

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RITA DE CÁSSIA CAVALCANTE

**PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA:**  
A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS DE UMA INSTITUIÇÃO  
PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL

Porto Alegre

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RITA DE CÁSSIA CAVALCANTE

**PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA:**  
A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS DE UMA INSTITUIÇÃO  
PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras com ênfase em Literatura Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino

Porto Alegre

2018

#### CIP - Catalogação na Publicação

Cavalcante, Rita de Cássia  
Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior do sul do Brasil / Rita de Cássia Cavalcante. -- 2018.  
158 f.  
Orientador: Antonio Marcos Vieira Sanseverino.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Literatura. 2. Educação literária. 3. Educação linguística. 4. Formação docente. I. Vieira Sanseverino, Antonio Marcos, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Essa tese só existe porque houve oportunidades, raras para a maioria dos colegas professores. Agradeço, então, ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que investiu na educação pública, o que permitiu que eu integrasse o corpo docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao ampliar as ofertas para o trabalho docente nas instituições federais de ensino, e da presidenta eleita Dilma Rousseff, que permitiu que eu cursasse parte do meu doutoramento dedicada exclusivamente à pesquisa. Igualmente importante é a oportunidade de trabalhar em uma escola, o Colégio de Aplicação da UFRGS, que oferece tanta aprendizagem na vida cotidiana e à própria universidade, porque incentiva a qualificação de seus servidores. Agradeço, portanto, em primeiro lugar a todas as alunas e a todos os alunos que passaram por mim e que me fizeram acreditar que uma prática transformadora é possível. Também incluo aqui todos os colegas do Projeto Amora e aqueles colegas que contribuíram para que a vida se tornasse mais leve nesse longo período.

Minha tese existe, além disso, porque recebi o carinho, o suporte, a consideração de tantas pessoas: Antônio, meu orientador, pela acolhida, pela confiança, pelo respeito – e por me ensinar sobre o ensino da literatura e sobre a vida; Hugo (e família), por ter construído uma história de vida, compartilhada entre cafés, com muita generosidade e com afeto, à medida que se construía nossas teses; Juliana, por incontáveis palavras e amizade compartilhadas, nosso amor “cárstico”, repleto de descobertas e riso; Jocelito, cercado de Rosa, pelas trocas e pela confiança; as amigas e os amigos que estiveram perto e junto: Hires, Aline Becker, Aline Alberto, Dani Cesa, Eduardo, Michel, Fernanda, LuBrum. Obrigada, Fernando e Erico, por se empenharem em me manter inteira.

Agradeço muito aos que foram professores do Ensino Superior, que foram também pares: Norberto Perkoski (sempre), Márcia Ivana, Homero, Elaine, Gabriela, Margareth, Magali, Luís Augusto, Guto, Lia, Luciene, Pedro, Paulo, Artur; os últimos, leitores solidários, cuidadosos e gentis, e que muito contribuíram demais em diferentes momentos do processo de criação da tese.

Especial muito obrigada à Dani, ao Chico, às suas alunas e aos seus alunos, professores em formação, e que tanto, tanto me ensinaram.

Não existiria nada sem amor, por mais piegas e óbvio que seja dizer isso. Agradeço intensamente ao Rodrigo, à Malu e à Alice, por terem dividido toda a felicidade e toda a dor, intensamente, aos meus sogros, que amarraram as pontas soltas com afeto; aos meus pais, por, mesmo de longe, cuidarem para estar perto, acreditando e torcendo.

*Se, em consequência, tenhamos que entrar na sala de aula, tal como o prof. Keating, personagem do filme Sociedade dos poetas mortos, para buscar os nossos pertences enquanto outro profere a aula respaldada pela Instituição, tudo terá valido a pena se alguns de nossos ex-alunos, companheiros, subirem em suas mesas e, olhando o mundo de outro ângulo, nos saudarem em despedida.*

João Vanderlei Geraldi

*(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

Paulo Freire

## RESUMO

A presente tese tem por objetivo investigar como se ensina/se aprende a ensinar literatura em um curso de licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior do sul do Brasil (IPESB). Portanto, esta pesquisa de natureza etnográfica (ERICKSON, 1989; MASON, 1996; SILVA, 2007; STAKE, 2011; ANDRÉ, 2013; BATISTTI, 2016), parte de questões genuínas que sempre acompanharam minha prática de professora de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica interessada em refletir sobre a sala de aula e sobre a formação dos profissionais que nela atuarão. Para a realização da investigação foram inicialmente consultadas as orientações contidas na documentação legal que rege o ensino da literatura na Educação Básica bem como as normas que regem a formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Superior. De igual maneira, sustentam a pesquisa os estudos produzidos por autores de referência nos campos dos Estudos Literários e dos Estudos Linguísticos (CANDIDO, 1985; 2000; 2006, 2011; LEAHY-DIOS, 2004; COLOMER, 2007; BAKHTIN, 1997; GERALDI, 2013; TODOROV, 2009). Ao contrastar saberes tão complementares – mas que muitas vezes parecem estar dissociados nas práticas de sala de aula –, este estudo procura apontar tensões da formação do profissional das Letras bem como alternativas para superá-las. Assim, com base no referencial teórico apontado e nos dados gerados em campo, esta pesquisa assume a educação literária enquanto educação linguística como orientação epistemológica, com o fim de promover reflexão e apontar caminhos para o ensinar e o aprender a ensinar literatura. Para cumprir com esse compromisso, fez-se necessário, além de revisão de literatura apontada, mapear, na ecologia documentada, exemplos de práticas pedagógicas vinculadas à educação literária nas salas de aula de duas disciplinas – Língua Portuguesa e Ensino (LPEn), destinada à formação de professores, e Estudos de Literatura Brasileira IV (ELBIV), destinada à formação de crítica e de repertório literário –, integrantes do curso de Letras da IPESB. Tais eventos de formação, ocorridos nessas salas de aula, foram chamados aqui de práticas para a educação literária. Esses eventos, identificados nos dados e considerados aqui como satisfatórios, evidenciaram a orientação dos participantes da pesquisa para repensar o ensino de literatura. Esse repensar aponta para o tratamento do texto literário não como pretexto para o ensino de gramática ou de periodização literária, mas como um caminho para a emancipação dos estudantes. Sendo assim, a pesquisa, igualmente discute os objetivos atribuídos ao ensino da literatura e as abordagens metodológicas associadas às práticas para a educação literária evidenciadas em campo. Sua realização pretende, então, ao investigar o universo que constrói profissionalmente meus pares

(estagiários, colegas, monitores), contribuir com a ampliação do debate (ainda tão escasso no meio científico) sobre o papel do professor, que se forma ao mesmo tempo em que é formador, em especial, o do professor e da professora de Língua Portuguesa e de Literatura.

**Palavras-chave:** Literatura. Educação literária. Educação linguística. Formação docente.

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate how Literature is taught and the way people learn to teach it when taking a degree in Languages from a public Higher Education institution in south Brazil (IPESB). Therefore, this ethnographic research (ERICKSON, 1989; MASON, 1996; SILVA, 2007; STAKE, 2011; ANDRÉ, 2013; BATISTTI, 2016), is based on genuine questions that have always followed my practice as a Basic Education teacher of Portuguese and Literature who is interested in reflecting on the classroom and the training of the professionals who will work in it. In order to carry out the research, we initially checked the guidelines contemplated in the legal documentation that conducts the teaching of Literature in Basic Education as well as the norms that rule the training of Portuguese and Literature teachers in Higher Education. Likewise, our research is supported by the studies produced by reference authors in the fields of Literary and Linguistic Studies (CANDIDO, 1985; 2000; 2006, 2011; LEAHY-DIOS, 2004; COLOMER, 2007; BAKHTIN, 1997; GERALDI, 2013; TODOROV, 2009). By contrasting such complementary knowledge – but which often seem to be dissociated in classroom practices – this study seeks to point out tensions in the training of Language professionals as well as alternatives to overcome them. Consequently, based on the theoretical reference mentioned and the field data, the epistemological orientation adopted in this research is literary education as linguistic education and it has the purpose of promoting reflection and also of pointing out ways to teach and to learn how to teach literature. To fulfill this commitment, besides reviewing the literature, it was necessary to map in the documented ecology examples of pedagogical practices related to literary education in the classrooms of two subjects from IPESB Languages course- Portuguese Language and Teaching (PLaT), dedicated to teacher training, and Brazilian Literature Studies IV (BLSIV), aimed at the formation of criticism and literary repertoire. Such training events, which took place in these classrooms, were referred here as practices for literary education. These events, identified in the data and considered satisfactory, emphasized the orientation of the research participants to rethink the teaching of literature. This rethinking points to the treatment of the literary text not as a pretext for the teaching of grammar or of literary history, but as a way of the emancipation of the students. Thus, the research also discusses the objectives attributed to literature teaching and the methodological approaches associated with practices for literary education observed in the field. Its accomplishment intends, then, to investigate the universe that professionally builds my peers (trainees, colleagues, monitors), to contribute to the expansion of the debate about the role of the teacher (which is still so little in the scientific

community) who is lectured whilst being also a lecturer, especially the teacher of Portuguese and Literature.

**Keywords:** Literature. Literary education. Linguistic education. Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>The rights of the reader</i> .....	24
Figura 2 - Esquema de práticas para a educação literária .....	72
Figura 3 - Tabela organizadora das atividades de LPEn.....	76
Figura 4 - Tarefa organizadora da elaboração de apresentação de UD/R CRS (2009).....	83
Figura 5 - Análise das apresentações .....	84
Figura 6 - Poema “Mar Azul” .....	85
Figura 7 - Poema “Glossário” .....	86
Figura 8 - Poema “Não há vagas” .....	88
Figura 9 - Poema “Clichetes” .....	90
Figura 10 - Quadro branco da aula de ELBIV .....	105
Figura 11 - Poema “Tensão” .....	109
Figura 12 - Poema “Beba Coca Cola” .....	111
Quadro 1 - Ordem explicadora e ordem emancipadora .....	42
Quadro 2 - Grade curricular 2015/2 - Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literatura: disciplinas obrigatórias oferecidas pela Unidade Letras .....	56
Quadro 3 - Plano de aulas (ELBIV/2015).....	64
Quadro 4 - Relação dos temas e participantes: arquitetura dos projetos de pesquisa .....	67
Quadro 5 - Tarefas propostas em LPEn.....	74
Quadro 6 - Grupos para trabalho com UDs R CRS (2009) .....	83

## SUMÁRIO

<b>NO COMEÇO, UMA INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 MINHA TRAVESSIA .....</b>	<b>14</b>
1.1 SER TÃO PROFESSORA; SER TÃO PESQUISADORA .....	14
<b>2 PALAVRA ALHEIA: VEREDAS .....</b>	<b>21</b>
<b>3 DO COMO DAR A VER A VIDA NO AQUI-E-AGORA.....</b>	<b>44</b>
<b>4 MIRADAS: PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA .....</b>	<b>69</b>
4.1 EVENTOS DE FORMAÇÃO .....	69
4.2 PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA .....	70
4.3 PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO (LPEN).....	72
<b>4.3.1 Em que momento emergem as práticas para a educação literária na formação do professor-pesquisador em LPEn? .....</b>	<b>73</b>
<b>4.3.2 Educação literária: frente pesquisador .....</b>	<b>75</b>
<b>4.3.3 Educação literária: frente professor .....</b>	<b>81</b>
4.4 LETRAS EM TENSÃO EM LPEN .....	98
4.5 PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA IV (ELBIV).....	102
<b>4.5.1 Como emergem no plano teórico as práticas para a educação literária na formação do professor em ELBIV? .....</b>	<b>103</b>
<b>4.5.2 Como emergem no plano vivenciado as práticas para a educação literária na formação do professor em ELBIV? .....</b>	<b>108</b>
4.6 LETRAS EM TENSÃO EM ELBIV .....	119
<b>5 ∞: AURORAS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>

<b>APÊNDICE A - QUADRO SINÓPTICO DE AULAS E EVENTOS: LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO (LPEN)/IPESB .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B - QUADRO SINÓPTICO DE AULAS E EVENTOS: ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA IV (ELBIV)/IPESB .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO ELBIV (DOCENTE) .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO LPEN (DOCENTE) .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO ELBIV (LICENCIANDOS).....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO LPEN (LICENCIANDOS).....</b>	<b>157</b>

## NO COMEÇO, UMA INTRODUÇÃO

– Há alguns muitos anos, quando cursava o último semestre do curso de Letras, aconteceu algo que me marcou e que acabou por percorrer diversas das seguintes experiências que vivenciei desde então. Guria que era, com meus vinte e poucos anos, precisava escolher para a disciplina final de Literatura Brasileira uma obra que integrava a sua lista de leituras, composta por obras de diferentes autoras e autores. Leituras de algum fôlego. Escolhi, porque eu me achava uma leitora muito experiente, *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Peguei o livro na biblioteca e li, com muita dificuldade, coisa de umas quatro páginas. Não sabia se estava gostando, mas também pensava que isso não importava muito. Continuei – e, mais algumas páginas adiante, precisei voltar ao começo, em busca de compreender aquela que, diferente de todas as outras leituras que havia feito, me causava um absurdo estranhamento. Por um mês fiquei indo e voltando naquelas páginas, me distanciando cada vez mais da minha inicial investidora sobre ler um livro “muito difícil”: eu estava no último semestre, a vida de formanda já estava bem corrida, não ia me meter a brigar com um livro com o qual eu não tinha conseguido estabelecer nenhuma empatia. Fui procurar pelo professor responsável, Norberto Perkoski, com quem já tinha uma história (ele foi meu orientador e se tornou um dos nós que, conforme se verá adiante, ainda nesta tese, se fez laço na minha trajetória), para pedir para trocar o livro. Ele me ouviu, atentamente. Insistiu. Eu insisti mais, angustiada e exasperada.

– Eu não entendo o que diz esse livro! Eu quero ler outro! Qualquer outro.

Ele arregalou os olhos azuis, imensamente, tomou o livro das minhas mãos e começou a lê-lo, com seus muitos pulmões. Completou a primeira página e disse, mostrando o exemplar da biblioteca:

– Começa com um travessão e termina com travessia!

Eu, muda, mudada, ainda diante do espanto, retomei a voz que havia impressa naquelas páginas e que tornariam, nos meses seguintes, *Grande sertão*, por toda a experiência transformadora, a obra da minha vida.

Escrita a tese, títulos algo “roubados” de Rosa, sentia que somente a inversão da ordem não era suficiente para conduzir o leitor pela palavra, agora minha, sobre aquilo que tinha visto nesses últimos anos (que extrapolam os do doutorado) e carregando essa ambiguidade que é a construção da prática docente para a escrita, escolhi – força do hábito bem intencionado – explicar um pouco, antes de emancipar (RANCIÉRE, 2011).

Explicar o formato, antecipar para o leitor que o terreno é arenoso algumas vezes e que a escrita acaba também sendo, talvez, menos fluida. Como disse um amigo: “dá pra ver quando

tu escreve *feliz*”. Talvez feliz não seja o adjetivo mais adequado, mas, de fato, a observação ilustra bem a situação: assim como a vida, a perspectiva que meu olhar assumiu enquanto pesquisadora nem sempre me colocou em situações confortáveis – e minha escrita, o processo todo, creio, transpareça quando esses momentos exigiram de mim maior *rigor*, que poderia ser chamado de “acadêmico”.

Assim como a prática docente, que embreia saberes e fazeres, em linguagens distintas – ora mais formais, ora mais informais, a escrita desta tese, que se propõe a pensar sobre a formação docente em uma licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior, também entrecruza a diversidade em seu como dizer, circulando por um terreno híbrido, por vezes, ensaístico. Como é próprio do ensaísmo, o sujeito não se utiliza da pretensa objetividade de uma terceira pessoa para elaborar seu discurso. Ele se situa no lugar e no tempo históricos e mostra suas escolhas, o embate para a construção de um conhecimento que possa encontrar alguém que, na outra ponta, na leitura, também se constitua como sujeito.

A natureza ensaística empodera o discurso sobre a formação. O texto se oferece ao docente que escreve sobre a prática como instrumento para dizer sobre si e sobre o mundo que observa. Oferece-se, portanto, a uma pesquisa que, como a minha, tem natureza etnográfica, ou seja, parte da observação da vida-vivida que, a seguir, se apresenta ao leitor.

## 1 MINHA TRAVESSIA

*Aprendeu-se que não há ponte entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.*

João Vanderlei Geraldi

### 1.1 SER TÃO PROFESSORA; SER TÃO PESQUISADORA

Para chegarmos ao que propõe esta tese, é preciso antes que eu apresente o que chamo de “minha travessia”, é preciso retomar brevemente o percurso da professora-pesquisadora, da pesquisadora-professora. Tenho a oportunidade de trabalhar, desde 2004, em uma escola pública na esfera da universidade, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), que oferece possibilidades de uma prática diferenciada; que facilita o acesso às pesquisas mais recentes nas diferentes áreas de conhecimento; que tem entre seus princípios a integração entre ensino, pesquisa e extensão; que permite o acesso à formação continuada. Cabe ao docente dessa unidade, além das aulas regulares, atender à formação inicial (programas de monitoria de ensino, de estágio de docência etc.) e à continuada (programa de educação continuada) de professores de suas áreas de trabalho, de modo a constituir o espaço da escola como um centro de investigação sobre temas relacionados à educação. Além disso, o CAp permite que sejam estabelecidos vínculos com vários setores da própria universidade da qual faz parte e de outras Instituições de Ensino – além da comunidade em geral. Assim, desde a minha chegada como docente à escola pública, um universo de possibilidades se ofereceu à minha curiosidade e permitiu que alguns projetos fossem desenvolvidos nessas diferentes esferas de atuação. Minha prática deu-me anseios e respostas, mas também me ofereceu sempre novas perguntas, o que acabou por me colocar permanentemente também no lugar de pesquisadora. Percebi que todo o aprendizado que fez parte de minha formação<sup>1</sup> até aquele

---

<sup>1</sup> Antes de entrar no Colégio de Aplicação, minha experiência docente tinha sido nas práticas de estágio supervisionado, nas oficinas promovidas pelo Grupo de Estudos Poéticos da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), sob orientação do Prof. Dr. Norberto Perkoski, e como docente em disciplina de Literatura Portuguesa vinculada ao Curso de Férias da Licenciatura em Letras na mesma Instituição de Ensino Superior. A última, modalidade criada para atender à formação de Licenciatura Plena dos já professores de Educação Básica da região de Santa Cruz do Sul, foi bastante significativa para as reflexões acerca da formação do professor de Língua

momento somava-se a um outro, empírico (por que não dizer, intuitivo), que acabava por me colocar permanentemente no lugar da investigação. O que eu vi e ouvi, tanto nas minhas aulas, quanto na dos pares com que tive oportunidade de compartilhar experiências, construiu aquilo que, agora, posso chamar de minhas perguntas iniciais: por que minhas alunas e meus alunos pareciam tão resistentes às leituras propostas na escola (embora eu os visse devorando coleções com volumes gigantescos de autores “não canônicos”)? Por que tantos deles reagiam com enfado às propostas de atividades, que pareciam tão lúdicas, nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura que ministrava? Essas questões levaram-me à necessidade de – num movimento de reconhecimento que a educação ocorre por meio da ação de todos os envolvidos em seu processo – olhar, antes, para mim, a professora. Afinal, o que eu estava considerando para elaborar minhas aulas? Que critérios me orientavam na eleição dos textos que oferecia como suporte ao desenvolvimento das atividades que propunha? E, considerando tudo isso, o que eu compreendia por ensinar literatura?

Embora pareça óbvio, compreendi também nesse período que o que eu ensinava aos meus alunos era resultado não só das minhas experiências enquanto docente, mas que remetia igualmente àquilo que havia aprendido, também, antes dela, enquanto discente – durante a Educação Básica e a Educação Superior. Ingressar no doutorado era a oportunidade que eu precisava para investigar, assim, as tantas inquietações que me desacomodavam enquanto educadora.

\*\*\*\*\*

“Mas como tu pretendes fazer isso?”: a pergunta feita por um membro da banca durante a entrevista que integrava o processo de seleção para o Doutorado do Programa de Pós-Graduação do Curso de Letras da UFRGS, ao qual eu me candidatava a uma vaga, no final de 2012, perseguiu-me ao longo de um ano. Eu sabia que queria investigar sobre ensino de literatura, mas – de fato – não sabia como fazê-lo; o que somente o ingresso no curso permitiria que descobrisse. O que se aponta aí, antes de tudo, é que a pesquisa sobre a (própria) prática (e a dos outros) para o docente de Educação Básica parece acabar sendo devorada pelas atividades diárias, cujos dentes – que mastigam o tempo, mas não a vontade – são fortemente nutridos pelas pilhas de provas e de trabalhos a serem corrigidos semanalmente, pelos pontinhos incalculáveis dos cadernos de chamada, pelas participações nos conselhos de classe, algumas

---

Portuguesa e de Literatura, posto ter me colocado em contato com as experiências daqueles que, dentro de alguns anos, seriam os meus pares – e dos quais eu lembraria posteriormente em diversos momentos de inquietação.

dentre as outras muitas funções exercidas pelo professor (que raramente tem menos do que 15 horas de sala de aula, mesmo numa situação privilegiada como a minha).

A preocupação com a formação do professor de Literatura insinuava-se já no projeto inicial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: “Devaneio poético e imaginação criadora: uma proposta para o ensino da literatura no Ensino Médio”<sup>2</sup>, que intentava encontrar, na minha prática e na de meus pares, caminhos que apontassem para boas práticas de ensino de literatura, aquelas que privilegiassem a formação do leitor à medida que privilegiavam a fruição do texto literário. Embora já ali fosse possível identificar o embrião da tese que agora se desenha, o projeto tornou-se irrelevante tanto por não agregar novas perspectivas a um campo com já significativa produção, o do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura (ou de temas afins) relacionado à Educação Básica<sup>3</sup>, quanto por se vincular à pretensão de elaborar um “manual” voltado a ensinar os professores como ensinar literatura naquela etapa do conhecimento. Ressalto, assim, que esta investigação sobre a formação docente não pressupôs como princípio a abordagem prescritiva, uma vez que considerou como ponto de partida a autonomia do professor, seu caráter de produtor (e não reproduzidor) de conhecimento.

Percebi então que, mais do que investigar a minha própria prática, era necessário antes conhecer como acontece a formação do professor de Língua Portuguesa e de Literatura em sua licenciatura. Isso se tornou ainda mais explícito depois das experiências vivenciadas ao longo do doutoramento: além das colaborações dos colegas de curso, inestimáveis foram as contribuições nascidas da prática dialógica promovida pelos professores, pares dos Estudos Literários e dos Estudos Linguísticos, que participaram dessa minha trajetória. Os estudos produzidos por autores de ambas as áreas (tão complementares, mas que, muitas vezes, parecem estar dissociadas na formação do docente das Letras) têm tornado possível encontrar pontos de contato acerca do tema, e, dessa forma, permitir que eu tome, como orientação epistemológica,

---

<sup>2</sup> “Devaneio poético” e “imaginação criadora” são conceitos propostos por Gaston Bachelard (2006, 2008) para a elaboração de sua proposta fenomenológica. O autor fez parte de minhas pesquisas na graduação e orientou minha prática docente, sempre atenta às experiências vinculadas ao par repercussão/ressonância. Os estudos bachelardianos serão retomados adiante no presente texto.

<sup>3</sup> A busca por pesquisas vinculadas ao universo relacionado ao tema de meu interesse nos acervos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>), acessados no início de 2014, resultou nos seguintes números: “educação literária” (8); “ensino de literatura” (54); “educação linguística” (30); “ensino de língua portuguesa” (117). Posteriormente restringi o tema ao que se delineou como o da presente tese em produção, por meio das combinações: “formação docente + Letras” (60); “formação docente + ensino de literatura” (5); “formação docente + educação literária” (1). Destacou-se, dentre os dados resultantes, a tese de Daniela Segabinazi (2011), presente em todas as buscas por dar conta da esfera da formação docente vinculada à educação literária no Curso de Letras.

o reconhecimento da educação literária<sup>4</sup> enquanto educação linguística<sup>5</sup>. Destaco, a seguir, três dessas experiências, brevemente.

A primeira diz respeito ao estágio de docência, que realizei voluntariamente enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em “Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira”, disciplina obrigatória integrante do currículo dos cursos de licenciatura em Letras da UFRGS, realizado no primeiro e no segundo semestres de 2014. A disciplina, sob orientação do Prof. Antônio Sanseverino, foi desenvolvida de forma colaborativa, contando também com a monitora de Graduação<sup>6</sup>. A disciplina, segundo sua ementa, visa ao

[...] estudo de questões fundamentais para o ensino de literatura brasileira: leitura literária, gêneros literários, historiografia literária; à análise dos livros didáticos, considerando a seleção dos conteúdos abordados, à forma de apresentá-los e ao tipo de leitura proposta ao aluno e ao estudo de propostas de ensino de literatura brasileira, tanto em nível estadual quanto federal (SANSEVERINO; CAVALCANTE; PUCHALSKI, 2014, p. 1).

Os alunos, no programa da disciplina, são orientados à produção de um texto inicial que lhes instiga a pensar “por que ensinar literatura brasileira na escola” e à elaboração de um projeto de ensino de literatura, apresentado e debatido com os pares antes de redação da versão final. As reflexões sobre as questões propostas pelo plano de ensino são promovidas em encontros semanais e intermediadas pela leitura de textos de autores de referência<sup>7</sup> sobre diversos temas (leitura, letramento literário, formação docente, currículo escolar, cânone etc.), em diálogo com as experiências dos participantes nas aulas de Literatura, vivenciadas ao longo de sua formação. “Essas categorias são pensadas desde o ponto de vista do ensino de literatura e tem como objetivo a formação de um docente reflexivo [...]” (SANSEVERINO; CAVALCANTE; PUCHALSKI, 2014, p. 1).

---

<sup>4</sup> Educação literária aqui é tomada sob a perspectiva apresentada por Cyana Leahy-Dios (2004, p. XX), que reconhece tal processo como “educação através da literatura”. O conceito será abordado ao longo do texto de tese.

<sup>5</sup> Segundo Bagno e Rangel (2012, p. 232) educação linguística é “[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilitam-lhe adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir”.

<sup>6</sup> Ver também Cavalcante, Sanseverino e Puchalski (2015).

<sup>7</sup> Dentre os autores, Antonio Candido (1988 *apud* CANDIDO, 2011), Daniel Pennac (1993), Teresa Colomer (2007), Rildo Cosson (2009), Filipouski, Marchi e Simões/Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009b), George Steiner (1988), Regina Zilberman (2012), Jacques Rancière (2011), entre outros, leituras que acabam por integrar também a minha formação neste doutoramento.

A colaboração nessa atividade (desde seu planejamento até a sua conclusão) possibilitou a troca com os alunos dos cursos de licenciatura em Letras, de diferentes habilitações da universidade almejada para investigação na futura pesquisa. Vários apresentaram a necessidade de mais espaços para a discussão sobre o ensino da literatura em sua formação acadêmica e apontaram para sua insegurança sobre como ensinar literatura de modo a atender às expectativas de formação de leitores competentes e realizados com tal experiência. Em seus projetos finais foram retomadas as discussões e propostas sequências didáticas<sup>8</sup> que atendessem aos objetivos almejados e amplamente debatidos: o ensino de literatura de modo a permitir a fruição do leitor a partir do contato direto com o texto literário.

Esse contato com os professores em formação, por conseguinte, ampliou minhas expectativas de pesquisa, tornando ainda mais relevante o olhar sobre o tema da formação do professor de Literatura, além de ratificar a necessidade de desenvolver uma investigação que precisa, especialmente, considerar a perspectiva dos alunos do curso de Letras.

A segunda e a terceira foram experiências que tive como discente, propriamente dita, do Programa de Pós-Graduação em Letras. No segundo semestre de 2013, cursei “Ensino e Aprendizagem de Língua Materna” com a Prof<sup>a</sup>. Luciene Simões. A disciplina, lembro, parecia interessante a meu orientador e a mim porque gostaríamos de conhecer a perspectiva dos Estudos Linguísticos sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula. Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCRS) (RIO GRANDE DO SUL, 2009b)<sup>9</sup>, dos quais Luciene é uma das autoras, também já faziam parte da nossa revisão, então tudo conspirava para que o espaço fosse enriquecedor para o trabalho que se desenvolvia. A disciplina não só foi de aprendizagem como também foi o primeiro passo da reviravolta: amplos foram os debates sobre temas que possivelmente eu não teria acesso no campo dos Estudos Literários: projetos de ensino, letramento, etnografia, livro didático, práticas de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, entre outros. O contato com aquele universo, tão novo – pelo menos enquanto pesquisadora – para mim (o nosso, por tradição, volta-se primordialmente ao estudo dos autores e obras, mas pouco olha ainda para a sala de aula), parecia apontar caminhos que me ajudariam a responder à pergunta que me perseguia: “como tu pretendes fazer isso?”.

A leitura da dissertação de William Kirsh (2012), realizada na disciplina supracitada, ofereceu-me uma perspectiva teórico-metodológica: a pesquisa qualitativa interpretativa, que

---

<sup>8</sup> Baseadas em Simões (2007).

<sup>9</sup> Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) estão entre os documentos que serão considerados nesta tese como orientadores para o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura na Educação Básica, pois, além de integrarem as leituras iniciais, também foram leituras eleitas pelos participantes da pesquisa, conforme se poderá verificar adiante.

parecia atender às necessidades do meu projeto. Resolvi, então, procurar pelo docente cujo nome aparecia indicado na supracitada pesquisa: Pedro Garcez. Acompanhada pelo meu orientador, descobri que o professor ofereceria uma disciplina, no primeiro semestre de 2014, intitulada “Seminário de Pesquisa – metodologia de pesquisa interpretativa”, na qual me matriculei. Ao longo do semestre, por diversas vezes, nós, seus alunos, fomos alertados que essa maneira de investigar demandava muito trabalho e atenção. Lembro-me, inclusive, de ele apontar o risco de o observador se transformar em “um aspirador de pó num quarto escuro”, ou seja, de se ver diante de uma quantidade de informações desnecessárias à pesquisa que realiza, imagem com a qual eu, em função de minha inexperiência, realmente me identifiquei diversas vezes durante o trabalho com meus dados.

Foram as leituras indicadas e os debates travados nesses dois espaços e com esses dois professores, da área de Estudos Linguísticos, que contribuíram especialmente para que tomasse novo rumo para minha pesquisa, porque me ensinaram que havia um jeito – que eu desconhecia – de se fazer pesquisa sobre educação, no caso, campo de atuação dos licenciados em Letras. Eu havia encontrado o meu “como fazer”.

É preciso antes, contudo, considerar o papel das instituições públicas de ensino. Instituição pública de ensino à qual pertença como profissional e como estudante; aquela que permitiu não somente o exercício da profissão que escolhi, mas também minha continuada qualificação; aquela que recebe meus alunos e que também forma os professores a quem oriento. Considero, ademais, ser fundamental ampliar o campo de pesquisa sobre o ensino da literatura, em especial o que se volta à formação inicial dos futuros docentes da Educação Básica. Importante também se tornou, assim, questionar qual espaço é reservado à literatura na sociedade atual, o que inclui um especial olhar às práticas educativas: de fruição estética?; de conhecimento da história nacional?; de representação cultural?; de educação linguística? E que professor precisa ser formado para atender a essas possíveis demandas?

O estágio de docência, somado aos estudos realizados na pós-graduação, ampliou as minhas expectativas de pesquisa e ratificou a necessidade de investigar como se dá formação do professor de Literatura, considerando – para isso – a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo. Parece adequado afirmar que da prática docente é que nasceu a tese, que aqui se apresenta: a observada, enquanto aluna ao longo de toda a minha formação, incluindo-se a pesquisa em campo para a investigação; a vivenciada, primeiramente na Educação Básica e a que foi oportunizada pelo estágio em “Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira”.

Além disso, é possível afirmar que, embora ainda sejam necessárias mais ações voltadas a práticas docentes nas licenciaturas, vem ocorrendo a ampliação do debate sobre o

ensino de literatura dentro da universidade à qual pertença, seja por meio da produção de trabalhos acadêmicos, seja por meio da promoção de eventos que se proponham à discussão sobre o tema<sup>10</sup>. São igualmente necessários espaços para aprofundamento sobre a educação literária no currículo das licenciaturas em Letras, como percebi no desenvolvimento de minha pesquisa. Nesse sentido, destaca-se também a relevância não somente da formação inicial, mas da continuada, dos docentes de Língua Portuguesa e de Literatura, no que diz respeito à educação literária, dos diferentes níveis de ensino, embora não seja esse o tema desta tese.

Reconheço, assim, como fundamental, lançar um olhar sobre a formação que permita a interação, que compreenda a educação como algo em permanente transformação e que atenda às necessidades dos sujeitos que participam desse processo: o de educar e o de ser educado, o de formar e o de ser formado. Ao se preocupar para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e de Literatura, através da ação dos professores em formação e de seus alunos, da diversidade de vontades e inteligências, esta tese, além de refletir sobre o papel da formação docente, propõe novos olhares sobre o ensinar e o aprender a ensinar literatura.

---

<sup>10</sup> Conforme publicado por Sanseverino, Cavalcante e Puchalski (2015): “Como exemplo, cita-se: a) o Fórum de Integração entre o Ensino de Língua e Literatura, promovido pelo Grupo de Trabalho de mesmo nome, da UFRGS, de 2010 a 2012, b) a palestra ‘Literatura e Ensino Fundamental: práticas e desafios’, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Gláucia de Souza, do Colégio de Aplicação da UFRGS, em maio de 2014, para os alunos do curso de Letras, organizada em parceria com o PET/Letras. Ambos promoveram o diálogo da universidade pública com os professores em atuação em escolas públicas de educação básica.”. Acrescenta-se ainda a formação da linha de pesquisa vinculada ao PPG em Letras, “Estudos literários aplicados: literatura, ensino e escrita criativa”, em 2014, e as produções a ela vinculadas (incluindo-se a minha), divulgadas em eventos científicos; o grupo de pesquisa “Socialização da linguagem e letramentos”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciene Juliano Simões; os debates instituídos no Instituto de Letras vinculados à inserção de educação literária e de educação linguística na Base Comum Curricular Nacional (BNCC), coordenados pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Margareth Schlatter; o seminário organizado pelo Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino em dezembro de 2015, intitulado “Atualidades em estudos de literatura brasileira nos séculos XIX e XX”, que contou com várias sessões voltadas à apresentação de comunicação vinculadas a práticas e estudos sobre ensino de literatura.

## 2 PALAVRA ALHEIA: VEREDAS

*Ensinar e aprender literatura são partes de um processo permanentemente à beira de mudanças radicais.*

Cyana Leahy-Dios

Fundamental para a leitura a seguir é identificar os aportes teóricos que me orientaram na compreensão dos temas que permeiam o debate sobre o ensino da literatura. Em primeiro lugar, aponto para aquilo que, aqui, será compreendido enquanto literatura e para a busca por um inicial reconhecimento de seu papel na sociedade.

Toma-se, para tal, como ponto de partida a proposta de Antonio Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176)<sup>11</sup>.

Soma-se a essa perspectiva, aquela que o mesmo autor aponta em *Formação da literatura brasileira* (CANDIDO, 2000, p. 23), compreendida como

[...] um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes de uma fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização.

A literatura é assim, inata à natureza humana, considerando-se que “[...] não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176). Vinculam-se, à literatura, ainda, os aspectos sociais e o fato que as obras de ficção que surgem permanentemente nas diversas sociedades não podem ser desatreladas do momento e da conjuntura histórica e social nos quais estão inseridos os seus autores. A literatura é produto humano e, assim, reflexo de um posicionamento perante o mundo que agrega fatores políticos, sociais, históricos, individuais que revelam sobre a sociedade do momento em que a obra foi produzida. Mesmo quando a produção de obras não verse sobre temas contemporâneos ao autor, podem ser localizadas as

---

<sup>11</sup> O texto refere-se à conferência realizada pelo autor em 1988 e posteriormente publicado nas diversas versões da obra referenciada.

tendências de retomada de momentos históricos anteriores ou projeções de momentos futuros, influenciados por algum fator extraliterário que domine a sociedade como um todo.

Considerando que a obra de arte, no caso, a literatura, não seja mero receptáculo de influências da sociedade, nem tampouco um espelho que somente reflita no plano artístico aquilo que ocorre no plano social, vale lembrar o efeito promovido sobre o leitor. Sob essa perspectiva, apoiando-se na tênue relação entre a fruição e o uso do texto lido, Roland Barthes, no início do artigo “Escrever a leitura”, propõe o seguinte questionamento: “Nunca lhe aconteceu ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por um afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu de ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 1988, p. 40)<sup>12</sup>.

O ato de retirar os olhos do texto para encontrar fora dele a sua compreensão rompe com qualquer possibilidade de reverência a verdades objetivas ou subjetivas de leitura, visto que ela passa a se sujeitar a uma verdade lúdica, cujo jogo não é somente uma distração, nem o conhecimento, mas um trabalho que se mune das linguagens que perpassam o texto: o de (re)escrever o outro enquanto escreve a si.

Barthes sugere neste artigo, então, uma espécie de teoria da leitura, cuja proposição privilegia a figura do leitor em detrimento à do autor, ao transferir para o primeiro a autoridade sobre a criação e a composição, à medida que este “[...] associa ao texto material (a cada uma de suas frases) outras ideias, outras imagens, outras significações [...]” (BARTHES, 1988, p. 41), produtos de sua subjetividade.

Essa mesma imagem reconhecida por Barthes aproxima-se daquilo que Gaston Bachelard (2006) reconhece como “fruição”, que designa – fenomenologicamente – o momento específico em que o leitor realiza a leitura de um poema, e, em busca de completar aspectos mentais acarretados pelo processo, esta ultrapassa a sequencialidade do ato e engendra um convite para que o leitor levante os olhos do texto e recrie ou complemente aquilo que o texto deflagra.

Acerca do conceito de devaneio poético, Bachelard aponta para a necessidade de permitir a criação de uma consciência “[...] que diminui, uma consciência que adormece [...]” (BACHELARD, 2006, p. 6), aquela que, inspirada pela intencionalidade da imaginação poética gerada pela alma do poeta, permite o seu crescimento de modo a deixá-la seguir, despertando e

---

<sup>12</sup> A leitura de Barthes e Bachelard, apresentadas a seguir, dialogam com os estudos realizados pelo Grupo de pesquisa “Estudos Poéticos”, da Universidade de Santa Cruz do Sul (PERKOSKI; CAVALCANTE; VARGAS, 2000; PERKOSKI, 2005).

harmonizando sentidos. O método fenomenológico bachelardiano se constrói sobre o par repercussão/ressonância:

As ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência. [...] Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. A repercussão opera uma inversão do ser. Parece que o ser do poeta é o nosso ser. A multiplicidade das ressonâncias sai então da unidade de ser da repercussão. Dito de maneira mais simples: trata-se aqui de uma impressão bastante conhecida de todo leitor apaixonado por poemas: o poema nos toma por inteiro (BACHELARD, 2008, p. 7).

