

---

## O NOVO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO PISM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

The new syllabus of PISM and its implications for the formation of readers  
in high school

Alexandre Faria<sup>1</sup>  
Barbara Delgado Azevedo<sup>2</sup>  
Luis Dadalti<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo discutir a mudança no conteúdo programático do vestibular seriado da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Programa de Seleção Misto (Pism), e as consequências geradas para a formação do leitor de literatura no Ensino Médio. Para isso, discutem-se as diferentes perspectivas sobre a prática de seleção para o Ensino Superior e suas consequências para o ensino no Brasil, sobretudo quando influenciadas por correntes críticas e documentos orientadores educacionais. Além disso, serão apresentadas versões anteriores do programa e será realizada uma análise sobre como as mudanças no conteúdo foram influenciadas pelas diferentes perspectivas de Literatura, assim como de sua relação com a sociedade e com o ensino. Conclui-se que o novo programa auxilia na possibilidade de formação de um leitor literário que lê para além da literatura, sendo capaz de ler a vida e o mundo social em que vive.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa de Seleção Misto (Pism); Ensino de Literatura; Vestibular.

**ABSTRACT:** The present article aims to discuss the changes in the curriculum of the Federal University of Juiz de Fora's serial entrance exam, the Mixed Selection Program (Pism), and the consequences for the education of literature readers in high school. To do so, different perspectives on selection practices for higher education and their consequences for education in Brazil are discussed, especially when influenced by critical currents and educational guiding documents. Additionally, previous versions of the program are presented, and an analysis is conducted on how changes in content were influenced by different perspectives of Literature, as well as its relationship with society and education. In conclusion, the new program assists in the possibility of forming a literary reader who reads beyond literature, being capable of reading life and the social world in which they live.

**KEYWORDS:** Mixed Selection Program (Pism); Literature education; University entrance exam.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. titular em Estudos Literários na Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>3</sup> Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

## INTRODUÇÃO

As diversas funções às quais o texto literário pode se prestar são variáveis, a depender, dentre outros fatores, do contexto sócio-histórico sobre o qual o texto literário se insere, seja na perspectiva da produção ou da recepção. O valor atribuído a ele é condicionado por uma série de variantes materiais e culturais e, diante das potências inculcadas na arte da palavra, desdobram-se sobre os leitores um sem-número de significados que vão desde a esfera do racional-analítica até a de sublimação emocional. Assim, as expectativas fomentadas no contexto, sobre a que se presta o texto literário, acabam por articular modos de ler e utilizar a literatura que variam sempre, a depender de um benefício concomitantemente individual e coletivo.

Historicamente, dentre essas possibilidades de ser no mundo, coube à literatura constantemente um certo papel didático ou de uma disciplina para se trabalhar o aprendizado em geral ou a formação escolar. Isso se vê manifesto na Grécia antiga, nos autos e farsas cristãos do Brasil colônia, nos dramas moralistas da Inglaterra sob a dinastia Tudor, na França de La Fontaine e, genericamente, em qualquer país, estado ou cidade que se atente às possibilidades pedagógicas dessa expressão artística, seja ela oral, seja ela escrita. Assim, não estranhamente, com a demanda da sociedade pela organização de sistemas de ensino regulares que visassem à formação individual e coletiva, a literatura passa a figurar ora como coadjuvante, ora como protagonista das salas de aula.

No caso do Brasil, a literatura escrita passa a ser assimilada no ensino ao longo do século XIX, fruto dos esforços que se iniciaram com a chegada da família real ao país em 1808. Aos moldes da literatura francesa do século XIX, que incorporava os ideais burgueses a serem transmitidos para o povo, fortalecendo assim a sociedade moderna, o governo colonial, e mais tarde o imperial, via com bons olhos a utilização da literatura como matéria de educação dos costumes, à diferença de que a quantidade de alfabetizados no país era ínfima, proporcionalmente à quantidade de habitantes. Assim, esforços como a legalização da imprensa em solo nacional, ainda em 1808, e a implementação da literatura no currículo de formação foram estratégias para o estabelecimento de uma identidade nacional<sup>4</sup>, e é inserido nesse cenário que o ensino escolarizado dessa manifestação artística passa a se dar no país. Nesse sentido, segundo Rildo Cosson, "essa tradição cristaliza-se no

---

<sup>4</sup> Devido a isso, percebe-se à época uma quantidade enorme de autores que viam uma missão político-nacionalista na produção literária, como pontuado por Machado de Assis em *Instinto de nacionalidade* (2008).

ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo" (COSSON, 2006, p. 20)

Passados mais de dois séculos, as demandas sociais, naturalmente, transformaram-se e, conseqüentemente, a forma pela qual se dá o ensino de literatura se modificou tanto em relação à postura diante do texto na sala de aula quanto à intenção por trás de sua realização. Embora o argumento do direito à cultura seja uma das grandes bases que sustentam historicamente esse ensino (CANDIDO, 1995), a relativização desse conceito e a problematização de uma série de questões trazidas nos últimos 50 anos pelos estruturalistas, pela estética da recepção, pelo pensamento pós-estruturalista, pela crítica feminista e pelas tendências decoloniais em geral, como as discussões sobre as identidades, a subalternidade e a legitimidade da produção de discurso e do lugar de fala, por exemplo, despertaram a urgência para que houvesse uma reavaliação de qual seria a cultura a ser disseminada por esses textos, e qual a forma pela qual sua abordagem se daria. Além disso, são ainda exemplos do movimento de mudança do próprio conceito de Literatura, que passa a assimilar sob seu nome modos expandidos do fazer literário ou das artes verbais, que vão muito além dos conhecidos gêneros literários clássicos.

Sabe-se que a compreensão nacional de linguagem, exposta nos documentos oficiais, é a de que língua é interação social, ou seja, trata-se de uma constituição pessoal para uma ação no coletivo (BRASIL, 2017). Nesse sentido, nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa, associado e indiferenciado da Literatura, compreende a língua em uso<sup>5</sup>. Portanto, se nas aulas dedicadas à análise e estudo da linguagem formal, tem-se um afastamento do trabalho com a nomenclatura gramatical isoladamente, então, nas aulas de literatura, também busca-se atualmente o afastamento do trabalho expositivo de escolas e história da literatura como teoria.

