

## **O ENSINO DE LITERATURA : ENTRE A INOVAÇÃO E A PERMANÊNCIA**

VANESSA FABÍOLA SILVA DE FARIA (UNEMAT).

### **Resumo**

Este trabalho é o resultado de pesquisa realizada em curso de pós-graduação da FEUSP e consistiu em um estudo dos textos curriculares de Língua Portuguesa e Literatura para o 2º grau durante os anos 80, em São Paulo. A análise dos documentos curriculares permitiu-nos ponderar a afirmação de Geraldi (2003): "o trabalho pedagógico tende a fetichizar o produto do trabalho científico". Partimos de um exame em que foram cotejadas as várias edições de dois tipos de documentos curriculares, nos quais se propunham inovações no ensino de literatura. A lógica de incorporação dos resultados do trabalho de pesquisa não é igual nos dois tipos de documento, possivelmente em função do fato de os autores dos textos publicados nos Subsídios serem pesquisadores universitários, e, portanto, eles próprios responsáveis pela elaboração de uma obra original. Em contrapartida, o texto da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau, elaborado pela equipe técnica da CENP, assume, em grande parte, o modo de apropriação do trabalho científico apontado por Geraldi (2003), sendo possível atribuir aos autores do Subsídios a noção bourdieusiana de auctor e aos autores da Proposta Curricular a noção de lector. A pesquisa permitiu-nos concluir que este modo peculiar de apropriação do trabalho científico explica, em parte, a permanência de práticas arraigadas à tradição, embora mescladas a algumas proposições inovadoras. Esta mescla caracteriza a relação compósita dos saberes docentes (Tardif, Lessard, Lahire). Compreendemos, por fim, que o modo como os docentes podem mobilizar esses saberes é regido, em última instância, pela noção de táticas de consumo (De Certeau, 1994), explicando o que, num primeiro olhar, parece apenas uma burla dos mecanismos de controle impostos pelo currículo, configura-se na verdade, como um mecanismo de busca dos protocolos de ação, mais do que pelos protocolos da pesquisa científica (Anne-Marie Chartier, 2007).

### **Palavras-chave:**

ensino de literatura, currículo de literatura, saberes docente.

## **Propostas Curriculares do Estado de São Paulo nos anos 80 e o ensino de Literatura.**

### **Introdução**

O trabalho apresentado é parte da dissertação realizada no âmbito do curso de pós-graduação em Educação da FEUSP. Na dissertação, procuramos compreender a relação entre as pesquisas acadêmicas na área de língua e literatura e a produção de documentos curriculares produzidos no Estado de São Paulo, durante a década de 80 do século recém-findo.

Procuramos observar as relações entre a pesquisa acadêmica e as orientações oficiais elaboradas nos dispositivos, com o objetivo de compreender de que modo as pesquisas acadêmicas podem ter ou não proporcionado uma reorientação no ensino de Literatura, incluindo-se aí o exame das diferentes tensões que são produzidas nas relações entre as concepções teóricas de literatura e de ensino que fundamentam a proposta curricular, ou seja, procuramos observar o ponto de vista definido por

Geraldi (2003, p.74), que vê no trabalho pedagógico uma “fetichização do produto do trabalho científico”, ou seja, analisando a correlação entre o trabalho de ensino e o científico, o autor define uma noção que vai além da mera vulgarização dos conteúdos, para ele o trabalho pedagógico autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas.

Examinamos as proposições inovadoras para o ensino de literatura em dois documentos curriculares: na Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau e o guia Subsídios para Implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau. Os textos curriculares analisados permitiram-nos aventar uma hipótese que não fora considerada no início da pesquisa, mas surgira ao longo dos estudos: os documentos curriculares, apresentados como um discurso pedagógico, tendem às mesmas práticas, realizadas por docentes, de apropriação do resultado das discussões científicas, tomando aspectos dessas discussões em partes e deslocando-as do todo de que fazem parte, em práticas nas quais, conforme Chartier (2007), os pesquisadores não se reconhecem.

### **1. A produção de propostas curriculares – um retrospecto sucinto**

Uma atividade militante dos professores e pesquisadores universitários se observa em vários projetos originados nesse período, pensados exclusivamente para a questão do ensino e aprendizagem de língua e literatura, dentre eles, o EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço)[1], uma iniciativa de grande relevância, que propunha uma prática de formação que privilegiasse a relação dialética entre teoria e prática. Outro aspecto da interface entre a pesquisa acadêmica e o ensino público é o envolvimento de pesquisadores universitários com a elaboração de documentos oficiais. No estado de São Paulo, temos as PCLP e os guias chamados Subsídios para implementação das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa.

As PCLP são as propostas curriculares, ou seja, o texto curricular propriamente dito, em que as macro-diretrizes são oferecidas ao professor de língua e literatura. Já os guias Subsídios para Implementação das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa foram um material concebido para se propor um modo de aplicação das propostas. A primeira PCLP surgiu em 1978, num período anterior ao que nos propomos estudar, com o título “Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º grau”. A seção Introdução desse texto curricular alerta quanto ao caráter genérico do material: Esta proposição curricular é um modelo de referência. (...) Trata-se de macrocurrículo, isto é, uma proposta genérica para o Estado (...). (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p.11)

### **2. O ensino de literatura entre orientações oficiais e a pesquisa acadêmica: as PCLP e o guia Subsídios produzidos nos anos 80**

De acordo com Cordeiro (2000), as pressões de vários segmentos da sociedade civil por melhorias na educação colocaram a escola na pauta da agenda de redemocratização dos estados brasileiros. A insatisfação popular, que vinha crescendo ao longo da década de 70 e explode na década de

80 é apenas um dos aspectos que diz respeito ao projeto de reformulação curricular. Outro aspecto diz respeito ao fato de que, naquele período, houve um grande desenvolvimento com a consolidação dos programas de pós-graduação das universidades públicas e, se levarmos em conta Lopes (2005), as disciplinas escolares podem ter procurado acompanhar as novas discussões que ocorriam no âmbito acadêmico.

