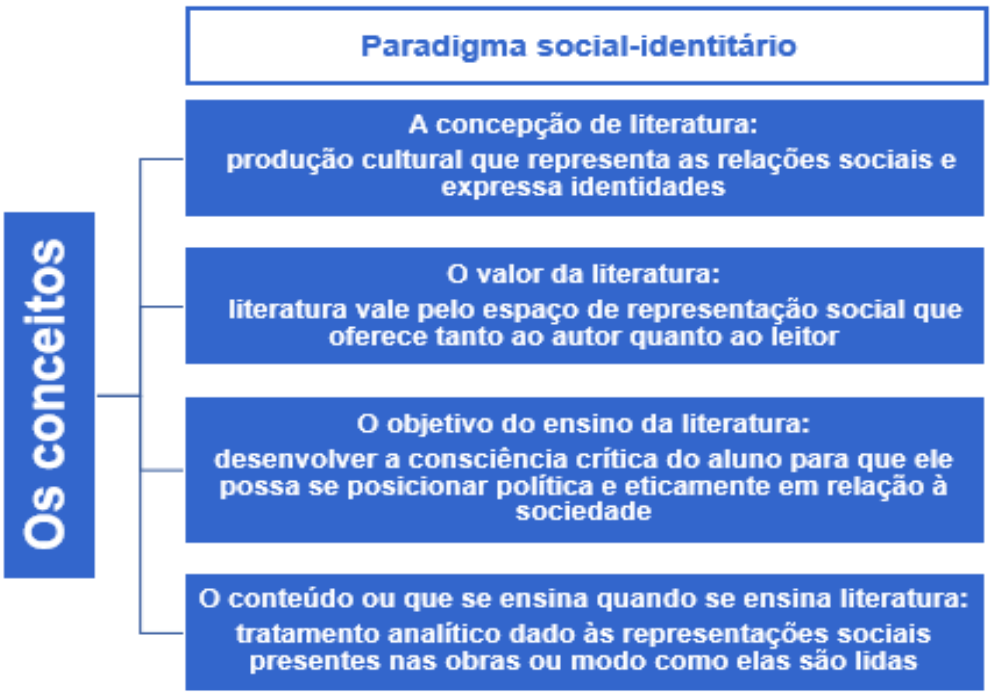
O objetivo principal do ensino da literatura neste paradigma é "desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade". Nesse sentido, há uma perspectiva que alia a formação do leitor à formação do cidadão. Outro objetivo é propiciar, por meio da leitura do texto literário "o reconhecimento da alteridade da diversidade dos seres humanos". E ainda há o objetivo de elevar a "autoestima do aluno pelo fortalecimento e pela valorização da sua identidade" (2020, p. 105).

O conteúdo ou o que se ensina quando se ensina literatura, *a priori*, seriam as representações sociais existentes no texto, seja ele canônico ou não. Contudo, em

termos da estrutura da obra “é o tratamento analítico dado a essas representações sociais ou o modo como elas são lidas que se revela o conteúdo mais importante” (2020, p. 106). Em vista disso, faz-se uma leitura de desconstrução das obras canônicas e uma leitura “ressignificadora das obras consideradas menores ou ignoradas em uma operação contracanônica” (2020, p. 106).

Desse modo, o paradigma social-identitário, pode ser observado, de modo geral, no quadro:

Quadro 7: Paradigmas do Ensino de Literatura VI



FONTE: A autora (2023)

3.2.2.3 O paradigma da formação do leitor

O paradigma da formação do leitor ou da fruição, em conformidade com Cosson (2020, p. 129), opera à semelhança de um guarda-chuva, pois abrange diversas propostas teóricas e práticas escolares, algumas inclusive divergentes entre si. A unidade do paradigma sustenta-se na compreensão do ensino de literatura como meio de formação do leitor.

Em um primeiro momento, a concepção de literatura nesse paradigma considera literário um profuso compilado de textos escritos. Entre os quais, podem ser citados: livros-brinquedos, obras canônicas, recontos da tradição oral, adaptações dos clássicos, crônicas, história em quadrinhos, canções populares, livros de imagens etc. Essa amplitude abarca “toda a sorte de impressos que participa de alguma forma do mundo ficcional ou poético” (2020, p. 130).

Essa abundância textual, acaba por exigir uma abordagem seccionada seja por faixa etária seja por nível de ensino, estabelecendo ligações com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesse sentido, observa-se a referência a diversas categorias, como: literatura infantil, juvenil e adulta, quando a perspectiva é etária, e literatura de massa, erudita, clássica, popular, quando o objetivo é a classificação. O entendimento é o de que a formação do leitor passa por etapas, partindo dos livros destinados aos bebês até a chegada às obras eruditas e canônicas.

Nessa lógica, o paradigma da formação do leitor está fortemente vinculado à escola e “o campo da literatura assume a forma de uma pirâmide, cuja base incorpora praticamente todo impresso e vai afunilando no decorrer dos anos escolares para alcançar ao final do percurso, no seu topo, a literatura canônica". De fato, há uma relação intrínseca entre a literatura e a escrita, ou entre a literatura e o livro. Em suma, “o paradigma da formação do leitor faz da literatura um objeto impresso e por meio dele estreita e limita todo o campo de manifestação do literário” (2020, p. 132).

Em se tratando do seu valor, “a literatura vale pelo seu caráter formativo, sendo essa a razão de seu papel destacado na escola e na sociedade em geral” (2020, p. 132-133). Entretanto, seu cunho formativo ultrapassa o pragmatismo pedagógico e fundamenta-se em dois pilares: o desenvolvimento do aluno como indivíduo e a constituição do gosto e do hábito pela leitura. A confluência entre esses dois eixos se realiza na fruição do texto literário, no prazer de ler, razão pela qual a leitura prazerosa é ao mesmo tempo “ponto de partida, parte do percurso e porto de chegada na formação do leitor” (2020, p. 133-134).

O objetivo do ensino de literatura, no paradigma da formação do leitor, é “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (2020, p. 134). A leitura precisa se tornar um hábito para o aluno, ou seja, se tornar uma atividade cotidiana. Para isso, ao aluno devem ser oferecidas situações,

quer na escola quer no ambiente familiar, de contato com o livro. Entretanto, o desenvolvimento do hábito da leitura não é igual ao desenvolvimento de outros hábitos; justamente por sua “dimensão multifacetada”, não pode ser apenas uma repetição mecânica. Logo, a criação do gosto pela leitura está intimamente relacionada ao prazer por ela proporcionado. Sob esse enfoque, não cabe à escola impor a leitura de determinados textos, mas respeitar o gosto do aluno, lembrando que esse gosto não se cria com atividades escolares tradicionais, limitadas por tempo, exercícios e avaliações. Na verdade, a escola deve assegurar acesso aos textos e oportunidades para leitura.

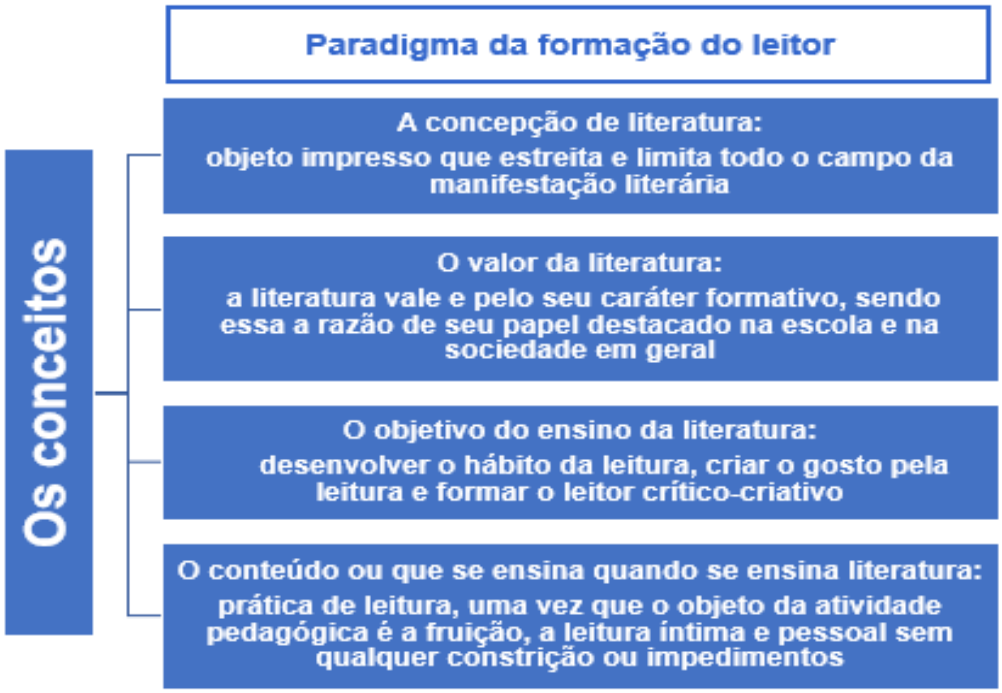
> Em síntese, desde que obedeça ao princípio do prazer, a escola pode mediar a leitura literária, seja na forma mais direta, como acontece nos anos iniciais com a passagem da oralidade para a escrita; seja de forma indireta, quando disponibiliza para os alunos um acervo diverso de textos literários a que eles de outra forma não teriam acesso ou desconheceriam, incluindo aqui, obviamente, os textos canônicos ou de alto valor estético. (Cosson, 2020, p. 135).

Por sua vez, a formação do leitor crítico-criativo se dá em dois momentos: a leitura de livre escolha e o aperfeiçoamento do gosto literário, de forma a conciliar ou dar prioridade aos interesses do aluno em relação aos da escola.

Ao apresentar o conteúdo ou o que se ensina quando se ensina literatura, no paradigma da formação do leitor, Cosson (2020, p. 137) esclarece que, em um primeiro momento, não há conteúdo a ser ensinado e sim uma prática, considerando que “o objeto da atividade pedagógica é a fruição, a leitura íntima e pessoal, sem qualquer constrição ou impedimentos”.

De maneira geral, pode-se sintetizar o paradigma da formação do seguinte modo:

Quadro 8: Paradigmas do Ensino de Literatura VII



FONTE: A autora (2023)

3.2.2.4 O paradigma do letramento literário

Em fins da década de 1990, a expressão “letramento literário” foi cunhada por Graça Paulino e, atualmente, circula tanto na esfera acadêmica quanto fora dela. Posteriormente, a autora e Cosson definiram “letramento literário como ‘o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos’” (2020, p. 172). Essa definição traz em seu bojo a noção de que o letramento literário acontece de forma processual, no decorrer do tempo, não sendo iniciado nem concluído no percurso escolar, ainda que o sistema formal de educação contribua para sua consolidação e aprimoramento. Além disso, traz a concepção de apropriação da literatura, no sentido de tornar “próprio o que é alheio” (2020, p. 172), mediante uma vivência a um só tempo coletiva e individual, ou seja, a constituição do leitor se faz na sua integração a uma comunidade de leitores. A apropriação da literatura, no entanto, ocorre de forma literária, isto é, “adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem” (2020, p. 172).

Para Cosson (2020, p. 177), no paradigma do letramento literário, a literatura é “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos”.

Tal concepção apoia-se, em parte, nas proposições de Itamar Even-Zohar (1990, 2017), segundo as quais, literatura deve ser entendida em três dimensões. A primeira delas é a que se refere à materialidade da literatura, dando aos textos o “estatuto de obra”; nesse sentido, a literatura é um compilado de obras, que incorpora tantos os textos reconhecidos pela tradição quanto os ressignificados por ela, “que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e sua herança cultural” e que tem no livro seu suporte mais proeminente, mas também se materializa em outros suportes (2020, p. 174-175). As outras duas dimensões contemplam o modo de escrever ou de produzir as obras e o modo de ler ou interpretá-las. No que tange à produção das obras, destaca-se a relação a determinados recursos linguísticos ou estilísticos, que não são literários por si só, ou seja, “é a obra considerada literária que faz esses recursos usados em sua construção serem tomados como literários” e não o contrário (2020, p. 176). Quanto ao modo de ler ou interpretar as obras, há uma relação com os protocolos de leitura, tais como as “estratégias mentais que conduzem a leitura (Girotto e Souza, 2010)”, os “dispositivos inscritos no texto (Chartier, 1996)”, os “mecanismos de intertextualidade hermenêutica cultural de um leitor crítico (Scholes, 1991)”, entre outros; seja qual for a opção, o “modo de ler é que institui a obra como literária” (2020, p. 176).

Segundo Cosson (2020, p. 176), a literatura também deve ser reconhecida como uma linguagem.

> Trata-se de uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós. É esse uso muito próprio da linguagem e que faz parte da nossa condição humana que chamamos de literatura.

O valor da literatura, no paradigma do letramento literário, portanto, “reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária”. Trata-se de uma experiência de linguagem, cuja singularidade

assenta-se “na construção simbólica do sujeito e do mundo com palavras e somente pelas palavras” (2020, p. 178).

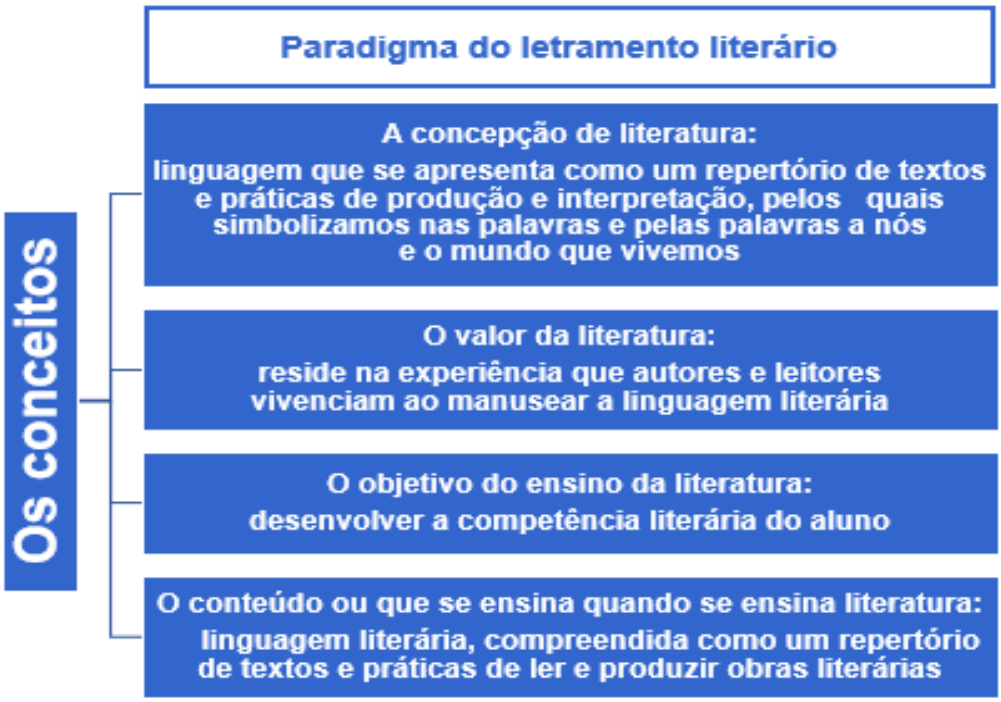
Nessa perspectiva, o objetivo do ensino da literatura é “desenvolver a competência literária do aluno” (2020, p. 179), entendendo por desenvolvimento da competência literária um processo de ampliação e aprimoramento, mediante uma “construção pedagógica a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores historicamente determinada” (2020, p. 182).

No que concerne ao conteúdo ou ao que se ensina quando se ensina literatura, no paradigma do letramento literário, o conteúdo do ensino da literatura é “a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (2020, p. 183).

Cosson explicita que o referido repertório se constitui de três instâncias: texto, intertexto e contexto, que se inter-relacionam, sendo apresentadas separadamente para fins didáticos. Como texto, o repertório abarca a reunião de obras tidas como literárias, não apenas pela tradição, mas sobretudo pela experiência de leitura do leitor com o texto. O intertexto refere-se à composição do texto pela leitura de outros textos, ou seja, os textos lidos no texto. Já o contexto reporta-se “à leitura do texto em camadas superpostas de construção de sentido que têm como centro as relações que podem ser estabelecidas entre o texto e sua materialidade” (2020, p. 184).

Sendo assim, o paradigma do letramento literário pode ser sintetizado no quadro:

Quadro 9: Paradigmas do Ensino de Literatura VIII



FONTE: A autora (2023)

Em vista do exposto, observamos que Cosson apresenta o panorama paradigmático do ensino de literatura no país de forma muito clara e objetiva, destacando sempre que um modelo não sucede o outro de forma absolutamente sequencial e linear, sendo possível, portanto, a coexistência entre eles em determinados momentos, o que se observa sobretudo em relação aos paradigmas contemporâneos. Ressalvamos que os paradigmas social-identitário, formação do leitor e letramento literário encontram cenário mais favorável no ensino fundamental, etapa em que a leitura do texto literário encontra maior flexibilidade no percurso curricular. Ainda que também possam ser percebidos no ensino médio, o ensino de literatura de forma mais sistematizada e a própria configuração da matriz curricular desse segmento educacional oportunizam menos espaço para tais paradigmas. Nesse prisma, a prática docente caracteriza-se pela acentuada imobilidade produzida pelas prescrições curriculares amarradas à previsão dos calendários escolares, de modo que restam poucos momentos para o processo de formação do leitor literário, que exige tempo.

4 UM C*ORPUS* EM TRÊS ATOS

Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos.

(Guimarães Rosa)

Em face do propósito desta tese, apresentamos, neste capítulo, uma exposição dos três currículos que constituem o nosso *corpus: 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). Como já dissemos anteriormente, ao longo da pesquisa de mestrado, retomada neste estudo de doutorado em alguns pontos, detivemo-nos na análise do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, componente de Língua Portuguesa, no que tange à leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental. Constatamos que:

> [...] 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. (Alves, 2018, p. 105)

A investigação levou-nos a outros questionamentos, extensivos, dessa vez, ao ensino de literatura no nível médio, considerando que, neste segmento, a literatura, diferentemente do que ocorre no ensino fundamental, passa a ser abordada de forma mais sistematizada, conforme atesta a BNCC:

> No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, **de um modo mais sistematizado**, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram- -se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.
> Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje

> capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos. (Brasil, 2020, p. 523, grifo nosso)

Percebemos, portanto, a mudança de abordagem da literatura na passagem do ensino fundamental para o médio, sendo evidentes as rupturas presentes nesse processo. Tendo em vista que, na cultura escolar tradicionalmente vigente, na formação do leitor, "caberia ao ensino fundamental 'despertar o gosto' e, ao ensino médio, um aprendizado sobre a execução das obras e sobre a história literária" (Rezende, 2013, p. 109), empreendemos uma pesquisa que lançou os olhos sobre os paradigmas e as representações do ensino de literatura presentes no currículo do ensino médio da rede estadual paulista.

Para Chartier (2011a, p. 20), "É possível, portanto, interrogando de novo os textos e os livros, revelar as leituras que pretendiam produzir, ou aquelas tidas como aptas para decifrar o material que davam a ler." Com essa abordagem, empreendemos nossa análise documental, ou seja, buscando identificar as leituras pretendida pela voz institucional, no caso, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo como destinatários os professores de Língua Portuguesa de sua rede de ensino. Desse modo, objetivamos apreender na tessitura do discurso oficial, consubstanciados na materialidade de suas publicações, os paradigmas e as representações de ensino de literatura. Sabemos que "cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria" (Chartier, 2011a, p. 20). Não nos propomos, entretanto, a analisar como as apropriações desses documentos efetivamente ocorreram e/ou ocorrem, visto que nos detivemos na análise dos currículos e não em elementos que se colocam fora deles, como a aula efetivamente ministrada pelo professor, por exemplo.

Como minha pesquisa de mestrado encerrou-se em 2018 e, em 2020, vivenciamos a homologação de um novo currículo para essa rede, julgamos relevante considerar, além do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2008) e o *Currículo Paulista – ensino médio* (2020), a *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* (final da década de 1980). Assim, nesse recorte temporal, que se inicia com a redemocratização do país e vai até a presente data,

propusemo-nos a perfazer o percurso histórico dos currículos da rede estadual paulista, contribuindo com essa área de estudos, ainda lacunar no que concerne a pesquisas que imbricam ensino de literatura, currículo e ensino médio.