Busca-se, portanto, a relativização da visão estrita da tradição do tratamento da literatura como mera herança cultural, em que não há investimento no contato direto do aluno com o texto literário, para uma nova perspectiva, em que é preciso letrar literariamente o leitor, de modo a fazê-lo apropriar-se do que é seu por direito (BRASIL, 1998), considerando, assim, a necessidade da leitura literária como leitura sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre si. Essa concepção sobre o texto literário e o ensino de literatura tem

---

<sup>5</sup> É reconhecido que tal prática muitas vezes ainda não faz parte da realidade de determinadas instituições, contudo, reconhece-se, a partir do orientado pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998), que, mesmo quando separadas em grade, tais disciplinas devem ser propostas em conjunto, ou, ao menos, sem uma completa separação.

figurado com frequência nas provas de vestibulares, tanto no que diz respeito à curadoria dos textos, quanto à abordagem trazidas nos enunciados produzidos pela banca. Assim, uma vez que as discussões teóricas orientadas pelas pesquisas em universidades começam a figurar com clareza no conteúdo dos vestibulares de ingresso, e enxerga-se neles uma base para o trabalho a ser feito no ensino médio por diversas escolas (SCHWAB, 2020), têm-se nesse tipo de prova um delimitador interessante dos caminhos pelos quais se norteiam as proposições sobre abordagens do texto literário no momento (SCHIMIDT, 1996). De tal modo, a adoção de obras como *Sobrevivendo ao inferno*, dos Racionais Mc's, e de canções de Cartola no vestibular da Universidade Campinas (Unicamp), assim como *Nós matamos o cão tinoso!*, do moçambicano Luís Bernardo Honwana, na Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), assim como a proposta deste último em assumir apenas obras escritas por mulheres entre 2026 e 2028 demonstram frutos dessas discussões sobre cânone e abordagens sobre o texto literário sob um viés bem mais contemporâneo.

Diante desse panorama, o que o presente artigo apresentará será uma leitura sobre tais mudanças, tendo por ênfase aquelas que ocorrem nas provas e conteúdo programático de Literatura do vestibular seriado da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Pism, que passou em sua edição de 2024 por uma nova curadoria de textos.

## AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LITERATURA NO VESTIBULAR

Para compreender o processo de mudança do programa de seleção aqui analisado e seu reflexo das mudanças nas concepções do ensino de Literatura, é preciso, antes de tudo, um breve panorama da história desse campo do conhecimento nas provas. Esta seção tem por objetivo discutir como o conteúdo da educação literária foi se transformando ao longo das décadas e de que maneira isso influenciou os vestibulares e, conseqüentemente, o ensino.

Para isso, parte-se da tradicional compreensão de elaboração de currículos do Ensino Médio completamente formulados como cursos preparatórios para o vestibular, típico dos anos de 1980 e 1990<sup>6</sup>, propondo um ensino de literatura baseado na memorização de informações acerca de um texto e que deslegitima interpretações pessoais (CEREJA, 2005, p. 65-72). Nesse contexto, tem-se uma formação voltada para interpretações

---

<sup>6</sup> Certamente ainda uma realidade de um sem fim de escolas e cursos preparatórios cujo objetivo principal direciona-se para a aprovação no vestibular.

consolidadas, em que professores transmitem (no sentido freiriano da palavra) análises feitas por críticos literários e que são traduzidas em questões de vestibular que envolvem perguntas como "o que o autor quis dizer?", ou "quais são as características de determinado autor dentro de uma escola literária?".

Segundo Cereja, é desse momento que surgem as tradicionais listas de leitura, que, se por um lado, podem sugerir problemas de restrição de campo de leitura, por outro, oferecem a possibilidade de limitação de um horizonte de possibilidades (2005), o que é extremamente positivo, considerando as dificuldades encontradas no passado, e certamente no presente, na promoção da leitura em espaços fora da escola. Essa concepção, contudo, direciona e restringe o repertório possível de leituras do estudante, sem que se leve em conta seu interesse ou contexto social.

A partir dos anos 2000, surge uma grande discussão baseada no desinteresse do estudante, que se compreende ser causado, ao menos parcialmente, justamente pelas listas acerca dos textos que devem figurar na proposta do vestibular. De um lado, havia uma forte tendência e defesa da tradição literária, assim como seus principais autores (REZENDE *et al*, 2006), por outro lado, havia também os que advogavam pela elaboração de uma “nova tradição” que demandasse leituras mais adequadas ao público que prestava as provas (ROCCO, 1981). Segundo Zilberman (s/d) esse impasse demonstrava o rompimento e a falta de comunicação entre o esperado e valorizado pelas Universidades e o repertório cultural e social dos estudantes. Passa-se, nesse contexto, a levar em consideração elementos de leitura e análise das obras, ainda canônicas, mas por meio da demanda de mais análises, em detrimento de memorizações.

A última mudança de concepção aqui abordada se inicia em 2017, quando foi instituída a Base Nacional Comum Curricular. O documento se constitui como uma continuidade dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998), e tem como objetivo a proposta de um currículo básico a ser ministrado em todo o território nacional, de maneira a oferecer uma educação igualitária. Nesse sentido, trata-se de uma normativa para a educação brasileira e todos os currículos do ensino básico; sejam eles de instituições públicas ou privadas, devem ser baseados naquelas propostas.

Sob essa compreensão, sendo um documento proposto pelo Ministério da Educação, é imprescindível que as Universidades, mesmo que tenham autonomia didático-científica (BRASIL, 1999), prezando pela organicidade da proposta educativa nacional, devem se alinhar às suas concepções e propósitos de formação. Contudo, cabe ressaltar que, se por um lado esse compromisso de adequação à BNCC não deve ser visto como um ponto obrigatório (uma vez que o vestibular não tem como propósito inicial

formar leitores e muito menos orientar a elaboração de currículos ou propostas didáticas), por outro lado, é coerente seguir a lógica de que se o vestibular ocorre ao término do processo de formação básica, nada mais adequado que se cobre o conhecimento produzido durante este período. Assim, o vestibular não é “apenas um instrumento de seleção, mas um evento que pode e deve sinalizar significativamente para um direcionamento no ensino precedente e no consequente” (ABAURRE; CHARNET, 2001, p. 9).