As Propostas Curriculares analisadas refletem, em alguns aspectos, várias das discussões teóricas que cercavam o objeto nesse período, um exemplo delas é a influência da corrente teórica Estética da Recepção. Encontramos em algumas orientações do texto curricular ecos da proposta de Jauss (1967) e os intelectuais da Escola de Constança, mais conhecida pela “Estética da Recepção” de Jauss, cuja proposição principal consistia em superar as dificuldades trazidas pelas práticas historiográficas de até então, responsáveis pela estagnação e queda de prestígio dessa área de investigação. Tais práticas ignoravam o contexto de surgimento da obra, e, conseqüentemente, desconsideravam o diálogo que se pode estabelecer com a época, os demais textos dessa época e os contemporâneos, além disso, as práticas historiográficas pareciam desconsiderar a possibilidade de atualização da obra, ou seja, sua capacidade de permanecer em constante diálogo com os leitores, mesmo depois de muito tempo de sua publicação, considerando-se este um novo estatuto, o horizonte do leitor na cadeia de recepções. Essa perspectiva parece bem compreendida no trecho que destacamos abaixo, nas PCLP – 2º grau:

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 precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sócio-cultural da época(...)Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela idéia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que se considerar o processo das idéias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças. (SÃO PAULO, SEE/ CENP, v. 1, 1994).

O problema, nessa orientação, é que não se discute como essas questões se relacionam diretamente ao trabalho em sala de aula, sendo necessário ao docente recorrer à leitura do guia “Subsídios”, para então, na leitura dos ensaios ali publicados, observarem um modo de trabalho adequado às orientações curriculares.

Outro fato a chamar atenção, na leitura do texto curricular: há poucas notas de rodapé ou outros textos periféricos a indicar a filiação teórica, e esses autores que acabamos de mencionar, sequer constam na bibliografia. Sem notas de rodapé ou referências bibliográficas, haveria necessariamente um esforço do leitor em determinar a partir de que lugar teórico específico o autor do texto curricular está falando. Afinal, a produção do conhecimento científico requer do cientista determinadas escolhas, ou recortes para chegar a seu objeto. É justamente o próprio recorte e o que fica fora dele que parecem ser desconsiderados nos discursos acerca dos conteúdos de ensino de língua e literatura, o que, novamente lembrando Kothe (1997), faz parecer natural o que é estranho. Geraldi (2003) refere-se a esse problema quando discute questões relativas ao ensino de língua materna, alertando para o fato de que não se podem esquecer “os postos de observação” que produzem as descrições lingüísticas, de acordo com Possenti:

O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. (...). Assim, o que lhe parece como objeto é o que sua posição determina como tal. (POSSENTI, *apud* GERALDI, 2003, p.83)

Inicialmente, atribuíamos a dificuldade da implementação dessas propostas inovadoras à precariedade da formação docente, que não contemplava essa visada para a recepção do texto e sim para o texto estritamente – ou seja, formava-se um especialista do texto literário, o que fazia com que a abordagem teórica do texto fosse uma decorrência “natural”. Outros fatores devem ainda ser considerados na análise desta questão, sobretudo que nos levem a entender o porquê de, após tantos anos de proposição de inovações curriculares, ainda permanecermos arraigados às práticas tradicionais, conforme afirma Vieira (2008). A autora percebe um hiato entre o trabalho científico, caracterizado nas pesquisas acadêmicas e o que se realiza na prática. Para compreender esse hiato consideramos o ponto de vista de Geraldi (2003), que vê no trabalho pedagógico uma fetichização do conhecimento científico.

Para demonstrarmos a idéia de que o modo de operação da história literária é apagado quando chega à escola, partimos da leitura do ensaio de Willi Böhle (professor e pesquisador da Universidade de São Paulo) publicado no volume III do guia Subsídios, intitulado: “História Literária”.

O autor, ao explicitar a orientação metodológica desse trabalho e sua escolha por um único objeto literário, o romance “Memórias de um sargento de milícias” sob vários enfoques, mostra-nos como cada um desses enfoques correspondem às visões críticas sobre o romance na tradição historiográfica brasileira.

Uma maneira de se evitar esse problema seria, como demonstrado, leituras do próprio texto literário e de suas críticas, comparando-as, tal como a realizada por Candido, que, ao questionar duas categorias tradicionais, a do romance picaresco e do romance documentário, inaugura uma nova categoria, o romance malandro, sendo apontado nesse modelo de trabalho vigoroso e criativo uma alternativa às práticas de ensino de literatura apontando sua capacidade de integrar o olhar do leitor, em qualquer época, e do autor.

A leitura do texto de Böhle levou-nos a compreender que mesmo uma orientação historicista no ensino de literatura, bem como a periodização, não são, em si, um problema. O problema reside, a seu ver, numa prática que decorre do modo como essa história é apresentada: “Fazer história literária, não é, portanto, contar ingenuamente a ‘história como aconteceu’, mas é um problema de **apresentação**, relacionando tempos diferentes” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p. 68, grifos do autor). Tal atividade leva em conta, principalmente, a idéia de Benjamim, cujo ensaio “História literária e Ciência literária” também foi publicado no volume III do guia Subsídios: “A História Literária, diz W.. Benjamim, “não é uma simples disciplina, mas, em seu próprio desenvolvimento, um momento da História Universal” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p.57).