Destaco que a *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau (final da década de 1980)* foi o documento que regeu minha trajetória como estudante, relacionando-se, em certa medida, com minhas memórias e representações de ensino de literatura mencionadas no prefácio desta tese. Além disso, constituiu-se também como o documento vigente no período em que iniciei minha carreira no magistério, embora a ele eu não tenha tido acesso. Nessa época, os PCNs eram os principais referenciais considerados para a elaboração dos planos de ensino e de aula, ao passo que os livros didáticos eram os materiais disponíveis para uso com os estudantes. Sendo assim, o meu contato com a *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* deu-se por ocasião desta pesquisa, ao refazer o retrospecto histórico dos currículos da rede estadual paulista.

À época da publicação do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2008), desempenhava a função de vice-diretora de escola, de modo que acompanhei de perto a implementação da então proposta curricular, em 2008, e, posteriormente, do já currículo oficial, em 2009. Na ocasião, participamos de formações promovidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a difusão dos pressupostos do documento. Mais tarde, de 2013 a 2018, ao retornar à função de professora de ensino fundamental e médio, pude trabalhar, em sala de aula, sob tais prescrições curriculares e a obrigatoriedade institucional do uso de sua materialização didática: o *Caderno do Aluno* e o *Caderno do Professor*.

Em 2020, quando foi homologado o *Currículo Paulista – ensino médio*, exercia a função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP), na Diretoria de Ensino Região Assis (DERA). Desse modo, acompanhei o movimento oficial de “construção” do documento, que se revelou muito mais uma transposição do texto da BNCC para a esfera estadual. Nesse contexto, participamos de formações promovidas pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, sequencialmente, replicamos o processo com os professores de Língua Portuguesa circunscritos a nossa regional de atuação.

Sendo assim, ao considerar o *corpus* desta pesquisa, percebemos nossa relação com ele, seja na perspectiva discente ou docente, seja no âmbito de atuação em sala de aula ou fora dela. Nessa conjuntura, ao longo da nossa análise, no papel de sujeito historicamente situado e encarnado, alternamos a postura investigativa de aproximação e distanciamento em referência ao objeto de estudo. O fruto dessa caminhada é algo, a um só tempo, bastante incômodo e libertador. Incômodo porque expõe a fragilidade da minha formação inicial no campo do ensino de literatura, escancarando a debilidade da minha atuação profissional junto a tantos estudantes para quem ministrei aulas, reproduzindo uma cultura escolar socialmente aceita, mas profundamente inoperante para o processo de formação de leitores. Libertador porque me concede, em tempo, a oportunidade de ressignificar a minha práxis, não sem estar plenamente consciente de que “A literatura é uma atividade sem sossego” (Candido, 1989, p. 82).

O conjunto documental sob análise, portanto, está demonstrado a seguir, em três quadros: o primeiro deles apresenta a imagem das capas das publicações em que se materializaram textualmente; o segundo, por sua vez, explicita a organização das publicações, informando o espaço destinado pelos currículos ao componente curricular Português/Língua Portuguesa, no etapa educacional em questão 2º grau/ensino médio; o terceiro, por fim, expõe a síntese de como se organizam as publicações.

Esclarecemos ainda que a *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* e o *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*[18] foram publicados e distribuídos em seu formato impresso para os docentes da rede estadual de ensino; ao passo que o *Currículo Paulista – ensino médio*[19] só foi publicado digitalmente.

[18] Documento também disponível em versão digital. Currículo do Estado de São Paulo – Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf . Acesso em: 18/03/2022.
[19] Currículo Paulista - Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 25/04/2023.

Quadro 10: Capas dos currículos da rede estadual paulista

Currículos da rede estadual paulista em sua materialidade

Final da década de 1980

2008

2020

FONTE: A autora (2023)

Quadro 11: Organização das publicações

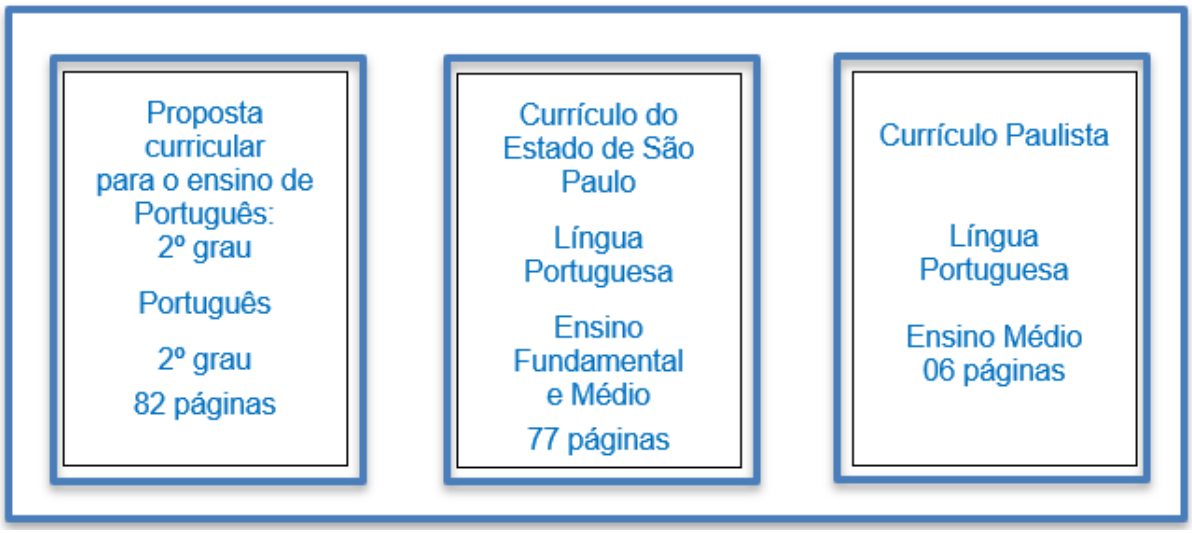
Volume dedicado exclusivamente ao componente curricular de Português para o 2º grau (82 páginas, das quais 6 são destinadas à lista de conteúdos).

Volume dedicado à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, abarcando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física (260 páginas, sendo 77 referentes ao componente de Língua Portuguesa, das quais 61 são destinadas ao quadro de conteúdos e habilidades).

Volume dedicado às quatro áreas do conhecimento para o ensino médio: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química), e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia); além disso, apresenta a proposta de trabalho para os Itinerários Formativos. (300 páginas, sendo 06 referentes ao componente de Língua Portuguesa e 39 destinadas ao organizador curricular da área de Linguagens e suas tecnologias).

FONTE: A autora (2023)

Quadro 12: Síntese da organização das publicações



FONTE: A autora (2023)

Os quadros auxiliam-nos visualmente na percepção das escolhas feitas para a construção dos currículos. A *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* dedica mais espaço para teorização e explicação e menos para a lista de conteúdos, em um volume exclusivamente endereçado ao ensino de Português no 2º grau, não enfatizando as relações interdisciplinares dos componentes do currículo. O *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* e o *Currículo Paulista,* por outro lado, são publicações que apresentam a Língua Portuguesa na perspectiva da integração das áreas do conhecimento, reservando menos espaço para teorizações e explicações e mais para quadro de conteúdos e habilidades/organizador curricular respectivamente. Sendo assim, não é difícil deduzir que o lugar destinado à literatura vai diminuindo na configuração textual dos currículos, precipuamente quando observamos o arcabouço teórico desses documentos, questão que abordaremos mais adiante. Isso não se dá irrefletidamente, visto que o currículo é um território em disputa (Arroyo, 2013), de maneira que estabelecer de forma mais incisiva o que deve ser ensinado em detrimento de por que deve ser ensinado, demonstra a opção pelas teorias tradicionais do currículo (Silva, 2011), a preferência por um professor que seja facilitador do aprendizado e não por um professor que seja uma autoridade pedagógica no campo em que se tenha especializado (Young, 2013).

4.1 UM PRELÚDIO

Antes de nos debruçar, de forma mais específica, sobre os currículos em si, apresentamos alguns dados referentes a eles. Do ponto de vista da autoria, coordenação, elaboração, colaboração e redação, em que pese a voz institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, temos os seguintes dados identificados nas publicações.

Quadro 13: Dados dos currículos da rede estadual paulista

Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau	**Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**	**Currículo Paulista**
Elaboração: Maria Silvia Olivi Louzada e Zuleika de Felice Murrie Colaboração: Harry Vieira Lopes Maria Aleida Trindade Silvia Bruni	Coordenação geral: Maria Inês Fini Coordenação de área: Alice Vieira Autores: Alice Vieira Débora Mallet Pezarim de Angelo Eliane Aparecida de Aguiar José Luís Marques López Landeira João Henrique Nogueira Mateos	Coordenador da área: Marcos Rodrigues Ferreira Redatores: Língua Portuguesa Mara Lucia David Mary Jacomine da Silva

FONTE: A autora (2023)

Ressaltamos que Lydia Bechara, Maria Aparecida Perini, Maria Silvia Olivi Louzada e Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto participaram da versão preliminar (1986) da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau.*

Outra informação relativa aos currículos diz respeito a sua envergadura teórica. Com enfoque no ensino de literatura, efetuamos um levantamento dos autores citados/consultados em cada um deles. Para isso, além das referências bibliográficas propriamente ditas, as citações constantes no corpo do texto também foram consideradas, visto que nem todas estavam devidamente referenciadas. Assim, desconsiderando as publicações oficiais, apuramos os autores cujas obras discorrem sobre literatura e leitura.

Tabela 4: Referencial teórico identificado nos currículos da rede estadual paulista

Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau	**Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**	**Currículo Paulista**
ANDRADE, Mário de. **Aspectos da literatura brasileira.** São Paulo: Martins Fontes, 1972.		
	BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.	BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.	BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.	
BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** São Paulo: Ática/UNESCO, 1986.		
	BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Cultrix, 1997.	
CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.		
CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura,** São Paulo, v. 29, n.9, p. 806-809, set. 1977.		
CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira:** momentos decisivos. São Paulo: Martins, 1976. 2v.		
CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Ouro sobre Azul, 1973.		CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Ouro sobre Azul, 2008.
	CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema.** São Paulo: Humanitas, 1996.	

Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau	Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias	Currículo Paulista
	COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.	
DIMAS, Antônio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1987.		
	D´ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto:** prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 2006.	
		DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
	ECO, Umberto. **Ensaios sobre a literatura.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.	
FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto:** leitura e redação. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.		
	JOUVE, Vincent. **A leitura.** Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.	
LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais que uma rima, menos que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: respectivas interdisciplina-res**. São Paulo. Ática, 1988.		
LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.		
LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. **Leitura: Teoria e Prática.** Campinas, v. 3, n. 3, p. 3-6, jul. 1984.		

Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau	Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias	Currículo Paulista
LEITE, Ligia Chiappini M. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.		
LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo.** São Paulo: Ática, 1989.		
LEITE, Ligia Chiappini Moraes, MARTINS, Maria Helena, SOUZA, Maria Lucia Zoega. **Reinventando o diálogo.** São Paulo: Brasiliense, 1987.		
LEITE, Ligia Chiappini Moraes: gramática e literatura: desencontro se esperanças. Linha dágua São Paulo número 4 página 43 e 49 1986		
	LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.	
MASSAUD, Moisés. **A criação literária.** São Paulo: Melhoramentos, 1970.		
	ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2006.	
Osakabe, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura linha dágua São Paulo número 5 páginas 57 e 62987 história retórica		
		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.
		SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubiqua:** Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013

Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau	Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias	Currículo Paulista
	SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura.** Coimbra: Almedina, 2000.	
SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez, 19--.		
SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística do ato de ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.		
TAVARES, Hênio. **Teoria literária.** Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.		
VIEIRA, Alice. **O prazer do texto:** perspectiva para o ensino de literatura. São Paulo: E.P.U., 1989.		
WELLEK, R., WARREN, A. **Teoria da literatura.** Lisboa: Publicações Europa América, 1971.		
ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: 1982.		

FONTE: A autora (2023)

Em síntese, apresentamos na tabela a seguir, do ponto de vista quantitativo, os seguintes resultados no que diz respeito às referências constantes nos três currículos considerados:

Tabela 5: Quantidade de autores citados/consultados

Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau	Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias	Currículo Paulista
17	10	5

FONTE: A autora (2023)

Entre as referências analisadas, observamos que Candido e Bakhtin são os únicos autores que se fazem presentes nos três currículos. Ainda que as obras não são sejam totalmente coincidentes, percebe-se a tendência à manutenção de certa perspectiva teórica, mormente relacionada à linguística textual e às teorias discursivas que, nas últimas décadas, "instauraram um novo modelo, sendo quase hegemônica a vertente de 'teoria de gêneros' (mal)fundamentada em Bakhtin" (Rezende, 2013, p. 100).

Como já esclarecido anteriormente, a *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* é um volume único destinado ao ensino do componente em um determinado segmento educacional, o que poderia justificar, em tese, a maior incidência bibliográfica, voltada para a área da literatura. Entretanto, sabemos que um currículo é feito de seleção, não apenas do que o aluno deve aprender, mas também da base teórica sobre a qual se configura como texto. Destacamos também a prevalência neste volume de nomes como: Antonio Candido, Marisa Lajolo e Ligia Chiappini Moraes Leite, lembrando que ambas as autoras foram orientandas de Candido. Nesse sentido, a configuração textual do documento aproxima-o da teoria crítica do currículo, concebendo o professor mais como um intelectual do que como um operário.

No *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* e no *Currículo Paulista – ensino médio*, observamos uma redução no número de autores citados/consultados, sobretudo no último. Não se trata apenas de questão quantitativa, pois a leitura dos documentos vai revelando a amplificação da voz institucional e o abafamento do discurso da intelectualidade. Além disso, os volumes são organizados por área de conhecimento, sendo a Língua Portuguesa um dos componentes integrantes da área de Linguagens. Ao fazer preponderar o espaço reservado à relação de conteúdos/objetos de conhecimento e habilidades, faz-se a opção pelo "o quê" em desfavor do "por quê", seguindo a lógica da teoria tradicional do currículo. Reforçando essa tendência, as avaliações externas dos sistemas de ensino consolidam-se como dispositivo de monitoramento e controle da prática docente. Nesse contexto, constatamos o encurralamento da literatura, numa prescrição curricular que a integra à leitura, colocando o texto literário ao lado de outras inúmeras possibilidades de gêneros textuais, reduzindo o espaço destinado ao estudo das especificidades do uso da linguagem, ao modo como o texto literário diz,

em favor de uma abordagem mais temática na perspectiva da intertextualidade do gênero literário em face de outros não literários.

Nesse horizonte em que a eficácia da ação docente é medida por meio de instrumentos externos, o ensino de literatura vai sendo encarcerado, pois ao professor sobra pouquíssimo tempo para a efetiva leitura literária, como está previsto na própria BNCC:

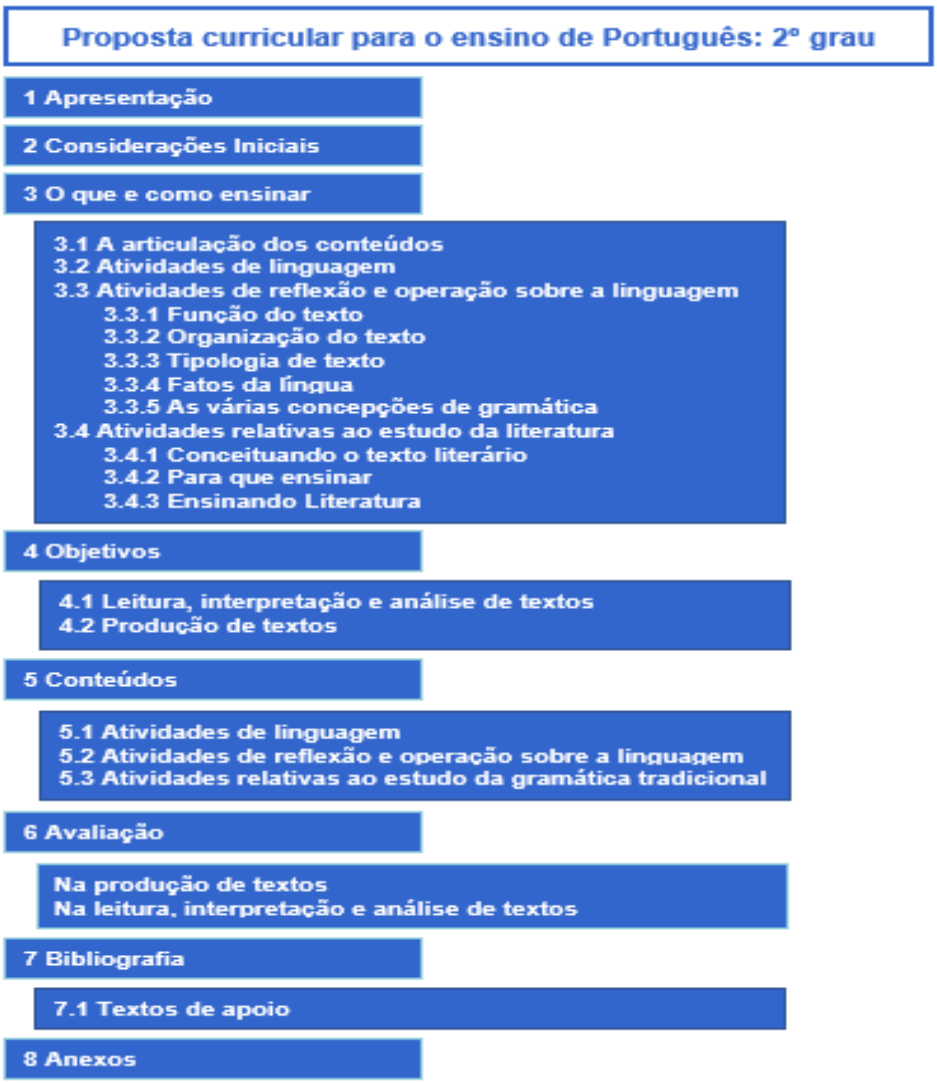
> Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a **leitura efetiva** de obras selecionadas não seja prejudicada. (Brasil, 2018b, p. 524) (grifo nosso)

Ao professor não cabe, contudo, a autonomia para o planejamento das aulas e a indicação das leituras. O currículo prescrito delimita o caminho a ser percorrido em sala de aula, sendo as avaliações externas o mecanismo coercitivo para assegurar que a prática docente reproduza o que foi pensado e decidido por aqueles que detém o poder para isso.

4.2 PRIMEIRO ATO: PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS - 2º GRAU

A partir da publicação oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, apresentamos um panorama da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*, com a visada de contextualização, tendo em vista o escopo deste estudo, o ensino de literatura. No quadro apresentado na sequência, podemos verificar como a proposta curricular está estruturada.

Quadro 14: Sumário - *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*



FONTE: A autora (2023)

De acordo com Souza (2006, p. 206):

> Por algum tempo, a equipe da Cenp discutiu qual deveria ser a forma de apresentação do novo currículo aos professores, isto é, deveria ter o formato de um guia ou de uma proposta? Por fim, optou por apresentar uma proposta flexível, que concebia o professor como um intelectual e incidia sobre as matérias do núcleo comum.

Nessa conjuntura, anunciava-se com a pretensão de aprofundar a reflexão necessária, visando às mudanças de concepções e práticas relativas à língua e à literatura. Na “Apresentação” do documento, lemos que, desde 1984, a Equipe Técnica de Língua Portuguesa, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

(CENP), vinha debatendo com a rede oficial de ensino e publicando, em diversos meios, os postulados norteadores de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Nesse contexto, em 1986, a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 1º grau* foi elaborada. Ao final desse mesmo ano, assentada na referida publicação e em outras a ela relativas, foi construída a versão preliminar para o 2º grau, a qual foi encaminhada às escolas desse segmento educacional, para a devida análise, em 1987. Entretanto, em virtude do reduzido número de participação do corpo docente nas discussões, os relatórios produzidos como resultado desse estudo não foram consideravelmente representativos para fundamentar a reformulação da proposta.