No que tange o ensino de Literatura, a concepção apresentada pela BNCC é apresentada logo no princípio do documento, em uma de suas dez competências a serem desenvolvidas em todos os anos de escolarização. Trata-se da de número 3: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BRASIL, 2018, p.9).

Além disso, o trabalho com a literatura é pensado nesse documento a partir da seguinte divisão: a educação infantil deve cuidar da formação do leitor de literatura, de maneira a apresentar textos de gêneros diversos. Já o ensino fundamental, deve desdobrar-se para o deleite e a fruição, desenvolvendo uma sensibilidade em relação às práticas artísticas e culturais. Por fim, o ponto central desta discussão, o ensino de Literatura no Ensino Médio deve ter como propósito conectar essa ludicidade já então desenvolvida com o forte exercício da crítica, sobretudo a social. Assim, neste último nível, tem-se a prática de leitura literária fortemente associada à segunda competência específica de Linguagens, que trata de "Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições [...]" (BRASIL, 2018, p. 481).

Assim, para que a formação em relação a tal competência seja completa, é preciso que o ensino de literatura englobe e auxilie na compreensão sobre as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas dos textos literários de diversos períodos e origens. Isso demanda que as produções artísticas sejam interpretadas de modo contextualizado.

Nesse sentido, para que as provas de vestibular averiguem a demanda nacional de formação, é preciso haver uma mudança da concepção clássica de leitura e análise de textos literários que é baseada em escolas ou épocas para colocar o próprio texto como o centro. Assim, é necessário compreender novos contextos e outras formas de escrita, bem como novas modalidades, além de outras percepções acerca do texto e do mundo. O cânone não é deixado de lado ou abandonado, muito pelo contrário, segue sendo parte integral do conteúdo das escolas, mas, mesmo quando privilegiado, precisa ser contrastado com outras manifestações, que viriam dessa tradição e que apresentam discursos e posicionamentos diferentes sobre

a história e sobre o mundo social.

Conjuntamente à proposta da BNCC, há ainda o surgimento e crescimento da perspectiva decolonial no ensino, com destaque aqui para o ensino de Língua Portuguesa. Todas as fases apresentadas brevemente nesta seção podem ser vistas e melhor compreendidas quando observadas as mudanças no programa do vestibular seriado da Universidade Federal de Juiz de Fora, o que será feito na seção seguinte.

#### A TRADIÇÃO E O CÂNONE CONSTITUEM A LITERATURA DO PROGRAMA DE INGRESSO SELETIVO MISTO (PISM)

O processo de seleção para o ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora ocorre em duas possibilidades: o modelo nacional unificado, realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a partir da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e um processo seletivo exclusivo, desenvolvido e realizado pela própria instituição. Desde 1999, quando foi criado, o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) ocorre de maneira seriada em três módulos de avaliação (I, II e III), correspondentes a cada um dos anos do Ensino Médio, com notas cumulativas. Atualmente, 50% das vagas da referida universidade são destinadas a esse processo seletivo, portanto, trata-se de um programa de grande importância<sup>7</sup>.

Ao longo dos anos, a proposta curricular do Pism tem apresentado variações nos seus programas e editais, respondendo a novas demandas sociais, educacionais, pesquisas acadêmicas e legislações, que indicam novos caminhos para a seleção de estudantes.

Desse modo, o programa proposto para os módulos que se iniciam em 2024 apresenta uma variação curricular<sup>8</sup>. Segundo explicado apresentado pelo pró-reitor de graduação, Cassiano Caon Amorin, pela Pró-reitora Adjunta de Graduação, Beatriz Francisco Farah, e pela Coordenadora Geral de Processos Seletivos, Katiuscia C. Vargas Antunes, essa mudança ocorreu devido a uma demanda da sociedade, assim como pelas mudanças ocorridas na estruturação legal do Ensino Médio, a partir da reforma realizada em 2017 a partir da Lei nº 13.415/2017 (AMORIN; FARAH; VEGAS, 2022).

Antes dessa, o Pism já havia passado por importantes reavaliações

---

<sup>7</sup>As informações estão disponíveis no site da UFJF, disponível em: <<https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/>>. Acesso em: fev, 2024.

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que os módulos já iniciados em 2022 e 2023 mantêm-se no programa anterior, de modo a não prejudicar os estudantes que já iniciaram sua preparação.

de seu conteúdo programático e da escolha de autores. Para uma melhor compreensão dessa mudança, serão considerados os conteúdos lançados em 2009, 2020 e 2024. O primeiro deles contava com a seguinte proposta:

Quadro 1 - Conteúdo programático em 2009

Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) <i>Sonetos líricos e satíricos</i> - Gregório de Matos</li> <li>ii) <i>“Cartas chilenas - banquete do palácio”</i> - Tomás Antônio Gonzaga</li> <li>iii) <i>“Memórias de um sargento de milícias”</i> - Manuel Antônio de Almeida</li> <li>iv) <i>“Capitães da areia”</i> - Jorge Amado</li> </ul>
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) <i>Camões</i></li> <li>ii) <i>Bocage: lírico e satírico:</i></li> <li>iii) <i>“I-Juca Pirama”</i> - Gonçalves Dias</li> <li>iv) <i>Castro Alves</i></li> <li>v) <i>“O crime do Padre Amaro”</i> - Eça de Queirós</li> <li>vi) <i>Clarice Lispector</i></li> </ul>
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) <i>“Incidente em Antares”</i> - Érico Veríssimo</li> <li>ii) <i>“Literatura de dois gumes” (ensaio)</i> - Antônio Cândido</li> <li>iii) <i>“O conto da ilha desconhecida”</i> - José Saramago</li> <li>iv) <i>“Morte e vida Severina”</i> - João Cabral de Melo Neto</li> </ul>

Fonte: G1.<sup>9</sup>

A escolha das obras, independente da abordagem que figura na prova, apresenta essencialmente uma distribuição de autores canônicos do Brasil e Portugal desde a colonização até a década de 1970 com Érico Veríssimo. De todos os textos presentes, o único que salta um pouco mais aos olhos é o de Antonio Candido, não por seu teor, mas pelo simples fato de ser um texto de teoria em meio a obras estritamente literárias. Enfim, é possível afirmar com tranquilidade que a escolha dos textos se dá de maneira segura em relação ao distanciamento temporal e a aprovação da crítica sobre seu o valor simbólico e estético, assim como diversos outros vestibulares o faziam até então.