Assim, segundo o filósofo, é depois de experimentar a repercussão – em outras palavras, depois de identificar na leitura o seu próprio ser – que o leitor poderá vivenciar o empoderamento proporcionado pela imagem poética, momento raro. Tomado pelo maravilhamento propiciado pelo discurso do outro, o leitor poderá experimentar ressonâncias sentimentais, recordações do passado, sensações, posto ter a imagem atingido a intimidade desse indivíduo: “[...] noutras palavras, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir do nosso ser. Aqui, a expressão cria o ser [...]” (BACHELARD, 2008, p. 9). Nesta condição é que ele procederá à ressonância, ato de compartilhamento do encantamento produzido pela leitura do texto poético. É, novamente, a (re)escritura do outro na medida em que o sujeito escreve/lê a si mesmo: “Obrigando-nos a um retorno sistemático a nós mesmo, a um esforço de clareza na tomada de consciência a propósito de uma imagem dada por um poeta, o método fenomenológico leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta.” (BACHELARD, 2006, p. 1).

As ideias de Bachelard também parecem apontar para o caráter de resistência humana diante da materialidade das coisas. Embora seja necessário considerar a imaginação material para se alcançar a imaterialidade das imagens poéticas, a proposta fenomenológica bachelardiana apresenta um importante elemento para a educação: o poder do sujeito que atua por trás do texto em converter em imagem psíquica, em sensação, em memória, a imagem poética. É ele, esse leitor, que, ao se tornar consciente de si, de seu devaneio poético, recria o texto literário e possibilita ao autor que manifeste não somente as imagens criadas, mas também as experiências.

Daniel Pennac (1993, p. 139), acerca do papel do leitor literário, identifica dez de seus “direitos imprescritíveis”, no capítulo “O que lemos, quando lemos”, representados por Quentin Blake (2006) na imagem a seguir.

Figura 1 - *The rights of the reader*<sup>13</sup>

Fonte: Blake (2006).

<sup>13</sup> Na tradução da edição brasileira: “1) O direito de não ler. 2) O direito de pular páginas. 3) O direito de não terminar um livro. 4) O direito de ler. 5) O direito de ler qualquer coisa. 6) O direito ao bovarismo. 7) O direito de ler em qualquer lugar. 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali. 9) O direito de ler em voz alta. 10) O direito de calar.” (PENNAC, 1993, p. 139).

A leitura do texto de Pennac (1993), que tem como aspecto central a figura do leitor em formação, permite a reflexão sobre temas pertinentes ao universo do ensino de literatura, tais como: a eleição de obras nas escolas e na vida cotidiana (tanto de professores quanto de alunos), a fruição estética, a prática da releitura e a prática do silêncio.

Reconhecer que a literatura é prática que envolve transgressão e liberdade, conceitos considerados a partir de contextos sociopolíticos, encaminha à necessária abordagem da leitura como prática específica, uma vez que seu discurso “[...] decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas [...]” (BRASIL, 2006, p. 49). E mais, como prática específica no contexto escolar.

Para Leme Britto (2012, p. 34), contudo, valores que acompanham modelos de “leitor ideal” e estão presentes em programas de formação e promoção de leitura como “liberdade, autonomia, crítica, criatividade” precisam ser relativizados e tratados colados à materialidade histórica para que seja estabelecida o que o autor reconhece como uma pedagogia da leitura. Tais valores – “[...] elementos tão significativos para caracterizar o leitor – não são o ponto de partida de nossa formação, mas antes pontos de chegada, sempre provisórios e precários [...]” (LEME BRITTO, 2012, p. 51).

Em “A leitura no Brasil: sua história e suas instituições”, Regina Zilberman [200-], ao debater o ensino de literatura, aponta para a necessidade da construção de uma história da leitura e identifica, no processo de construção da materialidade da literatura, a escola como o espaço que valoriza a leitura e consolida o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista. Pondera ainda que

[...] uma história da leitura – e, portanto, seu braço direito, a história da literatura – se corresponde com a história da educação. Graças a essa associação, indica quão próxima a literatura, abrindo mão da aura que a sociedade burguesa, via institucionalização, lhe confere, está do ensino, da sala de aula e do professor (ZILBERMAN, [200-], *on-line*).

Teresa Colomer (2007, p. 15) aponta para o papel da disciplina Literatura, ao longo dos séculos, vinculada à formação moral, atrelada à “[...] consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade [...]”. Ao investigar, na Espanha, a sua inserção nos currículos, a autora aponta para a “instrução moral” como principal função da Literatura em seus primórdios, o que ocorria por meio da adoção de

“livros de leitura”<sup>14</sup>, na etapa primária, ou por meio dos eixos da retórica, posteriormente substituído, na etapa secundária, pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais, já no século XIX.

No início do século XX, inspiradas pelos modelos franceses, foram inseridas no sistema espanhol correntes de renovação educacional que “[...] defendiam a leitura direta de obras, a introdução da literatura universal nas leituras escolares, o exercício da conversação e o diálogo como método pedagógico ou o uso recreativo da biblioteca fora da aula [...]” (COLOMER, 2007, p. 18), tendência que acabou restrita a um reduzido número de estudantes secundários que tinham acesso continuado à escola, parte da elite da época.

Os programas de ensino de Literatura acabaram por ser caracterizados: a) pelo eixo da retórica, atrelado à leitura de textos exemplares e à prática da escrita, quando vinculado à produção de discursos profissionais; ou b) pelo eixo histórico, relacionado à leitura de textos nacionais e às atividades de recitação e de memorização, quando vinculado à formação da consciência da cultura nacional, ficando relegada a segundo plano a leitura de obras completas. Pelo menos até a década de 1970, quando a educação sofreu profundas mudanças.

Cyana Leahy-Dios (2004, p. 158)<sup>15</sup> identifica semelhante situação em *Educação literária como metáfora social*, ao perceber, na conclusão de sua pesquisa, que “[...] os conteúdos e programas de estudos literários na escola foram traçados pelos legisladores educacionais da primeira República, aproximadamente 1890, tendo permanecido quase intocados até o ano 2000.”. Diante de tal afirmação, cabe uma breve revisão acerca da situação deste tema no cenário nacional.

A Educação Básica em nosso país foi planejada de modo a atender ao público geral desde a chamada República Nova, que garantia educação livre e igual para todos. Entretanto, o que se configura no final dos anos 1920 e início dos 1930 são dois projetos de sociedade, que culminaram em uma matriz governamental conservadora e autoritária, como aponta Gaudêncio Frigotto, em “Reformas educativas e o retrocesso democrático do Brasil nos anos 90” (FRIGOTTO, 2001, p. 58), “[...] um balizado pelas forças conservadoras, defensoras da democracia formal pelo alto, vinculadas e subordinadas ao grande capital, e um outro

---

<sup>14</sup> Novelas escolares que agrupavam “[...] pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes [...]” (COLOMER, 2007, p. 15), e alguns apresentavam poemas ou excertos destes, de modo a unificar as referências entre as duas etapas de ensino.

<sup>15</sup> A pesquisa, derivada do comprometimento pessoal da autora – professora de Literatura – com o tema, propõe a reflexão sobre “questões fundamentais sobre ensinar e aprender literatura” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XV), ao examinar as práticas em sala de aula em escolas do Rio de Janeiro e em Londres, por meio da observação participante e da realização de entrevistas com os atores destes sistemas de ação: alunos e professores.

representado pelas forças comprometidas com um sistema social de democracia participativa e cidadania ativa.”<sup>16</sup>.

Se, com o fim da era Vargas na década de 1940, o país assistiu a uma “[...] intensa mobilização inscrita numa alternativa societária com reformas de base, distribuição mais equitativa de renda e instauração de uma democracia participativa [...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 58) engendrada pelos campos das artes, da cultura e da educação, tal expectativa foi violentamente ceifada pelo golpe civil-militar de 1964.

É nesse contexto que foi promovida substancial reforma do ensino, cujos reflexos se prolongam até os dias de hoje. A fim de dispor de trabalhadores qualificados, que pudessem atender à ordem de mercado que se estabelecia e prometia no seu horizonte o progresso do país, o chamado “milagre brasileiro”, apresentou-se a reforma educacional de 1970, como modo de tornar concreta a escolarização de massa, que estabeleceu, naquele momento, educação compulsória até a idade de 14 anos. Cabe atentar, contudo que “[...] quando um sistema conservador e autoritário promove uma mudança para favorecer classes populares, que, em tese não são seus principais sustentáculos políticos, é porque tem em vista utilizá-la para seus fins, e não para beneficiar pobres, excluídos e subalternos.” (ZILBERMAN, 2004, p. X).

No que diz respeito à história do ensino da literatura, parece ser esse marco para que alcance uma maior compreensão sobre o tema na atualidade. A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971, *on-line*), ao fixar as diretrizes e bases para a educação nacional, destinou à língua e à literatura um espaço então denominado como “comunicação e expressão” (art. 2º), que previa “[...] especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira [...]” (art. 2º): “Se de um lado, favoreceu-se a valorização de autores modernos e de gêneros emergentes [...], de outro, tiveram acesso ao conhecimento literário e linguístico contingentes de alunos para os quais tais conteúdos contradiziam seus hábitos existências e culturais.” (ZILBERMAN, 2004, p. X).

A década de 1980 chega trazendo o fortalecimento dos processos democráticos. Do confronto “[...] pelas lutas travadas pelas forças comprometidas com uma democracia e cidadania efetivas, nos debates constituintes e na formulação do novo projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é que o campo educativo capitaliza as propostas alternativas.” (FRIGOTTO, 2001, p. 61), nutridas na sociedade das décadas anteriores, de modo

---

<sup>16</sup> Jacques Rancière (2011, p. 15), por sua vez, enuncia uma nova lógica para a educação, vinculada à emancipação intelectual, e reconhece que “[...] a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais.”

a tornar, pelo menos no campo do ideal, uma escola pública, gratuita, laica e universal<sup>17</sup>. Tal campo, entretanto, é novamente soterrado pelo projeto neoconservador, instituído pela política pública na década de 1990, uma vez que torna a assumir o ideário “[...] que as políticas de igualdade levam à servidão e o princípio da liberdade do mercado conduz à prosperidade [...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 62).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), leva mais de dez anos, deixando aberto o campo para inserção, na esfera educacional, de uma concepção produtivista, voltada à formação tecnicista<sup>18</sup>, em especial orientada para o Ensino Médio e pós-médio. Nesse contexto é que surgem também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, uma quantidade imensurável de legislação, e o Sistema Nacional de Avaliação no que diz respeito ao Ensino Superior; em geral, definidos à margem do debate da LDB (FRIGOTTO, 2001).

No que tange ao ensino de literatura, cabe destacar que as proposições encontradas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (BRASIL, 2000) e *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002), que dão conta da inclusão de seu estudo no componente Língua Portuguesa, não alcançam os debates que esta vinha suscitando no campo, sem se deter na igualmente necessária compreensão – como já apontado anteriormente – de suas especificidades.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006) constituem o documento que se propõe a ser um “[...] divisor na construção da identidade da 3ª etapa da Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2006, p. 7). Ao retomar os princípios da LDB (BRASIL, 1996), destacam-se dois aspectos: a) a educação integral do sujeito, de modo a contemplar sua formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia e pensamento crítico, capaz de prepará-lo tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuidade de seus estudos, se assim o desejar; b) a organização curricular, atendendo à necessidade de estabelecimento de uma *base comum* bem como o respeito à diversidade das realidades escolares por meio da construção de um currículo em permanente desenvolvimento, de forma integrada e interdisciplinar, pautado sobre a autonomia dos estabelecimentos de ensino na elaboração de seus planos político-pedagógicos – o que somente ocorrerá por meio da efetiva participação docente nessa composição.

---

<sup>17</sup> Em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009, *on-line*): “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

<sup>18</sup> Frigotto (2001) divide em três níveis a formação técnica: o nível básico, que tem por objetivo qualificar, requalificar o “reprofissionalizar”; o nível técnico, que trata de flexibilizar os currículos, adaptando-os às demandas do mercado; o nível tecnológico, que configura um tipo específico de formação superior, sem, contudo, ter o mesmo valor que os cursos universitários considerados como regulares pela LDB.

Observa-se que “[...] o grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo [...]” (BRASIL, 2006, p. 7). Para isso, as OCEM (BRASIL, 2006) reconhecem, na ampliação da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o peso da missão, que “[...] envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas [...]” (BRASIL, 2006, p. 8). Vale destacar ainda o caráter reflexivo das OCEM que, ao considerar o currículo como “[...] expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar *com e para* eles” (BRASIL, 2006, p. 9), afasta-se – explicitamente – da “[...] prescrição quanto ao trabalho a ser feito [...]” (BRASIL, 2006, p. 9), estabelecendo como intenção a construção de “[...] referências de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio [...]” (BRASIL, 2006, p. 9) às equipes docentes.

Regionalmente, os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (RCRS) (RIO GRANDE DO SUL, 2009b)<sup>19</sup>, por sua vez, também visam a estabelecer habilidades e competências cognitivas mínimas, por meio de um conjunto de conteúdos que formarão os currículos<sup>20</sup> das escolas do Estado. A elas caberá a elaboração da abordagem metodológica. O documento é organizado em cinco volumes, distribuídos também conforme as áreas de conhecimento, que oferecem “[...] material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 13), de modo contextualizado, a fim de que o professor inclua a possibilidade de relacionar os conteúdos de suas disciplinas com outras de áreas afins. O primeiro volume (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), tal como os PCN, contempla o tratamento a ser dado para o ensino de língua portuguesa e de literatura, que sugere a “[...] articulação entre temas e gêneros do discurso [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 94) como conteúdos estruturantes.

Acerca do estabelecimento de conteúdos mínimos comuns, a LDB (BRASIL, 1996) dispõe sobre o tema:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar,

---

<sup>19</sup> Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009b), em função da rejeição pública ao governo nas quais foram elaborados, caíram, por algum tempo, em injusto ostracismo em alguns setores da sociedade. As proposições, embora trabalho de extrema relevância, foram abandonadas posteriormente tanto pelo Estado quanto pelas escolas, mas seguiram presentes nos debates acadêmicos sobre o ensino de Língua Portuguesa.

<sup>20</sup> Currículo é compreendido nos RCRS como “[...] todo o conteúdo da experiência escolar, que acontece na aula convencional e nas demais atividades articuladas pelo projeto pedagógico.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 12).

por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, *on-line*).

É nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (DCN) (BRASIL, 2013, p. 67), no Capítulo II, que se refere à formação básica comum e diversificada, contudo, que se configura a necessidade da Base Comum:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2015), por seu turno, desponta em 2015 como proposta aberta à contribuição pública a ser somada à construção do currículo e do projeto político pedagógico das escolas. O documento se propunha a ser um instrumento para que escolas públicas e particulares, professores e famílias pudessem “acompanhar mais de perto a vida escolar” (BNCC, seção “O que é”)<sup>21</sup> dos estudantes, desde o Ensino Infantil até o Médio<sup>22</sup>. Para isso, tal como os PCN (BRASIL, 1998, 2000, 2002) e as OCEM (BRASIL, 2006), preocupava-se, naquela proposta inicial, em estabelecer “[...] os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano [...]” (BRASIL, 2015, *on-line*) – seção “O que é” - indicando caber aos docentes “[...] escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos [...]” (BRASIL, 2015, *on-line*) – seção “O que é”.

Ao analisar a linha do tempo organizada no “Portal BNCC” (BRASIL, 2015), que historia a documentação<sup>23</sup> sobre Educação Básica produzida entre 1988 a 2017, observa-se que

---

<sup>21</sup> Os endereços referentes às informações aqui apresentadas não remetem mais às informações acessadas nas datas indicadas. Parece que, após a publicação da terceira versão do documento, ocorrida em 06 de abril de 2017, a página foi toda reformulada. Há novas informações (como texto comparando a segunda e a terceira versões), mas há muitas informações que foram omitidas (como os endereços: “O que é” e “Biblioteca”, presentes no meu texto com suas referências remetendo às datas de consulta). Os dados referentes às versões anteriores (inclusive pareceres dos especialistas) e consultas públicas encontram-se agora em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>, acesso em: 24 abr. 2017.

<sup>22</sup> Após aprovado o *impeachment* – por parte do Senado – da presidenta eleita Dilma Roussef, em 31 de agosto de 2016, não havia sido disponibilizada para consulta pública mais nenhuma nova versão do documento, o que ocorreu em 6 de abril de 2017.

<sup>23</sup> Toda a documentação estava disponibilizada virtualmente no Portal (BRASIL, 2015), seção “Biblioteca”.

a proposição desse projeto data da Constituição Federal (BRASIL, 1988, *on-line*, grifo nosso), que prevê:

Art. 210. Serão fixados *conteúdos mínimos para o ensino fundamental*, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

As primeiras versões da BNCC nasceram, portanto, da democracia e da transparência possibilitadas pela consulta pública, pelos debates incitados nas escolas e universidades do país, pelo trabalho exaustivo dos consultores especialistas. Contudo, com o controverso cenário político e educacional brasileiro estabelecido desde o impedimento da presidenta eleita Dilma Rousseff, o documento foi reescrito, porém ainda não temos acesso à sua versão final completa<sup>24</sup>.

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 52), após retomarem a história do ensino da literatura na educação nacional, estabelecem o espaço da arte em contraposição ao da mercadoria. Sob esta perspectiva, seu ensino coloca-se

[...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico [...]; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado.

A literatura, sob essa perspectiva assume, assim, aquilo que Candido (2011) reconhece, apoiado em Lebre<sup>25</sup>, como bem incompressível, ou seja, aquele que não pode ser negado a ninguém, incluindo não apenas aqueles que garantem a integridade física dos indivíduos, mas também sua integridade espiritual: “[...] o direito à crença, à opinião, ao lazer

<sup>24</sup> Somente o texto da BNCC referente ao Ensino Fundamental foi disponibilizado até dezembro de 2017, data de conclusão do texto de tese, e conta com muitas mudanças em relação às versões anteriores. Pelos motivos expostos, a BNCC não será considerada como orientadora nesta tese.

<sup>25</sup> Padre Louis-Joseph Lebre, sociólogo francês, fundador do movimento Economia e Humanismo, distinguiu as categorias de “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”. Candido as explora no supracitado texto, problematizando os critérios que estabelecem os limites entre uma e outra categoria, relacionando-as aos pressupostos que orientam a divisão da sociedade em classes, logo, estabelecendo o que é fundamental e o que é indispensável a cada grupo social. O autor atenta para a necessidade de consciência individual acerca da igualdade de direitos aos bens materiais e à igualdade de tratamento para todos bem como para o compromisso social que garante tais direitos.

e, por que não, à arte e à literatura [...]” (CANDIDO, 2011, p. 176). Para o autor, “[...] a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o caráter contraditório, mas humanizador [...]” (CANDIDO, 2011, p. 178), uma vez que “[...] ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado [...]; manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; é uma forma de conhecimento [...]” (CANDIDO, 2011, p. 178-179), faces de um mesmo fenômeno, que, simultaneamente, são responsáveis pelo efeito gerado sobre a formação humana, sobre o leitor.

Candido aponta, assim, para a capacidade que a literatura tem de desenvolver “[...] em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2011, p. 182), o que se dá, em outras palavras, justamente em função daquilo que as experiências de leitura literária proporcionam, por meio da fruição estética (e não somente por meio do estranhamento, aspecto comumente associado à relação do leitor com a literatura).

Bagno e Rangel (2012, p. 240), ao se proporem a pensar as tarefas da educação linguística no Brasil, remetem ao que apontam como áreas de ação, “áreas específicas de investigação” que podem contribuir na “constituição de uma política de educação linguística”: 1) letramento; 2) português brasileiro; 3) norma, variação e mudança linguística; 4) reflexão linguística; 5) *literatura*; 6) direitos linguísticos. Ao tratar de cada uma delas, os autores recuperam as estratégias que permitem a promoção de “[...] reflexão e ação capazes de articular (i) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua, (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola [...]” (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 239), processo que,

[...] se exitoso viria a interferir na própria formação dos professores de português, o que decerto acarretaria a reavaliação e a reformulação dos cursos superiores de Letras – que parecem ainda se prender, já pela própria denominação, a estruturas sociais e ditames culturais do século XIX... (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 239).

Os autores retomam a proposta de Candido (2011) ao reconhecerem como parte da educação linguística o acesso “[...] pleno e frutífero ao patrimônio literário de uma nação e de um idioma [...]” (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 248). Como estratégia para a educação literária consideram como fundamental a formação do leitor, “[...] sujeito capaz de usufruir das variadas possibilidades que um texto literário oferece [...]”, o que se dá por meio da experiência que promove “[...] atitude de disponibilidade diante do texto literário [...]” (BAGNO; RANGEL,

2012, p. 249), logo, de contato direto do leitor com o objeto de leitura. Ressalva-se no ensaio o que aqui também se reconhece: o acesso ao texto literário não implica em

[...] elevar a literatura a um patamar de superioridade em relação aos demais usos da língua, mas de reconhecer, antes de mais nada a *singularidade* da obra literária e, no plano social, sua importância na formação plena do indivíduo, em sua inserção na sociedade letrada a que pertence e em sua participação na produção cultural brasileira e universal (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 250).

Em consonância com o que foi anteriormente apontado neste texto, as OCEM destacam o conceito de letramento literário, encarado como a formação do leitor literário, “[...] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o [...]” (BRASIL, 2006, p. 55).

Ainda, acerca da experiência de formação do leitor, Geraldi (2013, p. 188) indica que

- a) o movimento de produção e leitura é um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção;
- b) a entrada de um texto para leitura responde a necessidades e provoca necessidades;
- c) a leitura opera como condição básica com que o texto se oferece à leitura [...], do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação [...] cabe ao professor compreender a trajetória, o percurso traçado pelo aluno.

Para que isso ocorra, faz-se necessário, na escola, especial atenção à formação do leitor que, via de regra, é inexperiente, não porque não saiba ler (o Brasil, nas últimas décadas, tem reduzido significativamente o analfabetismo), mas porque não tem acesso ao como se apropriar daquilo que é seu direito: a leitura literária. Nesse sentido, parece fundamental apoiar-se na crítica existente para se pensar o que se considera como o leitor que se pretende formar, que professor é esse, capaz de educar literariamente, de mediar tais processos didático-pedagógicos de modo a

[...] se recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no Ensino Fundamental que, no Ensino Médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal do que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível de escolaridade (BRASIL, 2006, p. 64).

Com relação à formação do leitor, os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 90) apontam que:

[...] na educação básica, a literatura se propõe a formar leitores competentes por meio do estreitamento das suas relações com o gênero humano através do que leem, sem

torná-los especialistas em análise literária, mas investindo fortemente na construção de repertórios de leitura, formando leitores capazes de, pela vida afora, continuar em contato com os livros porque descobriram, na escola, que a literatura tem o potencial de auxiliar cada um a, em contato com eles, viver melhor.

Em suma, o que se almeja é formar leitores que sejam capazes de tornar a leitura literária experiência que permita compreender melhor a si mesmos, aos outros e ao mundo. Colomer (2007, p. 31) reconhece que a educação literária está ligada a esse caráter de formação, “[...] uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.”.

A retomada do texto como ponto de partida para a formação de leitores é a assumida pelas OCEM (BRASIL, 2006) e pelos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b). Os documentos propõem – sobre o texto literário – que é o contato direto com a sua leitura na escola que permite aos estudantes em formação, além de estabelecerem relações com as situações de produção e recepção e com outros textos, explorarem as potencialidades da língua na linguagem literária (BRASIL, 2006, p. 77; RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 85). Considerados como mediadores de leitura, cabe aos professores

[...] proporcionar a ampliação dos horizontes de leitura dos alunos, oportunizando o contato com textos produzidos para jovens e também obras canônicas da literatura brasileira e universal que sejam interessantes, adequadas e portadoras de dimensões éticas e estéticas da atividade humana através do peculiar rearranjo da linguagem (RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 84).

Mais do que apenas promover espaço para a leitura em sala de aula, o professor deve estimular o aluno a construir uma resposta ao texto, colocando a experiência literária no centro do conhecimento.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2009, p. 47).

É necessário, como apontam Bagno e Rangel (2012), levando-se em conta a importância da leitura em incontáveis atividades socialmente relevantes, somados ao direito à

língua/variação linguística, um dos “direitos linguísticos inalienáveis do cidadão” seria o direito à literatura, conforme indicado por Candido (2011). Assim, segundo os autores,

[...] o patrimônio cultural representado pelas literaturas, e em especial pela literatura brasileira, não deve nem ter sua circulação restrita à escola, nem ser privilégio de poucos. Para que as medidas e os equipamentos culturais necessários sejam criados na quantidade e com a qualidade necessárias, será preciso, antes de mais nada, reconhecer esse direito e inclui-lo numa pauta como a que aqui propomos (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 252).

No caminho contrário do que foi apontado até aqui como horizonte para o ensino da literatura, o que se encontra nas escolas, correntemente, nas salas de aula, é uma prática que desprivilegia a leitura do texto literário em detrimento de atividade “[...] de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc.” (BRASIL, 2006, p. 70). Tais atividades podem existir (são inclusive as enfatizadas pelos *PCN+*, de 2002), mas como forma de promover a reflexão sobre os diferentes aspectos relacionados ao universo da palavra escrita, que somente será considerada como válida pelos alunos se estes forem considerados em suas individualidades leitoras e na sua, conseqüente, continuidade nas práticas de letramento literário.

Tal percepção também é apontada por Cyana Leahy-Dios (2004, p. 35):

Uma análise dos programas oficiais no modelo brasileiro de educação mostra sua ênfase no conhecimento quantitativo; para ter sucesso acadêmico, a atenção e os interesses dos alunos precisam estar voltados para a aquisição de um saber acrítico e memorizável. Os programas de literatura, propostos para o ingresso na maioria das universidades públicas estão fundamentados na história da literatura brasileira [...].

Vale atentar para a especificidade de que, nessa obra, educação literária é compreendida como “[...] o processo de educar através da literatura, que representa simbolicamente os espaços sociais da cidadania [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XV), consoante já indicado anteriormente.

Preocupada, então, com o distanciamento existente entre o saber acadêmico, que forma professores, e “[...] a problematização político-pedagógica de tal conhecimento como material teórico-prático para uso em sala de aula [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10), a autora, em busca de “[...] conscientizar futuros professores de literatura de seu compromisso com a produção de um conhecimento que possa contribuir para uma sociedade menos desigual [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 11), identifica que

[...] a questão crucial do trabalho de educação literária e linguística está na dificuldade de definir e conceituar a ligação entre saberes teóricos partidos construídos com os graduandos nos anos de sua formação básica, e o que deles se espera como licenciados, ao assumir suas próprias salas de aula. Como religar esses saberes, combinando construções teóricas linguístico-literárias frequentemente desvinculadas da realidade pedagógica escolar às necessidades docentes? Como garantir a eficiência pedagógica do processo de ensinar e aprender literatura? (LEAHY-DIOS, 2004, p. 7).

Propõe então que a construção de práticas pedagógicas não se estabeleça sobre

[...] valores pré-adquiridos nos ambientes de classe média de origem de alguns, mas no instrumental crítico que pudesse esclarecer relações, conhecimentos de si, dos outros, dos textos, dos conceitos e dos processos, ao mesmo tempo que é reconhecido o prazer, e não o tédio mortal em suas diversas formas, como objetivo significativo para o currículo (LEAHY-DIOS, 2004, p. 242).

Colomer (2007), por sua vez, ao apresentar uma revisão da história da educação no contexto europeu, igualmente identifica a mudança no enfoque sobre ensino da literatura, que, diante da massificação da escola, vem sendo tomada, desde então, como um “[...] luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida.” (COLOMER, 2007, p. 35)<sup>26</sup>.

As teorias linguísticas do último quarto do século XX, segundo a autora, contribuíram para que nova abordagem se estabelecesse nas escolas no que se refere aos estudos literários: substituída a ênfase sobre a retórica, apontou-se como caminho uma formação centrada na reflexão sobre a produção oral e escrita. Ao texto literário caberia então o “desvio da norma” (COLOMER, 2007, p. 35) e seria tomada como função da literatura “um dos usos sociais” da língua, o que acabaria por estabelecer “[...] uma relação hierárquica anterior entre formação linguística e literária nas aulas [...]” (COLOMER, 2007, p. 35).

Novos enfoques, surgidos na década de 1980, permitiram que nascesse uma nova proposta comunicativa, que favorece a integração do ensino da língua e da literatura, mas que, entretanto, parece ter ajudado a seccionar em áreas distintas os estudos linguísticos e os literários, refletidos na formação do professor e, conseqüentemente, reproduzidas nas salas de aula de Educação Básica. Colomer (2007) identifica, finalmente, que tal restrição – a da literatura – não parece ter somado à formação linguística do alunado e propõe que, considerando-se a literatura como “[...] gênero segundo, capaz de absorver qualquer discurso

---

<sup>26</sup> Ideia também reconhecida nas OCEM (BRASIL, 2006), em cujo texto de apresentação encontra-se a transcrição de uma mãe de aluno que identifica a arte como “uma alegriazinha”, considerada por ela como desnecessária para a formação de seu filho que, fora da escola, precisará viver o mundo do trabalho, relacionado, em seu discurso, à dor (BRASIL, 2006).

linguístico de maneira que [...] nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais [...]” (COLOMER, 2007, p. 36), sejam encontradas “[...] novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola [...]” (COLOMER, 2007, p. 37).

O caráter de gênero secundário da literatura, apontado por Colomer (2007) remete ao basilar conceito de Bakhtin (1997, p. 281), conforme transcrito abaixo, que toma como ponto de partida a linguagem e a interação:

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana.

Os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 41) igualmente apontam para a interação entre Língua Portuguesa e de Literatura da perspectiva da educação linguística, trabalhando, a partir de uma base conceitual comum que privilegia “uso-reflexão-uso”, cujo ponto de partida e de chegada é sempre o texto em suas múltiplas formas.

Estudar língua e literatura em uma única disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, o fenômeno está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados. A união desses componentes numa única disciplina fundamenta-se, ainda, na intensa relação que estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura. Além disso, não apenas a linguagem é matéria prima a partir da qual a literatura é constituída, mas a literatura é, entre os diferentes usos da língua portuguesa, aquele mais vinculado à produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundado no fenômeno da língua [...]. Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa (RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 53).

Por ocasião dos debates nascidos em função da elaboração das primeiras versões da BNCC (2015), nas quais a Literatura foi contemplada como “eixo orientador”, presente na Língua Portuguesa - componente curricular obrigatório - determinado na Resolução nº 4/10,

nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010) e apropriado às Novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013), diversas foram as manifestações contrárias ao “apagamento” da literatura<sup>27</sup> na escola, e, conseqüentemente, na sociedade, dentre as quais se destaca a nota divulgada pela Associação Brasileira de Letras (ABL), em novembro daquele ano, intitulada “A literatura e a educação” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2015), integralmente reproduzida abaixo:

A Academia Brasileira de Letras, consciente de sua responsabilidade na defesa da língua e na valorização da cultura nacional, se associa a outras entidades e atende ao apelo da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e vem a público manifestar sua preocupação com a constante e gradual redução do ensino da literatura na educação brasileira, particularmente no ensino médio. Convencida de que a escola deve desempenhar o papel de promotora da igualdade de oportunidades em uma sociedade democrática, a ABL faz questão de sublinhar que, para grande parte da população brasileira, é o sistema de ensino que tem condições de oferecer os primeiros contatos com a literatura, ao abrir caminhos para a permanência da leitura na vida do cidadão. Assim, a formação de professores, em todos os níveis, deve incluir a oportunidade de contato com a literatura, de modo a que se possam compreender a força e a importância desse legado. Sabedora de que as obras literárias oferecem uma possibilidade ímpar para diversificar experiências, compreender o outro, confrontar pontos de vista e alargar o horizonte de ideias, bem como refletir sobre valores e reforçar o humanismo e o pensamento crítico, a Academia Brasileira de Letras reitera que o acesso ao universo da literatura é um direito de todos os cidadãos, um patrimônio de todos os brasileiros que não pode ser subestimado. No momento em que se discute uma Base Nacional Comum Curricular e a Câmara dos Deputados abre o debate sobre a matéria, mais uma vez a ABL insiste na defesa da língua e da cultura nacional como patrimônio inalienável dos brasileiros, alertando para a necessidade de que não se eliminem, nem se reduzam, os espaços de acolhimento da literatura no processo educacional.

Leahy-Dios também reconhece a dissociação dos estudos literários e linguísticos, levados a cabo na academia e nas práticas escolares, como uma perda no que diz respeito à formação do leitor literário (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234) e aponta que “[...] uma questão crucial para futuras reflexões sobre a recuperação da disciplina está na formação dos próprios professores, usualmente feita como treinamento em modos e ambiências antidialógicos.” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234).

A pesquisadora atenta ainda para os pressupostos que permeiam o ensinar e aprender literatura, indicando que, “[...] como disciplina, literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXV) que se sustenta naquilo que ela reconhece como um triângulo

---

<sup>27</sup> Cabe destacar que, nas versões publicadas até agosto de 2016 da BNCC, na UFRGS, o grupo pertencente à linha de pesquisa à qual se vincula minha tese participou ativamente dos debates, encaminhando proposta que sugere como fundamental nomear a presença da Literatura (somada ao componente Língua Portuguesa), considerando-se o histórico da presença dos estudos na escola básica. O debate sobre a presença da Literatura enquanto componente no currículo do Ensino Médio também está presente nas OCEM (BRASIL, 2006).

cujo ápice é variável conforme a orientação político-pedagógico dos sistemas educacionais em certos tempos e espaços: “[...] algumas vezes a ênfase está no uso da língua, outras vezes na expressão artística ou na comunicação neutralizada de tópicos socioculturais [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXV).

Guedes (2006, p. 27), por sua vez, propõe reflexão sobre a crise identitária do professor de português, identificando, entre diversos outros fatores, aquilo que intitula como “a equivocada formação teórica nos cursos de Letras”. O autor aponta para a dificuldade dos professores com a escrita, “*constrangimento* que só não toma proporções de escândalo” em função da impossibilidade de participação dos docentes em eventos de formação continuada (GUEDES, 2006, p. 28). Também reconhece como recente “e ainda meramente terapêutica e não formativa” a preocupação dos cursos de Letras com as dificuldades de seus alunos com a escrita, apontando que a ênfase na formação teórica se deve à crença que o domínio da teoria permitirá ao professor “transformar o conhecimento em conteúdo de ensino” (GUEDES, 2006, p. 28). Guedes afirma que

[...] essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de Letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não tem condições de mostrar como se faz (GUEDES, 2006, p. 28).

O autor clama pela necessidade de que, na formação inicial, os docentes sejam levados a vivenciar aquilo que um dia será parte de sua prática, considerando que de nada adiantará repertório se não for experienciada a leitura da literatura, se este estudante não for “levado a assumir sua palavra” (GUEDES, 2006, p. 29). O mesmo vale para os aprendizados que se referem à noção de coerência, coesão, progressão semântica, como exemplificado pelo autor, que serão inúteis se não exercitados na escrita.

Atento às aprendizagens dos alunos do Curso de Letras, Guedes (2006), dialogando com Geraldi (2013), reconhece como desorientação a dificuldade do professor em agregar às suas práticas experiências propostas nos materiais de formação pedagógica, dificuldade essa que se “camufla” por trás do discurso do já conhecido, do já vivenciado – este repetido desde cedo pelo aluno de Letras.

Seja qual for a motivação, reproduzir discursos é o que o aluno de Letras aprende a fazer no curso, que o avalia por essa habilidade. No colégio onde vai trabalhar, encontra-se, então, com o mesmo velho programa de seu tempo de aluno, com um livro didático, com uma multidão de alunos, com o discurso do fracasso e

eventualmente com o da reformulação aportado por especialistas – paus-mandados da autoridade educacional ou voluntários bem-intencionados de algum programa de extensão universitária – que normalmente dão por cumprida sua tarefa com a extração de mais alguns discursos adesistas (GUEDES, 2006, p. 31).

Guedes (2006, p. 38-39) irá lançar ainda olhar para a intrínseca relação entre língua e literatura e para as mazelas causadas pela separação das disciplinas na escola, que tiveram como resultado o aprisionamento de uma e de outra: a primeira ao ensino da gramática e a segunda ao enfatizar o tratamento “língua da literatura” como independente da “língua que se ensina na aula de português”. Tal posicionamento, segundo o autor, colaborou para que as aulas de português se tornassem o que são hoje: espaços em que se privilegia a escrita não criativa de textos (quando se privilegia a escrita) que atendem às exigências das produções cobradas pelos processos seletivos de ingresso ao ensino superior.

À literatura coube, então, o distanciamento possibilitado pelas “oficinas de criação literária”, de caráter elitista, posto estarem restritas, em geral, aos poucos que podem buscá-las fora da escola. O texto na aula de português, tratado de semelhante perspectiva (Guedes aponta para a velha prática de leitura para a classe dos textos exemplares ali produzidos), distancia o aluno comum do aluno com vocação, privatizando o acesso da produção escrita por meio do constrangimento de uns em detrimento de outros, que detém maior poder porque dominam mais recursos linguísticos<sup>28</sup>.

Nesse sentido, tomar o texto literário como ponto de partida e de chegada, reconhecendo seu caráter de gênero secundário, ou seja, partindo-se da perspectiva da educação literária, privilegia o trabalho com a língua de forma mais ampla. O mesmo pode não acontecer quando se inverte a situação: a variedade de textos é rica para a formação de um usuário competente da língua, mas não dá conta, necessariamente, das especificidades do texto literário, que agrega todas as outras formas de registro. Assim, assumir a literatura como central na aula de Língua Portuguesa promove a educação linguístico-literária.

Tal posicionamento encontra-se, em certa medida, corroborado por Todorov (2009), que também identifica problemas relacionados à formação inicial docente, vinculando-os à abordagem do texto literário desde a escola: “Por que estudar literatura se ela não é senão ilustração dos meios necessários à sua análise?” (TODOROV, 2009, p. 38), pergunta o autor. Segundo Todorov (2009), valoriza-se nas escolas e na formação docente a forma e a história em detrimento da imersão leitora no texto literário, o que acaba por não considerar a relação

---

<sup>28</sup> A relação de poder daqueles que tem domínio sobre as regras da língua dita padrão sobre aqueles que não o tem é tema orientador da obra de Guedes (2006).

deste com o mundo – logo, desconsidera a relação do leitor com a literatura e a capacidade de ela representar o sujeito. Este, segundo o crítico, seria também o motivo pelo desinteresse pela “*filière littéraire*”<sup>29</sup>: o distanciamento entre a literatura e o leitor, posto ser privilegiado o trabalho com a crítica em detrimento da imersão leitora no próprio texto, objeto de si mesmo.