Todas essas considerações, contidas nos ensaios publicados no guia “Subsídios” ficam demasiado reduzidas no texto da PCLP, como observamos nos fragmentos : “*Ninguém aprende o que é leitura 'ouvindo falar' de obras, autores, características... é necessário fruí-lo, entendê-lo nas relações que mantém com os outros textos, para compreender o que representa e porque é literário.*” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.43), ou ainda: “*A construção de um saber teórico e histórico sobre literatura somente se dá a partir da vivência (leitura) de obras literárias que se inicia desde a alfabetização, ou até mesmo antes, ao ouvir cantigas, poemas, histórias*” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.44). O que o texto curricular não deixa claro é como é que se relaciona esse saber, a ser construído “desde a alfabetização”, com este outro saber, mais sistematizado e rigoroso tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, que deveria ser construído durante o 2º grau.

Além desses exemplos, ponderamos também sobre uma observação de Bølle, no ensaio publicado no guia “Subsídios”. Em seu texto, o autor observa que o ensino de história literária apresenta uma discrepância entre o que é feito na pesquisa e no ensino, “enquanto na pesquisa domina a modalidade do trabalho monográfico, o ensino, principalmente de 2º grau, continua se orientando por manuais com esquemas panorâmicos”. Nesse ponto, o autor questiona o tradicional argumento que atribui à pesquisa científica e ao ensino básico papéis diferenciados, contra o que afirma que o questionamento na base do trabalho com a literatura, revelador de um posicionamento crítico, são fundamentais não só no trabalho do pesquisador como nos processos de aprendizagem.

Outro exemplo do modo como as orientações curriculares da PCLP tendiam a simplificar as concepções teóricas subjacentes aos trabalhos acadêmicos de pesquisa – deslocando-as do todo de que fazem parte e alçando alguns aspectos ao *status* de conteúdo de ensino, ignorando-se todo o quadro em que as explicações e descrições teóricas são criadas – é o momento em que as concepções bakhtinianas de linguagem ganham o espaço escolar e a noção de intertextualidade, subjacente à concepção dialógica de linguagem, aparece na escola. Procurando exemplificar essa perspectiva observamos o ensaio de Berta Waldman, publicado no mesmo volume III do “Subsídios” e a proposta contida no texto da PCLP, na 2ª versão preliminar. O texto de Waldman discute as possibilidades de um trabalho pautado pela intertextualidade como um exercício crítico. Já no início de seu texto, a autora mobiliza Bakhtin e sua noção de signo ideológico para definir o que seria um “diálogo crítico”, segundo ela, um modelo de trabalho capaz de “arrancá-los [os alunos] da massa indistinta de 'consumidores' de mercadorias e ideologias” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p.17).

Para exemplificar suas considerações e mostrar essa perspectiva de trabalho, na prática, a autora propõe dois estudos, em que escolhemos aqui um deles no texto intitulado “A imprensa marrom e a literatura – a hipérbole e o contraponto do real”. Esse texto interessa-nos porque o modelo de trabalho ali contido é, salvaguardadas as devidas proporções, retomado no texto da proposta curricular. Waldman explica que o procedimento de intercomunicação dos discursos literários e não literários não é algo novo, e propõe a leitura de um jogo intertextual entre “textos hierarquicamente diferentes”: o texto literário, uma narrativa de Dalton Trevisan, e um texto jornalístico, do antigo jornal Notícias Populares, de circulação razoavelmente alta durante os anos 80.

A autora explicita os procedimentos de construção textual que caracteriza os dois textos. Inicialmente parte das semelhanças nos dois gêneros, especialmente no que diz respeito à equivalência do fato narrado, a motivação do crime e o fato de os contendores serem amigos, dentre outros. A partir daí a autora inicia um trabalho minucioso que consiste no exame das diferenças entre os dois gêneros estabelecendo ao final que o texto jornalístico vale-se de um procedimento típico da imprensa marrom: “ênfatizar a violência, a criminalidade, hiperbolizando-a (...)”, apresenta juízos de valor, dá-se ênfase à criminalidade para em seguida puni-la, bem como a tranquilidade da certeza da punição do “monstro social” como a garantia de equilíbrio social. Passando ao texto de Trevisan, a autora analisa como a narrativa “arrasta o leitor pela ilusão de realismo inerente ao seu discurso”; diferentemente do texto jornalístico, o texto de Trevisan não se pretende um mecanismo de julgamento e punição, sendo mais próximo do comentário, daquela atividade cotidiana de falar sobre os acontecimentos, da “conversa” do texto com outros textos, além disso, a ausência de juízos valorativos por parte do narrador, e, nesse percurso, de comentário sobre o cotidiano, revela o que o texto jornalístico não pode revelar: os “monstros”, somos nós.