Posteriormente, o documento foi substituído e trouxe para si uma

<sup>9</sup>Disponível em: <<https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL308264-5604,00-UFJF+DIVULGA+LIVROS+DO+VESTIBULAR+E+DO+PISM.html>> Acesso em: fev2024

redistribuição no que diz respeito à ordem pela qual os textos eram trabalhados em 2009 e a substituição e acréscimo de autores. Assim, a divisão dos conteúdos ao longo dos três anos passou a ser feita sob os seguintes eixos: o primeiro, comum a todos os anos, dizia respeito a conceitos essenciais e operacionais da leitura do texto literário, dentre os quais figuram gêneros literários; elementos para leitura da narrativa: narrador, tempo e espaço; especificidades do discurso ficcional: ficção e não-ficção; e elementos para leitura do poema: o sujeito poético, tempo e espaço; e especificidades do discurso poético: imagem e ritmo. Além dele, figuravam no conteúdo programático dois macrotópicos exclusivos a cada ano, compostos respectivamente de orientações para a abordagem dos textos e uma lista de autores sugeridos, seguidos da ressalva de que poderiam figurar outros que não aqueles apresentados no programa. Assim, a sequência de autores se apresentava da seguinte forma:

Quadro 2 - Conteúdo programático corrente em 2020

Módulo 1	<i>Caio Fernando Abreu, Clarice Lispector, Ferreira Gullar, Guimarães Rosa, Rubem Fonseca;</i>
Módulo 2	<i>Augusto dos Anjos, Castro Alves, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, Gonçalves Dias, João Cabral de Melo Neto, José de Alencar, Jorge Amado, Manuel Bandeira, Machado de Assis, Mário de Andrade, Oswald de Andrade;</i>
Módulo 3	<i>Camões, Cláudio Manuel da Costa, Bocage, Gregório de Matos, Tomás Antônio Gonzaga.</i>

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (2020)

Essa curadoria traz consigo a manutenção de uma organização sobre a literatura essencialmente historiográfica e canônica, mas que também leva em conta a maturidade linguística do aluno diante do texto literário. Uma vez que textos produzidos no Brasil colonial são compostos por uma série de estruturas sintáticas e lexicais que, por vezes, exigem maior domínio sobre determinados usos linguísticos que fogem ao requisitado no cotidiano contemporâneo, a opção por assentar autores que escreveram entre os séculos XVI e XVIII para o terceiro ano da prova parece ser fruto de uma abordagem que é descrita pontualmente por Rildo Cosson em *Letramento literário*

(2006). Segundo o autor, a curadoria de um professor sobre o trabalho com o texto literário no Ensino Médio ocorre na medida em que: a) o professor atém-se à literatura brasileira e à historiografia de “sucessão dicotômica entre estilo de época, cânone e dados biográficos de autores” (COSSON, 2006, p. 21); b) o uso do texto é para a apresentação de fragmentos que comprovem as características das escolas e autores; c)

Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos hoje (COSSON, 2006, p. 22)

Entende-se que a opção pela inversão cronológica do cânone se dê sobre uma tentativa de abordar de maneira paliativa aspectos que rondam o terceiro caso, embora os demais casos também se façam presentes. Assim, autores como Caio Fernando Abreu, Rubem Fonseca, Ferreira Gullar e Clarice Lispector, por terem escrito suas obras em períodos mais contemporâneos, trariam uma proximidade com a realidade linguística e social daqueles que fazem a prova e propiciaram, com isso, uma barreira a menos para que a leitura do texto se dê.

Além da sugestão de autores, também o conteúdo programático traz uma orientação quanto à ênfase a ser dada sobre o trabalho: para além das habilidades básicas sobre o texto literário já mencionado, o programa do Pism I, então, traz a seguinte orientação: “tendências na literatura na 2ª metade do século XX: prosadores contemporâneos; tropicalismo e poesia marginal; literatura e engajamento; Poesia concreta, Práxis e poema-processo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2023). Logo, a orientação da banca quanto à abordagem da prova direciona o olhar do professor que trabalhará com o aluno tais autores para um viés bastante historiográfico sobre a literatura e sobre como cada autor poderia ser inserido dentro de um desses recortes temáticos que se mostram essencialmente correlatos à temporalidade em que este ou aquele autor se via inserido.

O mesmo se pode dizer em relação às provas do Pism II, uma vez que seus conteúdos se organizam por aspectos da literatura do Romantismo ao Modernismo:

Identidade nacional; lírica e Modernidade; vanguarda; regionalismo; realismo/naturalismo do XIX e o da década de 30 do séc XX; e, no módulo III, as temáticas poesia em Língua Portuguesa do século XVI ao século XVIII: lírica amorosa;

poesia satírica; colonialismo; convenção e engajamento no Arcadismo brasileiro (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2023).

Assim, optou-se essencialmente ao longo dos três anos do Ensino Médio por um olhar sobre a literatura que visava o estudo de um cânone literário já bastante consolidado e que deveria propiciar ao estudante a habilidade não apenas de se apropriar da cultura literária estabelecida no país, mas de fazer uma leitura crítica dos textos que levasse em conta seu momento e contexto de produção, além das características tipicamente elencadas como relevantes sobre este ou aquele autor quando inserido em sua escola literária.