Todorov (2009) indica que, diferentemente do Ensino Médio, a universidade permite o contato com variedade de críticos: o ensino continua vinculado ao estudo sobre o texto literário. O autor aponta ser “[...] legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas [...]” (TODOROV, 2009, p. 41), ressalvando, porém, que tal aprendizagem será reproduzida pelos docentes nas salas de aula de educação básica que deveriam estar preocupadas com a formação de leitores e não com a de especialistas em literatura<sup>30</sup>. Assim, pensando nos docentes no início da prática profissional, Todorov refere-se ao que identifica como dificuldade, que pode levar, inclusive, à desistência da carreira, ao afirmar que “[...] o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível.” (TODOROV, 2009, p. 41). O autor inclui, então, a prática da leitura do texto literário (e não somente do que se diz sobre ele) também nas licenciaturas em Letras.

Contrapondo essa lógica – a da metaleitura, a do metaconhecimento –, Jacques Rancière (2011), ao apresentar a história de Joseph Jacotot, pedagogo francês do século XIX, encaminha o leitor à reflexão mais ampla sobre as verdades que têm orientado a educação formal ao longo dos séculos, propondo como ponto de partida a emancipação intelectual. A experiência inovadora de Jacotot, nascida de sua própria prática, funda o método que sugere os princípios de uma nova escola, orientada “[...] a partir da *opinião* da igualdade das inteligências [...]” (RANCIÈRE, 2011, p. 71).

Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender a matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui (RANCIÈRE, 2011, p. 21).

---

<sup>29</sup> Cabe lembrar que, na França, conforme Nota do Tradutor (TODOROV, 2009, p. 39), “[...] ao lado das universidades, existem as Grandes Escolas, destinadas, em princípio a receber e a formar a elite cultural do país”. A licenciatura pode anteceder, assim, a formação superior, estando vinculada a uma das Grandes Escolas mais prestigiada, à *École Normale Supérieure*.

<sup>30</sup> Todorov diferencia “estudos literários” de “literatura”. A última, segundo o crítico, deveria ser acessível a todos, enquanto os primeiros são da alçada da formação dos especialistas.

Por longo tempo, coube ao professor a grande tarefa “[...] de transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua própria ciência [...]” (RANCIÈRE, 2011, p. 19), pressupondo-se aí, a ordem denominada por Rancière como “explicadora”<sup>31</sup>, que parte já de seu princípio de uma lógica hierarquizante: há aquele que sabe, o mestre, e aquele que ignora, o aluno; o primeiro é responsável por inserir o segundo, progressivamente, no mundo do conhecimento, do simples ao complexo.

O que o método Jacotot recomenda é a inversão da lógica do sistema explicador, considerando que é “[...] o explicador quem constitui o incapaz como tal [...]” (RANCIÈRE, 2011, p. 23), na medida em que assume o mito pedagógico que pressupõe duas inteligências nesse processo: uma inferior e uma superior, cabendo à segunda o aperfeiçoamento “na maneira de *fazer compreender*” (RANCIÈRE, 2011, p. 25, grifo do autor) da primeira. Tal princípio é reconhecido por Jacotot como “embrutecimento” (RANCIÈRE, 2011, p. 24). Compreender, para ele, “[...] não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão [...]” (RANCIÈRE, 2011, p. 27). Aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução, assumido como sinônimo de “vontade de se expressar” (RANCIÈRE, 2011, p. 28).

O que propõe Jacotot não é que se aprenda sem mestre, mas que esse assuma outra função: não mais a de explicador, mas de emancipador. Para isso, é preciso, antes, que se reconheça que “[...] no ato de ensinar e aprender há duas vontades e duas inteligências [...]”, a do aluno e a do mestre, e que qualquer relação de subordinação de uma à outra é o que conceitua o “embrutecimento explicador” (RANCIÈRE, 2011, p. 31). “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2011, p. 32).

O Quadro 1, assim, faz uma síntese:

**Quadro 1 - Ordem explicadora e ordem emancipadora**

<b>Ordem explicadora</b>	<b>Ordem emancipadora</b>
Método progressista/metodista = desigualdade	Método da vontade = igualdade
Igualdade como objetivo = desigualdade como ponto de partida (inferioridade x superioridade)	Diferença como objetivo = igualdade como ponto de partida (verificação por iniciativa de indivíduos e grupos)
Confirma a incapacidade ao tentar reduzi-la	Força o reconhecimento de capacidade ignorada e o desenvolvimento de capacidades nascidas desse reconhecimento

<sup>31</sup> Geraldi (2013, p. 96) identifica três diversas identidades docentes, que podem inclusive conviver em uma mesma época, ao longo da história: “a) pela produção de conhecimento; b) pela transmissão de conhecimento e c) pelo controle da aprendizagem”. Tais categorias apontadas pelo autor ratificam o que aponta o texto de Rancière.

Relação mestre-aprendiz: há o que sabe e há o que ignora	Relação mestre-aprendiz: conhecimentos são distintos, mas não subordinados
Mestre explicador: único juiz	Mestre emancipador: considera igualdade de inteligências
Subordinação de vontades e inteligências	Duas inteligências e duas vontades (a vontade pode obedecer à outra vontade, nunca ambas as faculdades ou à inteligência)
Reexplicação do mestre forma novos explicadores	Adivinhação forma sujeitos intelectualmente emancipados
Aprender x compreender	Aprender = compreender
Método do mestre privilegiado	Método do aluno privilegiado
Pedagogia da Rapidez	Pedagogia da Liberdade
Embrutecimento intelectual	Emancipação intelectual

Fonte: elaboração própria.

Nesse sentido, também Geraldi (2013) reconhece a fundamental relação de dialogismo necessária entre professor e aluno para que construa o conhecimento, na medida em que esta estabelece os parâmetros para a entrada do texto de leitura em sala de aula, posto que “[...] ele não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção [...], revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece [...]” (GERALDI, 2013, p. 178).

A escola, por conseguinte, torna-se propulsora das tensões que constituem um sujeito descontínuo, mobilizado. Sujeito que “[...] se configura numa espécie de utopia inquietante [...]” (OSAKABE, 1988, p. 59). Portanto, assumindo-se a utopia,

[...] em decorrência dela, o ensino da língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: de sua não inserção no quadro de tranquilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução passando a um ensino de *conhecimento e produção*, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser o vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação (OSAKABE, 1988, p. 59).

O professor emancipador, assim, parece atender àquilo que, até o presente momento, apresentou-se como referencial no que concerne ao caráter humanizador da literatura, capaz de empoderar o leitor, o qual, por meio do texto literário, (re)conhece a si e ao mundo ao qual pertence e que, retrata, em outra medida, àquele cuja formação parece caber, como compromisso primeiro, aos professores de Literatura na Educação Básica.

### 3 DO COMO DAR A VER A VIDA NO AQUI-E-AGORA

*Não se exige dos docentes das escolas públicas que, como parte de seu trabalho, reflitam sobre sua própria prática, que aprofundem os conceitos sobre elas nem que tornem públicas suas ideias. Tal como está atualmente definido o papel docente, existem limites externos para a possibilidade de o professor refletir criticamente sobre sua própria prática. Não se dispõe nem de tempo nem de um público institucionalizado para tal reflexão. A ausência de oportunidades é um indício da relativa falta de poder da profissão fora dos muros da aula.*

Frederick Erickson

Quando se adentra em um território pouco conhecido há duas certezas: haverá dificuldades e haverá descobertas. Escrever é sempre se embrenhar no terreno do imprevisível. Pesquisar também. É, no fim das contas, uma aventura – e nas venturas e desventuras da viagem é que reside o seu valor.

Considerando minhas inquietações de professora-pesquisadora, que diziam respeito – de forma ampla – a questões sobre o ensino da literatura, delineou-se a necessidade mais específica de compreender como ocorria a formação inicial do professor de Língua Portuguesa e de Literatura. Pareceu-me, então, essencial uma imersão mais profunda em um universo que pudesse ser representativo das práticas reais de formação, possibilidade que a pesquisa de natureza etnográfica me ofereceu.

A investigação qualitativa interpretativa apresentou-se como método adequado ao desenvolvimento de minha tese, posto que – como identifica Erickson<sup>32</sup> (1989) – apresenta uma perspectiva para entender “[...] como funciona a sociedade e como funcionam as escolas, as aulas, os docentes e os alunos na sociedade [...]” (ERICKSON, 1989, p. 294, tradução nossa). Logo, o método que havia “me escolhido” e, embora já desconfiasse que a trilha apresentaria obstáculos, estava disposta a aprender por meio deles. Assim, no que se refere ao método, “[...] sua intenção é ser empírico sem ser positivista, e ser rigoroso e sistemático ao investigar os escorregadios fenômenos da interação cotidiana e suas conexões – utilizando como meio o significado subjetivo – com o mundo social amplo.” (ERICKSON, 1989, p. 198, tradução nossa).

Ao reconhecer que coexistem no universo educacional novos e velhos paradigmas epistemológicos, Erickson (1989) identifica que seu trabalho é uma tentativa de “[...] combinar

---

<sup>32</sup> A leitura de Erickson (1989) foi orientadora para que eu pudesse, guiando-me por seus passos pioneiros, caminhar com meus próprios pés. Todos os textos do autor, a seguir, dizem respeito à versão em espanhol referenciada ao final da tese. As traduções para o português foram, livremente, realizadas por mim.

a análise detida de detalhes sutis de conduta e significado na interação social cotidiana com uma análise do contexto social mais amplo [...] dentro do qual recebe lugar a interação cara a cara [...]” (ERICKSON, 1989, p. 198, tradução nossa). Ao longo de anos, segundo aponta o autor, a ênfase das investigações sobre o ensino foram baseadas nas teorias das ciências naturais, que consideravam como central a ideia da uniformidade da vida natural, conseqüentemente reproduzida às práticas sociais, formato que acaba por não atender à especificidade do sistema das relações sociais, sempre dinâmico.

Considerando-se que o objeto da investigação social interpretativa é a ação, compreendida como o conjunto da conduta (o ato em si) e das interpretações dos atores com quem se estabelece interação (ERICKSON, 1989, p. 214), não é possível conceber relações causais para uma ação humana sem que seja considerada a interpretação do significado – sempre particular – que esta tem para seu ator. Por isso, a perspectiva etnográfica entende que a interação está sempre aberta à possibilidade de uma reinterpretação e de uma mudança (ERICKSON, 1989, p. 214).

Assim, em suma, em contrapartida às proposições vinculadas à investigação positivista do ensino, que “[...] parte do pressuposto que a história se repete e que o que se aprende dos fatos do passado pode ser generalizado aos acontecimentos futuros, em um mesmo lugar e em lugares distintos [...]” (ERICKSON, 1989, p. 219, tradução nossa), a abordagem interpretativa permite ao pesquisador que atente, então, para as relações entre os significados atribuídos pelos participantes e as circunstâncias particulares de ação na qual estão situados (ERICKSON, 1989, p. 216), de modo a “[...] compreender as maneiras que docentes e estudantes, em suas ações conjuntas, constituem contextos uns para os outros [...]” (ERICKSON, 1989, p. 217, tradução nossa), situadamente.

Considerando, portanto, procedimentos inspirados na Metodologia Interpretativa Qualitativa (ERICKSON, 1989; MASON, 1996; SILVA, 2007; STAKE, 2011; ANDRÉ, 2013; BATISTTI, 2016), neste doutoramento – em busca de tornar visível uma ecologia particular de ensino –, procurei compreender como se ensina/se aprende a ensinar literatura em um curso de licenciatura simples em Letras – com ênfase em Português e Literatura – de uma instituição pública de ensino do sul do Brasil (IPESB). Para isso, observei ao longo de um semestre, duas disciplinas do referido curso, denominadas “Língua Portuguesa e Ensino” (LPEn) e “Estudo de Literatura Brasileira IV” (ELBIV).

\*\*\*\*\*

A pesquisa qualitativa interpretativa de ensino permite ao investigador que observe particularidades e descreva de forma reflexiva um determinado cotidiano, que, pode não ser percebido<sup>33</sup> por aqueles que o constroem conjunta e diariamente. É preciso, assim, o olhar de um outro, de modo a “fazer que o familiar se torne estranho” (ERICKSON, 1989, p. 201, tradução nossa). Atento aos significados de tais enfoques interpretativos, o autor identifica como objetivos essenciais:

- a) a natureza das aulas como espaço social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
  - b) a natureza do ensino como um, *e somente um*, dos aspectos do espaço reflexivo de aprendizagem, e
  - c) a natureza (e o conteúdo) das perspectivas de representação do professor e do aluno como elementos intrínsecos ao processo educativo.
- (ERICKSON, 1989, p. 197, tradução nossa).

Tornar-se o outro a fim de encontrar a resposta para a pergunta fundamental a esse tipo de investigação: “O que está acontecendo aqui?” (ERICKSON, 1989, p. 200, tradução nossa), foi outra aprendizagem necessária no desenvolvimento de minha pesquisa.

\*\*\*\*\*

A escolha pelo campo – uma instituição pública de ensino superior do sul do Brasil (IPESB)<sup>34</sup> – deveu-se, em primeiro momento, ao meu vínculo – tanto como docente quanto como discente –, nos últimos anos, com uma universidade pública. Além disso, também tomei como ponto de partida a importância de tais instituições para as suas comunidades.

A IPESB é uma das dez instituições públicas em atividade que oferecem formação superior no Rio Grande do Sul<sup>35</sup> e está localizada em uma cidade de grande número de pessoas, uma metrópole (BRASIL, 2017b)<sup>36</sup>. A área total da instituição é de mais de 20 km<sup>2</sup>, distribuída

---

<sup>33</sup> Erickson denomina a essa situação de “invisibilidade da vida cotidiana” (ERICKSON, 1989, p. 200, tradução nossa), chamando a atenção para a necessidade do olhar de um outro, o que pode ser compreendido como um olhar cujo caráter seja o de estranhamento daquela realidade, o que exige do pesquisador, paradoxalmente, a construção de um distanciamento, ainda que imerso, presente em seu campo de investigação.

<sup>34</sup> Doravante IPESB, pseudônimo do local da pesquisa, com vistas a proteger os participantes.

<sup>35</sup> Consulta ao Sistema de Regulação do Ensino Superior (BRASIL, 2017), utilizando como índices para busca: “Instituição de Ensino Superior”; “UF: Rio Grande do Sul”; “Categoria administrativa: Pública municipal; pública federal; pública estadual”, “Organização acadêmica: Faculdade; Centro universitário; Institutos federais; Universidade”; “Situação: Ativa”.

<sup>36</sup> A cidade onde se localiza a IPESB estava, em 2015, entre as 15 maiores cidades do Estado em estimativa de número populacional, consoante minha verificação junto aos dados disponibilizados pela Fundação de Estatística do Estado (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2016).

entre seus *campi*, situados em diversas cidades do Estado. A presente pesquisa foi desenvolvida no campus Floresta.

A eleição pela IPESB justifica-se, então, pelo relevante atendimento à população do Estado, no que diz respeito à oferta de cursos nos diversos âmbitos de formação, bem como à sua produção científica e aos serviços prestados à sua comunidade – incluindo-se aí os diversos projetos sociais que desenvolve. Em 2015, ofereceu mais de 90 cursos de Graduação, tanto na modalidade presencial quanto na de ensino a distância, e quase 220 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Tais cursos contaram, no segundo semestre daquele ano, com mais de 44 mil alunas e alunos matriculados (mais de 31 mil na Graduação e o restante distribuídos entre os cursos de Mestrado e Doutorado – mais de 12 mil – e a Educação Básica, Técnica e Tecnológica – cerca de 700 estudantes), conforme dados disponibilizados nos gráficos da página de apresentação da IPESB<sup>37</sup> (2017).

Na instituição, naquele ano, foram quase 5.500 projetos de pesquisa em andamento, que resultaram – até o ano anterior – em relevante número de referências na comunidade acadêmica mais ampla e envolveram número semelhante de pesquisadores: docentes, técnicos e estudantes de iniciação científica, inclusive vinculados à Educação Básica.

No que se refere aos projetos de Extensão, verifiquei a oferta de mais de 1.600 projetos em andamento, envolvendo cerca de 4.800 extensionistas (600 deles bolsistas), atendendo a um público de quase 26 mil pessoas. Os projetos sociais e atividades culturais, por sua vez, atingiram mais de 75 mil pessoas<sup>38</sup>.

É nesse contexto que se insere o Curso de Letras no qual escolhi realizar minhas observações<sup>39</sup>. Num cenário mais amplo, o curso se incluía entre os 42 oferecidos por outras Instituições de Educação Superior no Rio Grande do Sul (IES), sete delas, públicas, no ano de 2015, o que totalizava 8.825 estudantes matriculados nesse curso naquele ano<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> A fim de proteger os participantes, em todas as referências ao nome original da instituição na qual foi realizada a pesquisa, ele será substituído pela sigla vinculada ao pseudônimo: IPESB/ipesb, atendendo ao formato da informação.

<sup>38</sup> Cf. IPESB em números (2017).

<sup>39</sup> Antes de entrar em campo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS/CONEP), a qual minha pesquisa está vinculada, e cadastrada na Plataforma Brasil. Somente depois de sua aprovação, o que aconteceu em maio de 2015, é que foram realizados os procedimentos para entrada em campo, que serão apresentados neste capítulo.

<sup>40</sup> No Brasil eram 463 cursos de Letras (135 públicos) com oferta de diferentes modalidades, conforme pode ser verificado no recorte realizado a partir do Censo do Ensino Superior – 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). Os dados que apresento sobre os cursos de Letras na cena regional e nacional foram consultados no mesmo relatório.

Na IPESB, em suas primeiras modalidades, os cursos eram voltados à Licenciatura: Português e Literatura de Língua Portuguesa, Português e Língua Moderna, Português e Latim, Português e Grego. Com o avanço dos estudos linguísticos, outras modalidades e habilitações foram integradas à Graduação em Letras, com o passar dos anos.

A Proposição de Projeto Pedagógico para o Curso de Letras (PPPCL, 2012) da IPESB<sup>41</sup>, elaborado pelos membros da Comissão de Proposição de Reforma Curricular para os Cursos de Graduação em Letras, considerou os resultados obtidos junto à comunidade do curso<sup>42</sup> e as discussões encetadas ao longo de 17 meses (de 21 de maio de 2010 a 29 de dezembro de 2011), para, em consonância com a Coordenação de Licenciaturas, buscar atender, na elaboração da proposta, às seguintes informações: “a) perfil dos formandos; b) competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) desenho curricular; d) conjunto de disciplinas; e) TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]; f) grade curricular; g) atividades complementares; e h) sistema de avaliação”.

Uma vez que eram adequadas<sup>43</sup> as linhas do projeto pedagógico existente no momento da proposição<sup>44</sup>, as mudanças sugeridas em relação aos cursos de Licenciatura<sup>45</sup> centraram-se em ações vinculadas ao estabelecimento de maior diálogo entre algumas disciplinas, a ajustes na semestralização, nos pré-requisitos e nas súmulas e ao oferecimento, “par a par com as disciplinas teóricas, de um conjunto de disciplinas que prepare o futuro professor para a prática docente, isto é, que permita ao licenciado transpor o conhecimento teórico para a prática docente” (PPPCL, 2012, p. 5).

---

<sup>41</sup> O Plano Político Pedagógico do Curso em vigor em 2015 foi solicitado naquele ano à comissão responsável, mas não foi disponibilizado pela instituição. Assim, considerando-se os prazos que demandam a investigação, optei por usar dados publicados no site da IPESB, que serão referenciados, como já informado, tendo alterado seu endereço original, a fim de proteger os participantes da pesquisa. O documento PPPCL (2012), em formato .pdf, encontra-se disponível na página oficial do curso intitulado como “Proposta curricular”, disponível em: <<http://www.ipesb.br/Letras/arquivos/PropostaCurricular.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

<sup>42</sup> Foi aplicada pesquisa de opinião a três segmentos da Comunidade de Letras da Universidade: professores, alunos e egressos dos cursos de licenciatura em 2010, posteriormente tabulada e somada à discussão dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares (Ensino Médio) e Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCRS). Além disso, foi realizado “[...] um seminário com os docentes [...] para refinamento da proposta de reformulação dos currículos dos Cursos de Graduação” (PPPCL, 2012, p. 6).

<sup>43</sup> Segundo o documento, tanto o currículo, quanto sua estrutura e finalidades estavam de acordo com as diretrizes constantes nos documentos oficiais, de modo a contemplar atividades de pesquisa e de docência, o que se refletia no bom desempenho nas provas de avaliação do Ministério de Educação (MEC) (PPPCL, 2012, p. 4).

<sup>44</sup> O PPPCL anterior data de 2004 e foi regulamentado na Resolução nº 04/2004 do Conselho de Extensão, Pesquisa e Ensino da IPESB.

<sup>45</sup> Para fins desta pesquisa serão considerados apenas as proposições voltadas ao projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, mais especificamente, à Licenciatura em Português e Literatura, inserida dentro do que o projeto reconhece como “Licenciatura simples” (PPPCL, 2012, p. 15).

Segundo o documento, o currículo do curso de Letras da IPESB, cujos “[...] conteúdos básicos dos currículos estão ligados às áreas de Estudos Linguísticos e dos Estudos Literários” (PPPCL, p. 16) – Licenciatura (simples) em Português e Literatura, é composto, atendendo à determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, conforme o Parecer CNE/CES 492/01 (BRASIL, 2001)<sup>46</sup>, por dois troncos de disciplinas: as básicas – que contemplam as “disciplinas de língua portuguesa, literatura brasileira, literatura portuguesa, latim e grego, linguística e teoria literária” (PPPCL, 2012, p. 16) – e as específicas – “[...] disciplinas de formação pedagógica geral (oferecidas pela Faculdade de Educação da instituição), de formação pedagógica específica para a docência de língua portuguesa e literaturas brasileira e portuguesa (oferecidas pelos professores do curso de Letras), incluindo as disciplinas de estágio curricular” (PPPCL, 2012, p. 16).

Destaco que tais Diretrizes, presentes no supracitado Parecer (BRASIL, 2001) propõem que as IES que oferecem os cursos de Letras sejam espaços voltados à formação mais ampla dos profissionais, não se contentando em ser mero reflexo da sociedade, mas se constituindo como universo que promova a cultura e a imaginação criadora, “[...] voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade [...]”, nas quais o novo profissional deve intervir de forma ética (BRASIL, 2001, p. 29). Sugere para a área currículos flexíveis, posto que ela integra “[...] relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas [...]” (BRASIL, 2001, p. 29), e cujas atividades, atentas à diversidade/heterogeneidade do conhecimento do graduando, devem ser consideradas a partir da relevância que tenham para estes em sua formação.

A PPPCL (2012) propõe que na IPESB, assim, para a ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, dos 190 créditos, cuja carga horária totalizaria 2.850 horas/aula, 156 sejam destinados às disciplinas obrigatórias e alternativas, 20 às disciplinas eletivas e 14 aos créditos complementares<sup>47</sup>, a serem cursados, em prazo regular, ao longo de oito semestres. Para tal, entre os tipos de atividades, além das disciplinas obrigatórias, alternativas e eletivas, estão previstas no currículo aquelas vinculadas às práticas de estágio obrigatório supervisionado e à formação pedagógica, bem como as complementares de natureza acadêmica e à produção de uma monografia, trabalho de conclusão de curso, de acordo com a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008)<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Consultado para elaboração do PPPCL (2012, p. 16).

<sup>47</sup> São 2.340 horas/aula em disciplinas obrigatórias e alternativas, 300 horas/aulas em disciplinas eletivas e 210 horas/aula em atividades complementares, cf. PPPCL (2012, p. 18).

<sup>48</sup> Consultada para elaboração do PPPCL (2012, p. 15).

A Resolução nº 04 (2004) do Conselho de Extensão, Pesquisa e Ensino da IPESB, que regulamenta diretrizes para o plano pedagógico das licenciaturas e orienta o desenho curricular do Curso de Letras, enfatiza a formação do perfil do futuro docente (art. 1º, § 3º), de modo a garantir “[...] a indissociabilidade entre a formação da especialidade e a formação pedagógica pela introdução, desde as etapas iniciais do curso, de disciplinas de práticas pedagógicas [...]” (art. 3º). Assim, as atividades devem ser “[...] centradas em conteúdos e competências que visam a investigar e instrumentalizar para o exercício da docência” (art. 2º, §2º), somando-se a isso “a inclusão da pesquisa como eixo articulador entre a construção do conhecimento específico e a prática pedagógica [...]” (art. 4º).

A Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), de 2002 (BRASIL, 2002), – que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior –, no que diz respeito ao projeto pedagógico de formação do futuro profissional, indica como fundamental que “[...] a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (art. 5º, Parágrafo único). Atenta às competências estabelecidas para a Educação Básica, a formação docente deve, assim, contemplar “[...] diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor [...]” (art. 5º, II), para capacitar o profissional a desenvolver os conteúdos a serem trabalhados naquela etapa de escolaridade “de modo articulado com as didáticas específicas” (art. 5º, III e IV). Para tanto, devem ser consideradas no projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, “[...] contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da Educação Básica e de cada área do conhecimento” (art. 6º, §2º):

- I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
  - II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
  - III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
  - IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
  - V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
  - VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
- (BRASIL, 2002, não paginado)<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> A LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 13, igualmente aponta para o compromisso do docente tanto na esfera de organização do sistema de ensino (participação da elaboração do plano político pedagógico da escola, planejamento e execução de atividades em consonância com este, cumprimento das horas estabelecidas de aula) quanto no que tange à relação direta com o zelo pela segurança e aprendizagem dos educandos.

A PPPCL (2012, p. 11), atenta às sugestões da sua comunidade, identificou entre as respostas registradas na pesquisa de opinião<sup>50</sup> realizada ao longo do processo de elaboração do documento justamente a necessidade de “[...] incremento da preparação pedagógica, focalizando a prática para o ensino de língua e de literatura [...]”. Segundo o documento, as respostas dos egressos também

[...] evidenciaram que há uma lacuna na formação dos licenciados em relação às disciplinas de didática, de prática de ensino e de gramática da língua portuguesa. Mais pontualmente, os dados coletados apontam claramente que os egressos, durante a graduação, demandam maior contato com a realidade do professor<sup>51</sup> (PPPCL, 2012, p. 11).

Para que seja vislumbrado tal horizonte, demanda pela necessidade de empreendimento de ações “[...] (a) que possibilitem ao licenciado que ele desempenhe com habilidade o ofício de professor de língua e de literatura e (b) que promovam instrução que faculte ao licenciado fazer frente a novas tecnologias para operacionalizar seu trabalho como docente” (PPPCL, 2012, p. 12).

O que a leitura da Proposição de Projeto Pedagógico Curso de Letras (2012) da IPESB permitiu perceber, no momento em que se delineava a pesquisa, foi que, embora toda a sua orientação estivesse comprometida com as demandas necessárias para a formação do professor em suas especificidades e atendesse ao que estabelece a legislação que versa sobre o tema, no caso da Licenciatura simples em Português e Literatura - cujas áreas atendem aos estudos literários e linguísticos, conforme orientação do Parecer CNE/CES 492/01 (BRASIL, 2001) -, a ênfase parecia recair mais sobre a formação teórica, crítica e instrucional do estudante e menos sobre a sua preparação para a prática da docência. Naquele momento, considerando-se que para a pesquisa interpretativa de ensino o que interessa é sempre o presente e o olhar sobre uma ecologia<sup>52</sup> particular, delineou-se como plano inicial a observação participante de uma disciplina voltada especificamente ao ensino de literatura. No projeto de pesquisa, então, foi considerada igualmente a revisão legal, supracitada, que indicava que a discussão sobre a

---

<sup>50</sup> Embora indicado no documento, o relatório da pesquisa não está presente no arquivo disponibilizado virtualmente. Para a finalidade desta tese serão considerados os dados apresentados no PPPCL (2012).

<sup>51</sup> Aqui se identifica como expectativa de pesquisa que os alunos em curso e os alunos egressos reconhecem em sua formação a necessidade da presença de mais disciplinas que se voltem à preparação para a prática da docência em Literatura na Educação Básica.

<sup>52</sup> Erickson (1989, p. 218, tradução nossa) reconhece como *local*, da qual parte a investigação social interpretativa, “[...] a base dos significados-em-ação compartilhados por membros de um conjunto de indivíduos que interagem de forma intermitente através do tempo”.

prática e que a prática por si estava privilegiadamente centrada em uma disciplina no curso, denominada de “Estudos sobre Literatura e Ensino”<sup>53</sup> (ELE), que acabou por ser escolhida como campo no projeto inicial submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS/CONEP<sup>54</sup>), ao qual está vinculada minha investigação.

No currículo do curso de Letras da IPESB, a disciplina estava presente no núcleo de formação pedagógica específica apontado no PPPCL (2012), relacionado à prática docente, que afirma que

para a Língua Portuguesa, as disciplinas de estágio<sup>55</sup> compreendem:

- Educação Linguística – 4 créditos
  - Língua Portuguesa e Ensino – 4 créditos
  - *Estudos sobre Literatura e Ensino* – 2 créditos
  - Práticas de Estágio em *Língua Portuguesa* I: Ensino Fundamental – 8 créditos
  - Práticas de Estágio em *Língua Portuguesa* II: Ensino Médio – 10 créditos
- (PPPCL, 2012, p. 28, grifo nosso<sup>56</sup>)

Levando em consideração o que se observava, foram orientadoras as seguintes problematizações acerca do que se investigava:

- a) “ELE”, dentre as disciplinas vinculadas ao estágio docente e dentre as disciplinas obrigatórias compartilhadas por todas as ênfases de Português oferecidas pelo Curso de Letras (logo, vinculadas à formação pedagógica específica do professor de Língua Portuguesa e de Literatura), é a única que apresenta carga horária reduzida em relação às outras, que apresentam, pelo menos, o dobro de carga horária;
- b) As práticas pedagógicas estão diretamente vinculadas, conforme indicado, inclusive, em sua súmula (PPPCL, 2012), aos estágios em Língua Portuguesa (no Ensino Fundamental, na modalidade I, e no Ensino Médio, na seguinte) e não contemplam as especificidades da Literatura. Além disso, cabe acrescentar que também o estudo das súmulas permitiu que observasse que somente as disciplinas vinculadas ao estágio, supracitadas, e as oferecidas pela Faculdade de Educação da

<sup>53</sup> Identificava-se como expectativa de pesquisa, de forma sintética, que a formação do professor de Literatura no curso de Letras estudado privilegiava a formação teórica em detrimento da formação prática.

<sup>54</sup> Comitê Nacional de Ética em Pesquisa.

<sup>55</sup> Vale atentar que as 400 horas de estágio, conforme orienta a Coordenação de Licenciaturas da IPESB, não necessitam de cumprimento integral vinculado à regência de classe, uma vez que “incluem o conjunto de atividades previstas para a atuação do professor, tais como a aproximação da comunidade escolar, participação do planejamento global das atividades da escola e planejamento das atividades docentes, além, é claro, da execução destas atividades” (PPPCL, 2012, p. 28).

<sup>56</sup> Os nomes das disciplinas foram alterados como forma de proteger os participantes.

IPESB apontam em seus textos possíveis reflexões sobre o contexto educacional e a prática pedagógica, campo de atuação do docente de Letras.

\*\*\*\*\*

O projeto precisou sofrer alterações, como se explicará adiante, mas foi mantido o gesto primeiro permitido, especialmente, pela pesquisa qualitativa interpretativa: atentar para a unicidade de cada dado produzido no aqui-e-agora da interação – ainda que, desde o princípio, tivesse clareza sobre a possibilidade de que vários deles fossem utilizados para dar conta de um mesmo fenômeno.

Uma tarefa fundamental na investigação observacional interpretativa e participativa sobre o ensino consiste em permitir que os investigadores e os praticantes sejam muito mais específicos em sua compreensão entre uma aula e outra. Isso implica uma melhor teoria acerca da organização social e cognitiva de formas particulares das aulas como ambientes imediatos para a aprendizagem dos alunos (ERICKSON, 1989, p. 230, tradução nossa).

Tal tipo de investigação oferecia, assim, ao meu estudo um referencial teórico-metodológico que parecia possibilitar que fossem vislumbradas naquele curso de Letras:

- a) “[...] a estrutura específica dos acontecimentos, mais do que o seu caráter geral e sua distribuição global [...]” (ERICKSON, 1989, p. 199-200, tradução nossa), o que significa perguntar o que está acontecendo em um lugar particular, a saber, no curso de licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior do sul do Brasil – em especial, em disciplina(s) do currículo desse curso voltadas ao debate dos temas vinculados à formação do professor de Literatura;
- b) “[...] as perspectivas de significado dos atores específicos com relação aos acontecimentos específicos [...]” (ERICKSON, 1989, p. 199-200, tradução nossa), ou seja, a perspectiva dos atores que atuam em um determinado sistema de ação, a saber, a comunidade do referido curso no aqui-e-agora da interação observada (alunos e docentes da(s) disciplina(s) do currículo desse curso voltadas ao debate dos temas vinculados à formação do professor de Literatura).

Importante era estabelecer, antes da entrada em campo, questões metodológicas fundamentais que garantissem que fosse constantemente verificada a relação entre os objetivos, as perguntas de investigação, que serão apresentadas adiante, e os dados gerados.

A indagação começa no campo com as perguntas de pesquisa que guiam o estudo. Há três aspectos cruciais no início: a) identificar toda gama de variação nos modos de organização formal e informal (relações funcionais) e as perspectivas de significado; b) registrar sucessos reiterados de acontecimentos por meio de uma ampla gama de acontecimentos que ocorrem no lugar, para que mais tarde se possa estabelecer o caráter típico ou atípico de certos tipos de acontecimentos com sua correspondente organização social característica e c) observar os acontecimentos que ocorrem nos níveis imediatamente superior e imediatamente inferior (ERICKSON, 1989, p. 255, tradução nossa).

Baseando-me no que já reconhecia como reflexões mobilizadoras para o desenvolvimento de minha tese, desenharam-se diversos objetivos que orientaram, por sua vez, minhas perguntas de pesquisa, mais maduras naquele momento. Embora uns e outras tenham sofrido alterações, conforme explicarei adiante, em função de necessária mudança no campo inicialmente previsto, aponto como objetivo central de meu trabalho investigar como ocorre a educação literária na formação do professor de um curso de Letras da IPESB e como objetivos específicos:

- a) analisar as orientações legais que regem o ensino da literatura na Educação Básica e na Educação Superior;
- b) reconhecer as abordagens que fundamentam os saberes construídos nas aulas observadas que integram o currículo de licenciatura em Letras Português e Literatura da IPESB;
- c) identificar pontos de contato entre educação literária e educação linguística;
- d) mapear, na ecologia documentada, exemplos de práticas pedagógicas vinculadas à educação literária.

Na pesquisa interpretativa, as questões de pesquisa não são imobilizadoras, ou seja, elas permitem que o pesquisador adapte suas interrogações à medida que vai imergindo no campo, posto que tanto o local quanto o olhar do pesquisador se modificam – com(o) a vida. No caso de minha investigação, muitas mudanças ocorreram. A primeira delas foi a disciplina que seria documentada, “Estudos sobre Literatura e Ensino” (ELE).

Embora ELE se mostrasse como um espaço voltado ao debate sobre o ensino de literatura, em função de questões éticas, não foi possível, enquanto pesquisadora comprometida com a proteção dos participantes, que realizasse minha observação na disciplina. Foi preciso, então, em julho de 2014, em vias de início de semestre na IPESB, – logo, de início de campo previsto em cronograma de trabalho aprovado pelo CEP/UFRGS/CONEP –, abandonar o plano inicial e rever o currículo do curso de Letras – Português e Literatura, a fim de verificar outras possíveis disciplinas que permitissem realizar a investigação. Ampliou-se, assim, com essa busca, o campo, que daria conta não mais somente do núcleo de formação pedagógica, mas

também do vinculado à formação básica. Essa adaptação demandaria o adiamento de minha entrada em campo em, pelo menos, um semestre letivo.

Em função da necessidade de eleição das novas disciplinas passíveis de comporem o campo, retomados os estudos do currículo do curso, foram também revistos os objetivos específicos e as questões de pesquisa. A leitura das súmulas das disciplinas integrantes do currículo possibilitou localizar algumas que pareciam congregar características que permitiriam ampliar minhas expectativas de pesquisa em relação às inicialmente identificadas.

ELE tinha sido considerada, segundo indiquei anteriormente, levando em conta minha experiência em estágio de docência em minha universidade em disciplina cujo tema era o debate sobre o ensino da literatura na Educação Básica. Na primeira versão de pesquisa, então, eu partiria de um universo já conhecido para olhar para outro semelhante. Ao precisar reconsiderar o campo, precisei também reconsiderar aquilo que me orientaria na sua determinação. Assim, optei por disciplinas que me trouxessem, ao contrário da primeira intenção, as “diferenças”: a) que integrassem os dois núcleos do Curso de Letras indicados no PPPCL (2012), de formação básica e de formação pedagógica específica; b) que atendessem alunos em etapas diferenciadas de sua formação, anteriores às práticas de estágio supervisionado; c) que dessem conta das áreas vinculadas à formação do docente de Língua Portuguesa e Literatura (Estudos Linguísticos e Estudos Literários); d) que fossem atividades obrigatórias; e) que fossem ministradas por professores que se mostrassem engajados<sup>57</sup> com a formação do docente para a Educação Básica.

Foi levando esses critérios em conta que cheguei às disciplinas que comporiam meu campo de pesquisa e que pareciam, entre outras, melhor se adequarem ao meu recorte e que seriam oferecidas em tempo hábil para execução da pesquisa, conforme já anteriormente indicado: “Estudos de Literatura Brasileira IV” (ELBIV) e “Língua Portuguesa e Ensino” (LPEn).

A grade curricular da Licenciatura em Letras – Português e Literatura, no segundo semestre de 2015<sup>58</sup> apresentava as seguintes ofertas de disciplinas obrigatórias sendo oferecidas pela Unidade Letras<sup>59</sup>:

---

<sup>57</sup> Considerei como engajamento dos participantes com relação ao tema de investigação: publicações; apresentações em eventos temáticos; participação em grupos de pesquisa e práticas/discursos vinculados à formação docente e ao ensino de literatura.

<sup>58</sup> Dados consultados no título relativo ao curso na página da IPESB, disponível em: <[http://www.ipesb.br/ipesb/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=33](http://www.ipesb.br/ipesb/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=33)>. Acesso em: 12 jul. 2015>.

<sup>59</sup> Não foram consideradas as disciplinas obrigatórias oferecidas pela Unidade Educação em função do recorte da pesquisa.

**Quadro 2 - Grade curricular 2015/2 - Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literatura: disciplinas obrigatórias oferecidas pela Unidade Letras**

Disciplina	Semestre	Carga Horária
Latim II	2	75
Estudos de Literatura Brasileira II	2	60
Estudos de Literatura Portuguesa II	2	60
Gramática A	2	60
Linguística A	2	60
Seminário de Leituras II	2	45
Estudos de Literatura Brasileira IV	4	60
Fonologia	4	60
Sintaxe	4	60
Teoria Literária I	4	60
Estudos de Literatura Comparada	6	60
Língua Portuguesa e Ensino	6	60
Linguística Histórica	6	60
Semântica	6	60
Estudos sobre Literatura e Ensino	6	30
Práticas de Estágio em Língua Portuguesa II: Ensino Médio	8	150
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	8	90

Fonte: elaboração própria a partir de dados do *site* oficial da IPESB.