Visando à superação desse entrave, em 1988, realizou-se "um encontro em São Paulo, com 140 monitores de Língua Portuguesa das Delegacias de Ensino e 140 professores de 2º grau" (São Paulo, 1992, p. 9), para uma nova análise da versão preliminar do documento, de modo a produzir parâmetros mais fidedignos para a sua reestruturação. A esse processo, acrescentaram-se os aportes da leitura crítica efetuada por professores das universidades.

Quadro 15: Leitura crítica da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*

Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau
Marisa Lajolo Irenilde Pereira dos Santos Maria Adelia Ferreira Mauro Ligia Corrêa Dias de Moraes Alice Vieira Lydia Bechara Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto

FONTE: A autora (2023)

Em suas "Considerações Iniciais", a proposta explicita que os objetivos e os conteúdos da disciplina para esse segmento de ensino precisam considerar a

natureza do curso a ser ministrado, bem como os “indivíduos” que a rede pretende formar, os modos e as finalidade de fazê-lo.

Observamos a retomada da expectativa que os alunos trazem para o 2º grau, destacando que boa parte deles almeja o ingresso na universidade, razão pela qual a etapa educacional é vista como forma de acesso ao vestibular. O texto ainda destaca que ao anseio discente se agrega a pressão da sociedade para a consecução desse objetivo. Nessa circunstância, a escola é compelida a se adequar a tal exigência, transformando-se, muitas vezes, em local de informação e não de formação.

Contrapondo-se a essa perspectiva de informação para o vestibular, o documento desvela a criação de um “falso mito”, segundo o qual “quanto mais informações o aluno obtiver, maiores chances ele terá de sair-se bem nos exames vestibulares”. Fica evidente que cabe a esse segmento de ensino aprofundar os estudos iniciados no 1º grau, mediante uma abordagem mais complexa dos conhecimentos específicos da língua. Somado a isso, deve haver a preocupação com a formação do indivíduo crítico, consciente e capaz de atuar, de forma a interferir e contribuir para o desenvolvimento da sociedade da qual faz parte.

À vista disso, o papel do professor da disciplina passa pela consideração do conhecimento que os alunos trazem, ou seja, o que eles já conhecem sobre uma série de aspectos relacionados à área de conhecimento da língua, dentre os quais: “O que sabem da língua e de literatura?”, “O que leem ou já leram?”, “O que entendem do que leem?” (São Paulo, 1992, p. 11). É a partir desse diagnóstico que a elaboração de uma proposta de trabalho se sedimenta, isto, é, a partir do conhecimento efetivamente consolidado frente ao que deveria ter sido, nos oito anos de escolaridade do 1º grau. Por conseguinte, os pré-requisitos não são necessariamente considerados, pois não cabe ao aluno coadunar-se ao plano de trabalho docente, é o ensino que deve pressupor o discente como o sujeito que aprende, respeitando sua trajetória escolar.

A publicação destaca ainda a necessidade de refletir sobre os conteúdos de Português e sobre a forma como são tradicionalmente ensinados no tripé: gramática, literatura e redação, sobretudo em uma concepção em que a gramática é trabalhada na linha normativa, a literatura na ótica informativa e a redação na

perspectiva coadjuvante. A proposta apresenta-se como um apontamento de alternativas para o tratamento desses temas.

Considerando esses dois primeiros pontos do documento, embora a proposta relembre que os conteúdos do ensino de Português – outrora transpostos para a sala de aula por meio de disciplinas distintas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Técnica de Redação – abarquem todos esses aspectos, ainda são abordados segmentadamente em aulas de gramática, literatura e redação (São Paulo, 1992, p. 12), fator que precisa ser superado. No entanto, destaca-se no discurso curricular a referência ao ensino de Língua e Literatura, em uma relação aparentemente bipartida. Ainda que o título da publicação seja *Proposta curricular para o ensino de Português – 2º grau*, há um reforço à dicotomia ao apresentá-la aos professores com o anseio de fazer "avançar a discussão em relação ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura no 2º grau" (São Paulo, 1992, p. 9) e ao estabelecer para o docente o imperativo de diagnosticar o que seus alunos "sabem sobre língua e literatura" (São Paulo, 1992, p. 11).

Em continuidade à apresentação da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau,* observamos que, no tópico "O que e como ensinar", ao discorrer sobre "A articulação dos conteúdos", fica evidenciado que o trabalho do professor de Português tem como "material básico" a "língua", sobretudo a "escrita, manifestada em diferentes tipos de texto", o qual é definido como "[...] todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva." (São Paulo, 1992, p. 13). A articulação dos conteúdos seria viabilizada, portanto, mediante uma abordagem significativa de produção e interpretação de textos, de análise e reflexão sobre os recursos linguísticos empregados.

Além de um processo de produção textual contextualizado, no que se relaciona à recepção de textos literários e não literários, o documento preconiza que

> Os alunos atentem para a sua organização; o uso que se faz da linguagem e os efeitos produzidos; a função dos recursos expressivos utilizados pelo autor; o ponto de vista em que ele se coloca; as formas de introduzir, por exemplo, a personagem, a descrição dos ambientes, os diálogos. (São Paulo, 1992, p. 13)

A análise comparativa é a metodologia a ser utilizada em aula, o que inclui o trabalho com textos literários em comparação aos não literários, por exemplo. Entretanto, “os textos literários precisam ser explorados na sua especificidade, contextualizados em relação à época que os viu nascer” (São Paulo, 1992, p. 13). Outro ponto realçado é a inconveniência do trabalho apenas com o texto literário, bem como seu uso como pretexto para identificação de regras gramaticais ou de características de escolas literárias.

Em se tratando das “Atividades de linguagem”, a publicação esclarece que estas são o conteúdo de Língua Portuguesa, todavia a atividade linguística não se realiza por meio da análise de palavras ou frases isoladas, antes, se efetiva “nos processos reais de comunicação nos quais a linguagem se manifesta como texto ou discurso” (São Paulo, 1992, p. 14). Desse modo, ao aluno devem ser propiciadas oportunidades de trabalho com leitura, produção e interpretação de textos de forma contextualizada e significativa.

As “Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem”, sempre a partir do texto, visam a proporcionar ao aluno a possibilidade de “observação/utilização de aspectos relativos à organização textual, à função do texto, a sua tipologia, aos diferentes elementos que o constituem, ao material linguístico de que se serve” (São Paulo, 1992, p. 15). Assim, na análise do texto, literário ou não, busca-se a observação dos procedimentos adotados pelo autor, inclusive “dos ‘arranjos’ linguísticos e seus efeitos de sentido” (São Paulo, 1992, p. 15). Mediante propostas como essas, o aluno poderá comparar e compreender que uma mesma temática pode ser abordada sob enfoque distintos; que a imagem que se tem do interlocutor define a modalidade da linguagem e do estilo, bem como do modo de organização e composição textual; que o texto escrito difere do oral; que o texto se utiliza de elementos coesivos, de procedimentos de organização de diálogos e citações, de princípios de estruturação dos parágrafos; que a prosa e o poema fazem uso de recursos sonoros e rítmicos.

No que se refere à “Função do texto”, o documento explicita que a “produção de um texto insere-se numa situação concreta e procura realizar atos específicos como dar informações”, por exemplo (São Paulo, 1992, p. 18). Nesse sentido, as atividades de sala de aula devem levar o aluno a “refletir sobre a função

que o texto se destina a desempenhar, percebendo as relações entre o texto e a situação" (São Paulo, 1992, p. 18).

No ponto "Organização do texto", preconiza-se que esta presume unidade e coerência. Sendo assim, a produção textual exige que se organize a diversidade em uma unidade, considerando que um texto não é simplesmente a reunião de fragmentos.

Na porção referente à "Tipologia de texto", afirma-se que a "organização do discurso está relacionada a diversas posturas (as atitudes discursivas)", assumidas ao falar/escrever. Sob esse prisma, distingue-se narração, descrição e dissertação, frisando que esses discursos dificilmente são empregados de modo isolado, ainda que cada um deles possua diferentes intenções e objetos por meio dos quais se reconstrói a realidade (São Paulo, 1992, p. 26).

Ao abordar os "Fatos da língua", a proposta elucida que esse estudo não deve ocorrer apartado das práticas textuais, ressalvando que a pertinência de uma descrição gramatical mais sistemática. Na sequência, o documento apresenta "As várias concepções de gramática", definindo-a como "a área dos princípios, das regras gerais de formação de recursos expressivos de uma determinada comunidade linguística", de modo que em suma é o "estudo das condições linguísticas da significação" (São Paulo, 1992, p. 38). Destacam-se as diferentes concepções de gramática: normativa ou prescritiva, internalizada e descritiva.

A partir desse ponto, a publicação oficial aborda de modo mais específico o trabalho com a literatura. Ainda que no decorrer do texto, como já cometamos anteriormente, registre-se a concepção de a disciplina Português englobar a gramática, a literatura e a redação, constatamos a presença do tópico "Atividades relativas ao estudo da literatura", que se subdivide em outros três: "Conceituando o texto literário", "Para que ensinar" e "Ensinando literatura". Ressalvamos que essa parte da *Proposta curricular* não a desabona em sua configuração textual, visto que a metodologia do estudo comparativo dos textos é uma forma de assegurar a integração das três áreas no ensino do Português. Contudo, é notório o cuidado documental ao abordar as atividades consideradas pertinentes ao estudo da literatura.

Em “Conceituando a literatura”, há a afirmação de que a concepção de literatura tem sofrido variações no decorrer do tempo. Nos primórdios, “confundia-se com o [conceito] de gramática (‘LITTERA’ e ‘GRAMMA’ significavam **letra**) e referia-se à arte da leitura e da escrita” (São Paulo, 1992, p. 41, grifo do autor).

De acordo com a publicação, alguns desses conceitos ainda fundamentam a teoria e o ensino da literatura. A teoria aristotélica, por exemplo, que concebia a literatura como a “imitação da realidade (mímesis)” encontra ressonância na noção proposta por Fidelino Figueiredo (século XX): “arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação de uma supra-realidade com os dados pessoais, singulares e pessoais da intuição do artista [sic][20]” (São Paulo, 1992, p. 42).

A literatura, mais recentemente, segundo o documento, tem sido “identificada a um determinado tipo de discurso, de alta valorização social” (São Paulo, 1992, p. 42), de modo que o texto literário assume uma condição que o diferencia dos demais tipos de discursos ou textos, em razão do valor que a sociedade lhe designa. Nesse sentido, estabelece-se uma profunda ligação entre a literatura e o contexto social: “a literatura é uma instituição social”[21] (São Paulo, 1992, p. 42).

De semelhante modo, a linguagem literária vem sendo alvo de muitas tentativas de definição. De acordo com a proposta:

> [...] o que torna qualquer linguagem isto ou aquilo é a situação de uso. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor), que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e a estereótipo das situações de uso da linguagem que configuram a vida cotidiana”[22] (São Paulo, 1992, p. 42)

Em virtude das concepções adotadas em relação à literatura e à linguagem, discutidas ao longo da proposta, colocam-se para o ensino, paralelamente, os diversos tipos de discursos ou textos, “inclusive o literário”, sem a prevalência de um ou outro. (São Paulo, 1992, p. 42).

---

[20] No original: “[...] conceito de Fidelino Figueiredo: ‘Arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação duma supra-realidade com os dados **profundos**, singulares e pessoais da intuição do artista’” (MASSAUD, Moisés. **A criação literária.** São Paulo: Melhoramento, 1970, p.19-20, **grifo nosso**).
[21] WELLEK, René, WARREN, Austin. **Teoria da literatura.** Lisboa: Publicações Europa América, 1971.
[22] LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

Em “Para que ensinar”, o documento estabelece que **“sendo a literatura um tipo de discurso que faz um uso específico da linguagem”**, a abordagem do texto literário em sala de aula deve dirigir-se à observação e análise desse uso. Mediante um estudo comparativo, o fenômeno literário pode ser compreendido por meio da análise dos recursos linguísticos, formais e estilísticos (individual e de época). A literatura é arte da história de um povo, portanto, o contexto sociocultural é muito importante para a sua compreensão (São Paulo, 1992, p. 42, grifo nosso).

A proposta discute a pertinência do ensino apenas da literatura brasileira ou também da portuguesa, destacando que não há dúvidas sobre o primeiro caso. No entanto, considerando que

> [...] a literatura é, em princípio, uma manifestação particular da linguagem e que também é parte da história cultural de um povo, textos literários elaborados na mesma língua (no nosso caso, a língua portuguesa) são parte de um mesmo sistema. (São Paulo, 1992, p. 43)

Em razão disso, estudar a literatura brasileira pressupõe o estudo da portuguesa, que lhe deu origem, “e **até** de outras literaturas de língua portuguesa (as africanas, asiáticas...), pois todas são legítimas manifestações da língua portuguesa” (São Paulo, 1992, p. 43, grifo nosso). Embora o tempo do curso de 2º grau não seja suficiente para todo esse estudo, o estudo comparativo seria uma possibilidade.

A proposta defende que o “estudo da literatura começa pela efetiva leitura do texto” (São Paulo, 1992, p. 43). Não se aprende literatura ouvindo falar de obras, autores, características. É preciso ter a oportunidade de fruir a obra, compreender as relações que estabelece com seu contexto de produção, sua relação com outros textos, para poder compreender o que representa o literário.

Citando Candido, o documento esclarece que:

> A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária,

> para configurar a realidade da literatura atuando no tempo[23]. (São Paulo, 1992, p. 43-44)

Por fim, em “Ensinando literatura”, a publicação destaca a literatura como uma atividade humana, associada ao emprego da linguagem verbal, especialmente a escrita, que expressa pensamentos e ideias, suscetíveis a transformações em razão de inserção em um contexto social. Assim, não pode ser compreendida apenas como uma disciplina que se aprende na escola.

No primeiro momento, portanto, concerne ao professor conhecer que considerações o aluno formula sobre a linguagem empregada na literatura, ou seja, quais saberes ele traz do 1º grau e, para além disso, do período anterior a esse, tendo em mente que o contato com a literatura se inicia desde a infância ao “ouvir cantigas, poemas, histórias...” (São Paulo, 1992, p. 45).

Segundo a proposta, não é indicado recorrer à atividade de apresentar a teoria da literatura e depois “aplicá-la” a textos literários, como ilustração para ela, tampouco ao estudo de um só texto para introduzir a teoria com toda sua complexidade. Sendo assim, “[...] não basta, portanto, transmitir aos alunos os princípios da teoria literária, mas trabalhar com eles para construir, cotidianamente, esse saber sobre a literatura repropondo de forma problemática o seu objeto”[24] (São Paulo, 1992, p. 45).

A efetiva leitura do texto literário pelo aluno é uma prática preconizada pelo documento, evitando o ensino centrado no docente, como transmissor do conhecimento. Desse modo, à luz da perspectiva adotada pela crítica, os “conceitos de texto literário em diversas épocas, através dos escritores e obras representativas de cada momento” devem ser abordados em sala de aula (São Paulo, 1992, p. 45).

Verifica-se uma discussão relacionada à pertinência da proposta de leitura de determinados textos literários, tendo em vista “o grau de amadurecimento (linguístico, social, cultural...) [...] dos alunos” (São Paulo, 1992, p. 46). Tal preocupação se justificaria como uma forma de cautela, não no sentido de mera

---

[23] CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1975.
[24] LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **A invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

exclusão de leituras clássicas, mas como um meio de proporcionar ao estudante uma leitura mais acessível.

Refletindo sobre as possíveis dificuldades dos alunos com a leitura de algumas obras literárias, a proposta discute a prática de se iniciar o estudo da literatura pela Idade Média até chegar à contemporaneidade. Essa opção, aparentemente mais cômoda para o docente, que não precisaria envidar muitos esforços para sistematizar a aprendizagem, para o aluno pode ser bastante complexa, considerando o contato com “textos que não apresentam relações imediatas como a sua realidade.” (São Paulo, 1992, p. 46).

Para enfrentar essa dificuldade, a proposta de inversão na “ordem de apresentação dos períodos literários: iniciar pela literatura contemporânea e ir, de forma descendente, até as origens” – o que já havia sido experimentado em outras épocas da história da disciplina escolar –, não seria suficiente para resolver os entraves vivenciados pelos professores (São Paulo, 1992, p. 46). Uma alternativa metodológica, portanto, segundo o documento oficial, seria o estudo comparativo dos textos literários.

De acordo com a publicação, a leitura dos clássicos da literatura exige que o aluno tenha desenvolvido “habilidades suficientes para apreender o significado sócio-histórico-cultural de tais obras, a linguagem utilizada, a intertextualidade possível...” É necessário que o aluno aprenda “a ler os clássicos com os olhos do homem de hoje, estabelecendo relações entre momentos culturais distintos” (São Paulo, 1992, p. 46).

Nesse sentido, o documento oficial afirma haver inúmeras possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula. Sugere alguns caminhos possíveis, preocupando-se em relacionar a leitura dos textos ao contexto histórico-social de sua produção:

> 1º) A dimensão histórica do texto só será entendida se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantém com os outros textos que o precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sócio-cultural da época. Essa dimensão não pode se reduzir à história de grandes nomes, dados de sua biografia, títulos das obras principais, datas de publicação, indicação de fontes e de influências. É preciso termos em conta que cronologia é uma coisa, história de formas é

> outra e, principalmente, a literatura propriamente dita não pode ser contada como simples fatos que se acoplam numa suposta linha de sucessão. Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela ideia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que se considerar o processo das ideias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças.
> 2º) Uma forma alternativa de procedermos ao estudo da literatura, vinculando a leitura do texto à realidade sócio-cultural da época e às variações observáveis (estilísticas, temáticas, formais...) É possibilita charmosa aos alunos que realizem a leitura comparativa de textos.
> Por exemplo:
> - textos literários x textos não-literários;
> - textos literários de épocas distintas (poesia trovadoresca x arcádica; clássica x moderna; épica x narrativa ficcional romântica, contemporânea; auto clássico x auto moderno; comédia romântica x comédia moderna, etc.);
> - textos literários de um mesmo gênero (lírico, dramático, ficcional...), de um mesmo autor ou de autores diferentes;
> - textos literários de uma mesma época, de autores diferentes;
> - textos literários de um mesmo autor produzidos em momentos diferentes, em diferentes gêneros.
> 3º) Deste trabalho podem resultar muitas observações feitas pelos alunos ("in loco") e que poderão ser sistematizadas, organizadas coerentemente e até aprofundadas, seja através de outras leituras, seja através de pesquisas ou outras formas que o professor julgar apropriadas.
> Algumas dessas observações podem encaminhar-se para a constatação que:
> - a produção literária é variável em função de perspectivas, valores, interesses próprios a uma realidade sócio-cultural;
> - a narrativa própria a prosa ficcional, manifesta-se, por vezes, também na poesia (épica, moderna, etc.);
> - um mesmo tema recebe tratamento diferenciado/semelhante em diferentes autores, épocas, tipos de texto;
> - determinados temas, gêneros, recursos de composição literária são privilegiados por determinados autores, ou em determinada época;
> - os textos literários servem-se de recursos linguísticos e formais (rima, ritmo, sonoridade, etc.) Diferentemente de outros textos que não o sejam;
> - determinados recursos linguísticos, textuais, temáticos, podem ser expressão de um estilo individual (do autor) ou e época.
> Há enfim, inúmeras situações que podem aflorar no trabalho de comparar e analisar criticamente os textos e que podem ser exploradas pelo professor. (São Paulo, 1992, p. 46-48)

A *Proposta Curricular para o ensino de Português 2º grau* apresenta um compilado com "Objetivos", "Conteúdos" e "Avaliação", esclarecendo que "apesar do destaque dado a alguns aspectos dos conteúdos e sua metodologia, [...] não pode apenas, ser interpretada como um rol de conteúdo, plano de curso ou programa de ensino" (São Paulo, 1992, p. 10), isso por entender que ao professor cabe o papel de atuar a partir do que propõe o currículo, preparando suas aulas, inclusive com os aportes dos subsídios publicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No quadro a seguir, indicamos o que esses itens apresentam no concernente ao ensino de literatura:

Quadro 16: Objetivos, conteúdos e avaliação da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*

Objetivos	"[...] compreender o fenômeno literário, através de perspectivas comparativas dentro do sistema literário e fora dele" (São Paulo, 1992, p. 52).
Conteúdos	Os conteúdos não devem ser tomados na sequência em que aparecem, mas em virtude da organização exigida pelo trabalho. Estão subdivididos em "Atividades de linguagem", "Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem" e "Atividades relativas ao estudo da gramática tradicional" entre os quais aparecem diluídos os temas literários, com exceção do último ponto, no qual não aparecem referências explícitas ao literário (São Paulo, 1992, p. 55-60).
Avaliação	"[...] avaliar, numa perspectiva construtivo-interacionista, significa considerar o aluno como um ser ativo e criador e por isso capaz de superar as convenções e promover a transformação [...] necessidade de se considerar na avaliação, não somente o produto, mas principalmente o processo [...] Verificar se o aluno revela capacidade e habilidade para [...] reconhecer as diferenças/semelhanças temáticas, formais, estruturais, etc., na comparação de textos (literários e não literários) de um mesmo autor ou de autores diferentes; de uma mesma época ou de épocas distintas; de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes [...] identificar o texto literário e os recursos expressivos próprios à linguagem literária [...] identificar a especificidade do texto literário no que se refere à linguagem, aspectos formais e composicionais [...] identificar e distinguir características específicas relativas aos gêneros literários; reconhecer características de autores obras e movimentos literários; situar, convenientemente, autores e obras em relação à história literária" (São Paulo, 1992, p. 61-64)

FONTE: A autora (2023)

Por fim, registramos a colocação de Eny Marisa Maia, coordenadora da CENP à época: "a autonomia da escola não significa a omissão do Estado", reconhecendo os entraves enfrentados pelo magistério para o acesso à cultura. Nesse sentido, caberia aos órgãos normativos e de estudo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo colocar as ideias em debate, reconhecendo que o "Magistério" não "as recebe passivamente". (São Paulo, 1992. p. 2). Assim, percebemos que a publicação e implementação desse currículo na rede estadual ocorre em meio à tensão entre o que prescreve e regulamenta a voz institucional e como o magistério reage a isso, sobretudo no contexto de redemocratização vivenciado pelo país.