Afinal, o cânone se forma por meio de uma série de disputas por legitimação dentro de uma cultura e espelha invariavelmente uma série de fatores materiais e ideológicos constituintes do pensamento comunitário em diversas esferas. Por isso, sua estrutura e a forma pela qual ele é enxergado deve ser um tema constantemente chamado para debates e embates, uma vez que trabalha com algo que traz consigo um grande poder simbólico, especialmente no âmbito coletivo, e é comumente portador e proliferador de ideologias e interesses políticos históricos que se expressam por meio de aspectos como a estética e a temática, repassadas por vezes de modo acrítico pelo professor em sala (SCHIMIDT, 1996, p. 110).

Enfim, cabe ressaltar, porém, que, apesar de o conteúdo programático apontar para o cânone, as provas em si por diversas vezes apresentaram abordagens bem críticas sobre seus textos e autores, exigindo do aluno, de maneira geral, menos de sua habilidade de encontrar esta ou aquela característica no texto e mais de sua capacidade de articular comparativamente o conteúdo entre obras que apontem ou infiram pontos de convergência temáticos e estéticos, além de trazer com uma certa frequência atravessamentos históricos sobre a sociedade brasileira que pudessem ser localizados nos textos, como a luta de classes e racial.

O programa assim seguiu até que, diante das propostas efetivadas pela BNCC em 2018, como apresentado, o conteúdo de Literatura passou novamente por alterações significativas, especialmente no que diz respeito aos autores e abordagens indicadas sobre o texto. É dele que tratará a próxima seção.

## O CONTEÚDO DE LITERATURA SE VOLTA À FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM

A partir de 2024, há uma nova proposta de conteúdo programático,

desenvolvido por diferentes setores da sociedade, incluindo professores universitários, professores da rede municipal e estadual de Juiz de Fora e professores do Colégio de Aplicação João XXIII, da própria Universidade. Foram desenvolvidos grupos de estudo para essa elaboração e, posteriormente, a primeira versão foi divulgada para consulta pública, recebendo comentários e sugestões da comunidade. Após essa fase, o documento voltou ao grupo de trabalho, que se debruçou novamente sobre ele e, por fim, o publicou.

O conteúdo programático que passou a vigorar para as edições a partir desse momento, leva em conta outras visões sobre a literatura, adotando uma perspectiva que deixa explícito o interesse de se desdobrar não a partir do olhar fechado no cânone como propiciador central das discussões, mas de olhares mais contemporâneos, voltados para a questão social da Literatura e que atualizem em algum nível essa tradição. O quadro é apresentado da seguinte maneira:

Quadro 3 - Conteúdo programático 2024

Módulo 1	<i>Ana Paula Tavares, Carolina Maria de Jesus, Geovani Martins, Castro Alves, Conceição Evaristo, Conceição Lima, Jarid Arraes, José Craveirinha, Noémia de Sousa, Paulina Chiziane.</i>
Módulo 2	<i>Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Eça de Queiroz, Eliane Potiguara, Gonçalves Dias, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Manuel Bandeira.</i>
Módulo 3	<i>Ailton Krenak, Ana Cristina Cesar, Augusto de Campos, Caetano Veloso, Caio Fernando Abreu, Daniel Munduruku, Graciliano Ramos, Itamar Vieira Júnior, Luís Vaz de Camões, Natália Borges Poleso, Oswald de Andrade, Patrícia Lino, Tomás Antônio Gonzaga.</i>

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (2023)

Assim, para além da manutenção das noções essenciais sobre literatura, comum a todos os anos anteriores, foram incluídos na lista de autores sugeridos no Pism I os nomes de Ana Paula Tavares, Carolina Maria de Jesus, Geovani Martins, Castro Alves, Conceição Evaristo, Conceição Lima, Jarid Arraes, José Craveirinha, Noémia de Sousa e Paulina Chiziane, abordados por meio dos eixos temáticos i) A prosa contemporânea de autoria

feminina; ii) Poesia africana; iii) Representações da negritude na poesia brasileira; iv) Representações da pobreza na prosa brasileira.

O programa, então, apresenta-se de maneira clara como um reflexo do compromisso da Universidade com o cumprimento da Lei 10.639, de 2003, que altera as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira", sobretudo nas disciplinas de Artes, História e, justamente, a Literatura.

Essa mudança de conteúdo manteve apenas um dos autores que já figuravam no conteúdo programático anterior, mas sob um olhar já explicitamente diverso daquele antes orientado: Castro Alves, que agora, ao invés de ser compreendido pelos olhos do Romantismo, passa a figurar como parte da representação da negritude brasileira ao lado de autoras como Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus. Nesse caso, o direcionamento traz consigo inerentemente uma nova forma de fazer a curadoria dos textos do autor quando comparado às instruções anteriores, passando não mais a ser lido sobre textos como "O adeus de Teresa" ou "Adormecida", mas priorizado a partir de obras mais abertamente políticas como *Os escravos*.

O cânone, dessa forma, alia-se à literatura contemporânea para trazer discussões atuais sobre representações sociais por meio da literatura, diante de um olhar que atravessa ao menos os últimos duzentos anos de história do Brasil e leva em conta também a alternância do sujeito que lança seu olhar sobre o mundo. Isso ocorre uma vez que temos um poeta homem com circulação na elite soteropolitana e seus poemas condoreiros sendo colocado ao lado de um diário escrito quase cem anos depois por uma mulher negra periférica em *Quarto de despejo*, obra de Carolina Maria de Jesus, que não pode deixar de figurar no conteúdo ministrado em sala pelo professor. Ambos associados ainda a uma autora mais contemporânea, Conceição Evaristo, com poemas, romances e contos que abordam se não diretamente todo esse percurso histórico, o trazem como condição material para as vivências de seus personagens.

Essa perspectiva não só entende a literatura como um produto material de seu momento de criação, no qual estão inscritas ideologias diversas que são frutos de elementos como escolaridade, oportunidades de vida e classe à qual pertencem esses autores, mas também trazem para jogo uma pluralidade estética significativa. Apenas do exemplo mencionado, percebe-se sobre a estética de Castro Alves, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus uma gama de expressões literárias bastante distintas entre si. Assim, o leitor de tais textos deve orientar e ampliar seu repertório de expectativa sobre as obras para que possa ter a produção de sentido mais ampla, e possa reconhecer nessas individualidades artísticas as potências que

cada texto traz (ISER, 1996), compreendendo que os olhos de ler Castro Alves não são necessariamente os mesmos de se ler Carolina Maria de Jesus ou Conceição Evaristo.