Levando em consideração os critérios anteriormente apresentados, observando-se a grade curricular, é possível perceber que Língua Portuguesa e Ensino (LPEn) apresentava-se como única possibilidade de campo no núcleo de formação pedagógica específica, uma vez que as outras disciplinas obrigatórias oferecidas eram Estudos sobre Literatura e Ensino (ELE), descartada em função de comprometimento ético, e Práticas de Estágio em Língua Portuguesa II, descartada em função de se pretender conhecer o debate que antecede a experiência docente. Uma vez que estava atendido o campo dos Estudos Linguísticos, apresentavam-se como possibilidade as disciplinas Estudos de Literatura Brasileira IV (ELBIV) e Teoria Literária I, pertencentes ao 4º semestre do curso. As outras disciplinas ou pertenciam a semestre muito inicial (Estudos de Literatura Brasileira II, Estudos de Literatura Portuguesa IV, Seminários de Leituras II – 2º semestre) ou integravam o mesmo semestre de LPEn, o que estava descartado em função dos critérios. Observando-se a oferta de horários, que atendia à disponibilidade para observação, e a proposição da súmula da disciplina, que se voltava ao trabalho com a leitura de obras literárias, optou-se por ELBIV.

Estabelecidas as disciplinas, restava reiniciar os procedimentos de aproximação com os, então, campos de pesquisa almejados: procurar por Chico, responsável pelos Estudos de Literatura Brasileira IV, e por Dani, responsável por Língua Portuguesa e Ensino<sup>60</sup>. Após contato com os docentes, em maio de 2015, via e-mail, encaminhei para sua apreciação meu

<sup>60</sup> Atendendo às orientações do CEP/UFRGS/CONEP, os nomes de todos os participantes da pesquisa foram substituídos por pseudônimos, a fim de proteger suas identidades.

projeto de pesquisa integral e documentos relacionados à autorização para sua realização na IPESB, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para geração dos dados a serem utilizados, em caso de sua aprovação. Foram marcadas conversas com ambos, realizadas pessoalmente algum tempo depois, mais próximas à entrada em campo, no início do segundo semestre daquele ano, período em que seriam ofertadas as disciplinas. Vale lembrar que esses procedimentos já haviam sido realizados anteriormente, no contato com o docente responsável por ELE: troca de mensagens via e-mail solicitando autorização para realizar observação das aulas, encaminhamentos de projeto integral aprovado pelo CEP/UFRGS/CONEP, incluindo plano de observação de disciplina e encaminhamento de documentos legais (parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFRGS/CONEP, autorização de entrada em campo dada por direção da Unidade Letras, TCLE para alunos e docentes).

Eu já sabia que é no campo que, como pesquisadora interpretativa, deveria buscar – continuamente – material para minhas análises. Assim como foi ajustado o planejamento, foi necessário ajustar também as questões. Considerando essa nova situação de pesquisa e reconhecendo a mobilidade da natureza da investigação qualitativa interpretativa, foram elaboradas as seguintes perguntas de investigação, de modo a garantir que fosse clara e permanentemente verificada a relação entre elas e os dados gerados (conforme propõe ERICKSON, 1989, p. 248):

1. Há eventos voltados às práticas para a educação literária nas salas de aula das disciplinas observadas?
  - 1.1 Como acontecem?
  - 1.2 Quem os mobiliza?
  - 1.3 Quais são os objetivos atribuídos ao ensino de literatura nesses eventos?
2. O que os eventos voltados às práticas para a educação literária registrados em campo evidenciam?
3. Que contribuições para a formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura trazem os eventos voltados às práticas para a educação literária nas salas de aula das disciplinas observadas?

\*\*\*\*\*

Conforme já afirmado, compreendia que, ao longo da geração de dados, seria necessário dar conta de algumas informações em detrimento de outras, de forma que o que via

pudesse ser dado, indício, evidência que respondesse às minhas perguntas, supracitadas, e que sustentasse minhas asserções como pesquisadora. Estabelecido o novo campo e feito o contato inicial com os professores, era preciso ter claras as estratégias que utilizaria para o registro dos dados.

A geração dos dados foi feita a partir da entrada em campo para observação participante de aulas de uma e de outra disciplina no período de julho a dezembro de 2015, bem como a partir da interação com os participantes. Tais procedimentos resultaram na redação de notas<sup>61</sup>, registradas em cadernos de campo (cc), e gravações de arquivos de áudio, realizadas no aqui-e-agora do evento aula protagonizado pelos participantes. Esses registros permitiram a redação de diários de campo<sup>62</sup>, conforme apresentarei mais detalhadamente a seguir. Também serviram para elaborar quadros sinóticos das aulas e eventos ocorridos no período de observação, disponibilizados nos Apêndices A e B.

É importante esclarecer que, como pesquisadora, estive atenta para que as informações não pudessem ser utilizadas em prejuízo das pessoas ou da comunidade estudada, inclusive em termos de autoestima, de prestígio ou econômico-financeiros. Para isso, todos os participantes foram identificados em todos os registros por meio de pseudônimos, a fim de preservar suas identidades. As gravações foram armazenadas em acervo sob responsabilidade do Professor Antônio Marcos Vieira Sanseverino, orientador da pesquisa, e sua utilização, em investigações futuras, estará sujeita obrigatoriamente a nova submissão ao CEP/UFRGS/CONEP. A combinação entre as notas de campo e as gravações das aulas foi fundamental ao longo da observação participante.

A combinação dos registros referentes aos dados de campo, considerando-se a pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1989), é a base do relato. Tais registros são importantes elementos de persuasão, posto que convidam o leitor a interagir com o texto, tornando-o também um coanalista. Por darem visibilidade a diferentes modos de olhar – aquilo que, na pesquisa interpretativa é chamado de triangulação –, tais elementos são capazes de sustentar as asserções do pesquisador, sem que sejam estabelecidas relações de causa e efeito. Apresentadas de modo mais direto possível, as asserções podem guiar claramente o leitor pela leitura das evidências que as sustentam.

---

<sup>61</sup> Notas de campo são notações realizadas pelo pesquisador no momento em que realiza observações, no aqui-e-agora.

<sup>62</sup> Diário de campo é a redação de textos de natureza descritiva e narrativa (vinhetas) construídos a partir das notas de campo e, no caso de minha pesquisa, dos registros de áudio.

Para verificar tais evidências, após a observação do dado no aqui-e-agora, o pesquisador precisa examiná-las para identificar em seus registros tanto a presença de fenômenos recorrentes, quanto (e em especial) a de discrepantes, pois, como afirma Erickson (1989, p. 267, tradução nossa), “[...] a busca deliberada por provas contrárias é essencial para o processo da indagação, como também o é o confronto deliberado das afirmações em relação ao *corpus* de dados”.

Para a redação do relatório de pesquisa, Erickson (1989) reconhece nove elementos principais a serem contemplados em seu devido tempo, e que serão orientadores para a análise dos dados gerados em campo, a saber:

1. Aserções empíricas.
2. Vinhetas narrativas analíticas.
3. Citações de notas de campo.
4. Citações de entrevistas realizadas.
5. Informes sinópticos dos dados (mapas, quadros de frequência, diagramas).
6. Comentário interpretativo destacando uma descrição particular.
7. Comentário interpretativos destacando a descrição geral.
8. Discussão teórica.
9. Relato sobre a história natural da investigação vinculada ao estudo realizado. (ERICKSON, 1989, p. 262, tradução nossa).

Tais procedimentos permitem que a pesquisa interpretativa qualitativa privilegie, fazendo uso deles, a perspectiva êmica, ou seja, a dos participantes, aquela que se baseia na vida, como ela é – situadamente. Para garantir a verossimilhança do registro dessa ecologia social, as notas de campo, as vinhetas, as transcrições, a seleção dos dados são centrais e é tarefa dos analistas serem completos e reflexivos no ato de notar e descrever a atividade cotidiana de modo a identificar a significação das ações para os participantes.

Segundo Erickson (1989, p. 218, tradução nossa):

É uma constante universal que todo conjunto de indivíduos que interagem regularmente possui a capacidade de construir normas culturais segundo as quais se organiza sua ecologia social – cara a cara, e em esferas mais amplas até o nível da sociedade em sua totalidade –, mas as formas particulares que assume esta organização social são específicas do conjunto de indivíduos que nela intervêm.

Para entender as ecologias emicamente, assim, os dados foram tratados com cuidado, de modo a privilegiar a perspectiva dos participantes. Foi necessário, então, também aprender a contemplar outras miradas que dialogassem com a de pesquisadora, sem que fosse, contudo, abandonado o meu modo de ver.

Os resultados obtidos com a pesquisa<sup>63</sup> serão amplamente divulgados junto à comunidade acadêmica, foco também deste estudo, como forma de colaborar com o debate acerca do ensino da literatura. Tais reflexões retornam aos participantes da pesquisa e à comunidade acadêmica mais ampla como benefício por meio da publicação, da minha prática diária (e a dos outros) na formação inicial e continuada de professores e na participação em eventos, como forma de ampliar os debates sobre a educação literária na escola básica e acerca da formação inicial do professor no Ensino Superior, por meio, especialmente, dos diálogos possíveis e necessários que os estudos de pós-graduação permitem.

\*\*\*\*\*

Embora fosse objetivo dedicar o mesmo tempo de observação à revisão, à reflexão e à redação de cada anotação de campo, em momento imediatamente posterior ao registro do dado, a prática mostrou-se diferente daquilo que indicavam os estudos como ideal (ERICKSON, 1989). Tal trabalho com os dados durou até agosto de 2016 e rendeu dois arquivos que, ao todo, totalizam mais de 400 páginas de diários de campo, que agregam as notas de campo, as gravações em áudio, as cópias de materiais disponibilizados pelos docentes e estudantes, bem como imagens fotográficas obtidas durante as observações.

Os diários são resultado da leitura das notações realizadas em campo em dois cadernos, denominados cc1 e cc2, que dão conta, respectivamente, dos períodos de observação que vão de 4 de agosto a 1º de outubro de 2015 e de 1º de outubro a 8 de dezembro de 2015. Nesses cadernos também foram registradas minhas considerações enquanto pesquisadora e situações além das aulas observadas, como conversas com os professores responsáveis pela disciplina e com os professores em formação. Além disso, quando necessário, foram utilizadas as gravações de áudio realizadas em aula para a complementação de dados que, eventualmente, não tenham sido anotados de forma completa nos diários em função da dinamicidade prevista nas interações em sala de aula. Ademais, foram fotografados documentos e anotações realizadas no quadro branco, bem como copiados todos os materiais disponibilizados em Plataforma de Apoio Virtual (PAV)<sup>64</sup> de cada um dos campos, que serviram para complementar as análises. Todos esses recursos foram utilizados no processo de seleção e de análise e servirão para situar o dado no texto que segue.

---

<sup>63</sup> Realizada toda com financiamento próprio: deslocamento, aquisição de material bibliográfico, de material de escritório, equipamentos para gravação e verba para impressão e reprografia.

<sup>64</sup> A IPESB conta com uma plataforma virtual que é utilizada para interação pedagógica entre professor e aluno.

O primeiro encontro presencial foi com Chico, que é um professor jovem, na faixa dos 30 anos. Formado em universidade do centro do país, atua como docente de literatura desde 2011, com passagem pela Educação Básica. Ingressou em 2013 na IPESB como docente efetivo de Literatura Brasileira. No dia 4 de agosto de 2015 combinamos um almoço, tempo de que dispunha o professor, para que fosse apresentada a investigação que propunha, já encaminhada anteriormente por e-mail. A pesquisa foi apresentada pessoalmente e Chico consentiu com minha entrada em aula, na mesma tarde, para apresentação da investigação para os estudantes matriculados na disciplina, conforme registrado em diário de campo. O meu primeiro contato com os participantes, enquanto pesquisadora, assim, iniciou na mesma data, após entrada em sala de aula para apresentação da pesquisa aos estudantes e entrega dos TCLE. Foi oferecido espaço aos licenciandos para esclarecimento. Os TCLE foram devolvidos ainda no dia 04 e, somente a partir desse gesto, é que passaram a ser gerados dados, na mesma data.

A disciplina, cuja carga horária é de 60 horas, foi distribuída em 32 aulas, que ocorreram entre 4 de agosto e 8 de dezembro. A minha observação contemplou 16 aulas; até o dia 6 de outubro de 2015, totalizando quase 25 horas de observação, incluindo-se os contatos extraclasse vinculados ao campo. Os encontros, que davam conta de duas aulas, levavam em média três horas, das 13h30min às 16h30min, aproximadamente, e ocorriam nas salas do Curso de Letras na IPESB.

***Vinheta narrativa elaborada a partir de Notas de Diário de Campo: 04/08/2015, Sala de Aula ELBIV: Primeiro novo olhar sobre uma sala de aula***

*Na tarde do dia 4 de agosto de 2015, mesmo dia em que apresentarei os dados de minha pesquisa, vou observar, pela primeira vez a aula de Chico. Chego antes do início da atividade. Como havia me informado, um tempo antes, durante a reunião-almoço, Chico encontrava-se em sua mesa, lendo em seu tablet. O computador e o projetor já estavam ligados. A imagem era a do 'Plano de Aula', onde se lia o período de duração do curso (02/08 a 15/12), o nome de Chico, a duração de cada encontro (13h30min às 16h30min), o objetivo da disciplina, o método ('aulas expositivas e dialógicas') e a avaliação ('Opção 1' e 'Opção 2'). Fotografei a sala vazia, para registrar a sua configuração, o que poderia me auxiliar na identificação posterior dos participantes e escolhi um lugar para sentar (5ª classe da primeira fila do lado das janelas). Dali eu enxergava quase todos os espaços. A sala tem formato de 'L', e cerca de 12 classes ficam 'isoladas' do espaço onde estão concentradas a maior parte das outras carteiras. Ao todo, ela pode acolher 40 estudantes. A sala de aula conta com projetor (Datashow) e computador com equipamento de áudio. A mesa do professor fica mais próxima às janelas, em frente ao quadro branco, sobre o qual é estendida a tela de projeção. O quadro ocupa quase toda a extensão da parede da frente, assim, quando a tela de projeção é estendida sobre ele, sobram ainda as laterais para eventuais anotações. [...] A partir das 13h25min, as alunas e os alunos vão chegando*

*e cumprimentando Chico. Vários demonstram já conhecê-lo de outras disciplinas. Um dos alunos, do Bacharelado, Henrique, pede autorização para assistir às aulas como ouvinte, informando que já o estava fazendo também em Estudos de Literatura Brasileira II, oferecida no mesmo semestre pelo professor Virgílio Buonamicci, a título de aperfeiçoamento, de revisão de temas que o interessavam, posto tais disciplinas não serem obrigatórias em seu currículo. Chico autoriza sua participação.*

A vinheta<sup>65</sup> acima exemplifica o tipo de descrição presente nos diários que, por sua vez, visa a registrar de forma sistemática as observações realizadas no campo Estudos de Literatura Brasileira IV (ELBIV). A partir desse dia, passei a estar presente nas aulas semanais da disciplina e, eventualmente, em encontros que excediam a sala de aula, como os que aconteciam no Bar Santo, lanchonete localizada no mesmo edifício, no intervalo. A turma de Chico contou com 31 alunos matriculados, além de um aluno ouvinte.

No primeiro dia de aula, após minha apresentação e a de minha pesquisa e a devolução dos TCLE por parte dos participantes, Chico apresentou, então, o “Plano de aula”, no qual constavam o objetivo da disciplina, “[...] a partir de livros, canções, filmes e peças da Literatura Brasileira de 1950 em diante, desenvolver o debate acerca do diálogo entre as obras e o estabelecimento da indústria cultural, a literatura em tempos de regime ditatorial, a redemocratização e o ‘novo tempo do mundo’ [...]” e as alternativas de avaliação, bem como o cronograma aula a aula, com leituras disponibilizadas no PAV/ELBIV.

Ao disponibilizar as opções de avaliação, Chico indicou ter buscado caminhos que levassem à autonomia, contextualizando o perfil de estudante referente a cada uma delas e indicando o prazo (duas a três semanas) para que cada aluno definisse qual iria realizar: “A primeira opção é para quem, vai fazer o curso [...], a pessoa já trabalha com linguística, já trabalha com ensino de língua [...] e está aqui só para aprender formação básica sobre literatura.” (04/08/2015)<sup>66</sup>. Para este perfil, Chico apresentou três avaliações: a primeira de análise (a ser devolvida dentro de mais ou menos um mês a partir do início das aulas), que valeria 20%; a segunda, utilizando ferramenta do PAV de elaboração de *wiki* sobre um autor, um livro, um filme, uma peça etc, que, posteriormente, deveria ser disponibilizada, como “[...] uma forma de contribuir - o que a gente tá fazendo aqui - com o mundo real [...]” (04/08/2015), valendo outros 20% do conceito, e a terceira, uma prova final, com consulta e reescrita, no fim da disciplina, completando os 60% da avaliação. No final, depois de tudo, Chico esclareceu que

<sup>65</sup> Vinheta são textos que descrevem situação experienciada no campo cuja finalidade é evidenciar uma perspectiva mais ampla sobre o narrado, de modo a permitir que o leitor sinta-se vivenciando tal experiência (THOMAS, NELSON, SILVERMAN, 2012, p. 382).

<sup>66</sup> Os demais trechos referentes aos dados obtidos por meio da transcrição de gravações de áudio, registradas nos Diários de campo, serão sinalizados grafados em itálico, seguidos da indicação da data em que foram realizadas. Quando muito extensas serão deslocadas do corpo do texto.

ainda seria disponibilizada a possibilidade de trabalho de recuperação. A segunda modalidade de avaliação dizia respeito a um ensaio, cuja produção final valeria 70% da avaliação e que deveria, antes, ser apresentado e debatido em aula antes do fim do semestre (tal etapa valeria 30%), para que os participantes da disciplina pudessem contribuir com os estudos que os alunos ensaístas estariam realizando<sup>67</sup>.

Concluída a parte denominada por ele como burocrática, Chico apresentou, a seguir, os critérios que considerou para realizar o recorte dos textos a serem trabalhados ao longo do semestre. O quadro a seguir, o Plano de Aula de ELBIV, planejado por Chico, contém as leituras prévias indicadas e eixos temáticos que nortearam os debates de cada encontro. As aulas observadas<sup>68</sup> foram destacadas em azul.

---

<sup>67</sup> Somente o debate, ocorrido no dia 22 de setembro de 2015, foi considerado, uma vez que alguns alunos solicitaram que as avaliações não fossem disponibilizadas como dados para minha investigação (segundo informou Chico - via e-mail - ao final da oferta da disciplina).

<sup>68</sup> Recordo ao leitor que, no Apêndice B, encontra-se quadro sinóptico das aulas e eventos observados no campo.

**Quadro 3 - Plano de aulas (ELBIV/2015)**

04/ago	Aula 1: Introdução ao curso, recuperação do contexto dos anos 50, social, econômica e politicamente. “Crítica à razão dualista” (Francisco de Oliveira)
	Aula 2 [EIXO DA POESIA 50-68]: Poesia concreta. <i>Teoria da Poesia Concreta</i> . [trechos selecionados] (Augusto de Campos, org.) [aula de leitura e análise]
11/ago	Aula 3 [EIXO DA POESIA 50-68]: “Esteticismo e participação” (Iumna Simon)
	Aula 4 [EIXO DA POESIA 50-68]: “Poema sujo” (Ferreira Gullar).
18/ago	Aula 5 [EIXO DA POESIA 50-68]: <i>A educação pela pedra</i> (João Cabral de Melo Neto) + “A lição de João Cabral” (João Alexandre Barbosa). [aula de leitura e análise]
	Aula 6 [EIXO DA POESIA 50-68]: <i>A educação pela pedra</i> (João Cabral de Melo Neto) + <i>Performance, recepção e leitura</i> (Paul Zumthor) [trechos selecionados].
25/ago	Aula 7 [EIXO DA ROMANCE 50-68]: <i>Grande sertão: veredas</i> (Guimarães Rosa) + “O romance de Rosa” (Pasta Jr.)
	Aula 8 [EIXO DA ROMANCE 50-68]: <i>Grande sertão: veredas</i> (Guimarães Rosa) + “Jagunços e homens livres pobres” (Ana Paula Pacheco).
01/set	Aula 9 [EIXO DA ROMANCE 50-68]: <i>Quarto de despejo</i> (Carolina de Jesus).
	Aula 10 [EIXO DA ROMANCE 50-68]: “A nova narrativa” (Antonio Candido).
08/set	Aula 11 [EIXO DA ROMANCE 50-68]: <i>A paixão segundo GH</i> (Clarice Lispector) + “Clarice Lispector: o itinerário da paixão” (José Américo Motta Pessanha).
	Aula 12 [EIXO DA ROMANCE 50-68]: <i>A paixão segundo GH</i> (Clarice Lispector) + <i>O leitor segundo GH</i> (Emília Amaral) [trechos selecionados].
22/set	Aulas 13 e 14: PRIMEIRA AVALIAÇÃO (análise / apresentações 1).
29/set	Aula 15 [EIXO DA CANÇÃO 50-68]: Bossa Nova + “João Gilberto e o projeto utópico da Bossa Nova” (Lorenzo Mammi).
	Aula 16 [EIXO DA CANÇÃO 50-68]: O festival de 1967: política e estética sobem ao palco.
06/out	Aula 17 [EIXO DA CANÇÃO 50-68]: Tropicalismo + <i>Tropicalismo: alegoria, alegria</i> (Celso Favaretto) [trechos selecionados] [aula de leitura e análise]
	Aula 18 [EIXO DA CANÇÃO 50-68]: Tropicalismo + “Cultura e política: 1964-1969” (Roberto Schwarz).
13/out	Aula 19 [EIXO DO CINEMA 50-68]: <i>Deus e o diabo na terra do sol</i> (Glauber Rocha) + “ <i>Deus e o diabo na terra do sol</i> : as figuras da revolução” (Ismail Xavier).
	Aula 20 [EIXO DO CINEMA 50-68]: <i>Terra em transe</i> (Glauber Rocha) + “ <i>Terra em transe</i> : alegoria e agonia” (Ismail Xavier).
27/out	Aula 21 [EIXO DOS CONTOS E CRÔNICAS 50-68]: <i>O vampiro de Curitiba</i> (Dalton Trevisan).
	Aula 22 [EIXO DOS CONTOS E CRÔNICAS 50-68]: <i>A cabra vadia</i> (Nelson Rodrigues) [crônicas selecionadas] + <i>Inteligência com dor</i> (Luís Augusto Fischer) [trechos selecionados]
03/nov	Aulas 23 e 24: SEGUNDA AVALIAÇÃO (wiki / apresentações 2).
17/nov	Aula 25 [EIXO DOS CONTOS E CRÔNICAS 50-68]: Rubem Fonseca [contos selecionados] + “Compromisso secreto com a ordem: os primeiros passos de Rubem Fonseca” (Luís Alberto Alves) [aula de leitura e análise]
	Aula 26 [EIXO DOS CONTOS E CRÔNICAS 50-68]: João Antônio [contos selecionados] [aula de leitura e análise]
24/nov	Aula 27 [EIXO DA CONTRACULTURA]: <i>Lavoura arcaica</i> (Raduan Nassar).
	Aula 28 [EIXO DA CONTRACULTURA]: Francisco Alvim [poemas selecionados] + “Orelha para Francisco Alvim” (Roberto Schwarz).
01/dez	Aulas 29/30: PROVA FINAL // ENTREGA IMPRESSA DO ARTIGO FINAL.
08/dez	Aula 31 [EIXO DA CONTRACULTURA]: <i>Morangos mofados</i> (Caio Fernando Abreu).
	Aula 32 [EIXO DA CONTRACULTURA]: Ana Cristina César [poemas selecionados]
15/dez	Aula 33: Encontro com os escritores Maria Regina Pilla e Ismael Cannepele (em confirmação)
	RECUPERAÇÃO [VIA PAV/ELBIV] (prova / entrega de mini-ensaio).

Fonte: elaboração própria a partir de dados da PAV/ELBIV.

Os objetos de estudo de cada aula foram detalhadamente explicados por Chico em relação ao cronograma, incluindo-se, eventualmente, a citação de texto norteador do debate teórico. Em ELBIV, assim, as aulas se organizaram, a partir da leitura prévia de textos

referenciais, retomados nos debates incitados em sala de aula e que serviram para sustentar a leitura e a análise de textos literários.

\*\*\*\*\*

O campo LPEn iniciou em 11 de agosto de 2016, com entrada em sala de aula para apresentação da pesquisa aos estudantes e entrega dos TCLE, seguida por reunião com Dani para que apresentasse pessoalmente o projeto e objetivos de pesquisa. Dani, tal como Chico, é uma jovem professora, que beira os 30 anos de idade. Sua formação é na área de Linguística Aplicada. Atua como docente concursada de Português como Língua Adicional na IPESB desde 2012. Já lecionou em escolas privadas de idioma e da rede pública.

No primeiro encontro, Dani e eu conversamos também sobre pesquisa qualitativa e ela me apresentou dados prévios sobre interesse de estudantes em trabalhar com o tema em seus projetos de pesquisa, confirmando que o campo, ainda que não fosse diretamente vinculado à literatura, era relevante à minha investigação. 35 encontros ocorreram entre 11 de agosto e 08 de dezembro, período de minha observação, 31 deles presenciais, 2 não presenciais e 2 dos quais os alunos foram dispensados para participação em evento da IPESB. As aulas levavam em média duas horas, das 7h30min às 9h30min, e ocorriam em duas manhãs no Campus Floresta. Assisti a 20 delas, além da primeira entrada em campo para a entrega do TCLE, totalizando cerca de 36 horas de observação.

***Vinheta narrativa elaborada a partir de Notas de Diário de Campo: 13/08/2015, Sala de Aula LPEn: A aula de Língua Portuguesa e Ensino***

*Conforme combinado, retornei à sala de aula para buscar os TCLE e, assim, verificar disponibilidade dos estudantes para a participação na pesquisa. Dani, com a concordância dos alunos, me convidou a acompanhar a aula. Não levei o gravador ainda nesse encontro, pois não previ que já seria convidada a ficar. A sala tem 36 cadeiras com braço, alinhadas em filas (6 x 6). À frente das classes, encontra-se a mesa do professor, armário com computador e equipamento de suporte para áudio e vídeo. Sobre a parede frontal há quadro branco e tela móvel para projeção. A sala conta ainda com equipamento de data show afixado no teto, em ponto central da sala e, ao fundo, dois ventiladores.*

A vinheta acima, tal como a anteriormente apresentada, serve para demonstrar como foram descritas as combinações entre notas de campo e audição das gravações em áudio das aulas de Dani e de Chico, bem como de conversas e ocorrências intra e extralocais, além das situações de aula regulares. No caso acima, pretende-se a apresentação do espaço de observação.

Na conversa que tivemos, logo depois que foi autorizada minha entrada em aula a fim de convidar os estudantes a participarem de minha pesquisa, no dia 11 de agosto de 2015, Dani apresentou a proposta geral dessa edição da disciplina, que – como nas anteriores –, segundo me contou, era trabalhar por projetos, uma vez que os estudantes matriculados discutiriam ser “*professores por projetos*” (11/08/2015), o que estaria presente igualmente em parte das leituras realizadas: RCRS e PCN, mas também se vincularia com a pesquisa. Assim, a disciplina, segundo explicou Dani, teria duas frentes, denominadas como *frente professor* e *frente pesquisador*. A primeira se voltaria à reflexão e leitura de unidades didáticas e elaboração de projetos de aprendizagem, o que possibilitaria que os estudantes se pensassem como professores e em como iriam produzir “*em nível de planejamento*” (11/08/2015). A segunda se voltaria à formação dos estudantes enquanto pesquisadores, na qual os licenciandos precisariam realizar uma pesquisa que tivesse ligação com a prática docente. Tal pesquisa seria orientada por uma pergunta vinculada, por seu turno, à iminente prática docente, que ocorreria, regularmente, no semestre seguinte, na primeira prática de estágio supervisionado: “*Mais ou menos assim: eu tenho uma dúvida; semestre que vem eu vou começar da aula [...] O que é que me move agora, o que é que eu preciso saber já?*” (11/08/2015). Indica que seriam realizadas muitas leituras sobre os temas e que a lista que me apresentava era uma lista prévia, uma seleção realizada por ela dos interesses indicados nas primeiras aulas pelos estudantes.

Em nosso primeiro encontro ganhei a confirmação de Dani sobre o interesse de alunos matriculados em LPEn em realizar pesquisa vinculada à literatura, informação que ela me disponibilizou juntamente como as experiências anteriores dos estudantes no curso de Letras. Havendo pesquisa sobre literatura e projetos acerca do tema, havia a confirmação de um campo propício para minha investigação, caso os licenciandos aceitassem participar dela.

O quadro abaixo indica as versões dos projetos de pesquisa apresentados pelos grupos ao longo do semestre, após ter sido fixada a sua composição no que se refere aos participantes na primeira aula.

**Quadro 4 - Relação dos temas e participantes: arquitetura dos projetos de pesquisa**

GR	Arquitetura do projeto <sup>69</sup>	Licenciandos
1	Reflexão linguística a partir do texto literário (versão final postada em 11/12/15)	Amália, Bianca, Leonardo, Cassandra e Lúcia Helena
2	Estudo e elaboração de material didático (postado em 15/09/15) Linguagem e texto: As concepções apresentadas no <i>Projeto Teláris Português - 6º ano</i> (postado em 01/10/15 e, versão final, em 09/12/15)	Maria Eduarda, Fabiana, Sophia e Luciana
3	Avaliação linguística na produção textual: gramática e posicionamento crítico (postado em 15/09/15 e versão final em 09/12/15)	Maria Luísa, Karina, Benício, Franciele
4	A relação entre a leitura por fruição e a leitura dos clássicos (fotografado em 22/09/15) A relação entre a leitura por fruição e o incentivo à leitura (postado em 30/09/2015) O papel da fruição no incentivo à leitura dos clássicos nas aulas de literatura das séries finais do Ensino Fundamental (versão final postada em 11/12/15)	Elaine, Jussara e Patrícia
5	Ensino do gênero conto e produção de textos do mesmo gênero em turmas do final do Ensino Fundamental (versão final postada em 06/12/15)	Gisela e Tarsila
6	A prática de ensino de Literatura e Língua Portuguesa na escola (fotografado em 17/09/15; versão final postada em 09/12/15)	Marina e Francine
7	Sobre métodos de planejamento de aula de Língua Portuguesa e Literatura (fotografado em 22/09/15) Tutorial para planejamento de aula (versão final postada em 10/12/15)	Reginaldo e Erico

Fonte: elaboração própria a partir de postagens dos grupos no PAV/LPEn, entre 15/09 e 08/12/2015 e de fotografias dos projetos de pesquisa já avaliados por Dani, capturadas pela pesquisadora, nos dias 17 e 22/09/2015.

A partir do dia 13 de agosto de 2015, quando do recebimento dos TCLE por parte dos alunos, passei a frequentar as duas aulas semanais de LPEn para observação. A turma de Dani contou com 29 alunos matriculados. A frequência média foi de 23 alunos por encontro. Como a turma costumava se formar em grupos ou em semicírculo, escolhi a segunda cadeira na primeira fila próxima à janela, que me dava ampla visão para a observação do referido espaço.

Com o desenvolvimento das atividades, considerei necessário, uma vez que muitas aulas eram voltadas à execução de tarefas em grupo, gravar aqueles cujos projetos de pesquisa e/ou de ensino estivessem alinhados ao tema da minha pesquisa, ou seja, aqueles que voltavam o olhar para o ensino da literatura na aula de Língua Portuguesa, os quais chamei de grupos focais. Quatro foram os grupos focais, mas, em função do engajamento do grupo e por

<sup>69</sup> Conforme tópico para postagem da PAV/LPEn disponibilizado nas semanas 3 e 4 (25/08 a 03/09/2015) e no item Entregas Finais, destinada às postagens das versões concluídas dos projetos. Também foram consideradas as imagens coletadas por mim dos projetos disponibilizados por Dani, com suas orientações anotadas para os grupos, prévia à primeira versão.

problemas relacionados às gravações (a sala era ruidosa e um dos grupos, cujas participantes tinham a voz mais baixa, não teve registros que puderam ser aproveitados, posto serem incompreensíveis para transcrição) optei por manter apenas um deles, que levou até o fim do semestre sua afiliação ao tema. O denominado GR1, dos grupos acompanhados, foi o que apresentou dados mais relevantes tanto no que se refere à sua participação nas aulas em relação à frequência quanto no que diz respeito às proposições apresentadas em relação aos debates, seja os ocorridos quando em reunião do grupo, seja quando em outros espaços de sala de aula. Além disso, foi o que mostrou total adesão à minha pesquisa, colaborando com a geração de dados diversos (acesso aos documentos produzidos fora do PAV/LPEn, disponibilidade para a gravação). Os encontros do grupo foram registrados no período de 22 de setembro a 29 de novembro de 2015.

Nas aulas de LPEn, diversas tarefas – disponibilizadas por Dani e pelos licenciandos tanto em cópias digitais cedidas em aula quanto na PAV da disciplina – fizeram parte do *corpus* de dados: projetos de ensino, projetos de pesquisa, análise de unidades didáticas dos RCRS, vinhetas sobre observação em aulas de língua portuguesa em escolas públicas.

Cabe o destaque que Dani, que apresentava experiência anterior com pesquisa de natureza etnográfica, dispensou diversos momentos para conversar comigo sobre as observações, o que possibilitou não só minha devolução à participante – posto ter me comprometido, no início do campo, a apresentar resultados parciais e finais da pesquisa –, mas também minha aprendizagem, ocorrida por meio da interação com a professora. Tais procedimentos estão previstos na bibliografia que orientou minha observação em campo, geração e análise dos dados (ERICKSON, 1989; MASON, 1996; SILVA, 2007; STAKE, 2011; ANDRÉ, 2013; BATISTTI, 2016).

## 4 MIRADAS: PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Ao longo desta seção serão desenvolvidos os principais conceitos em exame neste estudo, quais sejam: eventos de formação e práticas para a educação literária. Tais conceitos permitirão ao leitor, tornando coanalista, construir entendimento sobre como se ensina e como se aprende a ensinar literatura na formação inicial de professores em um curso de Letras de uma instituição de ensino superior do sul do Brasil. Feito isso, os dados etnográficos gerados nos dois campos de pesquisa serão apresentados e analisados, o que permitirá ao leitor ter contato com as asserções que sustentam esta pesquisa.

### 4.1 EVENTOS DE FORMAÇÃO

Vários são os conhecimentos que se entrecruzam para que a formação do docente se efetive, o que pode ser configurado como *eventos de formação*, conceito discutido por Costa (2013), mas retomado e adaptado neste estudo. Em sua pesquisa de cunho etnográfico, o autor elenca eventos, partindo dos aportes “conhecimento-na-ação”<sup>70</sup> e “reflexão-na-ação”<sup>71</sup> (SCHÖN, 2000), identificados em 22 dias de observação de atividades desenvolvidas por professores em reuniões pedagógicas e intervalos entre aulas em um instituto de ensino de línguas. Foram identificados por Costa (2013) 30 eventos de formação (ou seja: eventos sociais<sup>72</sup> envolvendo dois ou mais participantes orientados para tópicos de ensino em busca de solução de um problema vinculados à prática pedagógica), cujos temas vinculam-se a questões do dia a dia na sala de aula. O estudo de Costa (2013), parte, portanto, de “[...] eventos de formação, ou seja, de *eventos propícios para aprender a ensinar* [...]” (COSTA, 2013, p. 7, grifo nosso) e contribui para os estudos sobre a formação docente “[...] alinhados com a

---

<sup>70</sup> Schön (2000, p. 31) identifica o conhecer-na-ação como algo construído. Afirma o autor: “Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”.

<sup>71</sup> A reflexão-na-ação, para Schön (2000, p. 32) remete à tomada de decisões enquanto se está fazendo algo. Ou seja, “[...] em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”.

<sup>72</sup> Para Garcez e Ostermann (2010, p. 261), “evento social” refere-se à “[...] definição social da atividade de fala que se desenvolve na situação, dependendo das oportunidades e das restrições à interação proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou do objeto da interação. Os eventos se desenvolvem ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de estruturas sequenciais. Eles são marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, portanto, reconhecíveis”.

perspectiva de que aprender a ser professor significa usar o conhecimento de maneira significativa de acordo com demandas locais e situadas” (COSTA, 2013, p. 7).

No presente trabalho, formação será considerada a partir do plano *social*, mas também do plano *individual*. Individual, na medida em que cada sujeito carrega suas próprias experiências e seus próprios processos de seleção/aceitação/negação/transformação - aqui, no que diz respeito à sua formação profissional. Social, na medida em que, cada individualidade, se cruzará com outras individualidades, construindo (ou não) e desconstruindo (ou não) relações, diálogos, redes, resignificando, por conseguinte, a si, ao outro, ao mundo.

Nesta pesquisa me propus a observar eventos de formação voltados a *práticas para a educação literária* que acontecem *em sala de aula*, levando em consideração todos aqueles que se voltam a oferecer recursos que visem a permitir que o docente em formação esteja munido de repertório crítico e prático capaz de ser acionado em suas experiências futuras. Destaco novamente que os dados foram selecionados por terem sido tornados relevantes pelos participantes, da perspectivaêmica, para a sua própria formação. Mas o que vem a ser práticas para a educação literária?

#### 4.2 PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Para este estudo foram consideradas práticas para a educação literária os eventos de formação que relacionem conjuntamente *prática docente* (projetada ou vivenciada), *literatura* (como tema, texto – excerto ou texto integral - ou área de conhecimento) e *Educação Básica* (relação estabelecida com tal nível de ensino).

É necessário retomar, contudo, que um dos campos, a disciplina “Língua Portuguesa e Ensino” (LPEn), não se volta, especificamente para o estudo da literatura, mas para a formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, ao qual estará habilitado o docente pelo Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literatura – da IPESB, onde realizei minha observação participante. Logo, tendo em consideração meu objeto de interesse, práticas para a educação literária, nas disciplinas LPEn e “Estudos de Literatura Brasileira IV” (ELBIV), diversas foram as situações interessantes a uma professora que observa, mas que precisaram ser descartadas em função de um recorte de pesquisa, de um exercício – sempre difícil – de ser criteriosa em relação àquilo que respondesse às perguntas de investigação. Assim, questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa que não tenham estabelecido relações com ensino de literatura precisaram ser deixadas de lado em detrimento daquelas que privilegiavam debate

acerca dos temas vinculados à educação literária. O que quero dizer não é que o estudo da língua não foi considerado, mas que ele não foi considerado quando não relacionado ao texto literário.