4.3 SEGUNDO ATO: CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

No início do ano letivo de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 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 suas tecnologias, 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 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estava implantando “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[25], qual foi o efeito das vozes dissonantes?

No texto de apresentação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008a, p. 8), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo explicita que a proposição de um currículo base para a 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 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.

Para tanto, seria realizado um inventário do "acervo documental e técnico pedagógico existente" e iniciada 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 em nota. Apesar de todo o "esforço" para assegurar o caráter participativo da elaboração de um novo currículo para a rede estadual paulista, na

[25] 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, havia coletado 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.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1092 (Acesso em 28/04/2024, às 21h40).

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, tornando-se referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das unidades escolares.

> 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. (São Paulo, 2008b, grifo nosso)

Ressaltamos que, no dia anterior, a Resolução SE Nº 74, de 06/11/2008, havia instituído 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. (São Paulo, 2008c)

Considerando que o IDESP[26] é calculado a partir da multiplicação de dois indicadores (o desempenho dos alunos[27] e o fluxo escolar[28]), 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 cumprimento da prescrição curricular fica atrelado às avaliações externas e aos

[26] O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nessa 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 esse motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). (São Paulo, 2017, p. 1)

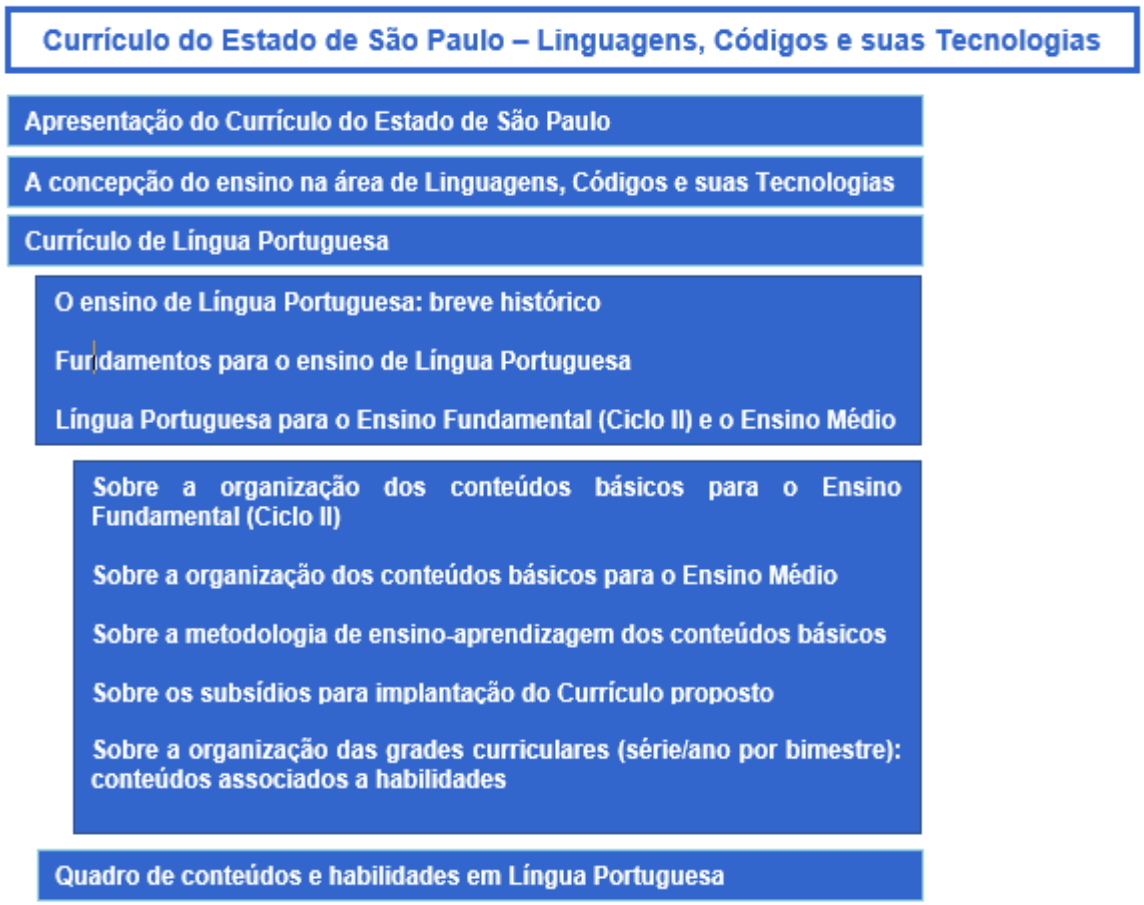
[27] O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do Saresp, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. (São Paulo, 2017, p. 2)

[28] 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)

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.

Partindo da publicação oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, apresentamos um panorama do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, contextualizando-o, com enfoque no ensino de literatura. No quadro apresentado na sequência, podemos verificar como a publicação está estruturada.

Quadro 17: Sumário - *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*



FONTE: A autora (2023)

O *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* é o documento que apresenta as concepções e os princípios curriculares

propostos, que na voz da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os "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 "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 depreendidos 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 LDBEN Nº 9394/96. Em consonância com a LDBEN, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), 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 ele 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).

A leitura inadvertida desses princípios pode fazer crer que expressam comprometimento com a construção de um ensino de qualidade no Estado de São

Paulo. Contudo, um 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 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 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 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 ao referencial teórico do Enem; 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.

O trecho do currículo destinado à Concepção do ensino na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias retoma os PCNs, explicitando que

> [...] a linguagem é a 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. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (São Paulo, 2011, p. 27)

Nesse sentido, as linguagens são definidas como meios para o conhecimento e não apenas objetos de conhecimento. Tendo em vista que o ser humano é um ser de linguagem e conhece o mundo mediado pela linguagem, na proporção em que "se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais

capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive" (São Paulo, 2011, p. 27). A escola, portanto, constitui o espaço onde o aluno analisa, interpreta e utiliza os recursos expressivos da linguagem, por meio da relação dos textos com seus contextos, considerando a diversidade das manifestações da linguagem usadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização. Para isso, o ensino na área de Linguagens pressupõe a contextualização que se dá no nível sincrônico, diacrônico e interativo, considerando as questões relativas à intertextualidade e à interdisciplinaridade São Paulo, 2011, p. 29) Nesse cenário, a "Literatura e a Arte são manifestações culturais" (2011, p. 28), razão pela qual o "estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características" (2011, p. 28).

Ao tratar mais especificamente do Currículo de Língua Portuguesa, o documento apresenta um breve histórico do ensino do componente, destacando a necessidade de superar a atividade focada na informação, visto que o objetivo é "formar para o mundo do conhecimento por meio da linguagem". Perfazendo um retrospecto desde o século XVIII, o documento aponta que a partir dos anos 1970, os estudos na área da Linguística passaram a influenciar o ensino de língua materna, pressionando a escola a empreender mudanças, manifestando a "preocupação com o ensino da língua organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio" (São Paulo, 2011, p, 30-31). Assim, fica evidenciado que o currículo não rompe com os documentos oficiais que o precederam, visto que

> As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, construídas no período de 1986 a 1993 e que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, de 1997, e aos PCNs do Ensino Médio, de 1998, constituem a base sobre a qual ele se desenvolve. (São Paulo, 2011, p. 31)

Na seção Fundamentos para o ensino da Língua Portuguesa, o currículo afirma que "não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade" (2011, p. 31), trabalho a ser desenvolvido sempre na perspectiva textual, o que requer "o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário" (2011, p. 34). Nesse contexto, o documento preconiza a abordagem do texto na vertente dos gêneros textuais,

mediante os quais também se manifesta o texto literário, ainda que mantendo as suas especificidades:

> O discurso literário, como realidade linguística e social, atravessa todos os tipos textuais. 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. (São Paulo, 2011, p. 34-35)

Sendo assim, independentemente do gênero textual, se “propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler”, o texto tem grandes possibilidades de ser literário, isso porque “a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito [...] uma instituição” (2011, p. 35). Nessa perspectiva, a literatura toma parte da construção da identidade de um povo e da sociedade. Desse modo:

> [...] 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. 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. (São Paulo, 2008, p. 35)

Ao discorrer sobre a Língua Portuguesa para o ensino fundamental (Ciclo II) e o ensino médio, o currículo destaca a convergência dos objetivos de ambos os segmentos, mencionando as especificidades de cada um, cabendo ao ensino médio ampliar os estudos desenvolvidos no Fundamental. Em se tratando da organização dos conteúdos básicos, o estudo do texto, inserido em uma situação de comunicação, é a “base para os estudos dos conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e competências especialmente de leitura e escrita – e de propostas metodológicas de ensino e aprendizagem” (São Paulo, 2011, p. 35-36). Mais especificamente em relação ao ensino médio, o documento explicita que eles se dividem em quatro campos de estudo, os quais se organizam e se inter-relacionam a partir de importantes questionamentos sociais, conforme podemos observar na sistematização do quadro apresentado na sequência.

Quadro 18: Campos de estudo - *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*

Linguagem e sociedade
Neste campo, o objetivo central é a análise, principalmente externa, da língua e da **literatura**, em sua dimensão social, como instituições.
Leitura e expressão escrita
Neste campo, o objetivo principal é o estudo das características dos gêneros textuais, desde o lugar do receptor e/ou produtor na materialidade escrita da linguagem verbal. Os gêneros textuais são concebidos como acontecimentos sociais em que interagem características específicas do gênero com elementos sociais e subjetivos.
Funcionamento da língua
Neste campo, o objetivo principal é a análise interna da língua e da **literatura** como realidades (intersemióticas).
Produção e compreensão oral
Neste campo, o objetivo principal é o estudo de aspectos relacionados à produção e escuta do texto oral.

FONTE: A autora (2023)

Para o ensino médio, em termos metodológicos, privilegiando "a valorização de interfaces entre o conhecimento reflexivo de conteúdos linguísticos e literários e o cotidiano cultural em que o aluno está inserido" (São Paulo, 2011, p. 40), a proposta é a integração entre as áreas ao longo do trabalho. Desse modo, não se faz a divisão do estudo da Língua Portuguesa nas tradicionais frentes: Gramática, Literatura e Redação. Sendo assim:

> Em todos os bimestres, são apresentadas, em média, cinco Situações de Aprendizagem. Essas Situações intercalam diferentes objetivos linguísticos, literários e sociais, o que possibilita um movimento espiralado de construção de conhecimentos. Esse movimento de ir e vir permite retomar atividades realizadas em outros momentos, analisando-as à luz de novos conceitos construídos em sala de aula. Além disso, possibilita que o professor tenha tempo suficiente para a correção de textos produzidos pelos alunos.
> [...] A sequência de conteúdos, não obstante priorize o desenvolvimento de habilidades, procura respeitar, sempre que possível, a ordem mais comum encontrada nos diferentes materiais didáticos a que o professor tem acesso. Podemos citar vários exemplos, entre eles, o fato de aprofundarmos a discussão do que é Literatura na 1ª série, discutirmos o Romantismo e o

> Realismo na 2ª série e discorrermos sobre a Modernidade na 3ª série. [...] (São Paulo, 2011, p. 41)

Para a implantação do currículo proposto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo oferece alguns subsídios: Caderno do Professor, Caderno do Aluno e vídeos dos especialistas.

Por fim, o currículo apresenta o quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa que, a seguir, sintetizamos, focando o que está proposto em relação ao ensino de literatura para as três séries do ensino médio, ao longo dos quatro bimestres.

Quadro 19: Conteúdos e habilidades - *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*

1ª série
1º bimestre
Conteúdos Esferas de atividades sociais da linguagem • A literatura na sociedade atual Leitura e expressão escrita • Texto lírico (foco: leitura) • Poema: diferenças entre verso e prosa • Texto narrativo (foco: leitura) • Conto tradicional Compreensão e discussão oral • Discussão de pontos de vista: Literatura e Arte Habilidades • Reconhecer os elementos básicos da narrativa literária • Relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal • Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais
2º bimestre
Conteúdos Esferas de atividades sociais da linguagem • A exposição artística e o uso da palavra • Literatura e Arte como instituições sociais Leitura e expressão escrita • Texto narrativo (foco: leitura) – Crônica • Texto teatral (foco: leitura) – Diferenças entre texto teatral e texto espetacular • Fábula • Texto lírico (foco: leitura) – Poema • O texto literário e a mídia impressa

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática
- Polissemia

Compreensão e discussão oral
- Discussão de pontos de vista em textos literários

Habilidades

- Reconhecer características básicas do texto dramático teatral
- Localizar informações visando a resolver problemas, no campo das instituições linguística e literária, em dicionários, enciclopédias, gramáticas, internet etc.
- Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político
- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações

3º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- A literatura como sistema intersemiótico

Leitura e expressão escrita
- Texto lírico (foco: leitura) – O poema e o contexto histórico
- Texto narrativo (foco: leitura) – O conto
- Comédia e tragédia (semelhanças e diferenças)
- Relações entre literatura e outras expressões da Arte

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática
- Intersemioticidade
- Relações entre os estudos de literatura e linguagem

Compreensão e discussão oral
- Discussão de pontos de vista em textos literários

Habilidades

- Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico
- Reconhecer, em contos, entrevistas e poemas, marcas linguísticas que singularizam os diferentes gêneros
- Identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos, em contos, entrevistas e poemas
- Reconhecer características básicas do poema lírico

4º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- O texto literário e o tempo

Leitura e expressão escrita
- Texto narrativo (foco: leitura) – Prosa literária: comparação entre diferentes gêneros de ficção / Cordel / Epopeia

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática
- Relações entre os estudos de literatura e linguagem

Compreensão e discussão oral

- Discussão de pontos de vista em textos literários

Habilidades

- Identificar e analisar mecanismos de ruptura no texto narrativo tradicional
- Reconhecer as principais diferenças e semelhanças entre gêneros literários narrativos
- Reconhecer e analisar a expressão literária popular, estabelecendo diálogos intertextuais com a produção literária erudita

2ª série

1º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- Como fazer para gostar de ler literatura?
- O estatuto do escritor na sociedade
- Os sistemas de arte e de entretenimento
- O século XIX e a poesia

Leitura e expressão escrita
- Texto narrativo (foco: leitura) – Textos em prosa: romance / Comédia
- Texto lírico (foco: leitura) – Poema: visão temática

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Habilidades

- Distinguir as diferenças entre leitura de distração e leitura literária, atentando para o valor estético do texto ficcional
- Reconhecer as características que definem o gênero literário romance

2º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- Literatura e seu estatuto
- O escritor no contexto social-político-econômico do século XIX
- Romantismo e Ultrarromantismo
- Valores e atitudes culturais no texto literário

Leitura e expressão escrita
- Texto narrativo (foco: leitura e escrita) – Romance / Conto fantástico
- Texto lírico (foco: leitura) – Poema: a denúncia social

Funcionamento da língua
- Interação entre elementos literários e linguísticos
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Habilidades

- Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos literários do século XIX, considerando o contexto que as envolve
- Contextualizar histórica e socialmente o texto literário produzido no século XIX
- Reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo (personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos) na construção do sentido do romance e do conto do século XIX, apropriando-se deles no processo de elaboração do sentido

- Inferir tese, tema ou assunto principal nos gêneros textuais: artigo de opinião, romance, conto fantástico e poema
- Reconhecer recursos prosódicos e expressivos frequentes em texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração), estabelecendo relações entre eles e o tema do poema
- Reconhecer o texto literário produzido no século XIX como fator de promoção dos direitos e valores humanos atualizáveis na contemporaneidade

3º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- Literatura e seu estatuto
- O escritor no contexto social-político-econômico do século XIX
- As propostas pós-românticas e a literatura realista e naturalista

Leitura e expressão escrita
- Texto narrativo (foco: leitura) – O símbolo e a moral
- Texto lírico (foco: leitura) – O símbolo e a moral / Poema: a ruptura e o diálogo com a tradição

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Habilidades

- Inferir tese, tema ou assunto principal nos diferentes gêneros: reportagem, correspondência, poema, ensaio e/ou perfil biográfico
- Relacionar a construção da subjetividade à expressão literária em textos do século XIX

4º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- Literatura e realidade social

Leitura e expressão escrita
- Texto literário (foco: leitura) – Conto: a ruptura com a tradição / Poema: subjetividade e objetividade

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Habilidades

- Identificar, em textos literários dos séculos XIX e XX, as relações entre tema, estilo e contexto de produção
- Reconhecer processos linguísticos para romper com a tradição literária anterior ao século XX, na Literatura

3ª série

1º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- A literatura e a construção da modernidade e do moderno

Leitura e expressão escrita
- Texto narrativo (foco: leitura e escrita) – A narrativa moderna
- Texto lírico (foco: leitura) – A lírica moderna

Funcionamentos da língua
- Categorias da narrativa: personagem, espaço e enredo
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Compreensão e discussão oral
- Discussão de pontos de vista em textos literários

Habilidades

- Relacionar as culturas produzidas, em língua portuguesa, em Portugal, na África e no Brasil
- Construir um conceito de modernidade que explique fenômenos culturais e literários contemporâneos, relacionando, a partir desse conceito, as diferentes produções culturais contemporâneas
- Relacionar diferentes produções artísticas e culturais contemporâneas com outras obras do passado, procurando aproximações de tema e sentido
- Identificar e analisar características próprias da linguagem literária da modernidade

2º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- A crítica de valores sociais no texto literário
- A literatura e a construção da modernidade e do Modernismo

Leitura e expressão escrita
- Texto narrativo (foco: leitura) – Romance de tese
- Texto lírico (foco: leitura) – Poesia e crítica social

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Habilidades

- Reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo (personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos) visando a resolver questões de acesso ao Ensino Superior
- Contextualizar histórica e socialmente o texto literário
- Relacionar contexto sociocultural a uma determinada obra literária produzida na segunda metade do século XX

3º bimestre

Conteúdos

Esferas de atividades sociais da linguagem
- África e Brasil: relações hipersistêmicas (cultura, língua e sociedade)
- Literatura modernista e tendências do pós-modernismo

Leitura e expressão escrita
- Texto literário narrativo e lírico (foco: leitura e escrita) – Análise crítica de texto literário / A prosa, a poesia, a paródia, a modernidade e o mundo atual

Funcionamento da língua
- Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Habilidades

- Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos
- Relacionar, como realidade cultural lusófona, as produções, em língua portuguesa, na África e no Brasil
- Analisar criticamente as relações entre poesia da modernidade e a construção do mundo atual

• Relacionar criticamente, na produção de um texto de acesso ao Ensino Superior, informações das diferentes áreas do saber: Filosofia, Economia, Sociologia, Literatura, Arte, entre outras
4º bimestre
Conteúdos Leitura e expressão escrita • Texto literário (foco: leitura e escrita) – Análise crítica Habilidades • Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos • Relacionar criticamente, na produção de um texto, informações das diferentes áreas do saber: Filosofia, Economia, Sociologia, Literatura, Arte, entre outras

FONTE: A autora (2023)

4.4 TERCEIRO ATO: CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO

O *Currículo Paulista – ensino médio,* homologado em 2020 e destinado a todas as áreas do conhecimento, foi publicado apenas digitalmente. O documento está organizado conforme sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 20: Sumário - *Currículo Paulista – ensino médio*

O CURRÍCULO PAULISTA ETAPA ENSINO MÉDIO Apresentação
INTRODUÇÃO
OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO PAULISTA
A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO Formação Geral Básica
ÁREAS DO CONHECIMENTO Área de Linguagens e suas Tecnologias Organizador curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias

ITINERÁRIOS FORMATIVOS
Itinerário Formativo - Área de Linguagens e suas Tecnologias
Organizador curricular do itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias
ITINERÁRIOS FORMATIVOS INTEGRADOS
Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias
Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias
Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTE: A autora (2023)

Considerando que o *Currículo Paulista – ensino médio*, consoante já mencionado anteriormente, é dirigido a todas as áreas do conhecimento, sua parte introdutória é bem ampla, abordando questões como: o Estado de São Paulo e seus números expressivos no geral, a retrospectiva das discussões curriculares no Brasil e no Estado de São Paulo, o processo de produção de um currículo representativo para todas as redes (municipal, estadual e privada).