Vemos, mais uma vez, na leitura da PCLP, como o procedimento ilustrado pelo pesquisador acadêmico mostra-se reduzido na proposição do autor do texto curricular: *‘Uma 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 possibilitarmos aos alunos que realizem a leitura comparativa de textos.’* (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.47). Para exemplificar esse modelo de trabalho, os autores da PCLP propõem aos alunos a leitura do conto de Dalton Trevisan “Uma vela para Dario”, em comparação a uma reportagem jornalística, “cadáver atrapalha trânsito no Minhocão”, e o editorial, “Uma vela pela morte da solidariedade”. A despeito do mérito da proposta, ou seja, discutir as diferenças de procedimento e tratamentos dado ao mesmo tema no texto literário e no jornalístico, a proposta peca por simplificar demasiadamente o conceito de intertextualidade proposto no trabalho de Waldman.

a) O uso estético da articulação da linguagem no primeiro [texto literário], a função estética de reelaboração premeditada pelo autor do texto; no segundo e no 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 “*Uma vela* pela morte da solidariedade”, tema também do conto.

c) Em função de serem textos diferentes quanto à função, a escolha dos recursos lingüísticos expressivos de cada um dos 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 ela relata. (...) O texto literário, evidentemente, constrói-se em outra direção: seu objetivo não é documentar um fato real, mas criar situações que guardam verossimilhança com a realidade, o cotidiano. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p.48)

Dessa forma, observamos que a orientação curricular, neste aspecto, retirada de um contexto mais amplo e abrangente do que seria o intertexto e o trabalho pautado pela intertextualidade, fica empobrecida, reduzindo-se ao exercício de constatação das diferenças e semelhanças entre os gêneros, sem, no entanto, participar daquilo que Waldman classifica como “exercício crítico”. Tais orientações tornam vagos conceitos que são mais bem compreendidos num quadro teórico geral onde foram extraídos. Novamente encontramos uma orientação que só poderia ser compreendida, ampliando-se as premissas ali contidas, se cotejadas com o ensaio publicado no guia “Subsídios”.

### **Conclusão**

O que resulta desses exemplos é uma hipótese que, embora não imaginada no início dos trabalhos, foi se configurando ao longo da pesquisa: é a idéia de que o próprio texto curricular, apresentado como um discurso pedagógico, participa das mesmas práticas de apropriação do produto do trabalho científico realizado por docentes, tomando-o em partes e deslocando-o do todo de que faz parte, e, assim, caracteriza o que Geraldi (2003, p.74) chama de “fetichização do produto do trabalho científico” . Ou seja, aquilo que no trabalho do pesquisador resulta de um ponto de vista mais amplo acerca do problema estudado contribui para a visão do fenômeno a ser descrito e explicado através do modelo proposto pelo pesquisador. Isso implica, nas palavras de Geraldi:

(...) que os produtos do trabalho científico têm de ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. (...) O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo (...). Neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência. No entanto, normalmente as origens desta elaboração primeira são silenciadas e até mesmo ignoradas. Da absurda complexidade do fenômeno lingüístico, de suas múltiplas faces, o objeto construído e trabalhado pela ciência clareia alguns aspectos, estabelece alguns parâmetros de adequação das descrições e aplicações, parâmetros estes articulados tanto aos postos de observação quanto à história da própria ciência. (GERALDI, 2003, p.75)

Desses comentários, concluímos que a atitude de ver nas novas proposições uma explicação ou descrição globalizante que dê conta de todas as especificidades do fenômeno lingüístico e literário, além de ingênua, não contribui para que de fato se inove em seu ensino.

Considerando-se estas discussões, lembramos também de como a noção bourdieusiana de *auctor* e *lector* contribui para a compreensão do problema proposto para estudo; utilizamos aqui os termos no mesmo sentido sugerido por Bourdieu (1990) no texto intitulado “Leitura, leitores, letrados, literatura”. Nesse texto, o autor diferencia o *auctor*, responsável pela criação de uma obra original, do *lector*, aquele que segundo a tradição medieval lê e interpreta o discurso de outro.

Assim, na leitura da PCLP e do guia Subsídios, podemos opor o trabalho de um e de outro. Ou seja, na medida que os textos publicados no guia Subsídios resultam de um trabalho de pesquisa científica (e não apenas porque se trata de professores universitários), caracterizamos seus autores como *auctor*, enquanto os textos da PCLP parecem-se, em muitos aspectos, com o trabalho do *lector*, aquele que reelaborando um discurso original, produz uma leitura desse discurso, podendo, em certa medida, conformar (ou deformar) o conteúdo da obra originalmente elaborada. Nesse aspecto, considerando-se o processo de constituição da PCLP, tomamos emprestado o termo que Silva (2001) utiliza para nomear os manuais pedagógicos:

“leituras de leituras”.

#### **Referências Bibliográficas:**

##### 1. Documentos curriculares analisados

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa**. 2º grau, 2ª versão preliminar, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de redação para o 2º grau** - (1978);

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. CENP . **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau: Volume I Reflexões Preliminares**.1984. São Paulo, SE/CENP/ UNICAMP, 1984. v.1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. CENP. **Subsídio à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio: coletânea de textos**. 1998, v.3

#### **Bibliografia**

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BOURDIEU, P. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas Ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990, p.135-146.

\_\_\_\_\_. Dialética da Malandragem. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº08, p.67-89, 1970.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007.

CORDEIRO, J. P. **A História no centro do Debate**. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. SP: Ática, 1994.

KÖTHER, F. **O cânone colonial**. Brasília,DF: Editora da UnB, 1997.

SILVA, V. B. **História de leitura para professores: um estudo da produção e circulação dos saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros (1930- 1970)**.2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo , São Paulo, SP, 2001.

SOUZA, R. F. Política Curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. V.36, nº 137, p.203-221, jan/abr.2006.

TARDIF, M, LESSARD, C. e LAHIRE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.215-233.

VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, Ago/2008, vol. 38, nº 134, p.441-458.

---

[1] No início dos anos 80, após intensas discussões em encontros, como o ocorrido na SBPC de 1977, surge a iniciativa de um projeto de trabalho coletivo, o EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço). Este projeto fora desde o princípio concebido como mais do que uma proposta de intervenção na rede, embasando-se no desejo de articular pesquisa e prática. Na proposta de integração entre os diversos níveis de ensino (a universidade e os 1º e 2º graus), a proposta inicial buscava encurtar as distâncias entre professores e estudantes, os saberes e instâncias envolvidas no ensino e pesquisa de língua materna e literatura. Partia de um conceito que buscava renovar as velhas práticas de capacitação até então realizadas. Trata-se de um momento em que a vanguarda intelectual ligada à Educação se deu conta de que não bastava apenas conceder recursos materiais ou modificar a estrutura no setor educacional. Como fator de mudança, o investimento deveria ser feito primordialmente no professor.

## **Propostas Curriculares do Estado de São Paulo nos anos 80 e o ensino de Literatura.**

### **Introdução**

O trabalho apresentado é parte da dissertação realizada no âmbito do curso de pós-graduação em Educação da FEUSP. Na dissertação, procuramos compreender a relação entre as pesquisas acadêmicas na área de língua e literatura e a produção de documentos curriculares produzidos no Estado de São Paulo, durante a década de 80 do século recém-findo.

Procuramos observar as relações entre a pesquisa acadêmica e as orientações oficiais elaboradas nos dispositivos, com o objetivo de compreender de que modo as pesquisas acadêmicas podem ter ou não proporcionado uma reorientação no ensino de Literatura, incluindo-se aí o exame das diferentes tensões que são produzidas nas relações entre as concepções teóricas de literatura e de ensino que fundamentam a proposta curricular, ou seja, procuramos observar o ponto de vista definido por Geraldi (2003, p.74), que vê no trabalho pedagógico uma “fetichização do produto do trabalho científico”, ou seja, analisando a correlação entre o trabalho de ensino e o científico, o autor define uma noção que vai além da mera vulgarização dos conteúdos, para ele o trabalho pedagógico autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas.

Examinamos as proposições inovadoras para o ensino de literatura em dois documentos curriculares: na Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau e o guia Subsídios para Implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 2º grau. Os textos curriculares analisados permitiram-nos aventar uma hipótese que não fora considerada no início da pesquisa, mas surgira ao longo dos estudos: os documentos curriculares, apresentado como um discurso pedagógico, tendem às mesmas práticas, realizadas por docentes, de apropriação do resultado das discussões científicas, tomando aspectos dessas discussões em partes e deslocando-as do todo de que fazem parte, em práticas nas quais, conforme Chartier (2007), os pesquisadores não se reconhecem.

#### **1. A produção de propostas curriculares – um retrospecto sucinto**

Uma atividade militante dos professores e pesquisadores universitários se observa em vários projetos originados nesse período, pensados exclusivamente para a questão do ensino e aprendizagem de língua e literatura, dentre eles, o EFES (Estágio de

Formação do Educador em Serviço)<sup>1</sup>, uma iniciativa de grande relevância, que propunha uma prática de formação que privilegiasse a relação dialética entre teoria e prática. Outro aspecto da interface entre a pesquisa acadêmica e o ensino público é o envolvimento de pesquisadores universitários com a elaboração de documentos oficiais. No estado de São Paulo, temos as PCLP e os guias chamados Subsídios para implementação das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa.

As PCLP são as propostas curriculares, ou seja, o texto curricular propriamente dito, em que as macro-diretrizes são oferecidas ao professor de língua e literatura. Já os guias Subsídios para Implementação das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa foram um material concebido para se propor um modo de aplicação das propostas. A primeira PCLP surgiu em 1978, num período anterior ao que nos propomos estudar, com o título “Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º grau”. A seção Introdução desse texto curricular alerta quanto ao caráter genérico do material: Esta proposição curricular é um modelo de referência. (...) Trata-se de macrocurrículo, isto é, uma proposta genérica para o Estado (...) . (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p.11)

## **2. O ensino de literatura entre orientações oficiais e a pesquisa acadêmica: as PCLP e o guia Subsídios produzidos nos anos 80**

De acordo com Cordeiro (2000), as pressões de vários segmentos da sociedade civil por melhorias na educação colocaram a escola na pauta da agenda de redemocratização dos estados brasileiros. A insatisfação popular, que vinha crescendo ao longo da década de 70 e explode na década de 80 é apenas um dos aspectos que diz respeito ao projeto de reformulação curricular. Outro aspecto diz respeito ao fato de que, naquele período, houve um grande desenvolvimento com a consolidação dos programas de pós-graduação das universidades públicas e, se levarmos em conta Lopes (2005), as disciplinas escolares podem ter procurado acompanhar as novas discussões que ocorriam no âmbito acadêmico.