Partindo-se então da perspectiva da educação literária enquanto educação linguística, ou seja, considerando-se que ao educar literariamente necessariamente se educa linguisticamente, foram tomados aqueles eventos de formação que tenham comungado intimamente língua e literatura vinculadas a situações de prática docente de Educação Básica. Os eventos de formação observados apresentam-se assim, considerando-se os dados selecionados, configurados por meio de práticas docentes: projetadas ou vivenciadas.

A formação por meio de práticas docentes projetadas acontece em situações em que o participante experiencia eventos de formação que, contudo, não foram ainda vivenciados por ele no ali-e-então de uma sala de aula enquanto professor. Elas se constituem por meio de memórias e de expectativas. O tempo de tais práticas é, respectivamente, o passado e o futuro.

No primeiro caso recorreremos às memórias que se referem a todos os registros que tivemos, no antes e no agora, como alunos de nossos professores, dos que nos formaram desde a escola, dos que ainda frequentam as nossas vidas. O tempo futuro refere-se às expectativas acerca da prática, as que projetamos quando planejamos aulas, quando aguardamos o momento de entrada em sala de aula. Tais situações, portanto, foram percebidas no campo de pesquisa desta tese quando houve relatos sobre as práticas de *outros* professores e sobre experiência dos participantes ao longo de toda a sua vida escolar/acadêmica, bem como quando houve reflexão sobre, *enquanto discentes*, a possibilidade de exercício de docência futura.

São exemplos de situações de práticas docentes projetadas e que serão, posteriormente, analisados ainda neste capítulo: a) a elaboração de projetos de pesquisa e de aprendizagem que ocorre na aula de LPEn; b) a construção de exemplos possíveis de atuação docente vinculadas ao ensino de língua portuguesa e literatura, documentados tanto no campo LPEn quanto em ELBIV.

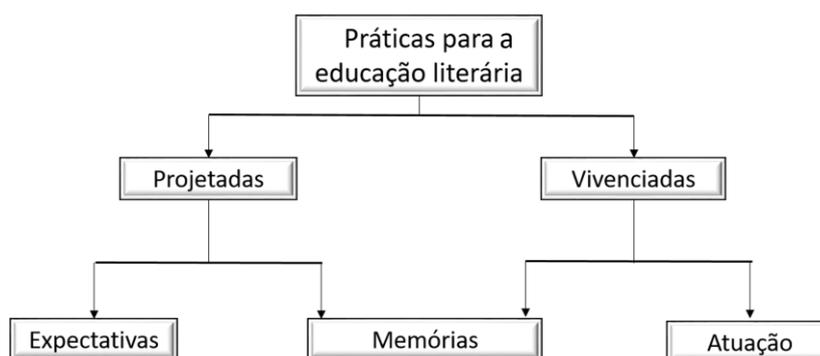
As práticas docentes vivenciadas, por seu turno, são aquelas que se dão, predominantemente, no tempo presente, mas que também podem se referir ao âmbito da memória. Contudo, mesmo quando se voltam ao passado, elas retornam ao aqui-e-agora como a vida-vivida, experienciada, trazida à tona visando à promoção de reflexão sobre a prática. É o caso do docente que fala sobre a *sua* prática. Nos campos são exemplos de práticas vivenciadas: a) a própria ação dos professores enquanto docentes de Educação Superior; b) a ação do licenciando quando atua como docente, trazida como memória.

As práticas vivenciadas podem ser compreendidas, então, como aquelas experimentadas pelo participante enquanto *professor*. Vale ressaltar que memórias, expectativas e atuação, bem

como práticas docentes projetadas e vivenciadas, no campo, não acontecem de forma desvinculada, constantemente uma sendo acionada pela outra, uma ocorrendo em relação à outra. Sendo assim, quando o participante atua como docente ou compartilha relato sobre uma experiência docente, ele projeta tais práticas como expectativa para seus ouvintes, caso eles sejam também (futuros) professores, configurando-as em eventos de formação. O tempo presente, o da vida-vivida, é, logo, aquele em que são compartilhados os registros – vividos ou projetados - a partir dos quais nascem as reflexões sobre a prática e são elaboradas as expectativas de atuação docente.

Assim, a formação do docente, considerando os dados gerados em campo, se dá por meio de:

**Figura 2 - Esquema de práticas para a educação literária**



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

#### 4.3 PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO (LPEN)

Língua Portuguesa e Ensino, LPEn, é uma disciplina de caráter obrigatório que integra o núcleo de formação específica do curso de licenciatura em Letras, oferecida no sexto semestre da grade curricular. Assim, recebe professores em formação das diferentes habilitações. No segundo semestre do ano de 2015, LPEn se organizou a partir de tarefas que foram propostas por Dani e que os alunos realizaram, em grande parte, reunidos – geralmente em grupos – na própria sala de aula. As produções, em processo ou já finalizadas, foram compartilhadas ao longo do semestre.

Foram considerados para este estudo, assim, eventos de formação, nascidos a partir da interação professor-aluno e/ou aluno-aluno voltados às práticas para a educação literária. Isto é, eventos que integrassem ensino de literatura – seja ela tomada como texto, como tema ou

como área de conhecimento –, formação docente e Educação Básica. Todos eles ocorreram em sala de aula de LPEn, no período de observação, quando os participantes realizavam:

- a) projetos de pesquisa e de aprendizagem;
- b) apresentação de análise de Unidade Didática;
- c) observações/vinhetas narrativas.

Logo, foram trazidos para este texto os dados representativos, a fim de que, deles, nascessem e se sustentassem minhas asserções analíticas. Destaco que, no referido campo, a maioria dos eventos de formação se referiram a práticas projetadas, uma vez que a dinâmica das aulas privilegiava situações de debate acerca da docência na Educação Básica entre os professores em formação e entre estes e Dani, a professora de Educação Superior. Sendo assim, a centralidade das atividades de LPEn voltou-se a reuniões em grupo para elaboração das tarefas e para sua posterior apresentação, o que incitou discussões, de onde nasceram novos eventos de formação vinculados às práticas para a educação literária, conforme pode ser observado, a seguir.

#### **4.3.1 Em que momento emergem as práticas para a educação literária na formação do professor-pesquisador em LPEn?**

As primeiras semanas de aula na disciplina Língua Portuguesa e Ensino, LPEn, voltaram-se à preparação dos licenciandos para a realização das tarefas a serem desenvolvidas ao longo do semestre, disponibilizadas por Dani em uma Plataforma de Apoio Virtual (PAV).

**Quadro 5 - Tarefas propostas em LPEn<sup>73</sup>**

<b>Tarefa</b>	<b>Quando ocorreu<sup>74</sup></b>
Memórias de escolarização: Arqueologia de nossas memórias como alunos	11/08
Observação de aulas: observação	17/09 (orientação). A tarefa foi executada pelos licenciandos ao longo do semestre letivo.
Observação de aulas: formulários e vinhetas	Vinhetas apresentadas em 01 e 08/12
Projeto de pesquisa: 1ª versão	Projetos apresentados em aula em 25 e 27/08
Análise de materiais didáticos variados	Análises realizadas em 27/08 e 3/09 e debatidas em 08/09
Leituras em busca de concepções (PCN+RC-RS)	Documentos debatidos em 10/09
Análise das tabelas A e B dos RC/RS e das unidades didáticas dos RC/RS: Tarefa 1 – comparar UD com as propostas feitas nas tabelas "Planejamento de unidades didáticas" e "Quadro 2: Conteúdos da etapa"	Tarefa realizada e debatida em 17/09, 22/ e 29/09
Análise das tabelas A e B dos RC/RS e das unidades didáticas dos RC/RS: Tarefa 2 – Análise UD	Tarefa realizada e debatida em 17/09, 22/09 e 29/09
Análise das tabelas A e B dos RC/RS e das unidades didáticas dos RC/RS: Tarefa 3 (apresentação)	Apresentações realizadas em 01/10 (5ª e 6ª séries), 08/10 (7ª e 8ª séries), 15/10 (1º ano) e 29/10 (2º e 3º anos)
Pedagogia de projetos: relatos de duas leituras	Textos debatidos em 03/11
Projetos de aprendizagem	Projetos desenvolvidos em 12/11, 19/11 e apresentados em 01/12 e 03/12

Fonte: elaboração própria a partir de dados da PAV/LPEn.

Em sala de aula presencial, as atividades foram voltadas para a elaboração de duas tarefas de mais fôlego: dois projetos<sup>75</sup>, um de aprendizagem/de ensino, vinculado por Dani ao que denominou como “frente professor”; e outro, de pesquisa, denominado “frente pesquisador”. Os grupos receberam, ao longo do semestre, espaço em sala de aula para a execução dessas tarefas, que previam a leitura de textos referenciais e discussão/reflexão sobre eles a fim de qualificar os projetos que seriam elaborados pelos licenciandos.

No dia 25 de agosto, Dani organizou os grupos conforme os temas de interesse que haviam sido indicados nos primeiros encontros pelos alunos<sup>76</sup> e solicitou que elaborassem a “arquitetura do projeto de pesquisa” a partir de quadro disponibilizado na PAV/LPEn. Esse

<sup>73</sup> O presente quadro reúne as outras atividades de LPEn, além das que foram consideradas como dados. Tal encaminhamento se justifica para que seja visualizado um panorama mais amplo do referido campo no segundo semestre de 2015.

<sup>74</sup> A indicação sobre a data em que foram realizadas as tarefas, tomando os registros ocorridos nos diários de campo, tem como objetivo situar o dado em relação as atividades realizadas na sala de aula LPEn: orientação para o trabalho, elaboração das tarefas, compartilhamento das tarefas elaboradas com o grupo.

<sup>75</sup> Dentre as atividades, realizadas em LPEn ao longo do semestre (que ocorreu, relembra-se no período estabelecido entre 04/08 e 08/12/2015) estas foram a que receberam maior espaço em sala de aula, conforme de pode verificar nas datas destinadas aos projetos de pesquisa: 25/08; 27/08; 17/09; 22/09; 29/09; 06/10; 13/10; 27/10; 10/11; 24/11; 26/11; 03/12/2015 e nas destinadas aos projetos de aprendizagem: 13/10; 05/11; 12/11; 17/11; 19/11; 01/12.

<sup>76</sup> Conforme explicou Dani, na referida data, nos projetos de pesquisa, os alunos foram reunidos conforme o tema e não por “amizade”, uma vez que a proposição era justamente o desenvolvimento de um trabalho que considerasse diferentes interlocutores. Dani solicitou em seguida, que os estudantes buscassem interagir, dialogar, negociar conhecimentos sobre o objeto de pesquisa bem como estabelecer relações com seus pares. Destacou que a ideia era abrir, flexibilizar, incorporar e que se encontraria, em caso de necessidade, disponível para realizar a mediação.

quadro orientaria o trabalho dos grupos e seria compartilhado tanto com Dani quanto com os colegas, a fim de que recebesse contribuições.

De toda coleção, os dados selecionados para análise neste estudo, foram gerados durante as atividades ocorridas nos dias 25/08, 22/09, 29/09, 10/09, 29/10 e 19/11/2015. Tais datas compreenderam reuniões dos participantes para elaboração de projetos de pesquisa e de ensino; análise das unidades didáticas dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b); compartilhamento de observações de sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura em escola da rede pública local ocorridas ao longo daquele semestre. Em todos esses momentos, as práticas para a educação literária emergiram na interação entre os participantes, e, por isso, mostraram-se relevantes para meu estudo, sendo analisadas na seguinte subseção.

#### **4.3.2 Educação literária: frente pesquisador**

No dia 22 de setembro a atividade central foi a orientação aos estudantes para a aperfeiçoamento de seus projetos de pesquisa, cuja primeira versão já havia sido devolvida aos grupos pela professora com suas contribuições. O quadro reproduzido na imagem a seguir, arquitetura do projeto do GR1<sup>77</sup>, traz as questões que integravam a proposta disponibilizada por Dani em sua versão final e a elaboração de versão pelos estudantes na PAV/LPEn.

---

<sup>77</sup> Cabe lembrar que os encontros de tal grupo foram gravados em todas as aulas destinadas ao trabalho sobre projetos de pesquisa.

Figura 3 - Tabela organizadora das atividades de LPEn

Nome do projeto: REFLEXÃO LINGÜÍSTICA A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO						
Escopo		Procedimentos metodológicos			Produtos finais	
Temática (Qual o tema ou assunto geral no qual o projeto se insere?)	Perguntas de pesquisa (Quais problemas vocês identificam dentro da temática? Quais dúvidas vocês têm relacionadas à temática? O que vocês gostariam de investigar e descobrir?)	Dados / fontes (Quais materiais vocês irão consultar e analisar?)	Crítérios de análise (Quais critérios vocês usarão para analisar os dados ou fontes de modo a conseguirem responder as perguntas de pesquisa?)	Etapas para implementação do projeto (Quais as tarefas que vocês terão que fazer de modo a conseguirem colocar em prática o projeto?)	Gênero do discurso a ser produzido (Quais tipos de textos vocês gostariam de fazer?)	Meio de publicação (onde serão publicados os textos de vocês?)
Ensino de gramática através de textos literários.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como ensinar os aspectos gramaticais sem que seja pura e simplesmente através de nomenclatura gramatical;</li> <li>- Como trabalhar gramática constituinte de textos literários e não somente pelo compêndio gramatical;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conto literário;</li> <li>- Gramática;</li> <li>- Livro didático;</li> <li>- Opções de autores: Rubem Fonseca e Machado de Assis;</li> <li>- PCNs</li> <li>- Literatura Acadêmica sobre: autores, ensino de gramática e literatura, ensino de gramática;</li> <li>- Leitura teórica: Antonio Candido (Direito à Literatura), Referenciais Curriculares, PCNs e Base Nacional Comum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com base na nossa experiência acadêmica, verificar a produtividade, a adequação de uma abordagem que parta do texto;</li> <li>- Quais os recursos linguísticos? (Período simples);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aula de LP;</li> <li>- Seleção de textos;</li> <li>- Escolha da turma/ano a ser aplicada a(s) atividade(s);</li> <li>- Definição do conteúdo;</li> <li>- Seleção de busca bibliográfica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigo científico;</li> <li>- Modelo de material didático;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revista científica;</li> </ul>

Fonte: elaboração própria a partir de dados da PAV/LPEn.

Nesse dia, Dani explicou como elaborar resenhas, produtos finais do trabalho proposto: partir da questão de ensino, que, segundo ela, são descrições de como fazer, de como proceder e de como selecionar textos para contexto de sala de aula. Como resultado dessa reflexão, nasceriam os textos dos professores em formação, de modo a registrar de que maneira se daria a apropriação dessas investigações para responder às perguntas de pesquisas às quais cada grupo havia se proposto. Nesse trabalho, os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b) foram tornados relevantes por Dani e pelos estudantes, que leram o documento, buscando fazer um apanhado das orientações ou dos pressupostos teóricos que respondessem às perguntas de pesquisa dos grupos. Dessa forma, Dani reforça a prática de que os licenciandos se posicionem criticamente em relação ao que foi dito nos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b). A professora dá como exemplo a pergunta surgida em um dos grupos “Como selecionar textos?” e indica que a resposta está no documento, distribuída em diversas seções da edição, e que se faz necessário o gesto de tornar a ler, mas com foco na pergunta de pesquisa. “*Ou eu me pergunto: como ensinar língua portuguesa e literatura? Quais são os conteúdos? Tem que ir lá nos Referenciais de novo para ver quais são os conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura. Olha, resume: os conteúdos são esses*” (22/09/2015).

A perspectiva assumida por Dani compreende que “[...] aprender Língua Portuguesa e Literatura tem a ver com sempre entender que língua e linguagem é estar situada, tem um contexto [...]” (10/09/2015), considerando, como afirma ainda, a perspectiva de que a aprendizagem, presente nos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b), se dá na interação com os outros, ela é coletiva. Assim Dani compreende a pedagogia de projetos “das Letras”:

“[...] o pensar como em nossa formação podemos contribuir com as outras áreas [...]” (19/11/2015). Ou seja, deve contemplar igualmente o caráter interdisciplinar proposto pelas documentações oficiais que regem o ensino de língua Portuguesa e literatura no Brasil. Logo, segundo a professora, essa observação deve ser levada em conta na formação do licenciado em Letras.

Nos encontros destinados à elaboração do projeto de pesquisa - ocorridos nos dias 25/08; 27/08; 17/09; 22/09; 29/09; 06/10; 13/10; 27/10; 10/11; 24/11; 26/11; 03/12/2015 -, os professores em formação é que, a partir do debate acerca das questões norteadoras, em função do tema escolhido para investigação, tornam evidentes outras questões fundamentais sobre ensinar e aprender literatura. Os debates estimulam que os professores em formação tragam suas experiências como discentes de Educação Superior e também como discentes e docentes de Educação Básica. Ao fazerem isso, concretizam a proposição de Dani, que reconhece que “*Todas as discussões que tu faz nas disciplinas de Graduação são discussões acadêmicas [...]*” (01/10/2015), relevantes para a formação docente, na medida em que tais conhecimentos poderão ser utilizados para produzir aporte para a prática futura na Educação Básica<sup>78</sup>.

Apropriando-se dos temas anteriormente debatidos, os professores em formação que integram o grupo que se propôs a elaborar projeto de pesquisa *Reflexão linguística a partir do texto literário*, tornaram relevantes diferentes questões relacionadas ao ensinar e aprender literatura. No dia 22 de setembro, no primeiro encontro para a elaboração do projeto de pesquisa, assim, o GR1 conversa sobre como conciliar os temas ensino de literatura e uso crítico de análise gramatical, tema da pesquisa. Leonardo aponta para a falta de sistematicidade na aprendizagem da gramática e cita os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b), que consideram o texto como ponto de partida, indicando uma necessidade de diálogo mais uniforme entre gramática e literatura brasileira. Lúcia Helena corrobora a fala do colega, acrescentando que analisar gramaticalmente um texto é só um instrumento e que deveria haver mais análise do discurso, indicando que o que parece é que leitura e produção textual são uma coisa e que análise gramatical é outra, perspectiva da qual ela afirma discordar. Bianca compartilha sua experiência na escola em que trabalha, afirmando que há exigência de trabalho com gramática em detrimento do trabalho com o texto, com sua escrita e leitura. Ela conta que um aluno foi parar em sua turma de recuperação porque não sabia o diminutivo de oásis, mesmo sendo um

---

<sup>78</sup> O que se verifica também com o comentário de Dani é que, tal como se pretende em minha pesquisa, há a referência a práticas projetadas e vivenciadas, registradas na Figura 2. Ainda que ela não esteja atentando, necessariamente, às práticas para a educação literária, mas a práticas mais amplas de formação docente.

ótimo leitor. Lúcia Helena e Bianca conversam sobre suas experiências como leitoras na escola: ambas liam muito e começaram com “*best seller*” da literatura infanto-juvenil.

*Lúcia Helena: É. Eu acho que é inegável que tu aprende a ler lendo, tanto quanto se aprende a escrever escrevendo, né. Quer dizer, eu acho que eu acredito nisso. Eu só não sei ao certo se isso é manejável, no sentido, pensando assim, da própria experiência. Pô. Tu lê, lê, lê, é claro que aquilo qualifica a tua linguagem. Eu acho que isso é perceptível. Agora, a que ponto que aquilo te permite pensar sobre a linguagem, se aquilo [...] - porque pensar tem isso, tu generaliza, né? Pensar pressupõe que tu consegue pegar alguma coisa que é de um momento e de um espaço e passar para outro, entender outras coisas.*

*Bianca: Mas eu acho que sim, tu consegue isso através da leitura.*  
(22/09/2015)

Em 29 de setembro, os licenciandos do GR1 conversam sobre os referenciais teóricos, com destaque para o texto “Direito à literatura”, de Antônio Candido, indicação obtida em outra disciplina (Estudos de Literatura e Ensino), que foi cursada anteriormente por Lúcia Helena e Bianca e que está sendo cursada por Cassandra e Leonardo, conforme eles informam. Após a troca de impressões sobre a leitura, passam a conversar sobre as abordagens possíveis dos textos literários que orientam a proposta; “A causa secreta”, de Machado de Assis, e “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca, buscando estabelecer relações entre análise linguística e análise literária. Leonardo propõe que o trabalho parta da leitura do título dos contos, do que ele reconhece como “*concordância nominal de gênero*”, orientada pela “*presença ou não do determinante*” (29/09/2015). Além disso, o licenciando aponta para o significado de *secreta*, parte do título do texto de Machado de Assis, o qual identifica como sinônimo tanto de “manter segredo” quanto de se manter “às escuras”, relacionando a interpretação também à *noturno*, presente no título do texto de Rubem Fonseca. Do próprio texto literário, ele propõe, poderia partir a análise linguística, leitura corroborada por Lúcia Helena.

*Lúcia Helena: Mostrar o texto não é só um instrumento para a análise sintática e para o ensino da gramática, que ele... que a gramática tem articulações com os sentidos do texto [...]*

*Leonardo: Que é o todo.*  
(29/09/2015)

Elaborar o projeto de pesquisa, projetando-o como prática possível, faz emergir também o diálogo necessário entre a experiência que proporciona a formação quando na relação com a sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica. Amália compartilha com seus pares a observação realizada em escola<sup>79</sup>, somando suas impressões à reflexão a que se

<sup>79</sup> Relembro o leitor que esta era uma das tarefas da disciplina.

propõe o GR1 na atividade, as relações entre o ensino de gramática a partir dos textos literários. Tal episódio traz também para o centro do debate sobre a educação literária e formação inicial docente.

*Amália: Na escola que eu estou observando, a professora está trabalhando gramática em texto, né. Só que ela fez, tipo, deu dois artigos de opinião e daí tirou algumas frases e eles têm que classificar as orações.*

*Lúcia Helena: Pois é.*

*Amália: Daí eu não sei se é isso mesmo ou como, sabe?*

*Lúcia Helena: Eu, pessoalmente, não concordo com esse tipo de visão, eu poderia...*

*Amália: Mas como é que tu trabalharia a gramática no texto?*

*Cassandra: Eu acho que teria, que nem o Leonardo presume, tem que fazer sentido a mensagem.*

*Lúcia Helena: Tu tem que mostrar como isso trabalha para a construção de sentido do texto. Tem que... Essa articulação entre forma e conteúdo.*

*Leonardo: Mas eu acho que tem que descobrir ...*

*Amália: Isso para mim ainda está muito nebuloso.*

*Leonardo: Mas eu acho que é o que a gente vai ter que pesquisar. É difícil, com certeza. Não tem nada dado.*

*Lúcia Helena: E que é o nosso grande desafio.*

*Leonardo: Mas o nosso desafio, em parte, é conseguir fazer uma coisa diferente dessa, porque isso é o mais...*

*Lúcia Helena: É o feijão com arroz, não é? É o que eu passei na minha vida escolar. Que tu está vendo agora. Faz, sei lá, quase dez anos que eu estou formada...*

*Cassandra: Mas eu acho que isso é difícil de fazer, por isso que eles acabam fazendo isso sem...*

*Leonardo: E eu acho também que tem um problema, que eu sinto falta também de uma sistematização da literatura, porque senão parece que tu vai trabalhando muito solto. Mas o problema é que a nossa formação também nos impede de ver mais longe às vezes.*

*Bianca: Eu acho que a gente pode também colocar no nosso artigo... Olha só, a gente está indeciso aqui. Levamos muitos meses para fazer uma análise, uma pesquisa sobre duas obras literárias, sobre dois contos. Imagina um professor que tem 40 horas por semana...*

*Leonardo: Ah, não.*

*Amália: seis turmas.*

*Bianca: [...] sozinho, fazer esse tipo de coisa. Daí a gente critica afu dizendo que tem um sistema duro e não sei o quê, só que tipo, tem que pensar na...*

*Cassandra: É que também não tem um material para ela se basear nos livros. O material bom para ela se basear é nos livros. Se tivesse livros do que a gente está fazendo?*

(29/09/2015)

O que evidencia também a conversa entre os participantes do GR1 é sobre o reconhecimento do papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Ao projetarem, à luz de experiência vivenciada por Amália e por Cassandra como docentes, bem como pelo restante dos licenciandos enquanto estudantes ao longo de sua trajetória discente, os participantes do GR1 fazem notória a distância que existe entre aquilo que se almeja e aquilo que é possível de ser realizado. Tal percepção tem em conta a prática docente real, que conta com carga horária de trabalho e com número de turmas elevados.

A seguir, os licenciandos pensam em, ao modo do que propõe os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b), construir um projeto de pesquisa que dê conta de diferentes etapas, partindo de atividades de pré-leitura, ou seja, de preparação para a leitura dos textos escolhidos pelo grupo para o desenvolvimento do projeto. Lúcia Helena sugere o uso de séries de televisão cujo tema seja comum ao dos contos (*Dexter*) e também de textos jornalísticos que versem sobre atropelamento intencional de ciclistas ocorrido na cidade de Porto Alegre em 2011; Bianca sugere o uso de tirinhas e de textos publicitários, alegando necessidade de progressão, de preparação para a leitura dos textos literários, consideradas por ela como leituras “mais difíceis”.

*Bianca: Daí, sei lá, transforma o texto literário, já não é aquela coisa, assim, tipo, “Ai, meu deus, eu não vou conseguir ler todas essas páginas enormes aqui”<sup>80</sup>. Tipo, trazem mil coisas antes que fazem eles se sentirem muito em casa.*

*Leonardo: E eu acho que pode dar esse sentimento, de eles lerem o “Passeio Noturno”:* “Sim, tá, mas não é disso que está tratando aqui”.

*Bianca: É um: “Está vendo?”*

*Leonardo: “E o que é que... É, mas não é isso”. Você vai poder...*

*Lúcia Helena: Aí tem que ter... atizar a curiosidade deles, para eles terem vontade de ler, né? Se for pensar em número de páginas para um projeto longo, são pouquíssimas. É menos que um romance. Os dois textos juntos é menos que um romance.*

*Leonardo: É o começo, e eu acho que a gente pode levar o tempo que quiser, porém a gente pode pensar isso em quatro aulas para cada um deles, uma meta. Então, quer dizer...*

*Amália: Porque, na real, tu pode fazer isso. Gramática leva bastante tempo. Então: e é gramática e literatura.*

*(29/09/2015)*

Na sequência do encontro, surgem questões relativas à fruição do texto literário. Cassandra sugere exemplo de boas práticas em contraposição ao cenário que vinha sendo apresentado até então pelos colegas (o de que alunos jovens resistem à leitura de textos longos).

*Amália: Porque um problema principal deles é texto grande. Se tem mais de uma folha, eles já acham horrível, e eles já levam uma aula para ler, sabe? Então, não conseguem... Só que eles só têm literatura no Ensino Médio, então isso é uma coisa que ajuda a ser mais devagar.*

*Cassandra: Eu dou aula e até pedi para uma turma de segundo ano fazer, tipo... A gente leva, às vezes, conto. Assim: a gente trabalha o conto em aula. Eles leem primeiro individualmente e depois com a gente, e, sei lá, é muito produtivo, sabe? Eles conseguem pegar bem. Eles são bem espertos, são bem inteligentes, eles pegam muito. Às vezes, eles pegam detalhes que a gente, mesmo tendo lido várias vezes, a gente não tinha pego. Não sei. Nós fizemos numa turma meio excepcional, assim, numa disciplina [...].*

*(29/09/2015)*

---

<sup>80</sup> Nesse momento, os professores em formação simulam as reações de alunos hipotéticos respondendo à possível leitura.

Nos excertos transcritos podemos perceber que os participantes, ao pensarem um projeto de ensino, necessitam, em primeiro lugar, se projetarem enquanto professores. Ao se projetarem enquanto professores o fazem por meio da recuperação de situações armazenadas em suas memórias - de alunos e de docentes. Dessas práticas projetadas e vivenciadas constrói-se a imagem de uma sala de aula na qual ensinar e aprender língua portuguesa e literatura se vincula a práticas e expectativas arraigadas, que nem sempre privilegia, por exemplo, uma abordagem que relaciona análises mais amplas e que explorem tema e conteúdo, além da própria leitura do texto literário. Os discentes que são e que foram em outras etapas de sua escolaridade somam-se, assim, também à experiência de docência exercida em práticas vinculadas às disciplinas de formação acadêmica ou àquela iniciada nas escolas de Educação Básica.

A partir igualmente de suas memórias de discentes, mas também de experiências que vivenciaram como docentes, o leitor jovem é tido como, correntemente, aquele que resiste às leituras extensivas, o que faz com que os participantes optem em seu projeto pelo gênero conto, que justificam como mais acessível.

De igual maneira, os participantes do GR1 destacam, ao buscar respostas às questões que orientam a elaboração de seu projeto, a escassez de proposições que deem conta sobre o como ensinar literatura na Educação Básica e assumem como desafio encontrar soluções para tal problema. Reconhecem, ao refletir sobre o tema, que sua dificuldade é também a do professor de língua portuguesa e literatura em atuação, que tem como agravante, um volume imenso de trabalho, que não lhe permite ter tempo suficiente para preparação de materiais que fujam do tradicional.

Ao apontar possíveis dificuldades relativas ao ensinar e ao aprender literatura, os professores em formação indicam que aprender literatura deveria ocorrer, efetivamente, a partir da leitura de textos literários, isto é, a partir da centralidade do texto. Além disso, é possível inferir, por meio do que é apresentado no dado, que é na prática de sala de aula e no trabalho com o texto de literatura que se dá a educação literária enquanto educação linguística. Ao compartilharem suas experiências, os professores em formação agregam a vida-vivida aos textos orientadores acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura e refletem sobre o próprio fazer docente.

### **4.3.3 Educação literária: frente professor**

A análise das UDs dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009), atividade levada a cabo em vários encontros de LPEn, foram resultado de amplo estudo, que partiu da leitura

comparativa desse documento com os PCN<sup>81</sup>. A partir de um roteiro proposto por Dani, foram consideradas pelos licenciandos questões acerca do papel da escola, da compreensão do conceito de linguagem e sua articulação com a concepção de gêneros do discurso; da concepção de aprendizagem, em especial, de aprendizagem de língua; do objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) e reflexão acerca do porquê estão juntas as áreas. Além disso, Dani propôs investigar quais os objetivos educacionais da aula de LPL e de que maneira deveria ser desenvolvido o trabalho com esse objeto em aula. Partindo dessas compreensões, ela perguntou: como a gramática é entendida, qual a implicação desse entendimento para o ensino de LPL e, nos RCRS, quais os critérios utilizados para a construção da proposta de progressão curricular.

A análise das UDs, atividade seguinte à leitura comparativa dos documentos previa três tarefas, todas disponibilizadas na PAV/LPEn: 1) a comparação entre proposições de uma UD, orientada por quadro disponibilizado por Dani; 2) a análise de uma das UDS a partir de critérios propostos pela professora, aberto à edição por parte dos licenciandos; 3) a preparação de uma apresentação a ser feita para a turma (Figura 4).

---

<sup>81</sup> Conforme Roteiro de análise disponibilizado na PAV/LPEn: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental (EF): BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries): Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998; Língua Portuguesa – Ensino Médio (EM): BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 16-24; Língua Portuguesa – EM – PCN+: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 55-92.

**Figura 4 - Tarefa organizadora da elaboração de apresentação de UD/RCS (2009)**

**TAREFA 3: Feitas as análises das unidades didáticas, cada grupo deve preparar uma apresentação (com ppt ou algum outro recurso que achem necessário para que os colegas entendam as unidades didáticas e as análises).**

Duas possibilidades de organização de cada apresentação:

**Opção I:**

- Parte 1: Descrição geral da unidade didática
  - tema,
  - objetivos,
  - gêneros do discurso dos textos-base usados para leitura/compreensão,
  - gêneros do discurso indicados como enquadramento para as produções textuais,
  - recursos linguísticos enfocados nas tarefas de reflexão linguística.
- Parte 2: Exemplificação de diferentes tipos de tarefas e mencionar a quantidade de tarefas (na unidade) de cada tipo; Parte 3: Pontos fortes da unidade didática - com justificativas.
  - mostrar um exemplo de tarefa representativo de cada tipo (mostrar figura extraída do pdf - print screen ou "tirar um instantâneo" no pdf) e
  - mencionar asserções analíticas alcançadas sobre cada tipo de tarefa a partir da discussão e escrita das respostas do formulário "Critérios..."
- 
- Parte 4: Pontos fracos da unidade didática - com justificativas e sugestões de melhoria + dúvidas que o grupo não conseguiu responder.
- Parte 5: O que aprendemos, para nossa formação como profs, com esta análise?

**Opção II:**

- Parte 1: Descrição geral da unidade didática (tema, objetivos, estruturação das tarefas, tipos de tarefas, gêneros do discurso dos textos-base usados para leitura/compreensão, gêneros do discurso indicados como enquadramento para as produções textuais, recursos linguísticos enfocados nas tarefas de reflexão linguística). Mostrar exemplos de partes da unidade didática, de modo a possibilitar que todos vejam pelo menos um exemplo que justifique cada uma das asserções feitas por vocês - e para que não precisemos apenas acreditar em vocês, sem poder analisar junto e concordar ou não com a análise! ;)
- Parte 2: Criação e explicação de um possível Plano de Aula que o professor poderia fazer para se preparar para dar uma aula usando a unidade didática analisada (uma aula de 2h, o que significa que vocês terão que selecionar apenas um trecho da unidade, pois algumas são enormes).
- Parte 3: Explicação sobre a relação entre a unidade didática analisada e a pedagogia de projetos.
- Parte 4: Pontos fortes e fracos da unidade didática - com justificativas -, dúvidas que o trio não conseguiu responder.
- Parte 5: O que aprendemos, para nossa formação como profs, com esta análise?

Fonte: PAV/LPEn.

A aula do dia 29 de outubro foi voltada à última das apresentações das Unidades didáticas dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b). Os trabalhos anteriores foram apresentados, conforme a ordem da tabela a seguir, nos dias 01, 08, 15 do mesmo mês.

**Quadro 6 - Grupos para trabalho com UDs RCS (2009)**

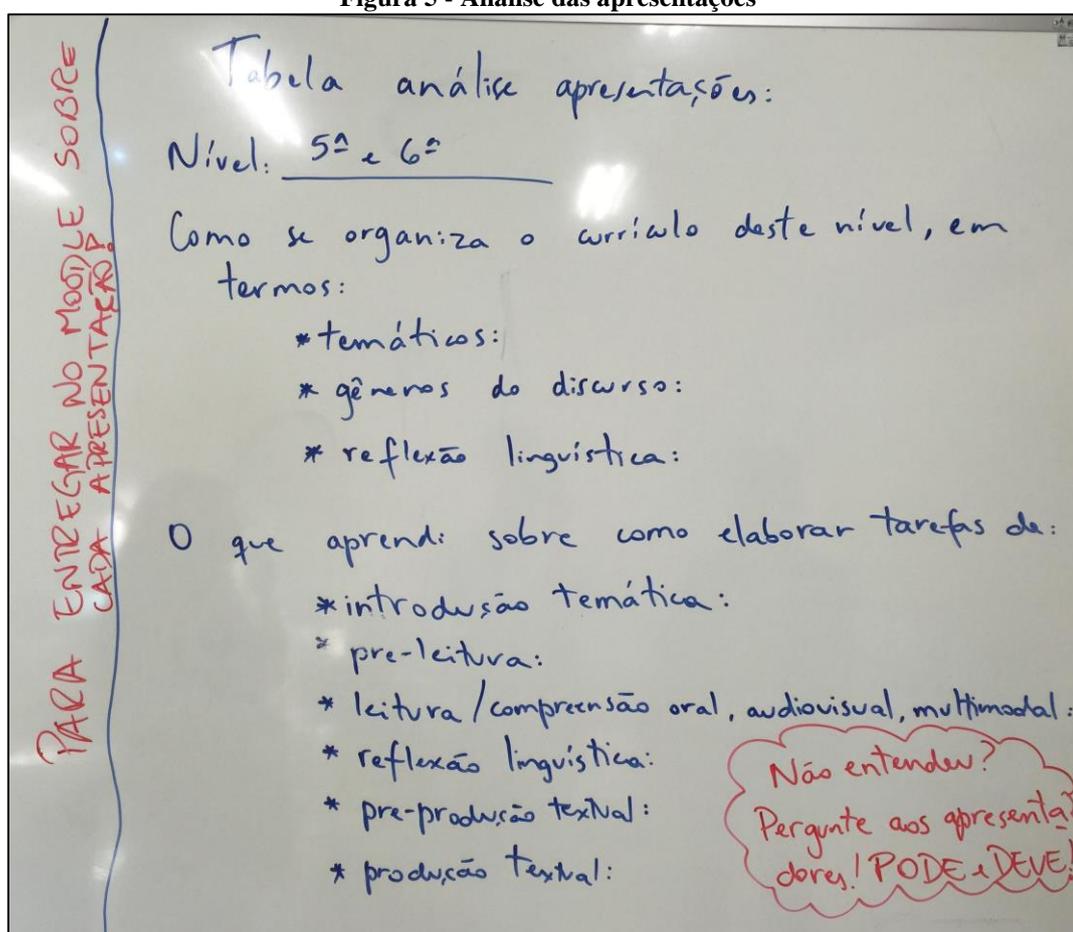
Série/Ano	Tema	Licenciandos <sup>82</sup>
<b>5ª e 6ª séries - EF</b>	“Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será?”	Leonardo, Maria Eduarda, Reginaldo, Fabiana e Sophia
<b>7ª e 8ª séries - EF</b>	“Eu e os outros”	Luciana, Tarsila, Patrícia, Amália, Jussara e Bianca
<b>1º ano - EM</b>	“Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano”	Maria Luísa, Karina, Paulo e Franciele
<b>2º ano - EM</b>	“Leitura e leitores”	Marina, Elaine, Érico, Cassandra, Lúcia
<b>3º ano - EM</b>	“O lugar social da arte”	Helena.

Fonte: elaboração própria a partir de trabalhos dos licenciandos postados na PAV/LPEn.

<sup>82</sup> Os destaques referem-se aos participantes do grupo focal (GR1) acompanhado até o final da oferta da disciplina em função do alinhamento ao tema da pesquisa.

Nesse dia, o grupo formado por Marina, Elaine, Érico, Cassandra e Lúcia Helena<sup>83</sup> organiza a sala para a apresentação. A UD a ser apresentada por eles atende o 2º e 3º ano do Ensino Médio e o tema, segundo anuncia a lâmina projetada na tela, é “A função social da arte”. A exposição parte da análise de cada tarefa da unidade e do destaque dos pontos *fracos* e *fortes* (ver Figura 4, Tarefa 3). Aqueles que não apresentam têm como orientação interagir com as apresentações dos colegas, o que já vinha sendo feito anteriormente. Tal proposição foi previamente compartilhada por Dani em aula, conforme apresenta a Figura 5:

Figura 5 - Análise das apresentações



Fonte: Imagem de quadro branco compartilhada por Dani no PAV/LPE n em 17/09/2015.