Surtem, assim, novas questões para o trabalho do professor que são interessantes quando pensamos na adoção de nomes como Giovanni Martins e Jarid Arraes, (Pism I) e Natália Borges Polesso e Itamar Vieira Júnior (Pism III). Diferente de conteúdos programáticos como os da Fuvest, a mudança das orientações de leitura do Pism é bastante sazonal, o que faz com que a aposta em nomes jovens na literatura seja uma peculiaridade de bastante interesse.

Assim, é importante que a literatura se volte, em certa medida, para o que parece ser o caso do Pism, para obras que olhem e discutam o mundo social em que os estudantes estão inseridos. Conforme apresentado segundo o teórico Wolfgang Iser (1996), para que haja comunicação entre o leitor e o texto, é necessário que haja repertório mínimo entre os dois. Entretanto, o autor afirma que o repertório é somente o material da comunicação, não sendo necessário (e nem possível) que os do texto e os do leitor sejam plenamente compatíveis.

O ensino de literatura recai com muita frequência sobre uma dinâmica na qual o professor, diante da dificuldade do aluno em compreender o texto em alguns de seus aspectos, o surpreende com interpretações já canônicas e que parecem correlações retóricas mágicas. Isso, porém, não passaria de um simples desalinhamento entre os repertórios das duas partes, e como esse recurso é de certa forma constante, soma-se, à presença exaustiva do cânone como única plataforma de ensino, uma operação quase estritamente metalinguística em sala, em que o professor se forma por meio da leitura de textos escritos por críticos literários conhecidos e renomados por trabalharem com determinados autores, compreende a teoria historiográfica por trás das obras e abre mão daquilo que é a instância mínima do conhecimento literário: a fruição estética.

A relegação desse elemento para um segundo plano, ou um plano quase inexistente com a turma, acaba por apagar a sala de aula como espaço de trocas e criações conjuntas de sentido entre autor-texto-leitores (professores e alunos) e deixa vigorar ditatorialmente a transmissão do conhecimento de maneira tabelar:

Talvez o principal papel de um professor de literatura deva ser o de mediar as leituras de uma obra e não o seu sentido ou seu significado. Isso, tem demonstrado a prática, cristaliza o que é móvel, reduz a literatura a tabelas periódicas de estilos, contextos históricos, nomes de autores e fragmentos de obras.

Enfim, transforma tudo em rotinas e relatórios (...) no dizer de Antonio Cicero, via Kant, é finalidade sem fim (FARIA, 2013, p. 118)

A presença, então, de autores sobre os quais ainda não é possível encontrar um volume considerável de leituras canônicas e já cristalizadas na história da teoria literária abre mais espaço para que as leituras sobre as obras venham do professor como leitor literário, mais do que leitor teórico. Esse gesto de retorno à dimensão primeira da literatura, estética, é acima de tudo uma possibilidade de botar à prova e desenvolver esse lugar da relação entre professor e texto literário que, em meio a quantidades massivas de aulas a serem ministradas, pós-graduações, produção acadêmica ou artística, muitas vezes fica obscurecida durante a luz do dia, e se perde no cansaço da noite encaminhada.

Se o texto literário canônico pode ser constantemente atualizado aos olhos de uma geração de novos leitores que criam uma rede de articulações por meio das demandas contemporâneas (COSSON, 2006, p.34), o professor leitor, diante de autores mais recentes e que têm por vezes um ou dois livros publicados, trilhando ainda caminhos para uma maturidade de escrita cada vez maior, consegue se colocar no lugar do aluno com mais facilidade, buscar novamente uma negociação de sentidos sem a crítica literária apontar para esta ou aquela passagem como exemplos disso ou aquilo.

Nesse contexto, surge uma oportunidade não só de reaproximação do texto literário e do professor, para aqueles que têm dificuldade de cultivar esse hábito custoso de tempo e atenção diante especialmente das dinâmicas de mercado, e, especialmente, de criar um processo de negociação de sentidos entre ele e seus alunos em sala, ou, em outras palavras, trabalhar para que “a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2006, p. 22)

Outro ponto de interesse e que reforça um caráter mais lusófono e decolonial da prova foi a adoção de alguns autores negros africanos, como Paulina Chiziane, José Craveirinha, Noémia de Sousa, Ana Paula Tavares e Conceição Lima. A presença de tais nomes no conteúdo programático possibilita recortes muito distintos para a abordagem sobre o texto literário, uma vez que trazem uma gama de diferenças estéticas e condições materiais para sua produção que garantem espaço para discussões sobre visões de mundo bastante plurais entre si.

Por exemplo, a produção literária de José Craveirinha e Noémia de Sousa são invariavelmente atreladas ao contexto das guerras contra a

colonização portuguesa em África, e que, devido a fatores como a época em que foram escritos e a forma pela qual os conflitos se deram, ideias como a construção imaginária de uma pátria e a identidade do sujeito formada pela relação entre opressor e oprimido surgem atravessadas por questões mais contemporâneas do que, por exemplo, se via na literatura brasileira do século XIX. Assim, a perspectiva de que o catolicismo surge como ferramenta de dominação, a aberta racialização dos conflitos coloniais, a fraternidade entre negros e os horrores das relações entre colonizados e colonizadores se fazem de uma maneira bastante didática nos textos, e propiciam espaços para o professor trabalhar tais temas à luz de países que passaram por violências sociopolíticas semelhantes ao Brasil e compreender por meio do contraste os efeitos da colonização portuguesa de maneira mais ampla.