Em se tratando dos fundamentos pedagógicos, o documento discorre sobre: o compromisso com a Educação Integral, os Temas Contemporâneos Transversais, o compromisso com o desenvolvimento das competências, os princípios do ensino médio no contexto da prática, as juventudes e o ensino médio, a inclusão educacional: atendimento, modalidades e temáticas, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a transição da etapa do ensino fundamental para a etapa do ensino médio.

Tendo em vista a organização curricular do ensino médio, a etapa final da educação básica apresenta como especificidade essencial a flexibilização curricular, tencionando “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante” (São Paulo, 2020, p. 46). O currículo único deu lugar a um modelo diversificado e flexível, conforme a Lei Federal Nº 13.415/2017, de modo que o segmento educacional é composto pela formação geral básica – comum a todos os estudantes –, com carga máxima de 1.800 horas, e pelos itinerários formativos – parte diversificada e flexível – com carga mínima de 1.200 horas.

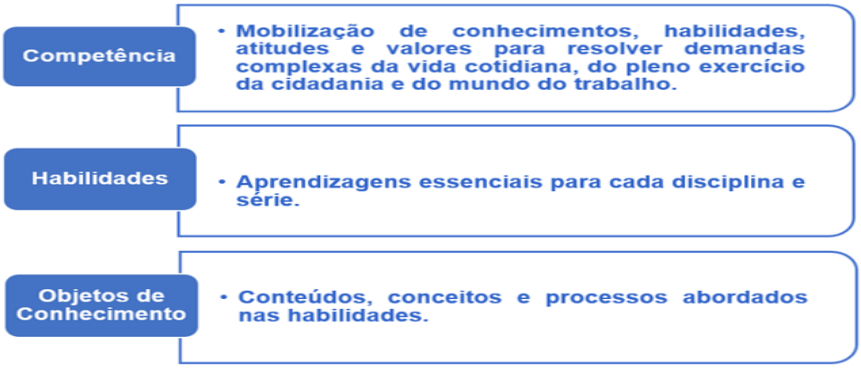
Na formação geral básica devem ser asseguradas a todos os estudantes as aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC, as quais são estruturadas por áreas do conhecimento, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDBEN Nº 9.394. O currículo explicita que a nova organização do ensino médio ordena “os componentes curriculares por áreas do conhecimento, sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos eles” (São Paulo, 2020, p. 46). A organização pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 21: Organização dos componentes curriculares por área de conhecimento - *Currículo Paulista – ensino médio*

FONTE: A autora (2023)

De acordo com o *Currículo Paulista – ensino médio*, o trabalho por área de conhecimento prevê a articulação entre os componentes curriculares, desenvolvendo as **competências** e **habilidades** previstas para o segmento, bem como o aprofundamento dos **objetos de conhecimento** contemplados no ensino fundamental. Os termos negritados são definidos no documento (São Paulo, 2020, p. 49-50), conforme evidencia o quadro abaixo.

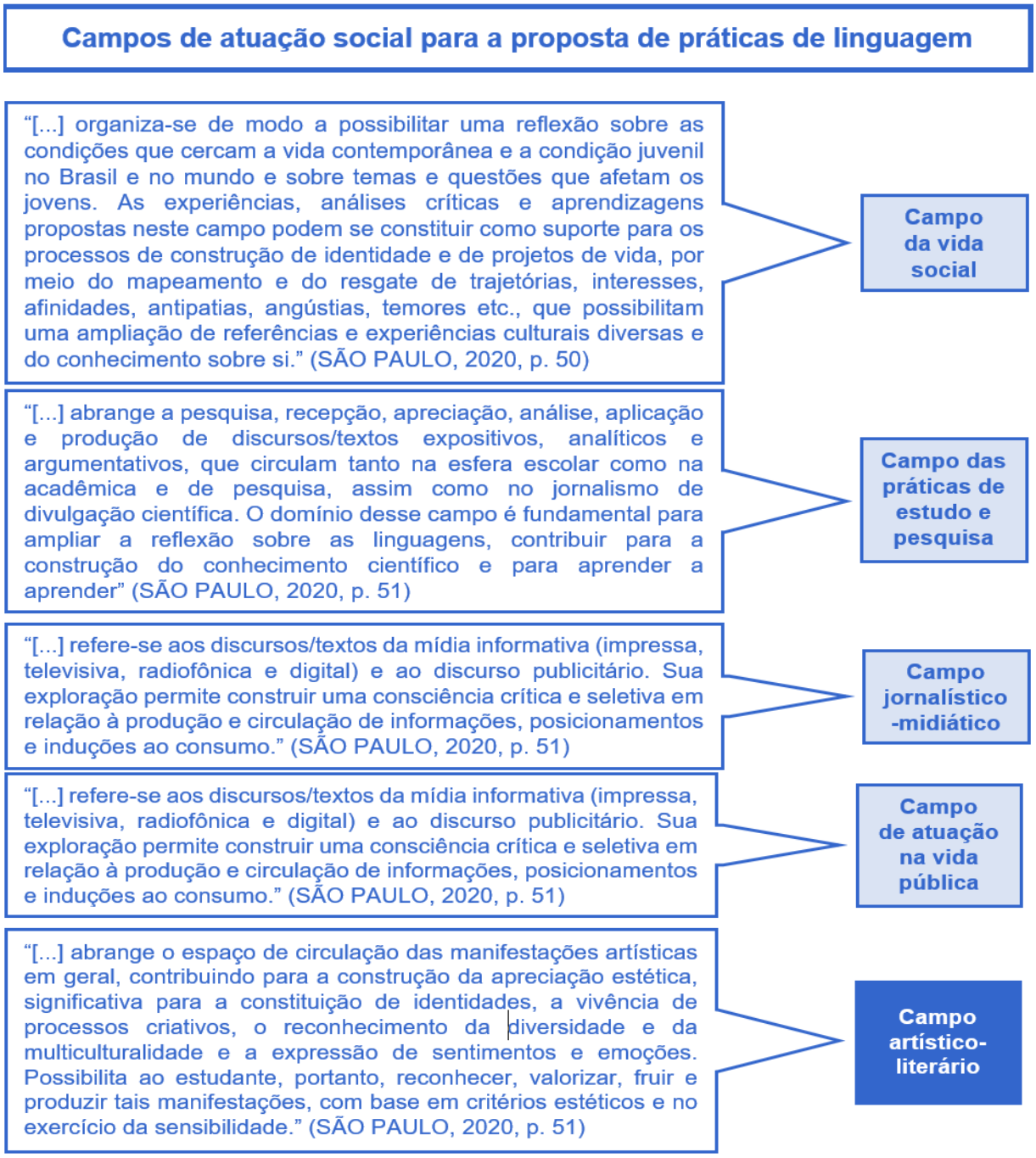
Quadro 22: Definições de competência, habilidades e objetos de conhecimento - *Currículo Paulista – ensino médio*



FONTE: A autora (2023)

Mais estritamente, a Área de Linguagens e suas Tecnologias visa à formação que viabilize a plena participação dos estudantes nas múltiplas práticas socioculturais que compreendem o uso das linguagens. Para isso, prioriza cinco campos de atuação social para a proposta das práticas de linguagens, consoante explicita o quadro a seguir (São Paulo, 2020, p. 50-51).

Quadro 23: Definição dos campos de atuação social para as práticas de linguagem - *Currículo Paulista – ensino médio*



FONTE: A autora (2023)

O componente curricular Língua Portuguesa deve ser ofertado nas três séries do ensino médio, em conformidade com a Lei Nº 13.415/2017. Sua proposta prevê o trabalho com práticas de linguagem, dentre as quais são priorizadas as que contemplem os gêneros textuais em seus diferentes campos de atuação ou esferas sociais, bem como as que promovam a contextualização do uso da língua em seu sentido social. Ademais, o componente enfoca textos multimodais, em sua diversidade de linguagens e discursos, na perspectiva dos multiletramentos proposta por Rojo (2013).

O documento apresenta as habilidades de Língua Portuguesa em conjunto com as habilidades dos demais componentes curriculares da Área de Linguagens, sem a definição de habilidades por série, ou seja, as habilidades são contempladas ao longo dos três anos do ensino médio, de forma articulada pelos componentes da Área, conforme a previsão da proposta pedagógica a ser desenvolvida. O quadro abaixo é um recorte do organizador curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias, no qual se pode observar a sua estruturação.

Quadro 24: Recorte do organizador curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias - *Currículo Paulista – ensino médio*

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	**(EM13LGG101)** Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	**TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL**	**Arte** Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. **Educação Física** Ginástica (ginástica de condicionamento e conscientização corporal). Esporte (técnico-combinatório, marca e precisão, invasão, combate, campo e taco, rede/parede, paralímpico). Práticas Corporais de Aventura; Danças; e Lutas. **Língua Portuguesa/ Língua Inglesa** Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.

(São Paulo, 2020, p. 72)

No exemplo em questão, o quadro explicita a competência (são sete no total), a habilidade (são vinte e oito no total), o campo de atuação social (são cinco no total) e os objetos de conhecimento relativos a cada componente curricular.

Entretanto, o currículo também apresenta habilidades específicas (são sessenta e quatro no total) para o componente curricular Língua Portuguesa, conforme demonstra o recorte no quadro a seguir.

Quadro 25: Habilidades de Língua Portuguesa - *Currículo Paulista – ensino médio*

Competência	Habilidade	Campo de atuação social	Objetos de conhecimento
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	Campo artístico-literário	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e ocidental. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários. Relações entre textos literários, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos. Compreensão em leitura e análise das obras fundamentais do cânone ocidental. Literatura portuguesa.

FONTE: A autora (2023)

De acordo com o documento, o trabalho em Língua Portuguesa é desenvolvido mediante práticas de linguagem, de forma articulada aos demais componentes da área de conhecimento. As práticas de linguagem estão organizadas em práticas de leitura e escrita, que tem por objetivo ampliar o "[...] repertório do estudante, garantindo o acesso à leitura e produção dos chamados textos multissemióticos, ou seja, textos que extrapolam a ideia da escrita, incorporando

elementos de diversas mídias e linguagens"; práticas de oralidade, que se coadunam com a "[...] concepção de textos multissemióticos, considerando a variada gama de construções possíveis, desde podcasts, textos teatrais, debates, [...] nos quais a voz do aluno seja respeitada, de forma protagonista e reflexiva"; e práticas de análise linguística, que "trazem algumas especificidades, como distinguir traços distintivos e significativos dos textos" (São Paulo, 2020, p. 67-68).

No que tange à literatura, o documento curricular afirma que, assim como no ensino fundamental, a leitura literária deve manter-se nuclear também no ensino médio, de modo que se evitem as:

> [...] simplificações didáticas, como biografias de autores, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as histórias em quadrinhos, que relegam 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 o estudante. (São Paulo, 2020, p. 70)

Nessa etapa de ensino, juntamente com a literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento obras da tradição literária brasileira, de forma mais sistemática, para que sejam "aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais", ressaltando que essa tradição, geralmente, compõe-se por "textos clássicos, que se perfilaram como canônicos", sendo consideradas a expressão de sua época.

Nessa perspectiva, a tradição literária é relevante como patrimônio, mas também como forma de "[...] possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capaz de tocar os leitores nas emoções e nos valores" (São Paulo, 2020, p. 70).

O documento curricular também enfatiza que tais obras propiciam o "contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos" (São Paulo, 2020, p. 70).

Contudo, o contato com literaturas não canônicas também deve ser assegurado, possibilitando “[...] o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as obras produzidas, seus contextos de produção e de circulação, valorizando as diversas possibilidades de olhar/refletir sobre o mundo” (São Paulo, 2020, p. 70).

5 LITERATURA EM CENA

> *Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.*
>
> *(Clarice Lispector)*

Tendo em vista as considerações apresentadas em relação aos últimos três currículos de Português/Língua Portuguesa para o 2º grau/ensino médio da rede estadual paulista, ao interrogar tais textos, depreendemos como o ensino de literatura é construído, pensado, dado a ler (Chartier, 1990, 2011). Além disso, vislumbramos perspectivas metodológicas que se relacionam de forma difusa aos paradigmas de ensino da literatura. Enfatizamos que, em nosso estudo, detivemo-nos sobre a análise das publicações institucionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e não sobre como são implementadas em sala de aula pelos professores. Este é um escopo a ser explorado em outras pesquisas, considerando a lacuna existente nessa área do conhecimento, o que mencionamos anteriormente.

5.1 PERSONAGEM: PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS: 2º GRAU

A leitura da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* permite-nos acessar certas representações do ensino de literatura que a remetem a um tipo de discurso de alto prestígio social, que se distingue dos demais justamente pelo valor que a sociedade lhe atribui, razão pela qual se estabelece um profundo elo entre literatura e contexto social. Nesse sentido, a literatura é um tipo de discurso com uma manifestação particular da linguagem, notadamente a escrita, que vai se tornando literária na instauração de um universo, fruto da interação de subjetividade entre autor e leitor. O ensino de literatura, nesse prisma, alude àquilo que o aluno já conhece sobre a literatura e o uso que faz da linguagem, considerando-o como leitor que age sobre as obras e sobre quem estas também opera, na confluência com o contexto sociocultural e o papel do autor. Assim, ensinar literatura é proporcionar ao

aluno a leitura e a fruição dos textos literários, sem, contudo, fazer prevalecer o literário sobre os demais tipos de texto, visto a necessidade do contato com a diversidade textual, o que inclui o não literário. A relação pedagógica deve ser centrada no discente, propiciando-lhe propostas de trabalho em que possa analisar as peculiaridades do uso da linguagem, tendo sempre no horizonte o contexto de produção. Consequentemente, o ensino de literatura não pressupõe uma atividade informativa, que faça do texto literário trampolim para o estudo das regras gramaticais ou das características de escolas literárias, assim como não se propõe a ensinar teoria para aplicá-la ao texto literário ou a ler um determinado texto para fazer ilustrações teóricas.

A viabilização desse ensino de literatura prima pela efetiva leitura do texto literário por meio do estudo comparado com outros textos, literários ou não. Essa proposta metodológica valoriza o contexto histórico-social de produção das obras, precipuamente a escrita. O trabalho com texto literário não tem destaque em relação aos demais, voltando-se para a observação e análise do uso expressivo da linguagem, sendo o contexto sociocultural importante para a compreensão do fenômeno literário. Nessa perspectiva podem ser planejadas leitura de textos literários x não literários, de épocas distintas, de um mesmo gênero, de autores diferentes etc.

Na sequência, apresentamos uma sugestão de atividade inserida na seção "Ensinando literatura":

> Para exemplificar este trabalho, podemos propor aos alunos a leitura do conto de Dalton Trevisan, "Uma vela para Dario", em comparação a uma reportagem jornalística, "Cadáver atrapalha o trânsito no Minhocão", e a um editorial, "Uma vela pela morte da solidariedade" (Anexos 7, 8 e 9)[29]
>
> Tais textos tratam de um mesmo tema: a morte de um transeunte na rua e a falta de solidariedade humana. No entanto, eles são diferentes quanto à classificação: um é considerado literário (um conto) e os outros, textos jornalísticos (notícia e editorial). Analisando cada um dos textos, notamos:
>
> a) O uso estético da articulação da linguagem no primeiro, a função estética de reelaboração premeditada pelo autor do texto; no segundo e terceiro a função da linguagem é intencionalmente utilitária no sentido de informar, comentar, convencer, explicar, documentar, etc.
>
> b) No terceiro texto podemos entrever a intertextualidade, em relação ao primeiro (Uma vela para Dario) quando se intitula [sic] "Uma vela pela morte da solidariedade", tema também do conto.

[29] A *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* traz os três textos como anexos.

> c) Em função de serem textos diferentes quanto à função, a escolha dos recursos linguísticos expressivos de cada um de seus autores visa a conferir-lhes características próprias a um ou outro tipo: o literário e o jornalístico.
>
> d) O texto jornalístico tem compromisso com a informação, com dados reais do que relata. Assim identifica a personagem (Soraia, 27), menciona a hora do atropelamento (11h15). Há outros elementos no texto que lhe conferem caráter de veracidade: cita nomes de autoridades, órgãos responsáveis pela remoção, perícia e resolução do caso. O texto literário, evidentemente, constrói-se em outra direção: seu objetivo não é documentar um fato real, mas criar situações que guardem verossimilhança com a realidade, cotidiano.
>
> e) O terceiro texto ("Uma vela pela morte da solidariedade") por ser um editorial, relata um fato real e tece sobre ele uma opinião, generalizando atitudes e procedimentos: a falta de solidariedade entre as pessoas. Mais que narrar o acontecimento, preocupa-se em comentá-lo, tirando conclusões sobre o comportamento dos indivíduos.
>
> Essa análise, evidentemente, não se esgota aqui. Há inúmeros elementos que podem ser observados, analisados, sistematizados nesta comparação de textos.
>
> Não é demais insistir, porém, que o ensino da literatura deve ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto e a produção literária, num processo constante de repensar, de construção e desconstrução, desenvolvendo a observação, o raciocínio, a análise a crítica, através da exposição a diferentes formas de expressão artística, estabelecendo relações entre diferentes textos, entre textos do mesmo autor em diferentes momentos históricos, entre gêneros de diversas épocas, entre a linguagem utilizada pelo autor e outras linguagens. Incentivar uma leitura plurissignificativa do texto, explicitando a intencionalidade da época, do autor, da obra, à procura de seu caráter; reconstruindo-o pela leitura.
>
> (São Paulo, 1992, p. 48-49)

Analisando a proposta de atividade, identificamos a leitura comparativa de textos, com o apontamento do tema em comum, da classificação entre literário e jornalístico, do uso estético e utilitário da linguagem, da intertextualidade, da escolha de recursos expressivos em face das características literárias ou jornalísticas, do compromisso do texto jornalístico com a informação e do texto literário com a verossimilhança, das especificidades do editorial. A proposta apresentada, portanto, oferece um norteamento ao professor, mas não estabelece exatamente como a atividade será desenvolvida em sala de aula (como os alunos terão acesso aos textos, quanto tempo será necessário para o trabalho, como serão feitas as leituras, se as atividades serão individuais ou em grupo, como será feita a análise do uso estético da linguagem no texto literário etc.). Sendo assim, o docente consegue apreender o objetivo da atividade, mas precisará dar a sua autoria a essa aula, o que, aliás, é bastante desejável. Para isso, terá que se colocar como autoridade pedagógica que lança mão da especialidade da sua formação para construir essa situação didática, em especial para propiciar ao estudante uma efetiva leitura literária, em consonância com uma visão mais crítica do currículo, que concebe o professor como um intelectual,

no sentido de ser capaz de planejar e desenvolver a sua aula, ainda que sob a guia curricular.