Érico inicia a apresentação falando sobre o lugar social da arte (que ele chama primeiro de lugar social da poesia), tema da UD, indicando que esta “[...] convida o aluno a sempre se

<sup>83</sup> Todos os licenciandos do grupo desenvolveram, em algum momento do semestre, projetos de pesquisa vinculados ao ensino de literatura. Os últimos quatro professores em formação integraram três dos quatro grupos focais acompanhados por mim. Lúcia Helena e Cassandra integram o Grupo 1, que se mostrou mais disponível em relação à pesquisa.

*expressar e dar sua opinião sobre o assunto que está sendo debatido na atividade [...]”* (29/10/2015). Em seguida, traz a estrutura geral da Unidade, que começa com uma preparação para a leitura, seguida por uma leitura silenciosa, segundo indica. As demais tarefas propostas no *Caderno do Aluno* (RIO GRANDE DO SUL, 2009a) – produção textual; preparação de leitura; leitura e interpretação; leitura silenciosa; leitura em voz alta; estudos de linguagem; estudo do texto; textos informativos; revisão de textos; – variam e culminam na reescrita que, conforme o licenciando, “[...] *é a parte mais legal da escrita [...]”* (29/10/2015). Dani aponta que há uma estrutura comum a todos os projetos presentes nos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) em relação às tarefas propostas nas UD, apresentadas nos encontros anteriores.

Na sequência, Érico indica a primeira atividade, que está presente em todos os projetos: trazer o conhecimento prévio do aluno para sala de aula a fim de descobrir o que ele sabe sobre o assunto que será abordado, por meio de perguntas: “*O que é poesia? O que cada um conhece? Por que os nomeia assim?*” (29/10/2015). A atividade serviria para que os alunos pudessem compartilhar com os colegas aquilo que conhecem sobre poesia.

A segunda atividade que Érico apresenta é sobre um poema de Ferreira Gullar. O licenciando lê o poema, reconhecendo-o como Concretista, e explica como se dá a leitura: “*vem aqui* (aponta para o primeiro verso) *e vai descendo*” (29/10/2015).

**Figura 6 - Poema “Mar Azul”**

mar azul
mar azul marco azul
mar azul marco azul barco azul
mar azul marco azul barco azul arco azul
mar azul marco azul barco azul arco azul ar azul

Fonte: Ferreira Gullar (2000, p. 97 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 11).

A UD sugere que primeiro seja realizada a leitura silenciosa para, em seguida, serem apresentadas as interpretações, de modo que possa ser realizado “[...] *um confronto de interpretações com os outros alunos [...]”* (29/10/2015). Érico afirma que a atividade permitirá que o aluno perceba que a poesia pode ser muito contraditória, uma vez que as interpretações que serão apresentadas poderão ser bastante diferentes. Ele apresenta, então, o quadro “Glossário” (Figura 7).

**Figura 7 - Poema “Glossário”**

O poema “mar azul” é de autoria de Ferreira Gullar. Vocês conhecem esse poeta? Sabem alguma coisa a respeito do autor? Leiam a nota biográfica do poeta.

**Glossário** **Ferreira Gullar** (1930): maranhense, destacou-se na poesia social e engajada feita no Brasil nas décadas de 1960 a 1970, no contexto do regime militar no Brasil e das ditaduras latino-americanas em geral. Antes disso, em 1956, participou da primeira exposição de poesia concreta e, depois, do grupo **neoconcreto** carioca. É dessa fase o poema “mar azul”. Atualmente, Ferreira Gullar publica regularmente crônicas em jornal.

**movimento concretista:** a poesia concreta propõe o poema-objeto, em que se utilizam múltiplos recursos: o acústico, o visual, a carga semântica (ou os significados), o espaço tipográfico e a disposição geométrica dos vocábulos na página. Para os concretistas, que se organizaram como grupo na década de 50, o movimento era um ataque à produção poética da época, que os poetas jovens acusavam de verbalismo, subjetivismo, falta de apuro e incapacidade de expressar a nova realidade gerada pela revolução industrial. Observavam uma “crise do verso”, que correspondia a uma crise geral do artesanato diante da revolução industrial.

Fonte: Rio Grande Do Sul (2009a, p. 11).

Feito isso, o licenciando problematiza o conteúdo de tal quadro, afirmando que dentro da UD é o que mais se aproxima do ensino tradicional, relacionando à experiência de observação em sala de aula de Educação Básica, outra tarefa de LPEn:

*Quando eu fui observar a aula de literatura para a cadeira, o que o professor fazia? Ele pegava o poeta ou o autor, botava no quadro ou dava uma folha, botava o nome dele, depois botava uma breve biografia, – porque as pessoas geralmente acham que a biografia define o autor, só que geralmente não é assim: autor é diferente da pessoa –, a corrente que ele segue – geralmente eles esquecem que o autor pode ter várias correntes –, o contexto em que está inserida essa obra. E é mais ou menos o que está aqui no ‘Glossário’: o movimento concretista: o que é; Ferreira Gullar: quem foi.*  
(29/10/2015).

Cassandra questiona a localização do “Glossário”, sugerindo que talvez ele devesse vir antes da apresentação do texto, para que os estudantes tivessem uma noção do contexto histórico. Dani questiona por que razão o grupo acha que foi colocado no final da atividade. Elaine indica que é para que o contexto seja trabalhado a partir do texto. Dani aponta que a ideia é

*[...] todo e qualquer texto que eu encontro no mundo, que eu queira ler, eu não preciso saber, necessariamente, para, como pré-requisito para ter uma interação com a leitura, com aquele texto, onde está situado. Os bons textos, os textos que não morrem: não é à toa. Não morrer, ser importante até hoje... são textos que a gente lê e consegue, então, achar que é sobre mim. Hoje. Só que hoje, na minha comunidadezinha, hoje, na minha família [incompreensível] tem cinquenta. Então, necessariamente, não é um pré-requisito. E, nesse sentido, isso aí é bem como o Érico ia dizendo: o espaço do tradicional que tu vê, o que se espera do ensino, de um professor de literatura. Nesse lugar aí, ele inverteu, né? Botou autor e escola literária como... [Érico: vem depois]... primeiro que vem depois... Antes ou depois, não tem essa: esse recado tá sendo dado nesse exemplo; que não é um*

*pré-requisito e colocou essas informações como importantes, claro, mas não como centro. Isso não é o conteúdo. O conteúdo é o texto. Então isso é um recadinho que é coerente com o que a gente lê, né? Com a parte teórica dos Referenciais. [...].*  
(29/10/2015) [grifo nosso].

Érico concorda que o “Glossário” é só uma parte e não o centro, mas ressalta que, mesmo assim, seu conteúdo foi dado no documento de forma bem tradicional. Dani corrobora, reconhecendo que só está deslocado para outro lugar, mas contrapõe afirmando que, num contexto bem tradicional, aquele quadro seria o centro, seria o conteúdo. Érico também acaba por reconhecer que o conteúdo seria só aquele: *“Então, poesia é o que não é científico, né? Mas se o conteúdo fosse romance, por exemplo, o conteúdo seria isso aí e o texto chegaria através de resumos, por exemplo [...]”* (29/10/2015).

O licenciando segue para a terceira atividade, que trabalha novamente com Ferreira Gullar, com o poema “Não há vagas”, que fala sobre preço de alimentos e trabalhadores, segundo Érico, temas sempre atuais.

**Figura 8 - Poema “Não há vagas”**

**Leitura silenciosa e leitura oral**

12 Agora leia silenciosamente este outro poema do mesmo autor. Observe as palavras utilizadas pelo poeta, as repetições, a segmentação das estrofes, as imagens criadas. Lembre-se: no poema, tudo é significativo!

Ouçá-o em seguida, com atenção, a partir da leitura de um colega. Enquanto escuta, pense no seguinte:

1. Este poema causa impacto em você? Por quê?
2. É um texto sonoro?
3. É um texto sobre o mundo que você conhece?

**Não há vagas**

O preço do feijão  
 não cabe no poema. O preço  
 do arroz  
 não cabe no poema.  
 Não cabem no poema o gás  
 a luz o telefone  
 a sonegação  
 do leite  
 da carne  
 do açúcar  
 do pão

O funcionário público  
 não cabe no poema  
 com seu salário de fome  
 sua vida fechada  
 em arquivos.  
 Como não cabe no poema  
 o operário  
 que esmerila seu dia de aço  
 e carvão  
 nas oficinas escuras

— porque o poema, senhores,  
 está fechado:  
 “não há vagas”  
 Só cabe no poema  
 o homem sem estômago  
 a mulher de nuvens  
 a fruta sem preço

O poema, senhores,  
 não fede  
 nem cheira

GULLAR, 2000, p. 162.

Fonte: Ferreira Gullar (2000, p. 162 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 12).

Érico mostra a segunda atividade que será apresentada ao aluno. O licenciando conclui que mesmo que o estudante de Educação Básica já tenha algum conhecimento sobre o eu-lírico, um dos conceitos propostos ali, ela não será adequada. A UD soluciona essa carência na medida em que oferece uma definição: “[...] é o sujeito que fala no interior do poema, frequentemente

*confundido com o próprio poeta [...]”* (29/10/2015). A partir do que Érico reconhece como uma informação nova muito importante para o aluno, será trabalhada também a contextualização histórica.

Novamente, o professor em formação apresenta as etapas: leitura silenciosa, desta vez seguida por uma leitura oral, por parte dos alunos, que dá sequência a questões:

*[...] esse poema causa impacto em você? Por quê? É um texto sonoro? É um texto sobre o mundo que você conhece? Ai vai fazer o aluno pensar: ‘esse texto parece música’ ‘até para um RAP ele é bem estruturado’. Vai trabalhar a sonoridade pela primeira vez e fazer uma análise mais densa do poema, uma análise que geralmente o vestibular cobra, métrica, rima [...].*  
(29/10/2015).

Ele indica, assim, que a última atividade mostra para o aluno que poesia não é só texto, poesia pode ser som, *“pode ser qualquer coisa”* (29/10/2015). Dani aponta que isso tem a ver com a noção do estudo do gênero.

Ao apresentar a sua leitura de parte inicial da UD de 2º e 3º anos do Ensino Médio, Érico traz em sua análise questões relevantes ao que se busca observar nesta tese. A leitura de documento que se volta a orientar o ensino de língua portuguesa e literatura promove a reflexão que ultrapassa a mera compreensão de proposição teórico-metodológica. Ao estudar os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009), a partir de suas UD, os futuros professores estabelecem relações com conhecimentos prévios e com inquietações que participam de sua formação, entre elas, como ensinar literatura na aula de Língua Portuguesa. No caso de Érico, uma vez que a parte que lhe coube apresentar volta-se ao trabalho com o texto literário, essa questão – latente – é tornada relevante no contexto de sala de aula de LPEn. O professor em formação reconhece como positivas as tarefas que promovem a participação dos alunos na sala de aula de LPL, já que tais tarefas permitem que os alunos compartilhem conhecimentos prévios e, desse modo, possam reconhecer que o estudo da literatura permite múltiplas leituras.

Apesar de, como reconhece Érico, haver o “deslocamento” na ordem das atividades na apresentação da unidade no Caderno do Aluno (o estudo do texto literário antecede a sua contextualização histórica, por exemplo), o que indicado por ele e por Dani como um fator positivo, o licenciando aponta que a abordagem do documento continua sendo tradicional. Assim, para Érico, em sua leitura da UD, ao trazer o estudo do poema “mar azul”, primeira atividade relacionada às obras de Ferreira Gullar, antes de apresentar os dados sobre o autor, a proposta dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a) apenas ensaia um movimento de rompimento com o que é correntemente apresentado em outros manuais didáticos. Tal

movimento de inovação, contudo, segundo reconhece Érico, volta-se somente à organização dos conteúdos, mas não se concretiza no que diz respeito ao tratamento dos temas propostos. O lugar do tradicional também é questionado no discurso do estudante ao exemplificar situação que foi observada por ele em sala de aula de LPL de Educação Básica. O professor da turma que Érico acompanhou reproduzia aquilo que estava sendo apresentado na UD, tornando a contextualização o centro da aula e não a leitura literária, sua fruição ou estranhamento, considerado pelo licenciando como o ideal para o ensino da literatura.

Cabe destacar ainda que tanto Érico quanto Dani reconhecem a importância do trabalho com os gêneros discursivos, no caso da unidade, a poesia, considerando-se suas especificidades. Érico toma como ponto de partida que tudo pode ser poesia, dialogando com a UD, que destaca o caráter sonoro do texto poético. Assim, embora seja apontada por Érico como problemática uma aula de literatura pautada no estudo de características de autor e da obra, do contexto histórico, ele reconhece como necessário o trabalho sobre os elementos que compõe os textos literários. Érico exemplifica citando a possível leitura como RAP do poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar, de modo a explorar a relação da poesia com outras linguagens e inserida em outros contextos sociais.

Continuando a apresentação, ao avaliar a UD de 2º e 3º anos, Elaine destaca o uso de texto poético como aspecto positivo, pois coloca o aluno de Educação Básica em contato com um autor de literatura brasileira. A licencianda apresenta ainda como relevantes os elementos que compõe o poema concretista “Clichetes”, primeiro texto a ser trabalhado na UD, pois oferece gatilho para produção de texto, conforme indica.

**Figura 9 - Poema “Clichetes”**



Fonte: Menezes (2000, p. 97 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 11).

Elaine valoriza a presença de leitura oral no documento estudado, porque, segundo reconhece, traz aspectos da poesia concretista, ligada à forma, que precisa, nesse exemplo, tanto

do elemento visual quanto do sonoro. Além disso, ressalta como positiva a presença do “Glossário”, discordando de Érico, seu colega, pois, consoante afirma, permite a identificação do autor e “[...] de traços no poema que se aproximam do que se entende como movimento concretista. Ou seja, tu identificas aspectos para depois nomear o movimento.” (29/10/2015). Dani reconhece a possibilidade de se falar em escola literária, desde que se parta da leitura dos textos literários. Elaine manifesta acordo e indica que há tal convite para olhar o texto na unidade, mas dialogando com a realidade do autor: como ele escreveu o texto, a sua vida, o que transfere da realidade para o texto. Ainda que identifique que nem sempre isso aconteça, a licencianda ressalta como fundamental o contato com aspectos autobiográficos nas produções literárias e sugere a importância de serem trazidos para a sala de aula autores de literatura de outras nacionalidades, de modo a ampliar o que chama de “conhecimento literário”.

Lúcia Helena, ao pensar sobre o lugar da literatura, aponta para a possibilidade de que esta estivesse presente também nas produções textuais, o que denomina como “escrita criativa”, uma vez que o mote da Unidade é arte. Dani justifica que a produção textual prevista ali utilize outro gênero que não o literário, retomando a organização das UD dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b): partir de um gênero para produzir outro distinto, explicando que é preciso conhecer o “relativamente estável” de um gênero antes de produzi-lo, o que demanda repertório de leitura e análise desse gênero (qualquer que seja) por parte do aluno antes de a produção ser realizada.

Dani lembra que a UD voltada ao 1º ano do EM utiliza o mesmo gênero de consumo e produção (crônica) – único exemplo. Leonardo afirma que na UD de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental isso também ocorre em relação às HQ<sup>84</sup>. Dani aponta opções: 1) o gênero do discurso central ser o mesmo que o gênero de produção; 2) o gênero do discurso central ser diferente do gênero de produção, o que implica um pouco mais de trabalho, pois precisam ser inseridos diversos textos do gênero de produção. Dani: “*Eles viram um monte de poemas, por que não podem produzir um poema? Podem. É uma possibilidade. É uma das várias possibilidades que se tem.*” (29/10/2015).

Além disso, o trabalho com o texto literário, aquele que parte de sua leitura e da compreensão acerca das diferentes possibilidades de significado, é reconhecido pelos participantes como aspecto positivo da UD apresentada. Em contrapartida, embora Dani explique que a proposição dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) esteja afiliada a uma abordagem que privilegia o trabalho com múltiplos gêneros, é apontada – pelos professores em

---

<sup>84</sup> A UD dos RCRS de 5ª e 6ª séries, apresentada pelo grupo do qual participava Leonardo no dia 01/10/2015, tinha como gênero de leitura e de produção, segundo contextualiza o estudante, as Histórias em Quadrinhos (HQs).

formação –, como demanda de possibilidade de trabalho em sala de aula de LPL, a produção escrita de textos literários pelos alunos da Educação Básica, como fechamento da unidade, que se volta ao estudo sobre o lugar da arte na sociedade. Tal possibilidade é ratificada por Dani, que reforça que é função do professor extrapolar e complementar as proposições teórico-metodológicas presentes em manuais didáticos; percebê-los, enfim, como suportes, como proposições, no caso dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b), material amplamente estudado em LPEn.

Leonardo, colega que assiste ao trabalho de apresentação da UD de 2º e 3º anos, em função do que reconhece como abordagem de nomenclaturas e escolas literárias, atendendo à tarefa proposta, analisa a UD e a considera mais rígida e instrumental do que as anteriores, percebendo-a como mais voltada à preparação para o Vestibular. Ele observa ainda que os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) não são tão “*competentes*” no que diz respeito à proposta de Literatura quanto o são na parte de Língua Portuguesa.

*Leonardo: Eu acho que tem muito a ver com o que o Érico chamou a atenção, né? E a parte de Literatura dos Referenciais tem isso também, né? Na verdade, os Referenciais, a parte de Literatura, não dá o mesmo passo que dá a parte de Português.*

*Dani: Em termos de produção?*

*Leonardo: Não, não, em termos da operação sobre os conceitos. A parte de Literatura simplesmente sugere que se aborde conceitos literários sem nenhuma [inaudível], na própria folha ... sem nem paralelismo. Se tu for ver, na sequência que é colocada nos Referenciais, depois se sugere a abordagem da história, dos períodos literários. Quer dizer, bem diferente, em termos de... pensando assim, em que há um progresso em termos de...*

*Elaine: de que é bem mais orgânico, mais natural...*

*Leonardo: É. E mais condizente com as novas propostas em termos de abordagem pedagógica, inclusive. E ali não. E acaba que, na unidade, à medida que aparece... aparece escola literária... Pô, apesar desse movimento, partindo da abordagem do texto, pra depois entender, pra depois ser apresentado o conceito; mesmo assim o conceito é dado como indiscutível, como conteúdo dado. Bem diferente do que vem aparecendo em termos de Língua Portuguesa. Aqui, claro, tem toda essa questão de ser uma turma de 3º ano, a questão da construção da autonomia, tudo mais, e daí vem a abordagem no próprio Caderno do Aluno, a abordagem gramatical também, causa esse impacto, porque não era a prática antes. Antes a prática estava muito mais no Caderno do Professor e aqui ela já está no Caderno do Aluno...*

*Dani: Isso é...*

*Leonardo: É progressão, né?*

*Dani: É progressão.*

*Leonardo: Eu acho que a crítica é geral, mas é realmente no ponto da abordagem do material literário é que eu acho que é mais passadista essa [...].*

*(29/10/2015)*

Diante do que observa Leonardo, Elaine comenta não ter feito o levantamento do tempo (número de aulas) dedicado ao debate sobre literatura/Concretismo no Caderno do Professor, o que incita nova reflexão sobre o tema.

*Elaine: Assim, por exemplo, ali tem a parte que fala sobre o movimento literário, se ele apresenta só assim ou se dá a possibilidade de trabalhar outro texto que torne mais digerível, entende? Não só apresentar. Eu teria que olhar. (...)*

*Dani: Tu diz sobre Concretismo, por exemplo?*

*Elaine: Sobre Concretismo, ou por exemplo: fala que apresenta, coloca ali, tá posto, não tá discutindo, certo?*

*Leonardo: Eu entendo a dificuldade... Teria que abordar uma série de textos...*

*Elaine: Isso... É...*

*Leonardo: E, quer dizer, a pessoa tem que ter contato com a nomenclatura e com o conceito.*

*Elaine: Sim...*

*Lúcia Helena: É o que a professora estava comentando, né? O objetivo de criar repertório não é repertório de poesia, repertório de, sei lá, de artes visuais, de literatura...*

*Dani: Poderia ser... Agora, claro, eu não sei. É uma boa pergunta. Seria interessante ver esse... esse “lugar social da arte”, ele tem poesia, mas é uma ideia de ser multigênero, porque a gente está falando de arte. O centro, o gênero de recepção, não é poema; é poema, é pintura, instalação, são gêneros variados [...].*

*(29/10/2015)*

Contrariando o que havia sido apontado anteriormente pelos seus pares e por Dani, Leonardo aponta carência no trabalho com o texto literário na UD de 2º e 3º anos. Para o estudante, considerando-se o tema estar vinculado à arte, em uma aula de LPL, deveria ser privilegiado o trabalho com a literatura e, a partir dela, nascer o diálogo com as outras manifestações artísticas ali propostas, o que manteria o caráter multimodal identificado por Dani como característica da proposta dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b).

Dani insiste na questão, perguntando no que os licenciandos focariam em relação ao poema, à crônica, indicando ser uma curiosidade pessoal. Bianca aponta como questão específica não analisada pelos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a) (os recursos sonoros e o verso e a relação do *grafitti* com a letra de música, de RAP) que utilizaria a rima, agregada à UD. Lúcia Helena diz que é necessário verificar o que os alunos já têm como repertório prévio, pois ela não acredita que seja a primeira vez que estejam vendo um poema (no 2º, 3º ano do Ensino Médio), como parecem sugerir as questões da UD. Dani lembra que dentro da progressão curricular não terá sido a primeira vez que o aluno tem contato com o poema ou com a arte.

Leonardo identifica a seção dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) voltada à literatura como “*um manual reduzido com conceitos unívocos*” (29/10/2015) e aponta que a Literatura, compreendida por ele como “as pessoas que trabalham com” a área, não se posiciona

em relação a isso. O licenciando afirma ainda que Literatura, enquanto componente curricular vai acabar na escola porque o “*pessoal da literatura*” (29/10/2015) não se desprende dos conceitos arraigados. Leonardo considera que tal situação é, em grande parte, responsabilidade do sistema de Educação Superior, da Academia. Dani pergunta se ele espera mais de teoria literária na UD. Leonardo aponta que nos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b), na seção de Literatura, repete-se o formato de aula tradicional que teve no Ensino Médio (então 2º Grau), baseada na reprodução de conceitos. Dani discorda, afirmando que também nessa seção o texto é o centro.

*Leonardo: Os Referenciais, na parte de Literatura, são uma lista onde aparecem os conceitos literários e um quadro onde aparece a proposição de trabalho com as escolas literárias. Não tem nenhuma argumentação como tem no campo de Língua. Bom, no campo de Língua, talvez, tenha até um exagero de argumentação na defesa, por exemplo, da análise linguística. Na Literatura não tem nada... é como se...*

*Dani: Não... na literatura tem um posicionamento bem claro ali nos Referenciais. Na verdade, os Referenciais estão dizendo: ‘o centro da aula de Língua Portuguesa e Literatura NÃO É a gramática e NÃO É escolas literárias’. Está dito isso lá (Leonardo concorda). Esse não é o conteúdo, o conteúdo é o texto. (29/10/2015) [grifo nosso].*

Leonardo descreve a literatura como reprodução no documento e aponta para as questões vinculadas às continuidades, situando no lugar de quem ainda não tem proposta a fim de preencher a lacuna que aponta em relação à educação literária nas escolas, afirmando que

*[...] se cai no vestibular é claro que é um conteúdo; agora, se eu acho que isso é uma aula de literatura que dá prazer de dar e dá prazer de assistir? [balança a cabeça, em dúvida]. Eu não sei como fazer isso... Francamente. Se eu pegar um texto literário e fizer a pessoa ler e dizer que aquilo é Realismo, aquilo não soa nada, a pessoa não teve nenhum contato com, com [...]. (29/10/2015)*

Partindo do debate que se estabeleceu, Dani busca compreender se é necessário manter as escolas literárias, os conceitos e a história da literatura no componente, identificando que a organização dos conteúdos nos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) se dá por textos de diferentes gêneros de determinado tema e não por movimento literário, o que já significaria o rompimento com o formato tradicional, anteriormente apontado por Érico em sua fala. Leonardo aponta, retomando a UD de 2º e 3º anos, que trabalhar com Concretismo, em função do caráter vanguardista do movimento, é mais confortável para o professor, que pode, segundo reconhece, encontrar dificuldade para construir novas abordagens em relação a outras escolas literárias. Dani ressalta a importância de o professor deixar de ser o centro da aula, o que

identifica ser objetivo de LPEn, propondo que o movimento se volte a que propostas sejam pensadas como grupo. Dani, analisando a UD, mostra alternativas para a prática docente, destacando que o conhecimento se dê a partir da perspectiva da construção conjunta de conhecimento. Dá exemplo de aula expositiva em comparação com aula cujo foco seja enunciativo, na qual os alunos possam produzir sua própria aprendizagem. Relacionando com a formação dos licenciandos, Dani afirma:

*[...] vocês estão aqui na Graduação aprendendo com aula expositiva. Então não significa que não se aprenda com aula expositiva. Não é isso. Significa que há outras alternativas e, às vezes, outras alternativas, muito 'mão na massa' podem ser muito mais interessantes do que uma... não sei... palestra. A gente aprende, não está se dizendo que não se aprende, mas está se dizendo que talvez seja legal tu não ser o único produtor de discurso, ou seja, fonte do aluno, mesmo que, claro, no teu discurso tenha leituras várias, tu vai estar dando acesso a textos de outras pessoas a partir da tua fala, com certeza.*  
(29/10/2015)

Ela sugere ainda formatos de práticas baseada em perguntas a serem feitas para os alunos, o que os colocaria no centro de sua própria aprendizagem. Dani, finalmente, indica que gostaria de saber que perguntas se fariam como professores em formação. Leonardo reconhece que os questionamentos que estão sendo realizados naquele espaço não serão reproduzidos quando estiverem em sala de aula nas escolas:

*[...] mas a gente não vai fazer... vai pegar o 9º ano e vai defender que tem que dar repertório [...] Esses conceitos de teoria literária, de escolas literárias são do Ensino Médio, no Ensino Fundamental a função da literatura é criar repertório. Essa é a proposição dos Referenciais e é como a gente vai fazer, eu acho.*  
(29/10/2015)

Dani afirma que na escola, ainda, o centro nas aulas de Língua Portuguesa é o ensino de gramática e metalinguagem e nas de Literatura, o estudo das escolas literárias, mas que é papel das disciplinas vincular os temas da vida cotidiana. Leonardo acha que é preciso abordar mais do que teoria literária e periodização, que é necessário que se parta do próprio texto literário para estudar os movimentos estéticos. Dani analisa o texto “Clichetes”, anteriormente apresentado por Érico e por Elaine, dando exemplos de possibilidades e questionando acerca da proposta dos Referenciais: “O centro é o aluno ou o professor?”.

*Leonardo: Agora, o que eu acho que a gente não precisa fazer, por orientação dos próprios Referenciais, é abordar especificamente questões de escola literária e de teoria literária que não emanem do próprio texto.*  
*Dani: QUE NÃO EMANEM DO PRÓPRIO TEXTO! Chave!... Total: é isso!*

[...].

*Dani: Claro, olha aí o que que acontece, né? Tem a tal da foice ali... A foice e o martelo, tu poderias muito bem – tu, como profe... Tá, esse texto tá fácil, ele tem só uma aí, uma relaçãozinha, que é o “Chicletes”. O chiclete é a foice e o martelo, tá? Dois simbolozinhos. Mas tem textos que são muito mais complexos, que tem vários símbolos aí, ou várias intertextualidades que os aluninhos não necessariamente sabem, né? Então, uma das alternativas é TU, como profe, dizer ‘Gente, a foice e o martelo lalalalala (cantarola); o chiclete é vendido lalalalala (cantarola)’. Tu diz tudo, tá? Uma outra alternativa é tu trazer outros textos. O texto é o centro da tua aula, tá? Que oportunidades de construção?... Tu vai explicar ou tu faz os caras tentarem descobrir? Vai ter que explicar uma hora, tá? Isso aí não vai fugir. Não perdeu o emprego, tá? Tu vai ter que explicar uma hora, mas em vez de explicar, tu pode trazer vários textos que falem e expliquem, nem que seja, inclusive, verbetes de enciclopédia, inclusive procura no dicionário, e a partir da interação com esse outro texto, o aluno consegue entender, construir sentido sobre esse símbolo, esse recurso nesse texto que ele tá lidando, não só a partir da tua vizinha. Né? Então, não dar a barbada.*

(29/10/2015)

Considerando o que foi debatido por Leonardo e Dani, Érico complementa, retomando a estrutura da UD a partir da tarefa proposta para análise de “mar azul”, poema de Gullar.

*Ele começa antes do poema e tal: “ao ler este texto o que lhe vem à mente?”, pergunta aqui. Tá, nada de tradicional, super inovador, essas coisas... Como unidade didática ela é toda assim, ela trabalha grafitti, pixação... Aí na hora que vai ensinar o que cai no Vestibular, o que vai ser lembrado muito tempo depois, ela cai no básico, cai no tradicional! E dá só aquilo ali e deu... ‘vamos pra próxima’. Dá questões bem tradicionais também: “Do ponto de vista formal, o texto apresenta alguns aspectos que o aproximam do movimento que, no Brasil, é chamado de Concretismo”: tipo isso, super formal. Super antigo também. Foi esse o meu incômodo. Ele constrói uma unidade didática toda bem inovadora, aí na hora de ensinar movimentos, que eu sei que vai ser pedido pro aluno: ‘ah, não sei o que fazer, continua tudo do jeito que estava’[...].*

(29/10/2015)

Dani propõe como desafio que os quatro estudantes que apontaram como problemática<sup>85</sup> a abordagem do texto literário na unidade (Leonardo, Maria Teresa, Érico e Tarsila) apresentem uma outra forma de trabalhar com o Concretismo. Lúcia Helena ratifica que o trabalho com o texto literário tem demandas diferentes do que é voltado à reflexão linguística. Leonardo reconhece na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2015)<sup>86</sup> aspecto positivo que prevê a transversalidade da reflexão linguística, já esperada, segundo ele, pelos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b). Além disso, indica para a professora a impossibilidade de darem conta de nova tarefa, pois já têm várias em processo, e ratifica o que havia admitido

<sup>85</sup> Lembro aqui que fazia parte da tarefa proposta por Dani, Figura 4, destacar os pontos “fracos” e pontos “fortes” da UD analisada, o que permitiu que os licenciandos se posicionassem criticamente em relação ao documento.

<sup>86</sup> Na época em que foi realizado o campo, estava em discussão a elaboração da primeira versão do documento.

anteriormente, o desconhecimento sobre a resolução do *problema* que trouxe à baila sobre o ensino da literatura na Educação Básica.

Como os dados evidenciam, a análise dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b) e as apresentações das leituras realizadas sobre as Unidades Didáticas do documento mostraram-se como tarefas essenciais à elaboração dos projetos de ensino e de pesquisa, posto que as tarefas vinculadas ao documento projetavam uma possível prática de sala de aula que passou a fazer parte do repertório dos professores em formação. A importância dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) aparece igualmente ratificada nas falas dos participantes, relacionadas à possibilidade de ampliação do repertório de práticas possíveis e tomada como referencial teórico e pedagógico.

Na aula do dia 29 de outubro foram evidenciadas, assim, questões importantes no que concerne à educação literária, trazidas nos debates entre os participantes. Desse modo, é preciso destacar a relevância do espaço construído conjuntamente pelos participantes de LPEn, que provocou os professores em formação a trazerem à baila a projeção de práticas docentes. Em especial às práticas voltadas ao ensino da literatura, tema que acabou se tornando central naquele momento. Ao lançarem olhos, criticamente, como propôs a tarefa de Dani, para a proposição contida em importante documento norteador ao ensino de LPL, os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b), os licenciandos trouxeram para a superfície não só as tensões existentes nas áreas do conhecimento, desde a perspectiva das orientações que regem a oferta de Língua Portuguesa e de Literatura, mas também suas inseguranças em relação à sua futura atuação profissional. O que se percebe, na análise dos dados disponibilizados é que é pauta dos participantes a reflexão sobre como ensinar literatura já em sua formação inicial. Mais: ainda que os professores em formação afirmem desconhecer como elaborar uma aula diferente da “tradicional”, à medida que rejeitam valores, saberes e práticas arraigadas, constroem, em contrapartida, possibilidades de modelos almejados, mesmo que, talvez, naquele momento, isso não seja claro para todos os envolvidos.

#### 4.4 LETRAS EM TENSÃO EM LPEN

*Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados(as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula, e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar.*

Miguel G. Arroyo

As tarefas que integraram a análise dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, 2009b) bem como as vinculadas à elaboração de projetos de pesquisa e de ensino permitiram confirmar aquilo que havia sido indicado por Dani, em nosso primeiro encontro: a possibilidade de observar eventos vinculados a práticas para a educação literária. Já naquela primeira conversa, ela havia adiantado que algumas licenciandas tinham perguntado sobre o que deveria ser observado quando de sua entrada nas escolas: se aula de Língua ou de Literatura. Sua resposta, segundo me conta, foi que a proposição é considerar língua portuguesa E literatura [destaque realizado por Dani], porque este é o componente curricular no Ensino Fundamental.

Além do interesse dos estudantes matriculados em LPEn pelo ensino de literatura, a preocupação com a formação docente mais ampla, como se observou nos dados apresentados – e em diversos outros momentos do semestre – foi compromisso de Dani. Mais do que isso, sua atenção no que diz respeito à formação daqueles futuros professores acabou por trazer à tona algumas das tensões presentes na área de atuação do profissional das Letras: ser professor e/ou ser pesquisador; estar vinculado à área de Língua ou à de Literatura; as relações entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Na aula do dia 13 de agosto, quando iniciei a geração de dados em sala de aula, foram debatidos os textos indicados para leitura prévia<sup>87</sup> sobre etnografia e observação participante com o fim de promover a orientação para a entrada em sala de aula de Língua Portuguesa e/ou Literatura em escola da rede pública de ensino, tarefa proposta pela disciplina, conforme

<sup>87</sup> As leituras indicadas foram: MACEDO, R. S. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 153-158 [sec A observação participante: pressupostos e prática]; DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 88-89 [chapter 4, Ethnographic methods\_sec Studying people in communities]; Duranti (1997) - p. 99-102 [chapter4 Ethnographic methods\_sec Participant-observation], disponíveis na PAV/LPEN; PAIVA V. L. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005; e BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, citadas pelos participantes.

anteriormente indicado. Dani retoma o ponto que havia indicado em nossa conversa inicial, ao explicar para os professores em formação que o componente curricular é Língua Portuguesa e Literatura, conforme os documentos oficiais, e que é isso que deveria ser observado. Indica diferentes possibilidades de organização curricular vinculadas à atuação dos docentes da área: um professor de Língua Portuguesa e outro de Literatura; um mesmo professor de Língua Portuguesa e de Literatura; um professor de Língua Portuguesa, outro de Literatura e um terceiro de Redação, por exemplo, vinculando como possível explicação para essa organização as avaliações externas, uma vez que as escolas são influenciadas pelas provas, exames de processos seletivos, como o vestibular e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)<sup>88</sup>. Para Dani, o ideal seria que um mesmo professor atuasse em Língua Portuguesa e Literatura, mas: “[...] *pode ser que venha Língua Portuguesa e Literatura, pode ser que Literatura nunca venha, pode ser que venha um professor bem legal*” (13/08/2015).

No dia 10 de setembro, em aula voltada a debate sobre temas orientadores dos estudos propostos por LPEn, no primeiro deles, que se refere à concepção de linguagem articulada a gênero do discurso, é tornada relevante por Fabiana, ao citar trechos dos PCN (BRASIL, 1998, 2000) e dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) que apontam para a relação entre linguagem e gêneros, a questão da inseparabilidade da Língua Portuguesa e da Literatura enquanto componente curricular. Dani indica ser possível perceber, a partir dos trechos destacados pela licencianda, como deve ser abordada a linguagem em sala de aula, afirmando que o centro não deve ser a gramática. Fabiana ratifica a fala de Dani e indica que o estudo só da língua padrão pode afastar o aluno do uso da linguagem, da efetiva comunicação. Dani contemporiza, afirmando que os textos, conforme o que foi apresentado, eram só de literatura nos “primórdios” da organização da disciplina de Língua Portuguesa, só baseados na norma culta da língua – e que essa discussão aponta para a necessidade de inclusão de outros gêneros.

*O texto que seria aprendido, lido, estudado seria de literatura. SÓ! Então, por que... Se a gente for olhar as gramáticas, várias gramáticas descritivas – ou as prescritivas – usam trechinhos de literatura. Está lá o Machado. Vários, né? Machado de Assis é super usado como trecho de uso da norma culta da Língua Portuguesa, né? Anos se passaram e – bom – essa discussão aí aponta para a necessidade de se incluir outros gêneros como parte da nossa disciplina. Passaram alguns anos mais e aí os Referenciais dizem: o nosso componente curricular é Língua Portuguesa E LITERATURA [Dani enfatiza] (10/09/2015).*

---

<sup>88</sup> Vale ressaltar que os programas de seleção indicam “listas” de conteúdos e leituras para Língua Portuguesa e para Literatura, em geral, separadamente, o que evidencia que tal tensão se reproduz também nos processos que classificam os estudantes para o ingresso na Educação Superior. Tensão essa que é reproduzida na escola, como indicam os documentos que regem a oferta de Educação Básica, consoante indicado no capítulo 2 desta tese.

O espaço que se destina ao texto literário também é tensionado na fala de Dani e Fabiana. Dani, ao propor que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura incluam outros gêneros ratifica a perspectiva dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b), que reconhece como componente curricular Língua Portuguesa e Literatura. Ela acaba por problematizar, assim, a abordagem – que ela reconhece na tradição – que é dada pelas gramáticas descritivas e prescritivas que, a partir do uso de excertos de textos literários de autores canônicos, constroem o padrão de norma culta de Língua Portuguesa.

No dia 29 de outubro, data de apresentação da UD de 2º e 3º anos, a tensão “ser da Língua X ser da Literatura” é novamente retomada e gera intenso debate. Ao final daquela aula, Dani reforça a necessidade de investimento do olhar para diferentes modalidades e gêneros de diferentes artes, tema de UD dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a; RIO GRANDE DO SUL, 2009b) que está sendo apresentada naquele dia, e propõe pensar literatura a partir da ideia de que serão professores de Língua Portuguesa e Literatura e não mais segmentando as áreas: eu sou da literatura, eu sou da linguística.