As Propostas Curriculares analisadas refletem, em alguns aspectos, várias das discussões teóricas que cercavam o objeto nesse período e revela, um exemplo delas é a influência da corrente teórica Estética da Recepção. Encontramos em algumas orientações do texto curricular ecos da proposta de Jauss (1967) e os intelectuais da Escola de

---

1 No início dos anos 80, após intensas discussões em encontros, como o ocorrido na SBPC de 1977, surge a iniciativa de um projeto de trabalho coletivo, o EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço). Este projeto fora desde o princípio concebido como mais do que uma proposta de intervenção na rede, embasando-se no desejo de articular pesquisa e prática. Na proposta de integração entre os diversos níveis de ensino (a universidade e os 1º e 2º graus), a proposta inicial buscava encurtar as distâncias entre professores e estudantes, os saberes e instâncias envolvidas no ensino e pesquisa de língua materna e literatura. Partia de um conceito que buscava renovar as velhas práticas de capacitação até então realizadas. Trata-se de um momento em que a vanguarda intelectual ligada à Educação se deu conta de que não bastava apenas conceder recursos materiais ou modificar a estrutura no setor educacional. Como fator de mudança, o investimento deveria ser feito primordialmente no professor.

Constança, mais conhecida pela “Estética da Recepção” de Jauss, cuja proposição principal consistia em superar as dificuldades trazidas pelas práticas historiográficas de até então, responsáveis pela estagnação e queda de prestígio dessa área de investigação. Tais práticas ignoravam o contexto de surgimento da obra, e, conseqüentemente, desconsideravam o diálogo que se pode estabelecer com a época, os demais textos dessa época e os contemporâneos, além disso, as práticas historiográficas pareciam desconsiderar a possibilidade de atualização da obra, ou seja, sua capacidade de permanecer em constante diálogo com os leitores, mesmo depois de muito tempo de sua publicação, considerando-se este um novo estatuto, o horizonte do leitor na cadeia de recepções. Essa perspectiva parece bem compreendida no trecho que destacamos abaixo, nas PCLP – 2º grau:

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 os precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sócio-cultural da época(...)Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela idéia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que se considerar o processo das idéias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças. (SÃO PAULO, SEE/CENP, v. 1, 1994).

O problema, nessa orientação, é que não se discute como essas questões se relacionam diretamente ao trabalho em sala de aula, sendo necessário ao docente recorrer à leitura do guia “Subsídios”, para então, na leitura dos ensaios ali publicados, observarem um modo de trabalho adequado às orientações curriculares.

Outro fato a chamar atenção, na leitura do texto curricular: há poucas notas de rodapé ou outros textos periféricos a indicar a filiação teórica, e esses autores que acabamos de mencionar, sequer constam na bibliografia. Sem notas de rodapé ou referências bibliográficas, haveria necessariamente um esforço do leitor em determinar a partir de que lugar teórico específico o autor do texto curricular está falando. Afinal, a produção do conhecimento científico requer do cientista determinadas escolhas, ou recortes para chegar a seu objeto. É justamente o próprio recorte e o que fica fora dele que parecem ser desconsiderados nos discursos acerca dos conteúdos de ensino de língua e literatura, o que, novamente lembrando Kothe (1997), faz parecer natural o que é estranho. Geraldi (2003) refere-se a esse problema quando discute questões relativas ao ensino de língua materna, alertando para o fato de que não se podem esquecer “os postos de observação” que produzem as descrições lingüísticas, de acordo com Possenti:

O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. (...). Assim, o que lhe parece como objeto é o que

sua posição determina como tal. (POSSENTI, *apud* GERALDI, 2003, p.83)

Inicialmente, atribuíamos a dificuldade da implementação dessas propostas inovadoras à precariedade da formação docente, que não contemplava essa visada para a recepção do texto e sim para o texto estritamente – ou seja, formava-se um especialista do texto literário, o que fazia com que a abordagem teórica do texto fosse uma decorrência “natural”. Outros fatores devem ainda ser considerados na análise desta questão, sobretudo que nos levem a entender o porquê de, após tantos anos de proposição de inovações curriculares, ainda permanecermos arraigados às práticas tradicionais, conforme afirma Vieira (2008). A autora percebe um hiato entre o trabalho científico, caracterizado nas pesquisas acadêmicas e o que se realiza na prática. Para compreender esse hiato consideramos o ponto de vista de Geraldi (2003), que vê no trabalho pedagógico uma fetichização do conhecimento científico.

Para demonstrarmos a idéia de que o modo de operação da história literária é apagado quando chega à escola, partimos da leitura do ensaio de Willi Böhle (professor e pesquisador da Universidade de São Paulo) publicado no volume III do guia Subsídios, intitulado: “História Literária”.

O autor, ao explicitar a orientação metodológica desse trabalho e sua escolha por um único objeto literário, o romance “Memórias de um sargento de milícias” sob vários enfoques, mostra-nos como cada um desses enfoques correspondem às visões críticas sobre o romance na tradição historiográfica brasileira.

Uma maneira de se evitar esse problema seria, como demonstrado, leituras do próprio texto literário e de suas críticas, comparando-as, tal como a realizada por Candido, que, ao questionar duas categorias tradicionais, a do romance picaresco e do romance documentário, inaugura uma nova categoria, o romance malandro, sendo apontado nesse modelo de trabalho vigoroso e criativo uma alternativa às práticas de ensino de literatura apontando sua capacidade de integrar o olhar do leitor, em qualquer época, e do autor.

A leitura do texto de Böhle levou-nos a compreender que mesmo uma orientação historicista no ensino de literatura, bem como a periodização, não são, em si, um problema. O problema reside, a seu ver, numa prática que decorre do modo como essa história é apresentada: “Fazer história literária, não é, portanto, contar ingenuamente a ‘história como aconteceu’, mas é um problema de **apresentação**, relacionando tempos diferentes” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p. 68, grifos do autor). Tal atividade leva em conta, principalmente, a idéia de Benjamim, cujo ensaio “História literária e Ciência literária” também foi publicado no volume III do guia Subsídios: “A História Literária, diz W..