Destacamos que, nesse período, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da CENP, destinou algumas publicações aos professores como forma de subsídio à prática pedagógica, tais como: *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos, Série: prática pedagógica*, por exemplo. Diferentemente, porém, do que ocorre no contexto de publicação dos currículos de 2008 e 2020, não há publicação de material didático para ser usado pelo aluno em sala de aula.

5.2 PERSONAGEM: CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A leitura do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias,* por sua vez, desnuda determinadas representações do ensino de literatura que a vinculam à noção de ser humano como ser de linguagem, que conhece o mundo mediado por ela, de maneira que quanto mais competente for nas diferentes linguagens, mais capaz será de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive. A literatura é uma manifestação cultural que se relaciona à construção da identidade de um povo, é um desafio ao espírito, é uma instituição, não podendo o seu estudo, portanto, se desvincular do estudo do homem em sociedade. O texto se constitui como literário ao propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler. Sendo assim, o ensino de literatura se efetiva sob o ângulo dos gêneros textuais, mediante os quais também se manifesta o texto literário, ainda que mantendo as suas especificidades, visto que o discurso literário, como realidade linguística e social, atravessaria todos os tipos textuais.

Nesse sentido, metodologicamente, o trabalho docente desenvolve-se na perspectiva textual, propiciando ao aluno a oportunidade de analisar, interpretar e utilizar os recursos expressivos da linguagem, por meio da relação dos textos com seus contextos, em uma perspectiva integrada dos componentes curriculares da área

de Linguagens. O estudo da literatura, por isso, não pode se restringir a listas de escolas literárias, autores e suas características, em uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário.

Emana ainda do documento, a perspectiva de que o professor necessita mais do que apenas um direcionamento para planejar suas aulas. Conforme já mencionado anteriormente, a implantação do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, em 2008, foi acompanhada de alguns subsídios, dentre os quais o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 26: *São Paulo faz Escola* – capas do caderno do professor e do aluno

FONTE: A autora (2023)]

O material propõe, em média, cinco Situações de Aprendizagem (SAs) para cada bimestre, procurando observar, sempre que possível, a ordem mais comumente veiculada nos diferentes materiais didáticos a que o professor tem acesso. Assim, por exemplo, discute-se o que é Literatura na 1ª série, Romantismo e Realismo na 2ª série e Modernidade[30] na 3ª série.

[30] O sentido da palavra modernidade, na literatura, no entanto, não pode ser confundido com o sentido da expressão literatura modernista, em especial a brasileira surgida em 1922, com a Semana de Arte Moderna. Embora seja verdade que desse movimento saíram os princípios de renovação estética e criação poética que, de uma forma ou de outra, influenciam a produção literária até hoje. A literatura da modernidade, no quadro da Literatura Brasileira, de forma muito simplificada, poderia incluir o Simbolismo, o Pré-Modernismo e o Modernismo. Além disso, a atitude de modernidade encontra ressonâncias em alguns escritores realistas, românticos e, até árcades. Por exemplo, a visão do poeta

Esse material foi utilizado oficialmente durante a vigência do currículo, de 2008 a 2019. Os alunos recebiam o caderno impresso e o utilizavam à semelhança de um livro didático consumível. Assim, durante mais de uma década, o magistério da rede estadual paulista desenvolveu as SAs apresentadas nas publicações do *São Paulo faz Escola*, de modo que estas foram praticamente decoradas pelos professores. Diferentemente da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau,* o do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* não traz, no corpo de seu texto, sugestões de atividades. Sendo assim, retiramos do *Caderno do Professor* um exemplo de proposta de trabalho para analisar como a prescrição curricular é tratada em sua materialização didática oficial, considerando que, diversamente da *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau,* a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ofertou à rede um material didático com as aulas prontas. Nessa perspectiva, restava pouco espaço e tempo para que o professor pudesse ampliar e aprofundar o que estava previsto pelas "apostilas", visto que, com o passar do tempo, ao final de cada bimestre, os alunos participavam da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), cujas questões contemplavam as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas. Em virtude desse compasso entre as SAs e AAP, cabia ao docente "vencer o caderninho[31]".

Ressaltamos que o material apresenta uma unidade em seu formato para todo o ensino médio. De acordo com os dados de catalogação das publicações para o ensino médio, sob a coordenação de Maria Inês Fini, a autoria é de Alice Vieira,

como um desajustado diante do mundo burguês, que é própria da modernidade, surge com o Romantismo. É nesse movimento literário que o escritor começa a ser visto como um incompreendido por não repetir as fórmulas ou condutas valorizadas pelo que é considerado "normalidade social". A literatura da modernidade não quer mais ser construída como um reflexo, idealizado ou não, da realidade ambiente – como ainda ocorria com o Romantismo e com o Realismo-Naturalismo –; quando se volta para essa realidade, é para ressignificá-la de modo bem diverso. A literatura da modernidade liberta-se da ordem espacial, temporal e objetiva e procura diminuir as diferenças entre a proximidade e a distância, entre Terra e Céu. Outra característica é a dessacralização do mito da criação literária. O artista moderno desvenda o processo de elaboração artística ao leitor, tornando-o cúmplice de sua criação literária. Em outros momentos, o sentimento de ruptura com o mundo alia-se à linguagem poética da modernidade, construindo um poema em que a figura do poeta aparece como alguém à margem da sociedade, mas crítico, engajado em uma causa social. Assim, ao falarmos de modernidade na escola, devemos ter claro o seu contexto de uso. Além disso, ao pensarmos em modernidade na literatura, devemos ver que os textos literários constroem uma imagem do ser humano em sociedade, de suas caminhadas e descobertas pelo mundo. Uma das características mais marcantes da modernidade é o desejo de ruptura com o passado, e até com o presente, com o qual não se concorda, para construir outro presente, com a necessidade de dialogar com o passado na construção do novo presente. É, portanto, um sentimento ambíguo, dividido, que, ao mesmo tempo que deseja romper com o passado, necessita dele para superá-lo (São Paulo, 2014b. v. 1, p. 27).

[31] Umas das formas pelas quais os alunos se referiam ao material.

Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luís Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos. Salientamos que o recorte ora apresentado integra o volume destinado ao professor, visto que estamos tratando do currículo oficial, um documento endereçado diretamente ao docente. Selecionamos o trecho inicial da primeira SA, do primeiro bimestre, da 1ª série do ensino médio.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
COMUNICAÇÃO: PALAVRAS NO MURAL

Esta Situação de Aprendizagem tem por objetivo fazer que o aluno reconheça a língua portuguesa como um **espaço** onde o indivíduo se constitui pela comunicação, integrando-se na escola e construindo sua identidade. Esse conhecimento é fundamental para desenvolver as habilidades de compreender, analisar e interpretar o sistema simbólico da linguagem verbal.

Conteúdos e temas: o mural escolar; verbetes de dicionário ou de enciclopédia; notícia informativa; tomada de notas.

Competências e habilidades: relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal; reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam os textos expositivos, apropriando-se deles no processo de construção do sentido; reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam a notícia informativa (texto informativo), apropriando-se deles no processo de construção do sentido; identificar, pela comparação, as principais diferenças e semelhanças entre os textos informativos e os expositivos.

Sugestão de estratégias: aula interativa, com a participação dialógica do aluno, com a preparação e conhecimento de conteúdos e estratégias por parte do professor; uso de recursos audiovisuais; valorização do cotidiano escolar e de um aprendizado ativo centrado na reflexão e no fazer.

Sugestão de recursos: livro didático; dicionário de língua portuguesa; filmes; textos diversos; mural da escola; comunicados escolares; música.

Sugestão de avaliação: discussão em classe; análise do caderno; texto poético; notícia informativa e texto expositivo produzido pelos alunos.

Sondagem

Professor, o objetivo deste exercício é conhecer o que seus alunos já sabem sobre o tema "comunicação". Este é um momento de **escuta**: o instante em que o professor escuta seus educandos e estes escutam uns aos outros. É também um momento de **diagnóstico** das habilidades que se pretendem desenvolver: O que eles já desenvolveram em anos anteriores? Que necessidades são mais urgentes?

Essas premissas devem orientá-lo na condução das atividades a seguir.

Discussão oral

1. Discuta em classe com seu professor e seus colegas:

- Qual a importância das palavras em sua vida?

8

(São Paulo, 2014a, p. 8)

- Como nos comunicamos? Apenas por palavras?
- Que perigos e que benefícios as palavras trazem no dia a dia das pessoas?

2. Depois da discussão, responda em seu caderno:

- Qual a importância da palavra na comunicação humana?

Observe as respostas com base nas premissas dadas, propondo novas questões ou aprofundando a reflexão dos estudantes, sempre orientando a discussão para o tema central, que é a comunicação verbal.

Na sequência, propomos que parta de um texto que tenha na "palavra" o seu foco central. Consideramos aqui a palavra como a base da comunicação. Pensamos em um poema que permite uma discussão que encaminhe para as informações que deseja obter.

1. Sugerimos a leitura de *Assim como*, de Alberto Caeiro.

Assim como

Assim como falham as palavras quando querem exprimir qualquer pensamento,
Assim falham os pensamentos quando querem exprimir qualquer realidade,
Mas, como a realidade pensada não é a dita mas a pensada.
Assim a mesma dita realidade existe, não o ser pensada.
Assim tudo o que existe, simplesmente existe.
O resto é uma espécie de sono que temos, infância da doença.
Uma velhice que nos acompanha desde a infância da doença.

CAEIRO, Alberto. *Poemas inconjuntos*. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~magno/inconjuntos.htm>. Acesso em: 18 set. 2013.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Os conteúdos a seguir desenvolvem-se, sempre, **em rede** e **progressivamente** durante as aulas. Leia todo este roteiro antes de iniciá-las:

- **O mural escolar**

Analisar o mural escolar como mídia e como macroestrutura genológica, ou seja, estrutura que aproxima os textos entre si em função dos objetivos culturais a eles associados. Reconhecer seu valor e sua função social na escola.

- **Verbetes de dicionário ou de enciclopédia**

Compreender as características que constituem o gênero e aprender a usar esses textos no seu cotidiano escolar.

- **Notícia informativa**

Examinar a notícia informativa: aspectos e formas das relações dialógicas do gênero.

- **Tomada de notas**

Tomar notas e usá-las na exposição oral de conhecimentos.

Após a primeira discussão sobre o significado de "comunicação", mergulhe no poema a seguir, de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987); antes faça uma atividade de pré-leitura.

(São Paulo, 2014a, p. 9)

Discussão oral

- O que sugere o título *A palavra mágica*?
- Quando uma palavra é mágica?

Incentive os alunos a refletir sobre as possíveis associações entre a expressão "palavra mágica" e os gêneros poéticos, reforçando o caráter sugestivo das palavras nesses gêneros.

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: _____. *Discurso de primavera*. São Paulo: Companhia das Letras (com futuro lançamento). Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond. <http://www.carlosdrummond.com.br>.

Assuma, neste primeiro momento, o maior grau possível de responsabilidade pela interpretação do poema, uma vez que é um gênero textual que costuma trazer dificuldades para a maioria dos alunos.

1. Observe o primeiro verso do poema:
   - "Certa palavra dorme na sombra de um livro **raro**."

   Qual a importância do adjetivo *raro* para a interpretação do poema?

   Reforça a ideia de que se trata de uma palavra que não é fácil encontrar.

2. Identifique outro verso do poema que reforce o sentido do adjetivo *raro* no primeiro verso.

   Há mais de uma possibilidade de resposta. Sugestões: "Vou procurá-la a vida inteira" ou "procuro sempre". Observe a pertinência de outras escolhas.

No dia a dia usamos muitas palavras para expressar sentimentos e emoções. Será que existem palavras para comunicar tudo o que sentimos e pensamos?

Observe que o poeta deseja encontrar uma palavra que ele não conhece, mas está em um livro raro. O livro e a palavra, ambos, são extraordinários e pouco comuns. Ele sabe que essa busca pode ser interminável.

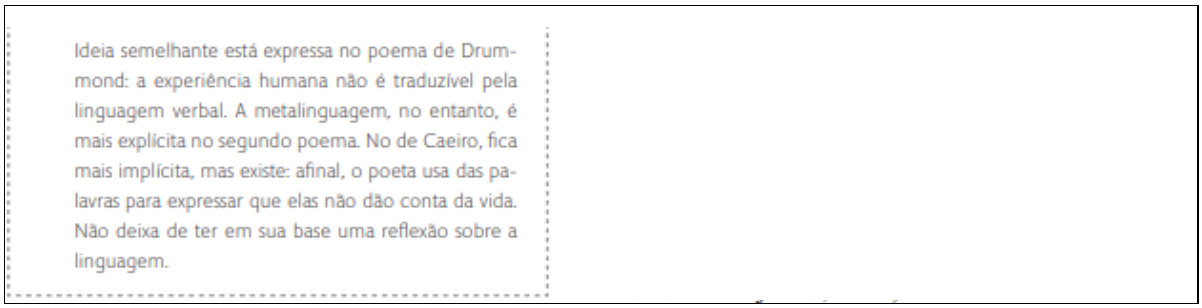
Discussão oral

- Discuta com os colegas: Quais as semelhanças e diferenças encontradas entre os poemas de Drummond e Caeiro?

  Há vasta possibilidade de explorar semelhanças e diferenças entre os textos. Observe a pertinência das relações estabelecidas.

  Como síntese do poema de Alberto Caeiro, sugerimos: as palavras não conseguem ser a tradução dos pensamentos, uma vez que, na visão do poeta, elas limitam, cercam, restringindo uma experiência que poderia ser muito mais complexa. Por consequência, os pensamentos também são uma representação pálida da vida, muito menor do que a experiência efetiva.

(São Paulo, 2014a, p. 10)


Ideia semelhante está expressa no poema de Drummond: a experiência humana não é traduzível pela linguagem verbal. A metalinguagem, no entanto, é mais explícita no segundo poema. No de Caeiro, fica mais implícita, mas existe: afinal, o poeta usa das palavras para expressar que elas não dão conta da vida. Não deixa de ter em sua base uma reflexão sobre a linguagem.

(São Paulo, 2014, p. 11)

A partir de uma abordagem comunicativa, a SA, em seu trecho inicial, propõe a leitura de dois poemas: *Assim como*, de Alberto Caeiro, e *A palavra mágica*, de Carlos Drummond de Andrade, alinhavados pela temática da comunicação, tendo a palavra como essencial a esse processo. Após a discussão oral, compete ao professor assumir "o maior grau possível de responsabilidade pela interpretação do poema, uma vez que é um gênero textual que costuma trazer dificuldades para a maioria dos alunos" (São Paulo, 2014a, p. 10). Observamos, portanto, nessa comanda ao professor, o reforço da representação de que ler poema é difícil, sendo necessário auxiliar o aluno nessa tarefa. Ressaltamos ainda que a interpretação da qual o docente é incumbido está dada no manual didático, desvelando a representação de que ler poema é difícil também para o professor. Convidado a observar o primeiro verso, o estudante depara-se com um questionamento em que se objetiva pensar sobre a interpretação do poema. Para isso, contudo, introduz-se o termo "adjetivo". Essa referência não é aleatória, tornando-se um mote para tratar de questões morfológicas, visto que a pergunta poderia ter sido elaborada sem o uso de termo, principalmente quando não se retoma a questão do "adjetivo" ao longo de toda a SA. Na sequência, o aluno deve observar semelhanças e diferenças entre ambos os poemas. Os comentários endereçados ao professor focam em dois aspectos: o sentido dos poemas e a questão da metalinguagem.

Tendo em vista que "relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal" são competências e habilidades previstas para a SA, não observamos no manual didático aporte para essa tratativa, contrariando assim a recomendação do próprio currículo de que a visão reducionista do fenômeno literário deve ser evitada pelo professor.

Posto isso, notamos que a materialização didática do currículo deixa transparecer certa contradição, sobretudo se considerarmos as especificidades no uso da linguagem na composição do texto literário. Reiteramos que, em razão da previsão e da prescrição curricular, bem como das avaliações externas, sobra pouco tempo para que o professor possa interferir na SA proposta, restando-lhe o papel de ministrar as aulas em conformidade com o roteiro que tem em mãos.

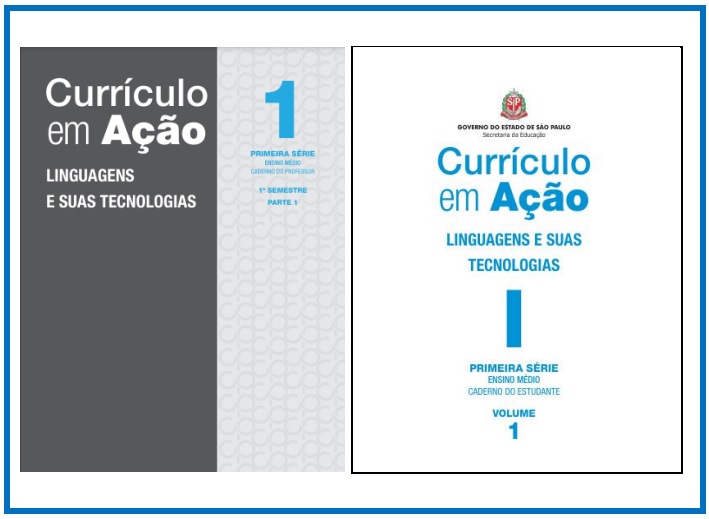
5.3 PERSONAGEM: CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO

Por fim, a leitura do *Currículo Paulista – ensino médio* revela-nos algumas representações do ensino de literatura que a inserem em um campo mais amplo: o artístico-literário, que abarca a circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. As aulas de Língua Portuguesa pressupõem um trabalho desenvolvido mediante práticas de linguagem, de forma articulada aos demais componentes da área de conhecimento, valorizando os textos multissemióticos, que extrapolam a ideia da escrita, incorporando elementos de diversas mídias e linguagens. Nesse contexto ampliado, a leitura literária deve manter-se nuclear, no sentido de propiciar a leitura do texto literário, evitando as simplificações didáticas, como biografias de autores, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as histórias em quadrinhos, que relegam o texto literário a um plano secundário do ensino. A leitura literária deve contemplar também a literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea, sem, no entanto, deixar de lado as obras da tradição literária brasileira, que devem ser aprofundadas em suas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Tais leituras propiciam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos.

A semelhança do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, o *Currículo Paulista – ensino médio* também foi acompanhado de

materializações didáticas, denominadas *Currículo em Ação,* com versão para professor e aluno, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 27: *Currículo em Ação* – capas do caderno do professor e do estudante



FONTE: A autora (2023)

Ressaltamos que o material foi sendo construído em concomitância com o processo de implantação do novo currículo. Diferentemente das publicações do *São Paulo faz Escola,* não há referência à autoria, mas à organização e à redação, atribuídas a um grupo de profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em atuação nos órgãos centrais, nos Núcleo Pedagógicos das Diretorias de Ensino e nas escolas, de acordo com informe inserido ao final da publicação:

> O material Currículo em Ação é resultado do trabalho conjunto entre técnicos curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, PCNP atuantes em Núcleos Pedagógicos e professores da rede estadual de São Paulo. Amparado pelo Currículo Paulista, este caderno apresenta uma pluralidade de concepções pedagógicas, teóricas e metodológicas, de modo a contemplar diversas perspectivas educacionais baseadas em evidências, obtidas a partir do acúmulo de conhecimentos legítimos compartilhados pelos educadores que integram a rede paulista. (São Paulo, 2023)

Do *Currículo em Ação – Caderno do Professor,* retiramos um exemplo de proposta de trabalho para analisar como a prescrição curricular é tratada em sua materialização didática oficial. Analogamente ao *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias,* a Secretaria da Educação do Estado de São

Paulo manteve o procedimento de ofertar à rede, para professores e alunos, um material didático próprio com as aulas prontas. Selecionamos o trecho inicial da primeira SA, do primeiro bimestre, da 1ª série do ensino médio.