*Dani: Eu queria perguntar, na verdade, o que que vocês, quem se considera uma pessoa que estuda mais literatura? Eu sei que rola ‘eu sou mais da literatura’, ‘eu sou mais da linguística’ aqui na nossa formação. Estou ligada. Tanto é que uma das primeiras questões dessa disciplina é ‘você será professor de Língua portuguesa e Literatura’. Então, tarde demais você pensar que é de uma coisa ou de outra. Ralou-SE: porque você é dos dois. Quer dizer: deveria, né? É a proposição. Agora, eu queria saber... quem se acha da literatura, que outras coisas ensinaria? Quando eu digo ‘ensinaria’, eu quero dizer ‘que outras perguntas seriam feitas para os alunos refletirem sobre, serem analistas daquele objeto e aí então descobrirem que existem outros fenômenos que não foram listados, não foram ensinados nessa abordagem? Por exemplo, o Leonardo está se perguntando ‘Não, mas calma aí, poema tem muito mais coisa pra falar, né?’. Da perspectiva de quem é da literatura, né? Fazendo essa separação. O que que seria mais ensinado no poema aqui que não foi, por exemplo, o que tu acha que seria? É uma pergunta. Tu pode pensar, não precisa responder agora.*  
(29/10/2015)

Leonardo, Érico, Tarsila se identificam como “da literatura”. Lúcia Helena diz que não havia pensado nessa divisão, afiliando-se a “gostar de literatura”. Leonardo torna a lembrar que para os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) é um componente só. Dani retoma a sua proposição sobre as observações em sala de aula de Educação Básica, que estão sendo realizadas pelos estudantes matriculados em LPEn, e indica que a divisão existe também na escola e que é por isso que ela sugere que olhem, lá, aulas de Literatura, de Língua Portuguesa, de Redação, quando houver a separação, afirmando que não houve relato de observação – até

então, em nenhuma das ofertas de LPEn – sobre um mesmo professor ser de Literatura e de Língua Portuguesa, de prática integrada nas instituições observadas.

Fabiana relata observação realizada em sala de aula de Educação Básica, compartilhando discurso de uma professora de Língua Portuguesa sobre o uso de livro didático que evidencia tal divisão apontada por Dani.

*[...] que livro ela usava e aí a professora falou ‘ah, eu uso vários livros, eu pego livros que eu já tenho em casa, que fizeram parte da minha formação, que eu achei interessante, enfim, do Pedro Pasquale’. Aí ela [a professora] perguntou para uma aluna ‘que livro que a professora Fulana tá usando mesmo?’. Aí a aluna falou ‘Ah, ela tava usando tal livro...’. E a professora: ‘É, mas vamos combinar, que aquele livro não é de Português, é muito mais de Literatura, que de Português.’ Aí eu fiquei pensando: ‘o que tu quer dizer com isso?’. Quase que eu falei ‘Perai’. Ela: ‘É, mas aquele livro não é de Português, é de Literatura, né? Eu não sei por que que ela usa, né?’.*  
(29/10/2015) [grifo nosso].

A questão que se torna latente nos dados, assim, é a mesma antes apontada pela revisão da literatura: o espaço de atuação do professor e da professora de Língua Portuguesa e de Literatura vem permeado por tensionamentos que podem ser vislumbrados na secção dos campos de atuação do docente das Letras.

É comprometimento de Dani, da perspectiva da educação linguística, compreender a disciplina como é apresentada nos documentos que regem sua oferta na Educação Básica: Língua Portuguesa e Literatura. Dani, nas aulas de LPEn, orientada por essa perspectiva, acaba por tornar evidentes, também, tensões históricas presentes nos campos de atuação do profissional de Letras desde a sua formação.

Também os estudantes trazem essas questões, ratificando a perspectiva da professora, ao se identificarem como “da literatura”, “da língua portuguesa”; ao problematizarem essa divisão ou ao reconhecerem lacunas na sua formação no que diz respeito ao diálogo entre as áreas, no diálogo entre a formação e a prática na Educação Básica (que foi observada ao longo da vida). São, assim, reconhecidas como tensões: Literatura x Língua Portuguesa; Linguística x Literatura; a prática x a teoria; o ensino x a pesquisa; Educação Básica x Educação Superior. Tais tensões foram, conforme os dados, tornadas relevantes nas aulas de LPEn e nas salas de aula de Educação Básica nas quais os alunos da disciplina realizaram observações, compartilhadas em diversos momentos.

O que os dados analisados evidenciam, por conseguinte, é o reconhecimento pelos participantes de tais tensões, que não se estabiliza na pura percepção da dicotomia, mas num movimento de reflexão sobre elas, o que acontece nos eventos de formação ocorridos em LPEn.

#### 4.5 PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA IV (ELBIV)

Estudos de Literatura Brasileira IV (ELBIV), conforme já apontado anteriormente, é uma disciplina obrigatória no currículo do curso de Letras Português-Literatura, e integra o núcleo de formação básica. Ou seja, faz parte do conjunto de disciplinas que se voltam, especialmente, aos estudos literários e aos estudos linguísticos. Está situada no quarto semestre do curso e antecede as disciplinas pertencentes ao núcleo de formação específica que se voltam às práticas pedagógica, tal como LPEn. A ênfase da disciplina não é o ensino, mas a formação crítica e de repertório, como explicou Chico, o professor de Educação Superior responsável pela oferta de ELBIV, em nossa primeira conversa. Mesmo assim, Chico destacou, já naquele momento, seu interesse em trazer à tona o debate sobre ensino e reconheceu ser necessária maior inserção de espaços para tal na formação do docente de Letras no currículo da IPESB.

No primeiro encontro, no dia 04 de agosto, Chico apresentou os Planos de Aula da disciplina, com indicação das datas destinadas a cada eixo de trabalho (“Eixo da poesia”; “Eixo do romance”; “Eixo da canção”; “Eixo da crônica”; “Contracultura”; “Avaliações”). Apontou que ELBIV partia da década de 50, no plano político e sociohistórico e explicou aos estudantes que “[...] queria muito que o curso funcionasse como uma fotografia, ou como um conto, [...] um recorte que te ajude a caminhar pelos teus caminhos” (04/08/2015). Logo, desde esse primeiro encontro, ficou evidente a preocupação de Chico em estabelecer reflexão sobre o lugar da literatura brasileira, que, na sua perspectiva parte de questões vinculadas ao que ele chama de “política literária”: “*Quem é o Brasil?*”, “*Quem disse que a literatura não é um produto?*”. Esse tensionamento, ponto de partida em ELBIV, conduziu as discussões para a formação dos futuros docentes de Língua Portuguesa e Literatura.

Os encontros se organizavam na maior parte das vezes a partir de uma exposição por parte de Chico com vistas à contextualização sociohistórica do período no qual as obras estudadas estavam inseridas. Tal contextualização partia, em geral, de um texto referencial indicado via PAV e ocorria na primeira parte da aula. Era seguida ou alternada pela leitura/audição de textos integrais ou de trechos selecionados por Chico das obras vinculadas ao tema em estudo.

A partir de minha observação participante em ELBIV, gravações de áudio, das notas e diários realizados com base no campo foram considerados nesta tese os dados representativos

para compreender, na perspectiva dos participantes, como se ensina e como se aprende a ensinar literatura. Com base na coleção de dados nascem e se sustentam minhas asserções analíticas.

Embora o debate sobre a prática docente não fosse central à disciplina, ele emergiu na interação entre os participantes especialmente em eventos de formação em que eram relatadas as práticas vivenciadas por Chico, enquanto docente de Educação Básica de Literatura, e as práticas que eram projetadas pelos licenciandos ao longo de sua formação, denominadas aqui como “plano prático”. Tais eventos nasceram em um espaço destinado à formação crítica, relacionado ao estudo de textos referenciais e à análise de textos literários, o “plano teórico”. Desse modo, eles foram considerados por tornar evidentes as práticas para a educação literária emergentes em ELBIV. As aulas, que eram dialógicas, privilegiaram momentos de debate entre os professores em formação e Chico sobre diferentes temas voltados aos estudos literários, além de reflexão sobre o ensino da literatura na Educação Básica. Serão de especial interesse para a análise as aulas dos dias 04/08, 11/08, 08/09 e 25/09.

#### **4.5.1 Como emergem no plano teórico as práticas para a educação literária na formação do professor em ELBIV?**

Ao apresentar, no primeiro dia de aula, em 04 de agosto de 2015, os objetivos da disciplina, Chico aproveita para esclarecer sobre o que chama de sua metodologia:

*[...] não esperem de mim no sentido do ‘pedagogo moderno’, mas por outro lado esperem de mim no sentido de ‘tou sempre aberto pra diálogo, tá?’ [...]. A aula, a princípio, é expositiva, mas eu gostaria muito que fosse dialógica. Mexi em algumas coisas do programa pra tentar ser mais dialógico. Aulas de leitura, aulas de debate, para gente tentar, de alguma forma, vocês tentarem falar mais e eu falar menos [...]. (04/08/2015)*

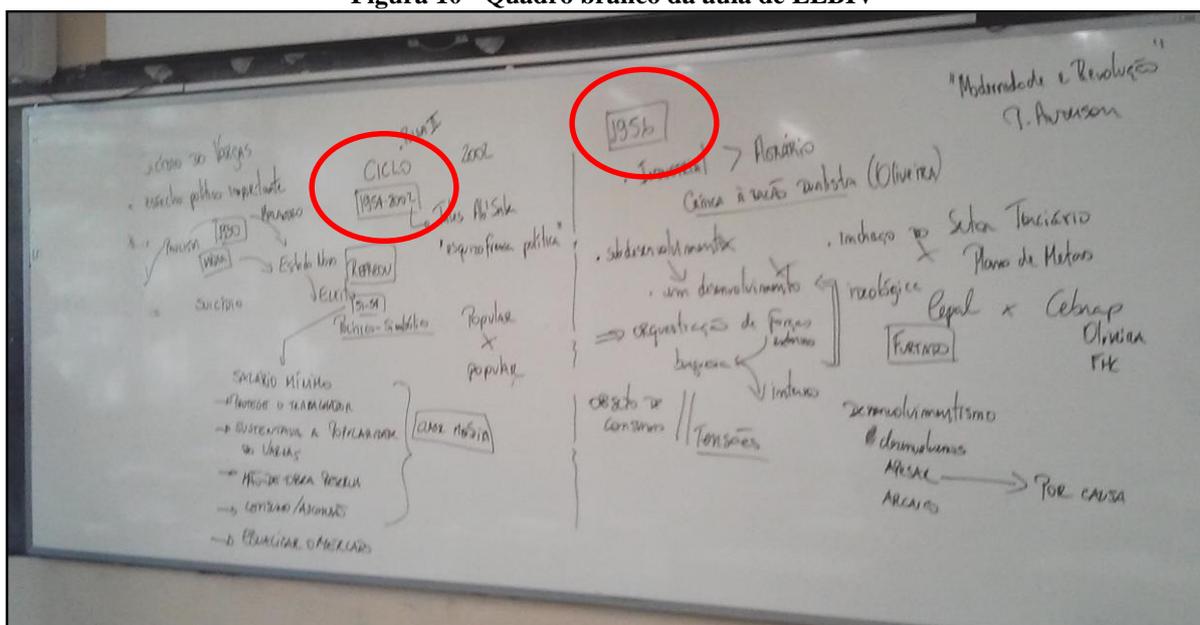
Em conversa que antecedeu essa aula, Chico afirmou que sempre que possível traria questões de formação do professor à baila, pois, segundo ele, havia carências de mais conversas sobre ensinar e aprender literatura. Logo, como já dito, embora não seja uma disciplina voltada ao debate sobre o ensino da literatura, o campo se apresentou fértil em função do engajamento do professor.

No mesmo dia, ao apresentar o recorte da disciplina aos alunos de graduação em Letras da IPESB, Chico, que é linguista de formação, consoante comenta, estabelece uma ponte com os conhecimentos prévios dos estudantes, construídos a partir da disciplina Estudos de Literatura Brasileira III. Assim, ele recupera um pressuposto que diz ter sido construído nessa disciplina. Diz ele: “*Evidentemente que a literatura que está no centro não está por razões*

*estritamente literárias; existe uma coisa que chama política literária, que está movendo os objetos da história literária”* (04/08/2015). A partir dessa fala de Chico, fica evidente que existe um plano que pode ser percebido em ELBIV, o plano teórico, que é a orientação da disciplina. Nele percebe-se a preocupação de Chico com o lugar ou a função da literatura, na medida em que abre espaço em sala de aula para os debates sobre cânone e anticânone, formação do leitor e o próprio conceito de literatura, todos associados ao que ele reconhece como política literária. Como vemos em seu comentário, seu objetivo é fazer com que os alunos reflitam que aprender e ensinar literatura não é algo inocente, o mercado literário não é inocente, a política literária não é inocente. Desse modo, vemos que ele é um professor que questiona o discurso teórico ao tornar relevante o conceito de política literária.

A política literária, sendo assim, é conceito que norteia os estudos em ELBIV, conforme explica Chico. O docente situa a política literária vinculada a dois períodos apontados como ponto de partida, 1954 e 1956. Ele salienta que inserir nesse debate “Quem é o Brasil?”, a partir de 54, é necessário, posto que tal discussão precisará ser elaborada a partir de diferentes perspectivas no campo da literatura. Para evidenciar a importância dessa questão, Chico mobiliza contextos sociohistóricos do Brasil do período no quadro branco, dando a entender que história e política são determinantes para a compreensão da literatura.

Figura 10 - Quadro branco da aula de ELBIV



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora em 04/08/2015.

No quadro, disposto acima, vemos como vários eventos históricos são mobilizados com o intuito de que os estudantes, futuros professores, compreendam que as relações de disputa no campo literário são condicionadas por muitos fatores. Logo, ser um professor de literatura demanda um entendimento não apenas dos textos literários, mas dos contextos sociohistóricos nos quais eles se produzem, se produziram. Ele traz trechos de autores que integram o plano de trabalho da disciplina, como Guimarães Rosa: “*Riobaldo é apenas o Brasil*”; e Caetano Veloso: “*Tropicália; isso é o Brasil. O Brasil é isso: é a palhoça e a roça, o Brasil é a Bossa, o Brasil é Brasília e criança feia e morta*” (04/08/2015), como exemplo do Brasil enquanto contraste. Chico propõe ainda uma segunda pergunta como fundamental para que haja a reflexão sobre o tema: “*Quem disse que a literatura não é um produto?*”. Com isso, problematiza, em sua explanação, a necessidade de os escritores precisarem lidar com a ideia de que seu livro é um objeto de consumo. Segundo Chico, depois de 1950, tudo é consumo, tudo é mercado, mesmo aquilo que tenta ficar à margem dele. O professor provoca o grupo por meio de questões que são relevantes no campo da produção literária, segundo afirma, até as décadas de 1980 e 1990: “*Como eu coloco um objeto no mercado que tensione com o mercado? Ele precisa tensionar com o mercado? [...] Como é que essas tensões se estabelecem?*” (04/08/2015).

Assim, busca estabelecer o que chama de jogo da desnaturalização, indicando que “*as coisas não são como são*” (04/08/2015). Para exemplificar, Chico retoma as qualidades de *Grande Sertão*: veredas, que reconhece como “[...] *uma maravilha e um crime [...], a melhor coisa já escrita e é um crime.*” (04/08/2015), a partir da construção de Riobaldo, narrador.

Consoante Chico, caberia perguntar, assim, da perspectiva de que tudo se traduz em uma luta de poder: “*Qual é o livro que precisa ser lido? [...] Esse livro tem que estar no mercado?*” (04/08/2015). Essas questões orientam, inclusive, as escolhas de ELBIV. Ele também propõe o exercício de imaginar perguntas, as que estarão permanentemente “entrevando” os debates daquele espaço, a serem feitas aos autores que integram as leituras da disciplina.

Também os professores em formação participam do debate incitado por Chico. Maria e Dália, por exemplo, questionam sobre a política literária no Brasil depois de 1980, referenciando a canção e o contexto político, o que provoca uma acirrada discussão. O diálogo com Chico acaba por contemplar a situação nacional e a indústria cultural dos anos desse período. As jovens seguem problematizando o capitalismo, retomando o contexto sociohistórico (antes de 1950 e 1960 *versus* anos 1990 *versus* atualidade) e Chico tenta conjugar os dois discursos: “[...] *a ponta de lança do processo dialético está tomada [...]*” (04/08/2015), situando as contribuições das alunas em diferentes situações.

No intervalo, alguns alunos saem, alguns conversam entre si e outros seguem o debate à mesa do professor. Saio da sala, pois uma das estudantes, Cecília, pede para conversar sobre a minha pesquisa. Na conversa informal, pergunto a ela se “*Então, tu te interessa pelo ensino da literatura?*” e ela, imediatamente me responde: “*Mas é claro, não estou estudando pra isso?*” (04/08/2015). Seguimos conversando sobre o curso, mas eu mais do que falar, escolho ouvi-la. Cecília diz que o curso de Letras forma teoricamente, mas que não prepara para a sala de aula. Acrescenta que escolheu cursar a disciplina de Chico porque o professor tem o que ela chama de “engajamento”, isto é, fala sobre literatura à luz da política, o que – para ela – faz com que os estudos percam o caráter de “*teoria vazia*” (04/08/2015).

Em 11 de agosto de 2015, o debate sobre o cânone e política literária retorna em ELBIV. Chico, realizando anotações no quadro branco, afirma sobre o paideuma, conceito que atribui a Ezra Pound:

*[...] ou chega um momento em que a produção se multiplica muito em vez de nós termos o trabalho da geração seguinte, nós convertemos a eles toda a produção seminal, nós vamos escolher só os melhores objetos estéticos da geração passada e construir com isso o paideuma, que é a melhor produção e a única necessária para a educação da geração seguinte. [...] O paideuma é uma espécie de paradigma sucinto para a transmissão de conhecimento artístico, estético, sociológico, etc., de uma geração para outra. Então, é um paradigma sucinto para a educação.*  
(11/08/2015)

Ele, em seguida, lança questionamento aos estudantes, considerando que uma série de obras fica fora do paideuma: “*Quem escolhe quem é o paideuma? Quem decide quem é que*

*entra no paideuma? Quem sai do paideuma?”* (11/08/2015). Ao fazer isso, Chico torna mais uma vez visível, ainda que indiretamente, o compromisso do professor de literatura e a complexidade que envolve a produção, a recepção e a circulação da literatura. Logo, bem como a literatura não é inocente, o professor de literatura também não o é, pois ser professor envolve escolhas que devem ser conscientes.

Na primeira aula, dia 04 de agosto, Chico já problematizava a questão do cânone e das escolhas que deve fazer o professor ao apresentar os critérios que considerou para realizar o recorte dos textos a serem trabalhados ao longo do semestre. Nesse dia, Chico comentou com os estudantes a dificuldade que existe no estabelecimento de um cânone, no seu caso as leituras que integram a proposição de ELBIV, por meio de uma alegoria:

*Como eu disse, existe um enorme problema para a disciplina. Essa disciplina você tem duas opções: ou tu deixa o pano normal ou tu estica o pano. A minha escolha do semestre passado foi esticar o máximo desse pano e eu deixei cheio de buracos. Eu estiquei o pano [...], mas era só um objeto aqui e outro objeto ali. E aí, a sensação era de que a gente não se apropriava dos debates. Então eu tenho uma outra opção, mas com a saída de que você vai poder trabalhar com o autor que você quer trabalhar no seu trabalho individual. A minha outra opção foi: eu deixei o pano normal, ou seja, não rebentei o pano, não puxei o pano até os anos 70. Então nós vamos ver muita coisa relevante entre os anos 50 e os anos 70.*

(04/08/2015).

Mais uma vez aqui vemos como Chico, ao falar de uma questão de organização da disciplina, traz à tona práticas para a educação literária, pois problematiza, por meio de experiências docentes vivenciadas por ele, os debates teóricos que condicionam o fazer do professor engajado de literatura. Assim, nos dados apresentados, fica evidente a preocupação de Chico em promover reflexão sobre o lugar da literatura brasileira e sobre as questões de ordem política que envolvem a produção, a recepção e a circulação dos textos literários. Do mesmo modo, fica evidente que essa não é apenas uma preocupação de Chico, mas também dos estudantes: no intervalo da aula do dia 04, Cecília, ao expor o “engajamento” de Chico como um dos motivos para cursar ELBIV, torna igualmente relevante a proposição e as discussões promovidas por seu professor. Dessa maneira, foi possível perceber que, ainda que a disciplina não tivesse como foco a prática pedagógica, ela, mesmo assim, privilegiou eventos de formação, visto que ao problematizar o lugar da literatura produziu reflexões que puseram em foco o compromisso que vem a ser ensinar e aprender literatura.

Nos dados apresentados até então também é notória a preocupação dos estudantes, como no caso de Cecília, com a sua formação como professores de literatura e com a falta de espaço que a mesma tem no currículo da IPESB. No discurso de Chico também percebemos que a

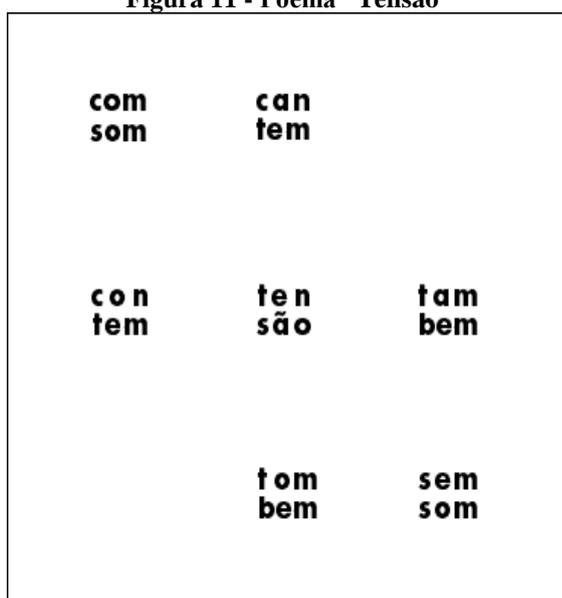
formação do professor de literatura é um tema que lhe é caro, sendo também um pano de fundo que pode ser percebido em sua fala quando aponta sobre a complexidade que é ensinar e aprender literatura.

Todos esses eventos de formação que se voltam para as práticas para a educação literária se produziram a partir do trabalho de leitura, discussão e contextualização sociohistórica das obras literárias específicas da disciplina. Assim, é possível afirmar que o trabalho “engajado” que se volta à formação de repertório por meio da leitura e do estudo de textos literários, completos ou apresentados nos excertos selecionados por Chico, somados aos debates encetados acerca dos textos críticos, promovem ampla formação. Por não ser “teoria vazia”, essa não se restringe ao plano teórico, uma vez que alcança outras esferas de atuação, projetada ou vivenciada, do professor e da professora de literatura, que sempre conta com o conhecimento prévio e com sua experiência leitora para elaborar e consolidar sua prática vindoura.

#### **4.5.2 Como emergem no plano vivenciado as práticas para a educação literária na formação do professor em ELBIV?**

No segundo momento da tarde do dia 04 de agosto de 2015, após o intervalo, Chico inicia as atividades com a leitura do texto “Tensão” (1956), de Augusto de Campos, que é projetado em uma tela que ocupa parte do quadro branco. O professor propõe que os licenciandos realizem diferentes possibilidades de leitura do mesmo poema. Três leituras são feitas, privilegiando o reordenamento das sílabas, de suas combinações.

Figura 11 - Poema “Tensão”



Fonte: Campos (1956).

Henrique pergunta se não seria problemático ler em voz alta poesia concreta. Chico anota no quadro: “*verbivocovisual*” (04/08/2015), indicando-a como palavra-chave da poesia concreta e informa ser comum a gravação de som e imagem utilizando tal produção literária. Ele realiza então a sua leitura do poema, que se aproxima mais do canto do que da fala, e apresenta possibilidades de análise. É nesse contexto que emerge a sua experiência como docente de literatura no Ensino Médio. Ele conta que entregou uma folha com o mesmo texto, “Tensão”, aos alunos e pediu que fizessem, graficamente, diferentes possibilidades de combinação, de ordenamento das palavras, passíveis de leitura. Chico comenta que a gurizada “*enlouquece*” (04/08/2015) na execução da tarefa.

*Eu entreguei esse poema, exatamente esse poema, e expliquei algumas coisas da poesia concreta. Uma das coisas da poesia concreta foi essa das múltiplas possibilidades de leitura. Eu entreguei um papel em branco sem um mínimo de direcionamento ou organização; pedi pra eles indicarem caminhos de leitura.*  
(04/08/2015)

O professor conta, assim, ao grupo que alguns alunos traçaram somente três riscos, mas outros usaram várias cores para testar as inúmeras possibilidades de leitura dos poemas. Outros ainda desenharam verdadeiras espirais, “*infinitas leituras*” (04/08/2015), o que indica que perceberam que na poesia concreta é permitido “entrar” e “sair” em qualquer lugar do poema, é possível fazer qualquer movimento, em função – justamente – dos espaços em branco.

Dirigindo-se agora aos licenciandos, o professor, experiente, provoca o grupo a pensar sobre qual seria a unidade mínima do poema. Segundo Chico, é como se as palavras ou as sílabas trabalhassem com “*peças de sentido*”, “*peças semióticas*” (04/08/2015). Chico propõe pensar a sintaxe do poema – ali, “*a sintaxe visual*” (04/08/2015), conforme afirma. Em seguida indica a leitura da *Teoria da poesia concreta*, do mesmo autor do poema, e cita os nomes de referência, apresentando as personagens, para esse gênero de produção: Haroldo de Campos (“*pra quem é da Tradução, decerto já deve ter ouvido falar dele*”) e Décio Pignatari (“*grande semioticista*”) (04/08/2015). Ao perguntar como funciona o branco, o vazio no poema visual, Chico faz uma ponte com a estrutura de poema que ele chama de “tradicional”, com a forma e com o conteúdo e lê, então, de diferentes maneiras o mesmo poema enfatizando as pausas, o branco formal. Na sequência são apresentados e analisados mais dois poemas visuais, “loneliness”, poema de e.e. cummings; e um caligrama de Apollinaire.

Feito isso, Chico retoma questões vinculadas às proposições concretistas e remete novamente ao poema “Tensão” e à sua experiência pessoal como leitor (04/08/2015), relacionando às possibilidades de “posições” de leitura (ler deitado, ler com a cabeça inclinada 45°) – e sugere que os alunos façam isso. Henrique diz que estava lendo “tom” vinculado à “com” e não a “tom” (“com tom” e não “tombem”, como na leitura realizada por Chico, que indicava uma possibilidade de finalização do poema). O professor torna a enfatizar a multiplicidade de possibilidades de sentidos que permite o poema concreto e questiona se isso é um problema – de abrir infinitas possibilidades de leitura, como apontado por Fernando. Chico acrescenta ainda se isso também não ocorre na “*outra literatura*”, que remete à literatura canônica. Ele pergunta: “*Faz sentido falar de verso aqui? [...] Se faz, o que é um verso aqui?*” (04/08/2015). Alguns estudantes propõem novos critérios de análise e o professor os acolhe.

Chico comenta então sobre possibilidades de trabalho com esse tipo de texto em sala de aula:

*Gente, vocês não imaginam o que os meninos de segundo ano fizeram com esse... Porque quando você diz pro menino - você tá lidando com poesia (menino: guri, guria), você pode fazer o que você quiser... Nossa!!! Eles enfiaram todas as setas que podiam. Não... porque... isso é uma coisa... necessariamente não é um problema... esse ponto [se referindo às múltiplas possibilidades de leitura]... quer dizer, tu não tem que tratar isso com uma certa empáfia com que a poesia é tratada. Isso aqui é seu. É um poema de brincar. É um poema leve, como a provocação do Henrique. Dar um poema leve pra um guri ou pra uma guria, para uma pessoa de 14 anos: “- Nossa!!! Até que enfim aquele sabiá chato saiu da minha vida!!! Agora eu posso explicar poesia!”. Cara, isso aqui é um começo de atividade. Vocês poderiam recortar isso aqui, entregar para eles, e fazer leituras, fazer jogral [...] (04/08/2015).*

Conta, em seguida, sobre apresentação de Augusto de Campos com Cid de Campos em Teatro, intitulado “Showversa”, atividade que, a seu ver, funcionaria bem a distância. Em seguida, projeta vídeo, sugerindo que talvez pudesse ser utilizado como suporte.

Chico projeta, na sequência, “Beba Coca Cola” (1957), de Décio Pignatari, e exercita possibilidades de leituras, iniciadas por ele e depois abraçadas por Dália, Bela e Maria, ao modo do que havia ocorrido com os outros textos literários propostos. Henrique também participa. Os mesmos estudantes apontam perspectivas analíticas.

Figura 12 - Poema “Beba Coca Cola”



Fonte: Pignatari (1957).

Dália refere ter tido contato com o poema em sala de aula, quando estava na escola. Chico interage com a informação de Dália, afirmando que há uma questão importante ali, vinculada à vanguarda e ditadura. Ele conta que já foi um concretista, que já fez poemas utilizando essa estética. Conta, ademais, que o primeiro destes poemas que escreveu foi no colégio e que a primeira coisa que a pessoa que o recebeu fez, foi justificar o texto à esquerda. Desse modo, o que, originalmente, era um desenho, saiu todo alinhado na margem. Chico complementa com a experiência de publicação de seu livro, que não devia conter números de páginas, e que os trechos – em versos – são distribuídos na página; ao entregar à editora, esta inseriu números de páginas e alterou a formatação do texto, não compreendendo que aquilo (palavras em negrito) era um recurso utilizado por ele, intencionalmente, como autor. A editora utilizou as palavras em negrito como título dos poemas, incluindo em um sumário com a respectiva página. Chico relaciona essa experiência à da poesia concreta, se identificando agora com um “*ex-concreto*”: “*Todo elemento dentro da folha está a serviço do poema [...] o poema não é o conjunto de palavras alinhadas umas sobre as outras. O poema é o espaço da folha em*

*branco trabalhado com palavras.”* (04/08/2015). Logo, esse episódio trazido à tona por ele evidencia que existe um distanciamento entre o fazer literário e o ato de compreensão do texto. Tais observações podem ser dicas valiosas para futuros professores que, ao ensinar literatura, enfrentarão processos de produção e de leitura literária.

Mais adiante, Chico lê o começo do livro *Galáxias*, de Haroldo de Campos, e busca estabelecer a relação entre o que havia sido apontado no primeiro momento da aula, indicando vínculos entre os aportes teóricos e as análises dos textos literários que são construídas em conjunto nessa segunda parte da aula.

*Estou dizendo isso pelo seguinte, a gente tá aqui brincando de poesia concreta e, evidentemente, o argumento escolar que eu usei ‘ah, a gurizada ficou muito feliz e tal’ é um argumento que depõe a favor deles. Mas um outro argumento é que eu tive que falar no começo da aula ‘Isso é um poema’. Porque mesmo nós, nós todos, cultos, olhamos pra isso e dizemos ‘Isso não é um poema. Isso é uma brincadeira. Isso é uma bobagem’.* (04/08/2015)

Às 16h30min, recordando que a aula iniciou às 13h30 min, os alunos seguem engajados no debate, buscando puxar novos fios. Alguns grupos interagem, simultaneamente, com o professor; outros entre si. O espaço torna-se ruidoso de ideias. Chico chama para o encerramento da aula, solicitando que seja realizada leitura prévia de “Poema sujo”, de Ferreira Gullar, tema da próxima aula. A maior parte da turma começa a se movimentar para sair, mas Dália, Maria e Bela cercam a mesa do professor e continuam a debater sobre o tema estudado.

Como podemos observar, promover experiências de leitura é pauta central para Chico. Logo, nas aulas de ELBIV, circulam, além dos textos literários que fazem parte do programa, textos teóricos referenciais disponibilizados na PAV/ELBIV, tanto na forma de texto integral como na forma de excertos pré-selecionados por ele. É nesse espaço de debate sobre literatura brasileira, seus autores e seus críticos que se encontra não só a formação de repertório, necessária à prática docente, mas a própria prática que serve de modelo aos estudantes em início de curso. Nesse contexto, as práticas para a educação literária se concretizam, portanto, primeiramente, por meio da experiência dos participantes como leitores, e em seguida, por meio da projeção de sua prática docente futura.

A perspectiva de Chico em relação à literatura assume-a como objeto que pode ser reconhecido na própria vida, no cotidiano. Distante do espaço idealizado, comumente associado à prática de leitura literária, nesse dado, o ato de ler é explorado como uma experiência multissensorial subjetiva e ao mesmo tempo coletiva. É algo que se faz com a mente e com o corpo, que sofre influência do sujeito e do mundo que o circunda. Ensinar e aprender literatura,

portanto, relaciona-se assim com viver literatura. Não é a mera reprodução de períodos literários, seus autores e obras, mas a compreensão do texto literário como central à sua fruição e ao seu estranhamento. Literatura, assim, pode ser percebida como o que permite ao leitor estar em si ao mesmo tempo em que está no mundo e remete a um sujeito que é agente de suas escolhas, emancipado.

Chico, que foi professor de Literatura no Ensino Médio, forma professores à medida em que traz para o centro de uma aula de Ensino Superior uma experiência vivenciada por ele enquanto docente (e também como discente) da Educação Básica. Para os alunos, a prática vivenciada por Chico torna-se prática projetada, uma vez que permite, por meio do exemplo, que se pensem como futuros mestres. Ainda que o objetivo principal de ELBIV não seja o de formação pedagógica, como já dito, emergem nos debates travados entre os participantes sobre temas diversos, questões relativas à prática para a educação literária. Assim, as aulas atendem, como vimos, também às demandas de formação integral do professor de Letras, uma vez que integram prática e teoria, sendo práxis. Como?

Inicialmente Chico apresenta o poema “Tensão”, projetando-o em uma tela, e possibilitando aos estudantes, naquele momento, leitores, um primeiro contato com o próprio texto literário. Contato este que, primeiramente é apenas visual. Em seguida são propostas diversas possibilidades de leitura que são abraçadas pelos participantes, pois são reconstruídas coletivamente, já que os estudantes se oferecem para ler. Desse modo, o poema já não é apenas visual, mas também é sonoro. Ao fazer esses dois movimentos, os conhecimentos sobre literatura não estão sendo apenas reproduzidos, mas construídos, experienciados, vividos, compartilhados.

A partir de então, Chico traz, de suas memórias, à plateia de futuros professores, o trabalho que realizou com o mesmo poema quando atuava no Ensino Médio. Na experiência relatada por Chico, ele incentiva seus alunos a traçarem múltiplas possibilidades de leitura. Ao fazê-lo, os estudantes não entendem a literatura como algo estático, mas como algo vivo; os alunos do Ensino Médio também se descobrem leitores-autores. Talvez por isso a “a gurizada enlouquece” como diz Chico, porque entende que eles também têm algo a dizer a partir do texto literário ao passo que dão voz a ele. A experiência de autoria, promovida por Chico com os alunos do Ensino Médio, finalmente, lhe permite falar sobre conceitos de literatura, ou seja, o que é um verso ou um poema. Isto é, a prática como leitor-autor é que possibilita o diálogo com a teoria literária e não o contrário. Dessa maneira, Chico evidencia aos futuros professores que naquela aula de Ensino Médio em que o texto literário ganhou vida, estudar, aprender, ensinar literatura fez/faz sentido.

Em um terceiro momento, Chico se posiciona também como leitor, ao propor que seus alunos experimentem diferentes “posições” para realizar suas leituras, o que lhes permitiria, desse modo, conhecer outros pontos de vista. A proposição de Chico, tal como ocorre anteriormente, é assumida pelos professores em formação. Henrique aponta leitura que realizou do poema, modificada pela compreensão do que explanou Chico e igualmente compartilhada com seus pares. A troca entre Chico e Henrique acaba por tornar concreta a multiplicidade de leituras associada ao texto literário, caráter destacado por Chico. Será a partir do reconhecimento dessa multiplicidade que se estabelecerá o necessário debate sobre leitura bem como sobre cânone e anticânone, conceitos que integram a pauta de ELBIV.

Chico apresenta exemplo de prática para a educação literária, convidando os professores em formação à efetiva participação na construção de suas experiências futuras, que podem nascer do diálogo com aquela que realizou. Ao trazer para sala de aula que forma professores a experiência sobre como ensinar literatura para “os meninos do segundo ano” e ao compartilhar o resultado que é transformador, uma vez que permite aos jovens alunos reconhecer: “*Até que enfim aquele sabiá chato saiu da minha vida!!!*” (04/08/2015), Chico oferece repertório que ultrapassa aquele que se vincula ao trabalho com a teoria. O professor disponibiliza, portanto, aos seus alunos, não só exemplos, mas a possibilidade de autoria. É de sua prática que Chico retira “modelos” que podem ser assumidos ou rejeitados pelos professores em formação inicial, modelos esses que incluem também o uso de multimeios, retirados do próprio cotidiano. Além do exemplo com o poema “Tensão”, Chico faz percurso semelhante com o poema “Beba Coca Cola”.