Além disso, ao passo que há uma aproximação entre esses dois autores em relação ao contexto de produção e pela repetição de alguns padrões estéticos (que no programa anterior podiam também ser vistos na obra de Ferreira Gullar), há também a constante busca por uma tradição decolonial na poética de Ana Paula Tavares, que se articula nos limiares entre a literatura oral e a escrita. Em sua obra mais popular, *Ritos de passagem*, a poetisa opera uma tentativa de transposição da cultura *griot* e os conhecimentos passados oralmente entre gerações para uma nova linguagem, a do colonizador, escrita, lusófona, mas que é frequentemente quebrada seja pela presença de palavras que escapam ao português, seja pela adoção de um lance de olhar sobre o mundo que foge à objetividade ou à sensibilidade europeia, trazendo uma visão que, por vezes entendida à primeira vista como um hermetismo truncado, acaba por apontar para a construção de significados sobre as coisas no mundo de maneira diferente da esperada por um leitor que letrou por meio da cosmovisão colonizadora. O trabalho de Ana Paula Tavares traz uma potência poética que escancara diante do aluno leitor um estranhamento que exige um redimensionamento do seu olhar sobre a alteridade que vai muito além da identificação de metáforas não convencionais, e se transforma em um exercício de trocar suas lentes de mundo colonizado.

Por último, um dos tópicos que mais chama atenção veio do conteúdo programático do Pism II, que agora passa a contar com os seguintes autores e temas: Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Eça de Queiroz, Eliane Potiguara, Gonçalves Dias, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Manuel Bandeira; seguidos das orientações de trabalho com “O romance realista em Portugal e no Brasil; Experiências de realidade e formas de sensibilidade em contos de autoras brasileiras; Ruptura, subjetividade e memória na poesia modernista em diálogo com a produção artística contemporânea; Representações dos povos indígenas na poesia brasileira”

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2023).

Nesse sentido, o programa reforça ainda mais uma vez sua adequação a outra exigência legal para a educação, que foi proposta pela alteração na lei anteriormente citada, a Lei 10.639/03 (que diz respeito ao ensino de cultura afro-brasileira), para sua atualização na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que novamente altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em função de adicionar a demanda sobre a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Nesse sentido, novamente o conteúdo cumpre o papel de influenciar o trabalho nas redes de ensino.

Uma vez que ativa a discussão sobre cânone, aqui existe a manutenção de autores que pertencem a um “cânone moderno”, por assim dizer, mas o que nos salta aos olhos é a síntese que pode ser encabeçada diante de dois autores aqui em contraste: Gonçalves Dias e Eliane Potiguara. As representações dos indígenas na literatura brasileira sabidamente seguiram orientações de um projeto de estado nacional em que o indígena, aos moldes do cavaleiro medieval europeu, seria o bastião dos valores positivos sobre os quais o país gostaria de se projetar.

Para isso, a visão rousseauiana do bom selvagem foi amplamente disseminada sobre esse simulacro indígena, uma vez que, sob os olhos desses autores, seria ele um ente não corrompido pelas mazelas morais que provém da sociedade urbanizada nos moldes também europeus, surgindo, daí, um novo herói nacional. Assim, a produção de Gonçalves Dias, inserida nesse contexto, por mais que se apresente mais consciente e engajado em questões indígenas caras para a comunidade contemporânea hoje em dia do que se via, por exemplo, no trabalho de Basílio da Gama, Santa Rita Durão, ou mesmo de José de Alencar, ainda assim traz uma representação idealizada que, quando contraposta à produção de Eliane Potiguara, guarda possibilidades de trabalho de extrema riqueza.

As potências vindas dessa leitura intertextual ocupam, de certa forma, um lugar semelhante ao que se dá no conteúdo programático do Pism I pela justaposição comparativa entre autores que trabalharam a representação negra no Brasil, uma vez que ambas trazem a ideia da fala do subalterno contrastada com a fala daqueles que já detém poder, conflito este bem trabalhado no conhecido texto de Gayatri Chakravorty Spivak *Pode o subalterno falar?* (2010). No contexto de ambos os casos, é importante evidenciar o fato de que “o cânone (...) traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2006, p. 34).

Essa relação complexa entre o cânone que carrega as marcas do

preconceito e a inovação que quebra a colonialidade, encontra-se a proposta decolonial do novo programa. Essa concepção de rompimento não busca negar o que foi posto como tradição, assim, não procura apagar ou ignorar o que foi historicamente construído como literatura brasileira. A proposta decolonial relaciona-se à quebra da produção de conhecimento e de cultura que segue regimes de pensamento coloniais, referindo-se às experiências vividas da colonização e seus impactos na linguagem (MALDONADO-TORRES, 2007). Ou seja, não se trata de apagar obras antigas, mas de lê-las de maneira crítica sob a lente da contemporaneidade.

Assim, no Brasil, país em que ideais fascistas e reacionários atravessam a sociedade com certa facilidade, encontram-se eles também, por consequência, na literatura canônica, e o questionamento aos valores transmitidos por essa instituição simbólica também se fazem demanda constante por parte tanto dos professores quanto dos estudantes. Assim, a relação entre Eliene Potiguara e Gonçalves Dias serve muito bem como forma de confrontar um tipo de representação indígena muito mais danosa do que aquela apresentada por Castro Alves em relação aos negros, uma vez que o poeta condoreiro traz em sua poética uma estética revolucionária de libertação, costumeiramente representando as mazelas sofridas pelas pessoas negras e a necessidade de uma mudança urgente nas relações raciais, os textos do indianista, salvo exceções como “Imprecação” e “Canto do piaga”, trazem, via de regra, uma visão do indígena que deixa apagada a violência histórica sofrida por esses povos, além de suas lutas e pluralidades culturais.