Esclarecemos, a priori, que o *Currículo em Ação*, 1ª série, volume I, ilustrado no quadro 27, propõe um trabalho organizado por área do conhecimento, pretendendo articular os componentes de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Para isso, parte de um tema gerador e de uma questão norteadora para toda a área: *O corpo fala: combatendo preconceitos*, *Como se constroem as visões sobre o corpo?*, respectivamente. O propósito anunciado pela publicação é promover o contato com as diferentes linguagens: oral, escrita, imagética, sonora, corporal e multissemiótica, buscando a consonância com o pressuposto curricular de que o conhecimento sobre essas linguagens ajuda o aluno a expressar-se com a competência necessária para que cada vez mais você conheça a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive.

LÍNGUA PORTUGUESA

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

Tema: O corpo fala: combatendo preconceitos.
Questão norteadora: Como se constroem as visões sobre o corpo?
Competência da área: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Habilidade da Área:
EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

Habilidades LP:
EM13LP07 - Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.
EM13LP10 - Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
EM13LP52 - Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(São Paulo, 2023, p. 19)

AS LINGUAGENS E VISÕES DO CORPO

Habilidades a serem desenvolvidas:
EM13LGG103 – Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
EM13LP52 - Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.
EM13LP10 - Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
EM13LP07 - Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

Objetos de Conhecimento:
- Literatura: visões de mundo e conflitos de interesse.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Marcas linguísticas que expressam posição de enunciação considerando o contexto de produção.

Prezado estudante, a humanidade comunica-se mediante diferentes formas de linguagens, que ultrapassam fronteiras e dialogam por meio da escrita, da oralidade, das multissemioses, do conhecimento de mundo e das relações que estabelecemos com estereótipos e preconceitos que são construídos acerca de assuntos e temas diversos, como o conhecimento e as percepções que criamos sobre nós mesmos, nosso corpo, nossas ideias, motivações, inspirações etc.

Tudo isso medeia um possível encontro/reencontro com nossa forma de expressão, quando precisamos falar, ler, ouvir, escrever... o que nos move para buscar a ressignificação das nossas visões de mundo.

As obras literárias, ao longo de todo período histórico pelo qual perpassam, podem reproduzir, criticar ou questionar os padrões sociais, culturais e estéticos do momento em que são concebidas.

A leitura de obras literárias nos possibilita discutir estas questões, compreender como as visões sobre o outro e sobre nós mesmos foram constituídas, até os dias atuais. Este caráter humanizador nos permite compreender e interpretar textos não literários, com os quais convivemos diariamente. Apresentamos, desta forma, a Situação de Aprendizagem 1, com uma leitura de como o corpo fala no combate aos preconceitos (questão norteadora de nossos estudos) sob a perspectiva dos quatro componentes que compõem a área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

(São Paulo, 2023, p. 20)

Para começarmos a refletir sobre o tema proposto, você lerá, sob a orientação de seu professor, um texto produzido no século XIX e outro contemporâneo.

Professor, para iniciarmos a conversa em relação ao tema **O corpo fala: combatendo preconceitos,** serão apresentados fragmentos de dois textos. O conto **Uns braços**, de Machado de Assis (professor, sugerimos ler o conto na íntegra), e o conto **Seus braços**, escrito especialmente para o material. Faça alguns questionamentos prévios que poderão auxiliar no desenvolvimento do trabalho a ser realizado.

- Você já ouviu falar sobre Machado de Assis?
- Alguém conhece alguma obra deste autor?
- O que os títulos dos textos sugerem?
- Serão os braços as personagens principais?
- Quais serão as principais diferenças na escrita dos dois textos?

As respostas a estas questões podem ser anotadas por todos ou por alguém selecionado (pode ser feito um revezamento para os redatores deste tipo de atividade), e no final das leituras confrontar se as hipóteses levantadas se confirmaram. Para aprofundar alguns pontos sobre Estratégias de Leitura que poderão lhe subsidiar ao longo do Caderno do Professor, acesse as informações disponíveis em: **https://cutt.ly/yTul9LD**. Acesso em: 10 nov. 2021. Nele, você encontrará informações. Acesso em: 09 nov. 2021.

MOMENTO 1 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Os textos, a seguir, trazem perspectivas sobre fatos envolvendo a adolescência, em períodos distintos. O Texto I, "Uns braços", de Machado de Assis, se passa em 1870, e o Texto II, "Seus braços", de Marcos Rohfe, uma história atual. O professor irá orientá-lo na realização da leitura. Fique atento com relação à linguagem empregada nos dois textos (são semelhantes ou diferem?) e os conflitos que você observar com relação às personagens.

Texto I

UNS BRAÇOS

Machado de Assis

INÁCIO ESTREMECEU, ouvindo os gritos do solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer, debaixo de uma trovoada de nomes, malandro, cabeça de vento, **estúpido**, maluco.

— Onde anda que nunca ouve o que lhe digo? Hei de contar tudo a seu pai, para que lhe sacuda a preguiça do corpo com uma boa vara de marmelo, ou um pau; sim, ainda pode apanhar, não pense que não. **Estúpido**! Maluco!

— Olhe que lá fora é isto mesmo que você vê aqui, continuou voltando-se para D. Severina, senhora que vivia com ele maritalmente, há anos. Confunde-me os papéis todos, erra as casas, vai a um escrivão em vez de ir a outro, troca os advogados: é o diabo! É o tal sono pesado e contínuo. De manhã é o que se vê; primeiro que acorde é preciso quebrar-lhe os ossos... Deixe; amanhã hei de acordá-lo a pau de vassoura!

(São Paulo, 2023, p. 21)

D. Severina tocou-lhe no pé, como pedindo que acabasse. Borges expectorou ainda alguns impropérios, e ficou em paz com Deus e os homens.

Não digo que ficou em paz com os meninos, porque o nosso Inácio não era propriamente menino. Tinha quinze anos feitos e bem feitos. Cabeça inculta, mas bela, olhos de rapaz que sonha, que adivinha, que indaga, que quer saber e não acaba de saber nada. Tudo isso posto sobre um corpo não destituído de graça, ainda que malvestido. O pai é barbeiro na Cidade Nova, e pô-lo de agente, escrevente, ou que quer que era, do solicitador Borges, com esperança de vê-lo no foro, porque lhe parecia que os procuradores de causas ganhavam muito. Passava-se isto na Rua da Lapa, em 1870.

Durante alguns minutos não se ouviu mais que o tinir dos talheres e o ruído da mastigação. Borges abarrotava-se de alface e vaca; interrompia-se para virgular a oração com um golpe de vinho e continuava logo calado.

Inácio ia comendo devagarinho, não ousando levantar os olhos do prato, nem para colocá-los onde eles estavam no momento em que o terrível Borges o descompôs. Verdade é que seria agora muito arriscado. Nunca ele pôs os olhos nos braços de D. Severina que se não esquecesse de si e de tudo. Também a culpa era antes de D. Severina em trazê-los assim nus, constantemente. Usava mangas curtas em todos os vestidos de casa, meio palmo abaixo do ombro; dali em diante ficavam-lhe os braços à mostra. Na verdade, eram belos e cheios, em harmonia com a dona, que era antes grossa que fina, e não perdiam a cor nem a maciez por viverem ao ar; mas é justo explicar que ela os não trazia assim por faceira, senão porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas. De pé, era muito vistosa; andando, tinha meneios engraçados; ele, entretanto, quase que só a via à mesa, onde, além dos braços, mal poderia mirar-lhe o busto. Não se pode dizer que era bonita; mas também não era feia. Nenhum adorno; o próprio penteado consta de mui pouco; alisou os cabelos, apanhou-os, atou-os e fixou-os no alto da cabeça com o pente de tartaruga que a mãe lhe deixou. Ao pescoço, um lenço escuro, nas orelhas, nada. Tudo isso com vinte e sete anos floridos e sólidos. [...]

(Adaptado).

ASSIS, Machado de. **Uns braços**. Disponível em: **https://cutt.ly/ITpIVMG**. Acesso em: 09 nov. 2021.

Texto II

SEUS BRAÇOS...

Marcos Rohfe

Imagem cedida por Mary Jacomine

—Abre o vídeo... É esquisito conversar só pelo áudio...

—Vc sabe que minha *internet* é ruim... capaz de cair a chamada...

—Mas queria te ver....

Ela riu, aquele riso contagiante que só trazia saudades para ele das aulas presenciais...

—Quê? Tá rindo de mim, né....

—Não, vou abrir o vídeo...

Ao abrir ela pode ver a cara cheia de espinhas e o nariz protuberante de Inácio... Mas ele só via os braços dela.

— Oxi, cadê vc? Só vejo os braços... lindos por sinal... Mas como vou saber se são seus ou da sua mãe... Sei que D. Severina não te deixa ficar *on-line* sozinha.

—Braços lindos, Inácio???

Ela riu ainda mais alto. O que chamou a atenção de sua mãe, entretida com o celular no sofá ali perto.

—São meus sim, vc sabe...

—Que tanto você ri, Helena?

— Nada não mãe. O Inácio que é **estúpido**...

(São Paulo, 2023, p. 22)

—Olha Inácio, estou cheia de espinhas tb, não tenho por que ficar mostrando minha cara. E sem maquiagem. Essa conversa é pra gente acertar o trabalho de Literatura e só.

—Eu estou mostrando minha cara, tô nem aí...

—Vc viu o que aconteceu com a Amanda?

—Vi. O namorado postou fotos dela no grupo da sala. Mas como ele foi parar lá?

—Disseram que ele falou que queria fazer uma surpresa para ela... Daí colocaram ele... daí ele jogou as imagens e saiu. Os administradores excluíram o grupo, para deletar tudo... Mas viralizou...

Inácio agora focava só seus braços também na câmera.

—Bobo... Vou postar a minha parte aqui no *chat*, daí vc vê o que precisa fazer.

—Sim. Vc conversou com a Amanda, sabe se ela está bem?

—Acho que sim. Pior se a gente estivesse em aula presencial. Mas o pai dela vai processar o menino. Maior BO.

—Sim.

—Hunrum...

—Tá bom, depois a gente se fala mais lá no grupo. Um beijo.

—Nossa não vai mesmo mostrar a cara?

—Beijos, tchau.

Helena desligou o vídeo e saiu da chamada chateada porque Inácio não percebera a bela tatuagem que ela havia feito, mesmo sob protestos do pai, mas com a devida autorização de D. Severina. Não era possível que ele não tivesse percebido. Era mesmo muito tonto esse menino.

Inácio queria muito ter visto os belos olhos de Helena, seu rosto que sempre o hipnotizara. Ficou sem jeito de comentar sobre a tatuagem, afinal os pais dela a haviam proibido de fazer, até que tivesse 18 anos. Mas tinha achado muito bonita e ia lembrar de comentar da próxima vez. Afinal os belos braços de Helena estavam ainda mais belos.

Texto cedido pelo autor para uso neste material.

MOMENTO 2 – VISÕES DE MUNDO NOS TEXTOS

Professor, talvez o estudante tenha dificuldade de responder às questões, considerando que se trata de uma atividade que remete a diferentes visões de mundo. O Texto I traz o contexto do final do século XIX, distante de nossos jovens. Por isso, é relevante incentivar a leitura completa do conto, a pesquisa sobre alguns romances dessa época, para se familiarizar com a linguagem e aspectos da vida social. Você pode, ainda, depois das leituras, abrir uma discussão com a turma sobre os dois períodos e seus contextos históricos apresentados para, finalmente, chegar às respostas das questões.

1) Quais são os temas dos dois textos?

O tema dos textos é a exposição dos braços das personagens femininas e o poder de sedução que eles exercem nos dois rapazes adolescentes.

2) Apesar de escritos em períodos tão distintos, eles apresentam alguma conexão, coincidência?

Sim, como foi dito anteriormente, os braços das mulheres do texto seduzem os adolescentes, eles são dotados de uma forte carga de eroticidade.

3) A palavra "estúpido" é usada nos dois textos. Ela tem o mesmo significado? Há diferenças no uso?

Sim, nos dois textos, a palavra "estúpido" significa que falta à personagem a capacidade de compreender, de julgar, devido à pouca inteligência.

(São Paulo, 2023, p. 23)

4) Mostrar os braços, nos dois textos, pressupõe diferentes visões de mundo. Quais seriam elas?

No Texto I, não fazia parte das convenções sociais, a mulher mostrar os braços, as pernas. A vestimenta cobria praticamente tudo. Na parte superior ficavam expostos o colo e o rosto. No Texto I, fragmento machadiano, há a explicação do motivo dos braços de D. Severina estarem nus "[...] mas é justo explicar que ela os não trazia assim por faceira, senão porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas." No Texto II, os braços de Helena são postos diante da tela do computador, em vez do rosto, ela mesma explica a razão "— Olha Inácio, estou cheia de espinhas tb, não tenho por que ficar mostrando minha cara. E sem maquiagem. Esta conversa é para gente acertar o trabalho de Literatura e só."

5) É correto afirmar que as duas personagens, chamadas Inácio, nos dois textos, são adolescentes? Justifique sua resposta.

Sim. No Texto I, há a informação de que Inácio tem 15 anos. A Organização Mundial da Saúde, OMS, caracteriza a adolescência entre 15 e 19 anos. No Texto II, há pistas que levam à inferência de que Inácio é um adolescente: "[...] só trazia saudades para ele das aulas presenciais..."; "[...] acertar o trabalho de Literatura e só." "[...] ver a cara cheia de espinhas [...]" (algo que acontece com muitas pessoas quando entram na puberdade). A forma como o diálogo entre as personagens é desenvolvido é um indicativo da faixa etária delas.

6) Aponte as semelhanças e diferenças entre os dois Inácios.

Sugestão de resposta.

Semelhanças	Diferenças
Como já foi visto, ambos são adolescentes.	Inácio do Texto I, já não mais estuda, é um escrevente em foro. O outro, um estudante que, pelas pistas do texto, está cursando o Ensino Médio.
Os dois, por circunstâncias diferentes, ficam aficionados por uma parte do corpo feminino: os braços.	No Texto I, a dona do braço que causa tanta admiração é uma mulher com vinte e sete anos. No Texto II, a pessoa desejada por Inácio era uma colega de sala, adolescente como ele.
Foram chamados de "estúpido".	O significado de "estúpido" nos dois casos é o mesmo, mas a maneira de falar e os motivos de eles serem assim chamados são diferentes. O primeiro, por não se concentrar no trabalho. O segundo, por provocar a colega e dizer que tinha dúvidas se os braços que via, na tela do computador, eram dela ou da mãe.

7) Retire, do Texto I, o trecho em que aparece a descrição de Inácio.

"Tinha quinze anos feitos e bem feitos. Cabeça inculta, mas bela, olhos de rapaz que sonha, que adivinha, que indaga, que quer saber e não acaba de saber nada. Tudo isso posto sobre um corpo não destituído de graça, ainda que malvestido."

8) O narrador estabelece uma comparação entre o corpo e o intelecto de Inácio. Como ocorre esta comparação?

O narrador deixa claro que Inácio não se distinguia pela inteligência, pelo saber "[...] cabeça inculta [...] olhos de rapaz que sonha, que adivinha, que indaga, que quer saber e não acaba de saber nada [...]", por outro lado, o aspecto físico é enaltecido, se a cabeça é inculta, ela é bela e está sobre "um corpo não destituído de graça", entretanto se veste mal.

(São Paulo, 2023, p. 24)

9) Este tipo de comparação sobre uma pessoa é comum? Ou o contrário? Escreva um pequeno texto, comentando se você já presenciou ou sofreu algo semelhante.

Resposta pessoal. Professor, seria interessante que os estudantes compartilhassem suas impressões para levantar a discussão sobre como as pessoas são vistas por meio dos estereótipos construídos.

10) O narrador diz que Inácio se vestia mal. Considerando que a história se passa em 1870, como você imagina que Inácio se vestia?

Oriente os estudantes a fazerem uma pesquisa breve sobre as vestimentas dessa época. Esta pesquisa será bem-vinda para a próxima Situação de Aprendizagem, que terá como tema a moda em diversas épocas.

11) Depois de saber um pouco sobre como era o jeito de vestir do final do século XIX, imagine e elabore um parágrafo com a descrição da roupa que Inácio estava vestindo. Pode ser iniciado assim:

Nesse dia, por exemplo, Inácio vestia _____

_____

Professor, estimule os estudantes a produzirem o parágrafo, mostrando os elementos da narrativa presentes no texto.

12) Que tal uma ilustração? Ela pode ser feita manualmente ou com ajuda da tecnologia.

Professor, para esta atividade os estudantes podem usar aplicativos como editores de fotos. Estes permitem manipulação para reproduzir a época em que o texto foi escrito. Uma outra forma é a produção de memes ou ilustrações. Sugestão: incentivá-los à leitura da Situação de Aprendizagem de Arte para ajudá-los na elaboração da imagem.

13) Veja o trecho do Texto I:

"[...] O pai é barbeiro na Cidade Nova, e pô-lo de agente, escrevente, ou que quer que era, do solicitador Borges, com esperança de vê-lo no foro, porque lhe parecia que os procuradores de causas ganhavam muito [...]"

a) Isso poderia acontecer com a personagem Inácio do Texto II? Justifique sua resposta.

Professor, espera-se que o estudante perceba que, de uma maneira geral, nessa idade, muitos jovens estudam para depois irem para o mercado de trabalho. É o que, supõe-se, acontece com a personagem, Inácio, do Texto II.

b) Por este trecho, o que se pode deduzir sobre a estrutura da sociedade?

Era muito comum jovens serem aprendizes de algum ofício para garantirem uma profissão, quando a família não dispunha de posses, como parece ser o caso da família de Inácio.

c) Aos 15 anos, Inácio era aprendiz (agente ou escrevente) em um foro (Texto I). Você acha que o fato de o narrador dizer que Inácio tinha "uma cabeça inculta" favoreceu a condição em que se encontrava?

É possível. O narrador nos conta que Inácio tinha "[...] olhos de rapaz que sonha, que adivinha, que indaga, que quer saber e não acaba de saber nada". O pai pode ter inferido que o filho não gostava de estudar, por isso quis garantir a ele uma profissão.

(São Paulo, 2023, p. 21)

O material, endereçado ao professor, inicia-se dirigindo-se ao estudante, reiterando a relevância das diferentes linguagens, que ultrapassam a escrita, destacando que as obras literárias podem reproduzir, criticar ou questionar os padrões sociais, culturais e estéticos do momento em que são concebidas. Fica evidenciado para o discente que a leitura de obras literárias possibilita a discussão relativa às visões sobre o outro e sobre si mesmo.

Na sequência, propõe-se a leitura de fragmentos de dois textos: o conto *Uns braços*, de Machado de Assis (sugerindo que seja feita a leitura na íntegra, visto que a publicação é de domínio público), e o conto *Seus braços*, escrito especialmente para o material[32]. A leitura deve ser precedida da pré-leitura com indagações prévias. Seguem-se questões voltadas para o aspecto temático dos textos e para a compreensão textual, focando em pontos referentes à comparação do tipo de linguagem e do estilo das personagens, tendo em vista que as narrativas se reportam a momentos históricos distintos. Observamos, a leitura comparativa entre os textos, focando aspectos relacionados à diversidade espaço-temporal, que traz implicações sobre o modo de falar, de se vestir, de ser e estar no mundo. A proposta abre-se para a discussão acerca da diversidade cultural e identitária.

Em 2023, após quase 30 anos de governo do PSDB, o estado de São Paulo passa a ser governado por um outro partido político, o Republicanos, o que acarretou mudanças na Secretaria da Educação e, consequentemente, na política educacional. Sendo assim, entre outras propostas implementadas, foi introduzido o material digital (MD), também denominado *Currículo em Ação,* para o trabalho em sala de aula, alterando significativamente a perspectiva metodológica utilizada. Os *slides*, como também são conhecidos, são projetados para os estudantes. O arquivo é digital e o professor pode editá-lo. Diferentemente do que ocorria até então, o alunado deixou de ter em mãos um material consumível. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo continua enviando material impresso para as escolas. No entanto, estabeleceu-se um descompasso entre o digital e o impresso.