Benjamim, “não é uma simples disciplina, mas, em seu próprio desenvolvimento, um momento da História Universal” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p.57).

Todas essas considerações, contidas nos ensaios publicados no guia “Subsídios” ficam demasiado reduzidas no texto da PCLP, como observamos nos fragmentos : “Ninguém aprende o que é leitura ‘ouvindo falar’ de obras, autores, características... é necessário fruí-lo, entendê-lo nas relações que mantém com os outros textos, para compreender o que representa e porque é literário.” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.43), ou ainda: “A construção de um saber teórico e histórico sobre literatura somente se dá a partir da vivência (leitura) de obras literárias que se inicia desde a alfabetização, ou até mesmo antes, ao ouvir cantigas, poemas, histórias” (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.44). O que o texto curricular não deixa claro é como é que se relaciona esse saber, a ser construído “desde a alfabetização”, com este outro saber, mais sistematizado e rigoroso tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, que deveria ser construído durante o 2º grau.

Além desses exemplos, ponderamos também sobre uma observação de Bølle, no ensaio publicado no guia “Subsídios”. Em seu texto, o autor observa que o ensino de história literária apresenta uma discrepância entre o que é feito na pesquisa e no ensino, “enquanto na pesquisa domina a modalidade do trabalho monográfico, o ensino, principalmente de 2º grau, continua se orientando por manuais com esquemas panorâmicos”. Nesse ponto, o autor questiona o tradicional argumento que atribui à pesquisa científica e ao ensino básico papéis diferenciados, contra o que afirma que o questionamento na base do trabalho com a literatura, revelador de um posicionamento crítico, são fundamentais não só no trabalho do pesquisador como nos processos de aprendizagem.

Outro exemplo do modo como as orientações curriculares da PCLP tendiam a simplificar as concepções teóricas subjacentes aos trabalhos acadêmicos de pesquisa – deslocando-as do todo de que fazem parte e alçando alguns aspectos ao *status* de conteúdo de ensino, ignorando-se todo o quadro em que as explicações e descrições teóricas são criadas – é o momento em que as concepções bakhtinianas de linguagem ganham o espaço escolar e a noção de intertextualidade, subjacente à concepção dialógica de linguagem, aparece na escola. Procurando exemplificar essa perspectiva observamos o ensaio de Berta Waldman, publicado no mesmo volume III do “Subsídios” e a proposta contida no texto da PCLP, na 2ª versão preliminar. O texto de Waldman discute as possibilidades de um trabalho pautado pela intertextualidade como um exercício crítico. Já no início de seu texto, a autora mobiliza Bakhtin e sua noção de signo ideológico para definir o que seria um “diálogo crítico”, segundo ela, um modelo de trabalho capaz de “arrancá-los [os alunos] da

massa indistinta de 'consumidores' de mercadorias e ideologias” (São Paulo, SEE/CENP, 1998, p.17).

Para exemplificar suas considerações e mostrar essa perspectiva de trabalho, na prática, a autora propõe dois estudos, em que escolhemos aqui um deles no texto intitulado “A imprensa marrom e a literatura – a hipérbole e o contraponto do real”. Esse texto interessa-nos porque o modelo de trabalho ali contido é, salvaguardadas as devidas proporções, retomado no texto da proposta curricular. Waldman explica que o procedimento de intercomunicação dos discursos literários e não literários não é algo novo, e propõe a leitura de um jogo intertextual entre “textos hierarquicamente diferentes”: o texto literário, uma narrativa de Dalton Trevisan, e um texto jornalístico, do antigo jornal Notícias Populares, de circulação razoavelmente alta durante os anos 80.

A autora explicita os procedimentos de construção textual que caracteriza os dois textos. Inicialmente parte das semelhanças nos dois gêneros, especialmente no que diz respeito à equivalência do fato narrado, a motivação do crime e o fato de os contendores serem amigos, dentre outros. A partir daí a autora inicia um trabalho minucioso que consiste no exame das diferenças entre os dois gêneros estabelecendo ao final que o texto jornalístico vale-se de um procedimento típico da imprensa marrom: “ênfatizar a violência, a criminalidade, hiperbolizando-a (...)”, apresenta juízos de valor, dá-se ênfase à criminalidade para em seguida puni-la, bem como a tranquilidade da certeza da punição do “monstro social” como a garantia de equilíbrio social. Passando ao texto de Trevisan, a autora analisa como a narrativa “arrasta o leitor pela ilusão de realismo inerente ao seu discurso”; diferentemente do texto jornalístico, o texto de Trevisan não se pretende um mecanismo de julgamento e punição, sendo mais próximo do comentário, daquela atividade cotidiana de falar sobre os acontecimentos, da “conversa” do texto com outros textos, além disso, a ausência de juízos valorativos por parte do narrador, e, nesse percurso, de comentário sobre o cotidiano, revela o que o texto jornalístico não pode revelar: os “monstros”, somos nós.