Assim, revestidos por uma tinta de cor local, essa visão idealizada objetivamente apaga a contenda que se dá constantemente entre a sociedade urbanizada branca e os povos indígenas no Brasil. Essa questão, porém, passa a figurar como tema central da literatura produzida por uma pessoa indígena, no caso, Eliane Potiguara, e se mostra uma constante nas literaturas produzidas por essas comunidades, especialmente quando começam a adotar o sistema gráfico de representação da linguagem e começam a escrever em português como forma de ter maior alcance. Assim, a leitura comparada entre os dois autores sintetiza com excelência a abordagem global que parece figurar no novo conteúdo programático do Pism: um embate entre representações canônicas feitas via de regra por membros da burguesia e aquelas feitas pelos subalternos. Essa disputa sobre o lugar e legitimidade simbólica das representações invariavelmente leva a uma relação histórica, mas também à construção de imaginários coletivos sobre corpos e modos de vida que buscam cada vez mais uma desmistificação desses mesmos ideais incutidos no país, entre vários agentes, por meio da cultura artístico-literária. As atualizações das reflexões sobre o cânone, então, não passam por visões acrílicas do professor ou do estudante uma vez que têm contato com esses

textos, dos quais surge um estranhamento estético e temático que força o movimento crítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir a mudança mais recente no conteúdo programático do vestibular seriado da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Programa de Seleção Misto (Pism), e as implicações que isso traz para a formação do leitor de literatura no Ensino Médio. Para isso, refletiu-se ao longo das últimas três variações dos editais, dando ênfase sobre as duas mais recentes, sobre como as diferentes tendências da crítica literária foram incorporadas nos processos de seleção para o Ensino Superior em questão. Assim, pode-se concluir que a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio das relações estabelecidas com o cânone e com as abordagens vistas nas provas, propôs programas que, via de regra, buscaram acompanhar e colocar na prática de leitura os caminhos trazidos pela crítica especializada.

Além disso, sendo o Pism um programa que ocorre dividido em três módulos a serem realizados exclusivamente ao término de cada um dos anos do Ensino Médio, além do fato de que 50% dos ingressos na UFJF ocorrem mediante a realização da prova, compreende-se que há uma influência direta de seu programa na constituição de currículos de grande parte das instituições de ensino básico da região, sejam elas públicas ou privadas. Ao mesmo tempo, pela abordagem aqui apresentada sobre o papel do professor como mediador em sala de aula, cria-se também nesse cenário uma grande influência sobre a forma e os caminhos pelo qual será formado o leitor literário da região no Ensino Médio.

Observou-se, então, que o programa em 2009 segue a perspectiva bastante canônica de literatura e a maneira pela qual ela é abordada, trazendo algumas poucas variações em relação a obras e autores que nele figuram, sendo a única exceção a presença de um texto teórico de Antonio Candido na terceira etapa. O programa que vigorava em 2020, ainda mantendo elementos similares ao anterior, criou um cenário em que o acesso ao texto em relação às habilidades linguísticas dos estudantes foi um dos principais tópicos na reelaboração da sequência e agrupamento de autores, mantendo os autores canônicos, mas apresentando o conteúdo com os textos mais recentes no primeiro ano (séculos XX e XXI), e os mais antigos nos demais (XIX-XX no Pism II e XVI-XVIII no Pism III). O mais recente, porém, retira o cânone de seu lugar historiográfico e passa a identificá-lo como objeto de intertexto com textos mais contemporâneos acerca das representações sociais, de maneira geral, trazendo consigo uma gama de autores brasileiros até então

pouco cobrados nos vestibulares, como Geovani Martins e Jarid Arraes, e escritores lusófonos de África, como José Craveirinha, Ana Paula Tavares e Conceição Lima.

Contudo, cabe ressaltar que não se trata de mudanças que simplesmente seguem tendências da crítica ou de outras instituições de renome. Ao contrário, essas mudanças são efeitos de uma reflexão, claro, teórica e acadêmica, mas que se mostram como efeito também de transformações sociais no âmbito das macro e micropolíticas, inclusive aquelas que já são exigências legais, e que passaram a ser textualmente incluídas no programa (uma vez que edições anteriores também já trabalharam com os temas, ainda que não enunciados explicitamente no edital, como ocorre atualmente), fruto de lutas como as do movimento negro, indígena, feminista, decolonial, dentre outros.

Há no Pism, assim, uma interação complexa entre os quatro eixos aqui abordados – a crítica literária, a legislação vigente, a constituição da prova e o ensino de literatura no Ensino Médio – e o mundo social em que o estudante, o leitor literário, está incluído. Dessa maneira, tem-se uma prova que considera o repertório do estudante, propondo-se a ampliá-lo, e que se retroalimenta com a sociedade, incluindo vozes que estiveram ao longo de décadas afastadas deste lugar, do reconhecimento literário da universidade.

Nesse sentido, conclui-se o texto argumentando que a mudança do Programa de Seleção Misto (Pism), ao influenciar o currículo das escolas e o trabalho com a literatura no Ensino Médio, possibilita que os estudantes sejam leitores de vozes que foram anteriormente silenciadas, assim como leitores mais críticos de uma sociedade em que há cada vez mais luta e demanda social. Por fim, destaca-se a possibilidade de formação de um leitor literário que lê para além da literatura, mas que é capaz de ler a vida e o mundo social em que vive.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete; CHARNET, Eugênia M. Reginato. *Os 15 anos do Vestibular Unicamp: Filosofia e objetivos*. Comissão Permanente para Vestibulares da UNICAMP. – Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*, v. 3, p. 235-263, 1995.

CEREJA, Willian Roberto. *15 anos de Vestibular UNICAMP: língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa*. Comissão Permanente para Vestibulares da UNICAMP. – Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Alexandre. O segredo público (Reflexões sobre literatura, disciplina e liberdade). In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim et al. *Disciplina, cânone: continuidade e ruptura*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013. p.111-124

REZENDE, Neide Luzia de; MACHADO, Maria Zélia Versiani; FREDERICO, Enid Yatsuda (consultoras). Conhecimentos de Literatura. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (PCNEM).

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática.1981.

SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de histórias da literatura. In: OLINTO, Heindrun Krieger. *Histórias de literatura - as novas teorias alemãs*. São Paulo: Ática, 1996.

SCHWAB, Aline Cezar. *Listas de obras literárias no vestibular: espaço de (r)existência da literatura no contexto escolar. 2020*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Minas Gerais: Editora UFMG, 2010.

ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone: textos fundadores da história da literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado

Aberto. 1988.

ZILBERMAN, Regina. Ensino de literatura – uma disciplina em perigo?. Aula Inaugural. Programa de Pós-Graduação em Letras. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024