A implementação do MD na rede estadual paulista não aconteceu sem polêmicas. A mídia noticiou alguns erros contidos nos slides, o que levou à suspensão

[32] A prática de escrever textos para fins exclusivamente didáticos também aconteceu com frequência nas publicações do *São Paulo faz Escola*, durante a vigência do *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias.*

do MD por determinação da Justiça de São Paulo[33] e ao afastamento de alguns profissionais responsáveis pela produção do material; houve também a recusa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em fazer a adesão aos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), decisão revogada posteriormente[34].

Atualmente, o MD segue sendo utilizado pelos professores em sala de aula, seu conteúdo está atrelado à Prova Paulista, avaliação realizada bimestralmente pelos estudantes da rede estadual. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o material está passando por reformulação visando ao seu aprimoramento; além disso, há a previsão de que, a partir de 2025, os alunos recebam a versão impressa do MD.

Um dos apontamentos feitos pelos docentes relaciona-se à gestão do tempo em sala de aula para a utilização do MD, considerando o calendário escolar e a defasagem na aprendizagem dos estudantes. Ainda que o MD seja editável, ou seja, haja a possibilidade de fazer reformulações nos *slides*, a previsão curricular e as avaliações externas são bastante limitadoras para esse processo que permitiria mais autonomia e autoria para a aula ministrada pelo professor.

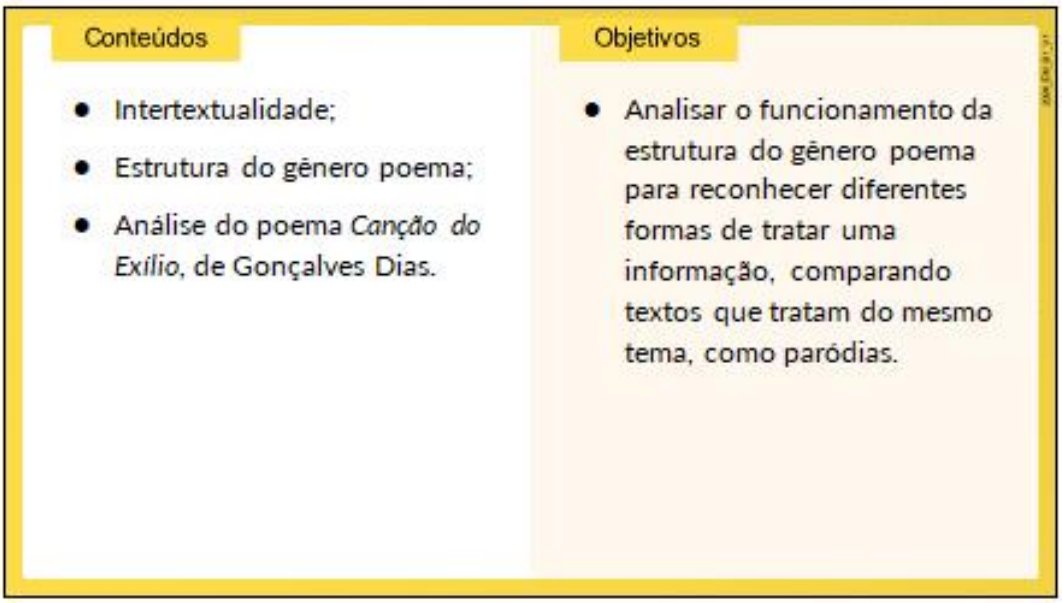
Considerando o objetivo do nosso estudo, na sequência, apresentamos a primeira aula do primeiro bimestre, para a 1ª série do ensino médio, prevista para acontecer em 45 minutos, mediante a utilização do MD.

---

[33] Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/04/justica-manda-secretaria-da-educacao-de-sp-suspender-liberacao-de-material-didatico-digital-apos-erros-em-conteudos.ghtml. Acesso em: 02 jul. 2024.

[34] Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-comunica-sobre-adesao-ao-pnld-2024/ . Acesso em: 02 jul. 2024.

1



(São Paulo, 2024)

Para começar

2 MINUTOS

Técnica Lemov
Virem e conversem

Você já vivenciou alguma situação que provocou saudade de algum lugar específico, como mudança de bairro, de cidade ou de escola? O que você fez para amenizar essa saudade?
Converse com o colega ao lado sobre o assunto.

3

Foco no conteúdo

O tema da saudade está presente no famoso poema *Canção do Exílio*. Publicado no século XIX no livro *Primeiros Cantos*, é um dos poemas líricos mais conhecidos do poeta romântico brasileiro **Gonçalves Dias**.

Leia um trecho, reproduzido a seguir:

(São Paulo, 2024)

Foco no conteúdo

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

5

Foco no conteúdo

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o sabiá.

DIAS, Gonçalves. **Canção do Exílio**. Disponível em: https://cutt.ly/w8yeB3R. Acesso em: 15 nov. 2023.

(São Paulo, 2024)

Na prática

1. Observe a estrofe do poema *Canção do Exílio*:

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Reconhece esses versos? Já ouviu antes? Em qual situação?

7

Na prática

Correção

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Reconhece esses versos? Já ouviu antes? Em qual situação?
Os dois versos finais da estrofe citada são mencionados no Hino Nacional Brasileiro: "Nossos bosques têm mais vida, / Nossa vida, (no teu seio) mais amores".

(São Paulo, 2024)

Foco no conteúdo

Pertencente à primeira geração romântica, Gonçalves Dias escreveu a "Canção do Exílio" no século XIX. Esse período literário foi caracterizado pela busca da construção de uma identidade nacional, com a valorização dos elementos naturais do país. Apesar de ser um texto que traz grande exaltação à pátria, o poema tem total **ausência de adjetivos qualificativos**. São os advérbios "lá, cá, aqui" que nos localizam geograficamente no poema. Formalmente, o poema apresenta redondilhas maiores (sete sílabas em cada verso) e rimas oxítonas (lá, cá, sabiá), menos na segunda estrofe.

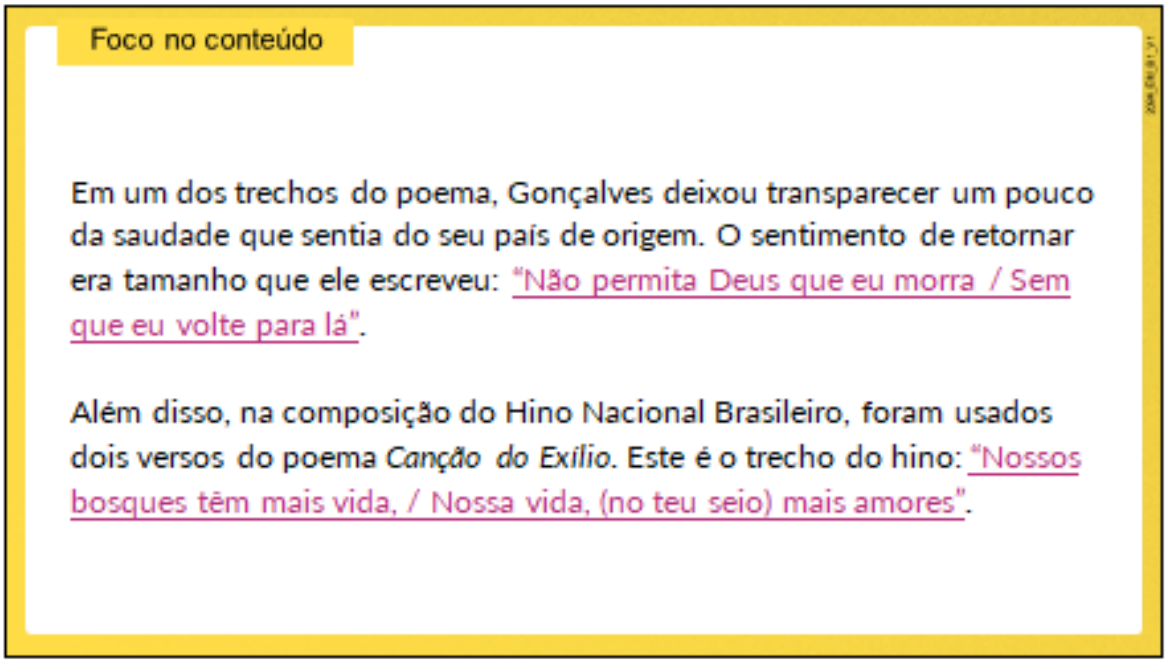
9

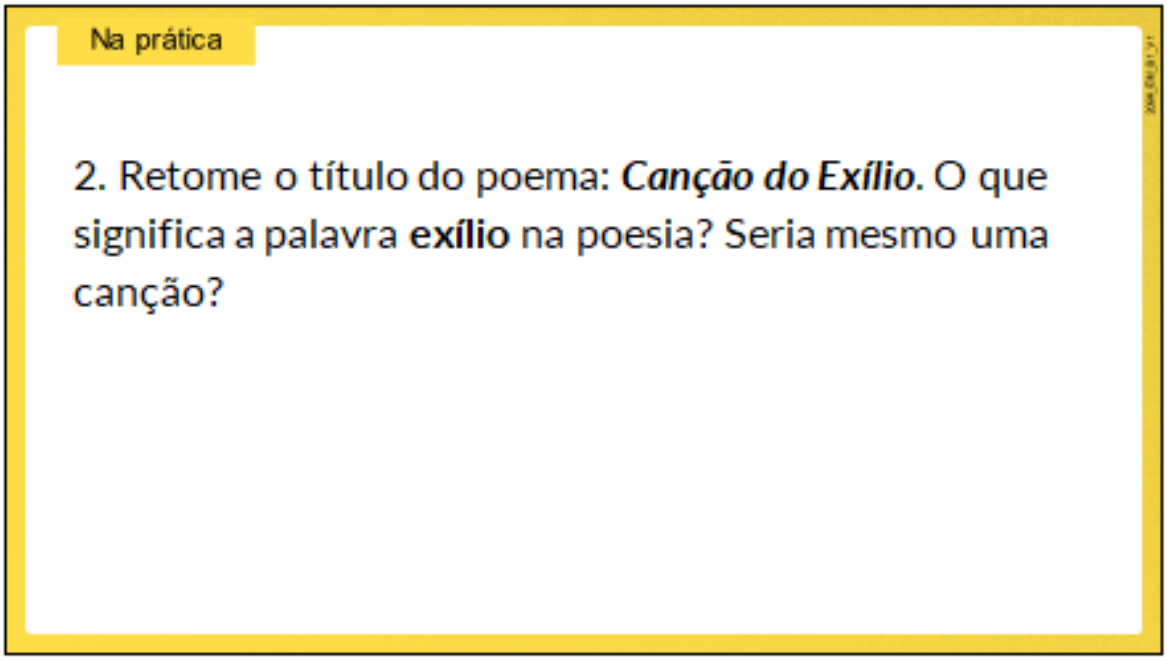
Foco no conteúdo

Muitos autores parodiaram a "Canção do Exílio". Têm destaque as versões dos escritores modernistas Murilo Mendes, Oswald de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. A paródia é um tipo de intertextualidade, geralmente de caráter crítico, humorístico e irônico, com intuito de recriar um novo texto, com base num texto já existente. É possível haver intertextualidade entre textos não verbais. Isso acontece quando uma imagem faz referência à outra.

O poema é composto por **cinco estrofes**, sendo **três quartetos** (quatro versos na estrofe) e **dois sextetos** (seis versos na estrofe). Nele, é possível perceber a admiração e o patriotismo do autor em relação ao Brasil.

(São Paulo, 2024)





(São Paulo, 2024)

Na prática

Correção

2. Retome o título do poema: *Canção do Exílio*. O que significa a palavra **exílio** na poesia? Seria mesmo uma canção?

É uma alusão à terra do autor, da saudade que ele sente por não estar mais lá. Exílio significa que a pessoa está fora de sua terra natal, por escolha própria ou por determinação da lei. Gonçalves Dias fala das belezas de sua terra em forma de poesia rítmica, daí o termo canção.

13

Aplicando

Técnica Lemov
Todo mundo escreve

O poema de Gonçalves Dias, *Canção do Exílio*, é muito utilizado para **paráfrases** e **paródias**. Considerando a estrutura do poema, escreva a sua versão da *Canção do Exílio*, trazendo questões e visões a partir das suas perspectivas a respeito do país em que vivemos. Você pode parodiar a versão original.

(São Paulo, 2024)

O que aprendemos hoje?

- Lemos e analisamos o poema "Canção do Exílio", verificamos a estrutura do poema e como são constituídas as relações de intertextualidade.

15

Referências

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix. 2006.

DIAS, Gonçalves. **Canção do Exílio**. Disponível em: https://cutt.ly/w8yeB3R. Acesso em: 15 nov. 2023.

SÃO PAULO (ESTADO); SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo Paulista do Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2020.

Imagens

Slide 5 – Pixabay. Disponível em: https://pixabay.com/pt/photos/praia-rep%C3%BAblica-dominicana-caribe-1236581/

(São Paulo, 2024)

Ao observar os *slides*, percebemos sua objetividade. A proposta didática é apresentada de forma direta, como um roteiro a ser seguido pelo professor e acompanhado pelos alunos na projeção que dele se faz em sala de aula. No exemplo apresentado, temos a primeira aula do primeiro bimestre para a 1ª série do ensino médio, conforme já mencionado anteriormente. O tema da aula é “intertextualidade”, que também aparece listada como conteúdo, ao lado de estrutura do gênero poema e análise de poema. O objetivo é analisar o funcionamento da estrutura do gênero poema, para reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, comparando textos que tratem do mesmo tema, como paródias. Tudo isso deve caber em uma aula de 45 minutos. O arquivo digital disponibilizado para o docente é editável e traz alguns comentários de apoio, inclusive a minutagem, ou seja, quanto tempo se deve dedicar a cada lâmina. A aula é iniciada com um questionamento sobre saudade, já antecipando explicitamente para o aluno o tema do poema, do qual se lê um fragmento. Na sequência, faz-se a relação intertextual com o hino nacional brasileiro, seguida da classificação do poema na primeira geração romântica. Para reforçar a questão da intertextualidade faz-se a referência a três paródias do poema, de autoria de Murilo Mendes, Oswald de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, as quais não são apresentadas aos alunos. Indica-se a estrutura do poema, composto por cinco estrofes, sendo dois quartetos e dois tercetos. Finaliza-se a aula, destacando o sentido da palavra exílio e propondo que os estudantes produzam a sua própria versão do texto.

A comparação entre a **aula** roteirizada pelo MD e o excerto da **Situação de Aprendizagem**, ambas denominadas como *Currículo em Ação* e integradas ao *Currículo Paulista*, permite-nos fazer algumas observações. Uma delas diz respeito à noção de aula e de situação de aprendizagem, visto que o MD propõe aulas com início, meio e fim, em um tempo de 45 minutos, para tratar de determinado conteúdo e objetivo; ao passo que a proposta da situação de aprendizagem pressupõe uma sequência de aulas ao longo das quais são desenvolvidos conteúdos e objetivos. Como se dá a leitura do texto literário, considerando a gestão do tempo de aula? O que se enfoca ao propor tal leitura? Em ambas as propostas, faz-se a leitura de fragmentos de textos canônicos de Gonçalves Dias e Machado de Assis, respectivamente. No caso do MD, visando ao desenvolvimento dos conteúdos: intertextualidade, estrutura do gênero poema e análise do poema *Canção do exílio*,

de Gonçalves Dias. A situação de aprendizagem, por sua vez, busca trabalhar os objetos de conhecimento: literatura – visões de mundo e conflito de interesses, apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.), réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem) e marcas linguísticas que expressam posição de enunciação considerando o contexto de produção.

Assim, percebemos que, ainda que organizadas de forma distinta, as duas propostas trabalham os textos literários em perspectiva temática, mediante a comparação de textos, evidenciando relações intertextuais. Falta, porém, a leitura propriamente dos textos, em sua íntegra, enquanto obra literária, levando em conta seu contexto de produção e recepção, o papel do leitor e a fruição. Falta espaço para a leitura silenciosa, individual, reflexiva, que permita ao estudante o confronto com a polissemia do texto literário. Sabemos que à semelhança do currículo, que seleciona quais conhecimentos devem integrá-lo, os materiais didáticos também precisam fazer opções, tendo em vista os requisitos que lhe são exigidos, principalmente no que se refere ao tempo disponível em sala de aula e às avaliações externas. Todos esses aspectos produzem efeitos sobre a prática pedagógica, comprometendo, sobretudo, a atuação mais autônoma e autoral do professor.

Nesse contexto, para romper com o engessamento do ensino de literatura, o exercício da docência requer formação consistente que propicie condições para identificar os meandros empregados pelo sistema para promover a formação de sujeitos esvaziados de sua cidadania, para imprimir autoria ao trabalhar com os manuais didáticos que lhe chegam às mãos pelas vias institucionais e para garantir aos estudantes a oportunidade de vivenciar leituras literárias. Estariam os cursos de licenciaturas em Letras proporcionando essa formação? Tendo em vista a diversidade das graduações espalhadas pelo país, entendemos que, em pleno século XXI, ainda estamos distantes disso.

5.4 O CAIR DO PANO

O *corpus* do nosso estudo constitui-se de currículos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que abarcam um período que vai do final da década de 1980 até a presente data. Ao longo desse período, o contexto de publicação de cada um desses currículos considerados passou por mudanças: do processo de redemocratização do país à exacerbação da política neoliberal. Tal conjuntura influencia as políticas educacionais, que passaram a priorizar metas e resultados, valorizando as estratégias do mundo empresarial, o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo, que nem sempre priorizam os processos pedagógicos mais comprometidos com a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos. Embora as pesquisas científicas na área da educação e, mais especificamente, do ensino de literatura, tragam contribuições para a educação básica, o campo do currículo segue em tensão. E é em meio a essa arena de disputas que o ensino de literatura (não) acontece nas salas de aula do ensino médio, principalmente quando consideramos a falta de identidade desse segmento educacional. Um dos objetivos previstos pela LBNEN Nº 9394/96 para essa etapa educacional é o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (Brasil, 1996a, inciso III, Art. 35). De acordo com as OCNEM, "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.

As três publicações que estudamos, de modo geral, representam a literatura como um tipo específico de discurso, socialmente valorizado e fortemente relacionado ao contexto sociocultural de produção e de recepção, que faz uso da linguagem com especificidades não observáveis em outros textos. Em razão disso, representam o ensino de literatura como aquele que, sem fazer sobrepujar o texto literário, o contempla na sua relação com outros textos, o que implica as relações intertextuais e temáticas, priorizando as atividades de leitura de modo geral. Nesse sentido, é muito comum a proposta de leitura de diferentes textos mediante o levantamento prévio do que os estudantes já conhecem ou supõem sobre eles, seguida de questões variadas com foco na compreensão e na interpretação textuais. O alinhavo temático geralmente é o fio condutor dessas atividades.

Em se tratando de paradigmas, observamos que na cultura escolar explicitada na voz institucional dos currículos há a prevalência de uma miscelânea

paradigmática, o que envolve a abordagem do texto literário sob diversas perspectivas metodológicas. Desse modo, muitas vezes, o texto literário aparece diluído em meio à diversidade de outros discursos ou de textos, ou mesmo substituído por resumos, fragmentos ou produções elaboradas com fins didáticos. Nesse contexto, entrevemos nas publicações oficiais estudadas o que Souza (2023) chama de valor a ensinar/tipo de educação: literariedade/estética e diversidade/politicamente correto; e o que Cosson denomina de paradigma analítico-textual e social-identitário. Ressalvamos que a diversidade/politicamente correto e o paradigma social-identitário estão mais associados à primeira proposta do C*urrículo em Ação*, referente ao *Currículo Paulista – ensino médio*, visto que a proposta do material digital não está em consonância com essa concepção. A *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau* e o *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias* vinculam-se mais ao paradigma analítico-textual e literariedade/estética. Destacamos, contudo, que as fronteiras entre tais paradigmas são permeáveis, levando-nos a perceber momentos de coexistência e intersecção.

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 concebia 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, consequentemente, 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 1° 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/l9394.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 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 n º 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_site.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 navegado**r. 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/ls/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