Vemos, mais uma vez, na leitura da PCLP, como o procedimento ilustrado pelo pesquisador acadêmico mostra-se reduzido na proposição do autor do texto curricular: *‘Uma 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 possibilitarmos aos alunos que realizem a leitura comparativa de textos.’* (São Paulo, SEE/CENP, 1992, p.47). Para exemplificar esse modelo de trabalho, os autores da PCLP propõem aos alunos a leitura do conto de Dalton Trevisan “Uma vela para Dario”, em comparação a uma reportagem jornalística, “cadáver atrapalha trânsito no Minhocão”, e

o editorial, “Uma vela pela morte da solidariedade”. A despeito do mérito da proposta, ou seja, discutir as diferenças de procedimento e tratamentos dado ao mesmo tema no texto literário e no jornalístico, a proposta peca por simplificar demasiadamente o conceito de intertextualidade proposto no trabalho de Waldman.

a) O uso estético da articulação da linguagem no primeiro [texto literário], a função estética de reelaboração premeditada pelo autor do texto; no segundo e no 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 “*Uma vela* pela morte da solidariedade”, tema também do conto.

c) Em função de serem textos diferentes quanto à função, a escolha dos recursos lingüísticos expressivos de cada um dos 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 ela relata. (...) O texto literário, evidentemente, constrói-se em outra direção: seu objetivo não é documentar um fato real, mas criar situações que guardam verossimilhança com a realidade, o cotidiano. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992, p.48)

Dessa forma, observamos que a orientação curricular, neste aspecto, retirada de um contexto mais amplo e abrangente do que seria o intertexto e o trabalho pautado pela intertextualidade, fica empobrecida, reduzindo-se ao exercício de constatação das diferenças e semelhanças entre os gêneros, sem, no entanto, participar daquilo que Waldman classifica como “exercício crítico”. Tais orientações tornam vagos conceitos que são mais bem compreendidos num quadro teórico geral donde foram extraídos. Novamente encontramos uma orientação que só poderia ser compreendida, ampliando-se as premissas ali contidas, se cotejadas com o ensaio publicado no guia “Subsídios”.

### **Conclusão**

O que resulta desses exemplos é uma hipótese que, embora não imaginada no início dos trabalhos, foi se configurando ao longo da pesquisa: é a idéia de que o próprio texto curricular, apresentado como um discurso pedagógico, participa das mesmas práticas de apropriação do produto do trabalho científico realizado por docentes, tomando-o em partes e deslocando-o do todo de que faz parte, e, assim, caracteriza o que Geraldi (2003, p.74) chama de “fetichização do produto do trabalho científico” . Ou seja, aquilo que no trabalho do pesquisador resulta de um ponto de vista mais amplo acerca do problema estudado contribui para a visão do fenômeno a ser descrito e explicado através do modelo proposto pelo pesquisador. Isso implica, nas palavras de Geraldi:

(...) que os produtos do trabalho científico têm de ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de

observação. (...) O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo (...). Neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência. No entanto, normalmente as origens desta elaboração primeira são silenciadas e até mesmo ignoradas. Da absurda complexidade do fenômeno lingüístico, de suas múltiplas faces, o objeto construído e trabalhado pela ciência clareia alguns aspectos, estabelece alguns parâmetros de adequação das descrições e aplicações, parâmetros estes articulados tanto aos postos de observação quanto à história da própria ciência. (GERALDI, 2003, p.75)

Desses comentários, concluímos que a atitude de ver nas novas proposições uma explicação ou descrição globalizante que dê conta de todas as especificidades do fenômeno lingüístico e literário, além de ingênua, não contribui para que de fato se inove em seu ensino.

Considerando-se estas discussões, lembramos também de como a noção bourdieusiana de *auctor* e *lector* contribui para a compreensão do problema proposto para estudo; utilizamos aqui os termos no mesmo sentido sugerido por Bourdieu (1990) no texto intitulado “Leitura, leitores, letrados, literatura”. Nesse texto, o autor diferencia o *auctor*, responsável pela criação de uma obra original, do *lector*, aquele que segundo a tradição medieval lê e interpreta o discurso de outro.

Assim, na leitura da PCLP e do guia Subsídios, podemos opor o trabalho de um e de outro. Ou seja, na medida que os textos publicados no guia Subsídios resultam de um trabalho de pesquisa científica (e não apenas porque se trata de professores universitários), caracterizamos seus autores como *auctor*, enquanto os textos da PCLP parecem-se, em muitos aspectos, com o trabalho do *lector*, aquele que reelaborando um discurso original, produz uma leitura desse discurso, podendo, em certa medida, conformar (ou deformar) o conteúdo da obra originalmente elaborada. Nesse aspecto, considerando-se o processo de constituição da PCLP, tomamos emprestado o termo que Silva (2001) utiliza para nomear os manuais pedagógicos: “leituras de leituras”.

### **Referências Bibliográficas:**

#### 1. Documentos curriculares analisados

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa**. 2º grau, 2ª versão preliminar, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. CENP. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de redação para o 2º grau** - (1978);

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. CENP. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau: Volume I Reflexões Preliminares**. 1984. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1984. v.1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. CENP. **Subsídio à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio: coletânea de textos**. 1998, v.3

### **Bibliografia**

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- BOURDIEU, P. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas Ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990, p.135-146.
- \_\_\_\_\_. Dialética da Malandragem. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº08, p.67-89, 1970.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007.
- CORDEIRO, J. P. **A História no centro do Debate**. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2000.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. SP: Ática, 1994.
- KÖTHE, F. **O cânone colonial**. Brasília,DF: Editora da UnB, 1997.
- SILVA, V. B. **História de leitura para professores: um estudo da produção e circulação dos saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros (1930- 1970)**.2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo , São Paulo, SP, 2001.
- SOUZA, R. F. Política Curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. V.36, nº 137, p.203-221, jan/abr.2006.
- TARDIF, M, LESSARD, C. e LAHIRE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.215-233.
- VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, Ago/2008, vol. 38, nº 134, p.441-458.