Já no dia 08 de setembro emergem novos eventos voltados à prática para a educação literária. Desta vez, os eventos não são mobilizados por Chico, mas pelos professores em formação. Na data, Dália comenta que deve ser muito difícil dar aula para o Ensino Médio sobre *Grande sertão: veredas* e *Paixão segundo G.H.*, textos que estavam sendo estudados nos dois últimos encontros em ELBIV. Mariana, então, engaja-se no comentário de Dália e pergunta se Chico já ministrou aula sobre esses livros para o Ensino Médio. O professor responde que só sobre *Grande sertão: veredas*. Bela pergunta como os alunos reagiram. Chico diz que eles ficaram felizes e conta como foi a experiência, trazendo para o centro da aula de ELBIV práticas – vivenciadas – para a educação literária:

*Grande Sertão: veredas tem uma questão, que é: você está apropriando os seus alunos de uma tecnologia de leitura. [...] Já falei como eu dei aula de Grande Sertão: veredas aqui, né? Não? Eu peguei a abertura do livro e dividi em trechos de não mais do que cinco linhas. Às vezes tinha um pouco mais, um pouco menos, porque eu não cortava a frase.*

*Mas, digamos, cinco linhas. Aí, as primeiras cinco linhas do livro, eu li com eles, no papel. Eu peguei, projetei – tinha aqueles quadros assim, que tu projeta assim, igual aqui – projetei e fiquei riscando: ‘Nonada’, aí abria ‘Nonada’, abria não sei o quê e tal, marcava quem era o narrador. Isso demorava uns quinze minutos. As primeiras cinco linhas. Aí eu dava pra eles dez minutos sozinhos pras segundas cinco linhas. Então tá: linhas 6, 7, 8, 9, 10, 11 eles faziam sozinhos. Claro, gente, aluno de Ensino Médio. Supostamente, nem todo mundo está disposto à leitura. [...] teve alunos que pegaram e falaram: ‘Não sei fazer isso’. Deixaram o papel, ficaram fazendo qualquer coisa, inclusive o celular, mas teve alunos, talvez uns quinze de uma sala de trinta, que tentaram decifrar Grande Sertão: veredas. Isso é muito interessante, que é um texto que pede deciframento. Aí a Clarice tem um problema – e eu acho que é um problema pro Ensino Médio, que é o problema do leitor da Clarice, que ela está colocando na dedicatória. Ela pede leitores já formados. Não, no sentido de que o tipo de educação que ela está propondo é uma educação sentimental. Não quero dizer isso porque o Grande sertão: veredas mora no meu coração. Em certo sentido, o jogo dela é mais radical em alguns aspectos do que Grande sertão: veredas. Porque mesmo o fetiche tecnocrático está fora da Clarice. Ela não usa palavras especialmente difíceis, ela não tem poliglotismo, ela não tem essa proposta. Então, o aluno fica feliz não pelo motivo certo quando lê Grande sertão: veredas. Ele fica feliz porque ‘Nossa!!! Acabei de decifrar uma coisa que eu não conseguia!’. E a Clarice, nem esse prazer ela te dá. Porque as palavras são muito usadas, não tem uma palavra difícil. O que tem de difícil na Clarice é ser no mundo. Ser no mundo. E os guris, essa questão pra eles, não passa nem pelo horizonte. ‘Ser no mundo, profe? Pelamordedeus... Isso aí é moleza pra nós’. [risos da turma]. Mas é verdade, quando mais você cresce, mais difícil é ser no mundo. Quando você é pequeno, ser no mundo é uma moleza. Aí quando tu descobre que, bom, os afetos são meio assim, as coisas não são meio fixas, tu tá se movendo, não existe destino, aí a coisa fica mais complicada.*

(08/09/2015)

Henrique contribui:

*Eu acho que as aulas de literatura em Ensino Médio, o que eu lembro das minhas, passam bastante pela parte formal do livro. Literatura intimista, dessa época, fluxo de consciência – o que que é isso, monólogo interior, e mais coisas que o Vestibular também vai pedir. O Vestibular não vai pedir ‘Quem é G.H.? Ela consegue a plenitude?’ (08/09/2015).*

Chico completa:

*G.H. é: a) proprietária; b) jagunça; c) .... É isso... É isso. [...] Deixa eu só falar uma coisa, que é também pra não deixar a bola quicando. As aulas de literatura no Ensino Médio costumam ser teleológicas. Porque elas têm um término. Esse é o ponto. Tem o Vestibular na frente. Só que aí, usando o mesmo raciocínio em relação à reificação, você pode pensar sobre a literatura no Ensino Médio. Ou seja, ser teleológica não significa que a) é só teleológica, e nem b) que é imediatamente teleológica. Ou seja, a minha postura como professor de Ensino Médio tentou ser sempre – não sei se eu consegui - tentou ser sempre a de apropriação de patrimônio simbólico etc. etc., em todos os sentidos; filme, levava eles pro cinema – eles adoravam: eu tirava eles da sala de aula. Claro, é a prisão... é pior que prisão aquilo lá: tem horário – bé, toca, você tem que sair, voltar, senta, levanta, usa uniforme – e aí você tirar eles de lá pra ver filme... Então, era um pouco apropriação do patrimônio e possibilidade de emancipação, a partir de exercício que passa pelo saber fazer, mas passa pelo querer fazer também. Então tem uma coisa que é dupla aqui. Então eles têm que entender o que é um narrador, mas ele tem que querer entender o que é um*

*narrador. Ou seja, quando eu dizia pra eles – eu dizia mesmo, assim como eu falo pra vocês – ‘existe um narrador em terceira que governa a sua vida; saber isso, saber que você é narrado, faz parte do seu processo de emancipação; saber que sempre há um narrador interessado em te fazer parecer um personagem, que você precisa, portanto, desnaturalizar o narrador na sua vida... Porra... eles adoravam isso. Eles falavam ‘Bah! É verdade. Já sei quem é.’. Eles ficavam nas pira lá, ‘meu pai é o narrador da minha vida’. Tudo bem, daqui a pouco ele vai entender que não é, mas faz parte.*

(08/09/2015)

A intervenção de Chico atenta para o fato de que há uma tecnologia de leitura da qual devem se apropriar os alunos e o professor. Sua prática como docente do Ensino Médio exemplifica aos professores em formação como ensinar literatura. Para isso, o docente compartilha experiência, que considera exitosa, com o livro *Grande Sertão: veredas*. A prática narrada por Chico parte do próprio texto literário, logo, a literatura não é – para ele – um pretexto, mas é tornada central no processo de ensinar e aprender.

Chico, em tal prática, no primeiro momento, afirma que oferece o texto para os alunos do Ensino Médio em fragmentos de cerca de cinco linhas cada. Lê o primeiro deles em conjunto com os estudantes como forma de incentivá-los ao desvendamento da leitura. Ali também podem reconhecer os elementos da narrativa, como o narrador. Em seguida, solicita que seja realizada a leitura individualizada dos demais fragmentos para que se proceda à compreensão do texto. Ao fazer isso, Chico oportuniza aos estudantes dois tipos de contato com o texto: a leitura orientada e a leitura pessoal de cada fragmento. Mais uma vez, percebemos na prática de Chico a importância dada à experiência leitora.

Como professor experiente, Chico faz visível aos licenciandos a possibilidade de haver desinteresse pela leitura canônica em grupos de alunos jovens, o que também configura um evento de formação voltado a práticas para a educação literária, uma vez que integra reflexões sobre ensino e literatura vinculadas à Educação Básica. Assim, o docente aponta que nem todas as obras podem ser trabalhadas em sala de aula da mesma forma. Clarice Lispector, por exemplo, conforme reconhece, não se presta à mesma metodologia utilizada com *Grande Sertão: veredas*, pois, em função do vocabulário acessível da autora, não pede deciframento. Tal gesto de desvelar o texto por parte do leitor, proposto por Chico referente a *Grande Sertão: veredas*, possibilitou, assim, uma relação prazerosa entre o sujeito e a literatura, a saber, entre os estudantes do Ensino Médio e a obra proposta para leitura. Em Clarice Lispector, por seu turno, para Chico, a questão central remete a “*ser no mundo*”, o que – para ele – não é relevante quando se é jovem. O docente promove, por meio desse relato, a projeção da experiência leitora. Na sua prática, ele coloca novamente o leitor como protagonista: o ato de ler é o que permite sua emancipação. Assim, ao perceber a si mesmo, o leitor *existe* no mundo.

Ao trazer à tona questões sobre ensino de literatura e Ensino Médio, Henrique se orienta para a discussão e mobiliza novos tópicos para o debate como o papel do vestibular e a sua relação com a leitura literária. Ele destaca que aquilo que vira matéria de vestibular, que também é ensinado na escola, limita-se à compreensão da parte formal do livro, sem dar conta da complexidade do gesto do leitor. Dessa forma, a intervenção de Henrique atenta para tensões que já apontei neste estudo: a) a formação do leitor; b) as funções da literatura; c) o lugar que a literatura ocupa na sociedade; d) a prática docente do professor de literatura. Chico, por seu turno, ratifica as tensões apontadas por Henrique e destaca o vestibular como uma das possíveis finalidades do Ensino Médio, mas não a única. Aproveita para se posicionar como um professor que, em sua prática, buscou sempre “*a apropriação do patrimônio simbólico*” como alternativa para promover a emancipação.

O rompimento com as práticas reconhecidas como tradicionais ultrapassa o discurso. Ao relatar que, quando professor de Ensino Médio, ele propunha que a literatura extrapolasse o espaço da escola, Chico abre o diálogo com outras artes, indicando, assim, que a experiência estética não se dá apenas na sala de aula. Isso acontece, por exemplo, quando o docente compartilha prática em que a literatura é também reconhecida como narrativa presente no cinema, ou quando “*voco-verbi-visualizada*” na sala de aula de ELBIV (e na do Ensino Médio).

O lugar da sala de aula na Educação Básica, cabe lembrar, é trazido por Chico também associado ao de uma prisão, nas quais o excesso de rotina pode acabar por limitar a fruição do texto literário. Assim, ao propor ampliar o universo de circulação do texto literário, tornado vivo e inserido no cotidiano do alunado, Chico promove a literatura como possibilidade de emancipação de formas cristalizadas e utilitárias da leitura. Na medida em que a prática da leitura se torna centro da aula e que os educandos ganham lugar de fala, eles rompem, mais uma vez, os limites estreitos da escolarização da leitura literária, uma vez que têm a chance de fazer perguntas sobre si e sobre a atualidade do texto que leem.

O evento encerra-se quando Chico retoma, ainda relatando a sua experiência, a questão do narrador, dessa vez, relacionado ao processo de emancipação. Esse é também um gesto político, engajado, posto ser ruptura que permite novamente que o aluno se torne narrador de sua própria história. Chico diz ter conseguido criar nos alunos de Ensino Médio uma espécie de consciência de si e de mundo a partir da leitura, ao sugerir aos estudantes que existe, para cada sujeito, um narrador da sua vida. Ao fazer isso, Chico aproxima o fazer literário da vida cotidiana e os alunos não são apenas consumidores passivos, mas agentes leitores capazes de intervir no texto literário, capazes de autoria.

Desse modo, são percebidos dois planos que contribuem para a formação do professor de língua e literatura em ELBIV. No plano teórico, que é a orientação da disciplina, percebe-se a preocupação de Chico com o lugar ou a função da literatura. E aí entram os debates sobre cânone e anticânone e política literária, que proporcionam momentos nas aulas de ELBIV para que os professores em formação reflitam que ensinar literatura não é um gesto sem intencionalidade. Com isso, Chico projeta práticas vivenciadas por ele que o colocam no lugar de um professor que questiona o estabelecido num campo de práticas arraigadas como é o ensino de literatura.

Já no plano prático, que não é um compromisso da disciplina, mas um comprometimento assumido pelo professor – que também se assume como professor de Educação Básica –, há o relato de práticas satisfatórias<sup>89</sup> de trabalho com o texto literário, que é ponto de partida para a compreensão acerca de si e do mundo.

O que se observa, portanto, é que o falar sobre o ensinar literatura na aula de Chico passa pelo aprender literatura, nos diferentes lugares que o aprendiz pode ocupar. Ensinar e aprender literatura emerge também, assim, das experiências dos participantes. Chico compartilha suas práticas como docente, mas também como discente e como leitor, e tais experiências são abraçadas pelos professores em formação e igualmente compartilhadas em ELBIV. Logo, as experiências vinculadas à prática leitora são igualmente essenciais à construção da identidade do professor de literatura, em formação, nas aulas de ELBIV. A prática vivenciada, que é relatada por Chico, assim, aponta que literatura, em sua perspectiva, não é pretexto, mas é experiência com o texto.

---

<sup>89</sup> Práticas satisfatórias são “[...] aquelas em que os participantes envolvidos manifestam de algum modo que o que estão fazendo ou fizeram juntos faz bom sentido educacional.” (GARCEZ, 2013, p. 217).

#### 4.6 LETRAS EM TENSÃO EM ELBIV

*No cotidiano docente, nas salas de aula, experimentamos que os conhecimentos, as normas e diretrizes descolados das experiências sociais que os produzem se tornam abstratos, distantes e desinteressantes. É desafiante perguntar-nos por que essa desvalorização das experiências sociais dos educandos. Quais as consequências de ignorar a tensa dinâmica social.*

Miguel G. Arroyo

Na aula de Chico, diferentemente do que ocorre na aula de Dani, que é voltada para a formação do professor, as tensões aparecem de forma menos clara. Podemos identificar entre as tensões de ELBIV: a) a relação entre literatura e sociedade; b) o estabelecimento de um cânone; c) a função da literatura; c) como ensinar e como aprender literatura.

Quanto à primeira, a relação estabelecida entre a literatura e a sociedade, ou seja, o lugar que esta ocupa na sociedade, Chico aponta todas as influências que a produção literária sofreu e sofre, que são motivadas por fatores de ordem sociohistórica. Desse modo, como já dito, ao fazer os estudantes refletirem sobre as condições de produção de literatura, o professor os aproxima do compromisso que terão enquanto professores de Literatura. Quer dizer, faz entender que a literatura não é fruto apenas da inspiração de escritores iluminados, mas fruto de transformações da sociedade ao longo dos tempos. Transformações essas que estão ancoradas não apenas na cultura, mas também na política e na economia.

Assim, a literatura, entendida como patrimônio, circula não só pela esfera do bem cultural, mas também é tomada como instrumento para emancipação dos sujeitos que dela usufruem e que a produzem. A literatura, como provoca Chico, pode ser reconhecida também como produto, sujeita às intervenções de diversos fatores que movem a organização social e que pode ser “consumida”. Como tal relação se estabelece com o mercado, onde está situado o autor e sua obra e que leitor se constrói a partir desses novos paradigmas são tensões propostas em ELBIV que permitem que os professores em formação reflitam sobre que lugar a literatura – a que está no mundo e que, inevitavelmente, frequenta a escola – ocupa.

A segunda tensão – o estabelecimento de um cânone – é, em parte, decorrente da primeira. Isto é, se a literatura depende das transformações da sociedade, a escolha de que livros ler, de que livros ensinar configura-se como um ato político. Logo, a noção de cânone – e, em contrapartida, de um “não cânone” é também ideológica e é um dos enfrentamentos com o qual o futuro professor de literatura terá que se debater. Como na alegoria do “pano”, proposta por Chico, que ao ser esticado apresenta buracos, também as escolhas dos leitores – e, por

consequente, dos docentes – produzirá lacunas. Ao discutir isso com futuros professores, Chico apresenta um dilema, uma tensão que deve estar no horizonte da futura prática como professor. Surge desse diálogo e dessa reflexão também um fundamental questionamento no que diz respeito ao espaço de formação e que retoma as orientações legais que regem o ensino da literatura: que obras devem frequentar a escola e em que momentos? Que textos se prestam à formação dos jovens leitores de modo a que, por meio da leitura literária, sejam emancipados?

Pensar sobre as dificuldades existentes para o estabelecimento de um cânone e sobre escolhas que possibilitem romper com o estabelecido, com o tradicional, tal como faz Chico não só incita debates em sala de aula de ELBIV sobre o tema, mas permite, igualmente, que os professores em formação proponham novas frentes de leitura. Chico, assim, sugere que, desde a sua formação, os alunos do curso de Letras da IPESB se construam a partir de suas escolhas, “engajadamente”. Ao “autorizar” que os estudantes elejam obras não contempladas pela disciplina para que realizem seus trabalhos ensaísticos, por exemplo, Chico promove um real exercício, prática para a educação literária, nascido a partir de uma tensão que lhes será corriqueira em sua futura atuação docente. Assim, pensar sobre cânone e anticânone, sobre paideuma, sobre textos e autores que pertencem ou não ao circuito das obras da literatura que circulam nos espaços autorizados, como as instituições de ensino superior e de educação básica, é pensar igualmente sobre a prática docente e sobre o lugar da literatura, bem como sobre sua função social.

Mais uma vez, a terceira tensão, que versa sobre a função da literatura, nasce em resposta às duas primeiras. Para que serve a literatura? É para fruição? É para formar repertório? É para o entendimento do mundo? Chico, ao apresentar o dilema da função da literatura a partir dos exemplos de sua própria prática, destaca o papel que desempenha o leitor e deixa ver que todas essas perguntas podem ser respondidas afirmativamente. Isto é, as experiências explicitadas enquanto professor de Ensino Médio por ele aos alunos de graduação, fazem ver que os estudantes da Educação Básica, ao trabalharem com o texto literário, estavam se divertindo e descobrindo coletivamente por meio dele. Ou seja, estavam se formando enquanto leitores. Ao fazerem isso, estavam entendendo, formando repertórios e aprendendo formas de “decifrar” esses textos, antes tão estranhos. Esse exercício, uma prática para a educação literária, permitiu que os estudantes do Ensino Médio descobrissem diferentes formas de ver o mundo e de verem a si mesmos ao se perceberem, por meio da leitura, como coautores dos textos literários. Isto é, ao descobrirem por meio da leitura o que é um narrador, se perceberam também narrados, personagens de sua própria história.

A descoberta de si enquanto leitor de literatura também é experiência recorrente nas aulas de ELBIV, retomada nos discursos do participantes em inúmeras situações: Dália relembra de sua trajetória como estudante de Educação Básica e do primeiro contato com os concretistas em uma aula de Língua Portuguesa, Henrique relata suas experiências como leitor de Clarice Lispector, Chico sugere, ludicamente, posições para que seja realizada a leitura e também retoma suas relações de afeto com obras que lhe são caras (indicando, inclusive, ser difícil o distanciamento crítico em função de tal vínculo). Dar-se a ler, assim, e, a partir dessa relação estabelecida com o sujeito, relação que permite que ele exista para si e para o mundo, parece destacar-se nas aulas de ELBIV como função central da literatura: o leitor que se forma sujeito emancipado por meio do contato com a literatura. Esse leitor, cabe ressaltar, não se refere, portanto, somente ao jovem leitor, compreendido na figura dos estudantes de Educação Básica, mas ao leitor em permanente formação e que pode ser compreendido também na figura do próprio docente, os estudantes da IPESB, o próprio Chico.

Finalmente, a quarta tensão – como ensinar e como aprender literatura – aparece como uma preocupação não só no discurso de Chico, mas tornada relevante pelos futuros professores: “Dá pra ensinar Guimarães Rosa no Ensino Médio?”. Por meio de sua prática vivenciada, relatada aos estudantes, Chico resolve tal tensão ao responder que, sim, é possível ensinar *Grande sertão: veredas* na escola. Mas, para isso, é preciso valorizar o texto, encontrar formas para que este ganhe a atenção dos jovens, o que pode ser alcançado ao contar com outras linguagens nas quais a literatura se faz presente: cinema, canção. Logo, a prática de Chico desvincula-se da noção consagrada nos manuais didáticos tradicionais de falar somente em conceitos e em história da literatura vinculados à mera periodização. A relação privilegiada nas aulas de Chico, como se observa também nas que ministra em ELBIV, é a relação leitor-texto. É aquela que parte do próprio texto literário e do olhar que cada sujeito lança sobre ele. Essa relação é, assim, em certa medida, pessoal, mas também é coletiva, uma vez que o texto literário é produto sociohistórico. Tal experiência, portanto, ocorre por meio de prática multissensorial vivenciada pelo(s) leitor(es).

Ensinar literatura, portanto, passa, antes de tudo, pelo reconhecimento de que a literatura existe a partir das relações que estabelece com o leitor, com o mundo e também das relações fundadas entre um e outro. As práticas vivenciadas por Chico se propõem aos seus alunos, professores em formação, como práticas projetadas, possibilidades reais de exercício docente. Elas nascem considerando a leitura do texto literário em diálogo com a história, com os contextos em que tais textos se constroem e que, por conseguinte, permitem que se construam identidades – dos sujeitos-autores, dos sujeitos-leitores, que são, também, sujeitos-leitores-

autores. Reconhecer o protagonismo desses sujeitos é tarefa do professor que forma professores de literatura, que compreende que, por meio do texto literário, enquanto ensina literatura, também reflete sobre como se aprende e como se ensina a ensinar literatura.

## 5 ∞: AURORAS

*E me cerro, aqui, mire e veja. Isto não é o de um relatar passagens de sua vida, em toda admiração. Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras. Cerro. O senhor vê. Conteí tudo. Agora estou aqui, quase barranqueiro. Para a velhice vou, com ordem e trabalho. Sei de mim? Cumpro.*

João Guimarães Rosa

Eis que chegou um tempo em que foi preciso descansar os pés na caminhada. Foi preciso olhar para tudo o que se fez, não para julgar, mas para contar sobre o que se viu. Pensamento e palavra. Pensamento em palavra. Apresentar o processo, se poderia dizer. Como o ponto de partida é sempre o subjetivo, encontro-me aqui com a que era, num dos obstáculos. Aconteceram outras paradas, outras mudanças de rumo, outras crises, mas essa – recente – foi especialmente significativa para a tese que se pretende voz.

*É preciso fazer a ressalva sobre os tempos difíceis: enquanto escrevo a tese, gradativamente vejo desmoronar documentos orientadores, que pareciam ser fundamentais para que se situasse de onde se olha, sem esquecer que é também preciso olhar para trás, ainda que a tese sempre se proponha a apontar caminhos à frente. O à frente está obscuro e há um clima de temeridade geral (e o trocadilho parece essencial porque esta é uma tese que carrega, como todo texto carrega, uma autora e um ideal). É uma tese que é política porque preocupada com a vida real, com sua efetiva possibilidade de contribuição ao universo educacional. É uma tese que nunca se quis de prateleira, mas contar com o leitor como seu coanalista, como propõe a pesquisa qualitativa interpretativa. É uma tese com atores, com e para gente de verdade, que está se fazendo docente no dia a dia. Gente que eu conheci, que eu observei, que eu protejo eticamente e a quem eu sou grata porque me permitiu ver mais do que esperava, porque construiu uma observadora, que, com esforço, penso, aprendeu a mirar. Esta é uma tese participante e engajada, porque há no texto o tanto do que sou e do que acredito, porque sou antes e sempre uma professora: a que pesquisa.*  
(dezembro de 2016, arquivo de tese)

A tese, como texto que se apresentou, foi travada – de certa forma – pelo Golpe que sofreu o Brasil em 2016. Travada em seu duplo sentido. Trancada, muda e, ao mesmo tempo, engajada. Engavetada por meses a fio porque como cidadã, que é também professora-pesquisadora, naquele momento, sentia-me traída. Travada porque eu precisava parar para me engajar à luta da minha classe, que naquele momento parava o país em apoio às ocupações realizadas pelos estudantes secundaristas e universitários nas escolas e nas universidades. A tese, como texto, precisava esperar porque desconhecia igualmente qual seria o destino da educação no Brasil. Resistimos e tivemos uma primeira derrota: foram aprovadas a PEC 55, que congelou por 20 anos os recursos para educação pública (entre outros agravos), e a MP

746<sup>90</sup>, que atirou no incerto a educação, a formação docente, as conquistas sociais dos anos anteriores. Contudo, o primeiro entrave serviu para que fosse resignificada a expressão: travava-se – na tese – a mesma luta que era começada na vida que acontecia do lado de fora do papel.

Ainda que isso não diga respeito diretamente ao que eu observei no campo de minha pesquisa, ocorrido em momento anterior, no ano de 2015, tornou-se ainda mais necessário – a fim de manter relevante toda a discussão – considerar o futuro (nem só o presente, nem só o passado): que país e que docentes a tese encontraria nos próximos anos? Estariam os professores ainda em formação ou aguardando, como precisou fazer a escrita, por tempos menos brutos.

A decisão foi de inicialmente ignorar a aprovação da PEC 55 e da MP 746, de negação em aceitar o retrocesso a que fomos todas as brasileiras e todos os brasileiros – ou quase todos – submetidos. Era a decisão que a esperança construía, num primeiro momento, como ilusão: a tese existia antes de tudo e talvez, se eu não olhasse para o desastre, ele talvez não existisse, simplesmente, mas foi preciso encarar o demônio, como o fez Riobaldo. Mais do que isso, foi fundamental chamá-lo, não para compactuar com ele, mas para tirar da noite as perspectivas nefastas para as práticas docentes futuras. Foi no pensar sobre quem diz aqui – a professora de Educação Básica cujo olhar volta-se à formação docente, inicial e continuada – que nasceu, em movimento, a tese. Ela surgiu em função, justamente, do (des)lugar que ocupo em relação ao que ditam as leis que se pretendem, agora, a reger a minha prática e a de meus pares.

Se a sensação inicial foi de desesperança e a impressão que eu tinha era a de que de nada adiantariam os meus estudos – pois o que restava à educação nos próximos anos eram a mordaza e os grilhões –, depois do cansaço veio a força e a certeza de que era primordial continuar escrevendo, tendo por guia aquilo que havia me trazido até aquele ponto (aquela ponte, aquela encruzilhada): os pressupostos de uma educação que re(ex)iste e que se sustenta pela ação diária, contínua, de estudantes e de suas professoras e de seus professores.

O que os dados permitiram ver é um olhar sobre a vida. Um olhar que, contudo, não se contenta só a ver e, embora tenha sempre fugido de julgar, é reflexivo. É um olhar que quer dizer sobre o que viu, de modo a – isso é o que se deseja – contribuir para que novos olhares nasçam. A escrita, então, veio para tentar sistematizar em forma de considerações críticas aquilo que se mostrou na pesquisa de doutorado que aqui se escreveu.

Foram objetivos de minha tese:

---

<sup>90</sup> A Reforma do Ensino Médio, inicialmente proposta com a MP 746, foi aprovada, por meio da Lei nº 13.415, em 30 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

- a) investigar como ocorre a educação literária na formação do professor de um curso de Letras de uma instituição pública do sul do Brasil (IPESB);
- b) analisar as orientações legais que regem o ensino da literatura na Educação Básica e na Educação Superior;
- c) reconhecer as abordagens que fundamentam os saberes construídos nas aulas observadas que integram o currículo de licenciatura em Letras Português e Literatura da IPESB;
- d) identificar pontos de contato entre educação literária e educação linguística;
- e) mapear, na ecologia documentada, exemplos de práticas pedagógicas vinculadas à educação literária.

Para que tais objetivos fossem atingidos fez-se necessário estabelecer questões de pesquisa que dessem conta de identificar se ocorriam eventos de formação voltados às práticas para a educação literária nas salas de aula de duas disciplinas integrantes de um curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil, a IPESB. Ademais, interessava-me também compreender como aconteciam, situadamente, tais eventos de formação, bem como identificar e analisar quem participava deles e de que maneira se dava essa interação. Além disso, a pesquisa visou a investigar os objetivos atribuídos ao ensino da literatura e às abordagens metodológicas relacionadas às práticas para a educação literária evidenciadas em campo. Os dados gerados em campo permitiram descobrir ainda mais do que o que se pensava em ver.

No campo LPEn a maior parte dos eventos de formação referem-se a práticas projetadas, seja por serem trazidas à tona as memórias por meio dos relatos, seja pelo compartilhamento de expectativas. A tarefa “Arqueologias de nossas memórias como alunos”, proposta por Dani, proporcionou que, em momento inicial da disciplina fossem compartilhadas, por meio de textos postados na PAV/LPEn, experiências vivenciadas pelos licenciandos enquanto ainda eram alunos na escola. A reflexão acabou por tomar como ponto de partida o que identifica Guedes (2010), ao referir que a formação inicial do professor é, talvez, a mais repleta de referências – boas e ruins –, uma vez que todos foram antes, alunos. Qualquer pessoa que tenha passado pela escola, assim, reserva memória sobre o fazer docente. Ao chegar a uma licenciatura, então, o estudante de graduação já carrega consigo um repertório de experiências. A formação do professor, assim, também se dá pela observação do outro. Aceitar a prática projetada do mestre ou rejeitá-la, por si, já é exercício formativo.

A reflexão sobre a prática, promovida nas aulas de Dani, desloca a ação para os professores em formação, os estudantes de licenciatura em Letras. Nesse espaço privilegiado

há trocas significativas que permitem que os participantes dividam suas aprendizagens em relação à docência, à escola, à educação literária, à educação linguística. Dani assume, enquanto docente, que os saberes precisam ser compartilhados e que, para que isso ocorra é necessário que, na prática, o professor conte sempre com seus pares de diferentes áreas de conhecimento. Ela também defende que o curso de Letras prepare professores de Língua Portuguesa e Literatura, trazendo à tona tensões que são intrínsecas aos fazeres do profissional das Letras. Reconhece, por exemplo, que, na disciplina seria necessário contar com o apoio de um docente de literatura para serem alcançadas reflexões conjuntas mais amplas sobre as inquietações apresentadas pelos estudantes. A necessidade de serem aproximados os campos de conhecimento que integram a formação docente, a saber, a língua portuguesa e a literatura, embora pareça óbvia, na prática, não ocorre. Os saberes de um e de outro campo, como já afirmavam Leahy-Dios (2004), Colomer (2007), Todorov (2009), entre outros autores, ainda se constituem de maneira fragmentada nos cursos de formação docente e no currículo das escolas de Educação Básica, como indicaram os participantes.

Cabe ressaltar ainda que a experiência do professor de Educação Básica é valorizada em LPEn na medida em que é reconhecida como prática a ser considerada na formação, por meio das tarefas propostas e dos exemplos apresentados. Tal experiência agrega conhecimento aos participantes em LPEn e privilegia práticas que permitem que estes se aproximem da sala de aula real, ainda que por meio de práticas projetadas, através da leitura do outro. Ao projetarem práticas e trazerem à tona suas inquietações em relação ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, refletindo detidamente sobre uma e sobre outra enquanto campo de conhecimento, distantes e, ao mesmo tempo, complementares, e enquanto componente do currículo da escola, tanto os estudantes de Letras da IPESB, quanto Dani, passam a ser, efetivamente, professores em formação.

Em LPEn, práticas projetadas também promovem a formação do repertório sobre ser professor de Língua Portuguesa e Literatura, o que é construído por meio da observação de sala de aula de rede pública de ensino. O olhar sobre essas salas de aula permite que os licenciandos elaborem e compartilhem vinhetas narrativas, nas quais são relatadas situações de práticas reais, boas e não tão boas assim. A partir delas nascem trocas que potencializam práticas para a educação literária. Acrescenta-se que outro ganho existente nessa experiência é que ela permite que seja reforçado o vínculo entre instituição de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica da rede pública municipal, estadual e federal. Dirime-se, assim, outra histórica tensão: o estabelecimento de relações entre o espaço vinculado à formação inicial do professor de

Língua Portuguesa e de Literatura, a Educação Superior, e aquele no qual ele atua, a Educação Básica.

As experiências do professor de Educação Básica e de Educação Superior também são recuperadas ao longo da elaboração dos projetos de pesquisa, conforme evidenciado nas discussões do GR1, grupo que foi objeto de meu olhar. Elas se referem às práticas projetadas, uma vez que os participantes relatam experiências com outros docentes de Língua Portuguesa e Literatura ocorridas enquanto os licenciandos eram discentes. Isso acontece, por exemplo, quando: a) Lúcia Helena compartilha o que reconhece como sua formação enquanto leitora na escola; ou b) quando Leonardo, Lúcia Helena, Amália e Bianca trazem à tona experiências com outros professores de literatura ocorridas nos semestres anteriores do Curso de Letras da IPESB. O que evidenciam tais experiências é que as condutas dos professores que atuavam naquele momento de suas vidas discentes, suas práticas projetadas, foram referenciais, tanto positivamente, quanto negativamente.

Na primeira (a), a escola, ao autorizar que Lúcia Helena iniciasse sua prática como leitora de *Harry Potter*, segundo a participante reconhece, contribuiu para torná-la leitora de obras de mais fôlego, como *O retrato de Dorian Gray*. Em relação ao segundo caso (b), foram evidenciadas práticas dos professores de literatura que ofereceram diferentes possibilidades de trabalho com o texto literário e com a crítica. Alguns se detiveram, como apresentam os participantes, a trabalhar com a literatura de uma perspectiva reconhecida como tradicional, ou seja, vinculada ao trabalho com as escolas literárias; outros, em contrapartida, além da contextualização sociohistórica, ofereceram amplo debate sobre os textos e sobre os estudos literários, inclusive atentando ao ensino da literatura e disponibilizando fontes que foram utilizadas na elaboração dos projetos em LPEn. Em ambas as experiências, a memória, enquanto prática projetada, em LPEn, acabou por ser acionada, o que ocorre, comumente, nos eventos de práticas para a educação literária neste campo.

Assim, dentre as questões tornadas relevantes pelos professores em formação foram apontadas as demandas por mais espaços para que sejam exercitadas práticas que fujam do formato reconhecido pelos estudantes como tradicional, ou seja, aquele que se limita em somente reproduzir a história da literatura, sem a preocupação com uma contextualização sociohistórica mais ampla. Um trabalho pedagógico que parta da leitura do texto literário foi tornado relevante pelos participantes nas aulas de LPEn. Exemplar foi o episódio ocorrido por ocasião da apresentação da UD de 2º e 3º anos dos RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009a). Naquele momento, foram tornadas evidentes pelos participantes questões fundamentais sobre como ensinar e como aprender literatura, levando em conta a necessidade de se tomar como

ponto de partida a leitura literária e colocando em xeque práticas e discursos arraigados no campo dos estudos literários.

As experiências em LPEn também se voltam às práticas vivenciadas entre os professores em formação, posto que alguns estudantes já frequentaram as salas de aula como docentes. É o caso de Bianca, que em diversas reuniões com o grupo, ao pensarem a elaboração dos projetos de pesquisa e a unidade didática, propôs práticas, buscando em sua própria vivência, os exemplos para sustentar suas contribuições. Ela relata aos seus companheiros de grupo o episódio em que atendeu um aluno de sexto ano do Ensino Fundamental em laboratório de ensino. O menino, leitor fluente, segundo ela, havia ficado em recuperação em função de desconhecer o diminutivo da palavra “oásis”. A prática vivenciada por Bianca permitiu que seus colegas discutissem sobre as competências e habilidades que estão sendo exigidas quando se ensina Língua Portuguesa e Literatura na escola. O exemplo nascido da prática de Bianca projetou, para os seus pares, possibilidade de novas práticas, à medida que instigou reflexão sobre as escolhas futuras a serem feitas pelo docente de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica: como promover o conhecimento sobre a língua sem deixar de reconhecer a competência leitora do alunado?

Já em ELBIV, a preocupação com a prática foi mobilizada principalmente por Chico, que trazia exemplos de como trabalhar em sala de aula de Educação Básica com os textos/temas que estavam sendo desenvolvidos em aula de Educação Superior. É que Chico, antes de atuar na IPESB, atuou no Ensino Médio e, por ter registros vivenciados de prática em Educação Básica, mesmo que o espaço da disciplina não fosse vinculado ao núcleo de formação específica (pedagógica) do currículo do curso de Letras, compartilhou memórias sobre sua experiência docente, bem como sobre expectativas de atuação. Assim, foram exemplares os relatos realizados aos alunos de ELBIV sobre como ensinar literatura a partir de leitura de poemas ou de excertos de romance. Fica evidente, na perspectiva de Chico, que o mais importante é o trabalho com o próprio texto literário, tomado tanto como objeto que promove múltiplas experiências; dentre elas a constituição dos sujeitos.

A literatura na escola, experienciada por Chico enquanto docente, é inserida desde a vida cotidiana. É desmistificada: a poesia é acessível aos leitores que podem brincar com ela, as narrativas falam de estar no mundo. Aos jovens leitores cabe desafiar e desvelar, mas também reconhecer (-se) no texto literário.

Chico acaba, portanto, por tensionar a função e o lugar da literatura ao relatar sua prática vivenciada, além de tornar relevantes as tensões sobre como ensinar e como aprender a ensinar literatura. ELBIV é tornado por ele um espaço que ultrapassa aquilo a que se destina no

currículo de Letras: disciplina que se volta à formação de repertório de leitura e de fortuna crítica acerca de obras/autores estabelecidos a partir da década de 50. Ao trazer à tona tais debates, que nascem de experiências reais compartilhadas, ELBIV, em 2015/2, acabou por se tornar também espaço para formação de professores a partir da reflexão sobre o fazer do docente de literatura: o da Educação Básica e o da Educação Superior.

Os estudantes, por sua vez, embora tenham mobilizado com menos frequência questões vinculadas à prática docente, quando o fizeram acionaram memórias de experiências anteriores, lugar que ocuparam como alunos de Educação Básica ou de Graduação, tal como ocorreu com os licenciandos de LPEn. Tais memórias, que acabaram por trazer as experiências de outros professores, frequentadores da vida dos discentes de ELBIV, permitiram observar que, ali também, ensinar literatura muitas vezes se confundiu com falar sobre autores e obras da perspectiva da periodização literária. Esses relatos, por outro lado, parecem ter “provocado” novos relatos, dessa vez de Chico, em resposta, trazendo contraexemplos, modelos de boas práticas.

Práticas para a educação literária também emergiram, por exemplo, quando Angélica indicou preocupação sobre como ensinar Guimarães Rosa para o Ensino Médio ou quando Melissa esclareceu que se matriculou em ELBIV em função de a disciplina responder também à formação crítica do professor, uma vez que dá conta também da esfera política, o que ela reconhece – e que se torna claro ao longo do campo – no discurso de Chico. Logo, em ELBIV, as práticas para a educação literária não se constroem apenas em torno do plano prático – como ensinar literatura -, mas também do plano teórico, isto é, como aprender literatura.

Cabe destacar que o contato com as práticas docentes, sejam elas vivenciadas ou projetadas, sejam elas observadas pelo próprio professor ou tornada dele conhecida por meio de relatos, não garante, por si, a formação de um profissional engajado com o desenvolvimento de boas práticas. Em função dos modelos que se apresentam ao longo de toda a vida não serem determinados, não devem ser tomados como prescritivos, mas como relevantes à formação de repertório dos futuros docentes visando a uma prática democrática, capaz de questionar práticas arraigadas, de modo a torná-la sempre móvel, flexível, aberta à ordem emancipadora, que compreende a todos os envolvidos no processo educacional como aprendizes (RANCIÈRE, 2011).

Ao tornar central o texto literário, tanto na aula de LPEn quanto em ELBIV, os participantes possibilitaram que a literatura fosse pensada a partir de perspectivas formativas que privilegiam, tal como sugere Candido (2006), a formação para a cidadania. É por meio dela que os leitores se tornam mais humanos e mais conscientes. E é através da sua leitura que os

professores de Língua Portuguesa e Literatura poderão formar emancipando. Formar-se, emancipando-se. As práticas projetadas e vivenciadas, observadas em ELBIV e em LPEn permitiram reconhecer, nas boas práticas de ambos os campos, tal empenho, tanto por parte de Chico e Dani, os professores de Ensino Superior, quanto por parte dos professores em formação, os licenciandos do Curso de Letras da IPESB.

A educação literária construiu-se, portanto, como perspectiva pedagógica e epistemológica em ambos os campos. A literatura em LPEn foi incluída do ponto de vista da multimodalidade: foi um dos textos que deveriam estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, mas não tomado, necessariamente, como gênero central, como ponto de partida. Tal pressuposto, por sua vez, estabeleceu o lugar “de onde se olha” para a literatura, ou seja, da perspectiva da educação linguística em LPEn, considerando como basilares para o ensinar e o aprender língua portuguesa e literatura os gêneros discursivos.

Os estudantes se posicionaram como professores em formação, produzindo ampla reflexão, compartilhando inseguranças e afirmando seu desconhecimento sobre a resolução de uma angústia central no que se refere à formação do Professor de Língua Portuguesa e Literatura: o ensino da literatura ainda restrito à periodização literária e à metalinguagem e não ao conceito de uso-reflexão-uso que norteia a proposta epistemológica dos documentos de ponta, como as OCEM (BRASIL, 2006) e os RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009b).

Em ELBIV, o texto literário em si foi central às aulas, uma vez que foi sobre ele que eram mobilizadas as leituras. Sobre os textos diversas foram as abordagens, que incluíram o uso de variados suportes e multimeios: a literatura é multissensorial. O lugar do leitor e da literatura no mundo, igualmente, ganhou destaque e a reflexão sobre sua função tornou-se igualmente central nas aulas de Chico, que considerou como ponto de partida aquilo que reconheceu como política literária.

Além disso, cabe destacar que, embora não fosse objeto do olhar de minha pesquisa, em ambos os campos minhas práticas como professora de Educação Básica foram reconhecidas. Tornou-se claro, em diversos momentos que, minha presença como pesquisadora, por vezes, mesclava-se à de professora. Tanto Chico quanto Dani, tanto alunos de ELBIV quanto de LPEn, ultrapassaram a relação com o tema de pesquisa, promovendo consultas que se aproximavam de minha prática como professora de Língua Portuguesa e, especialmente, de Literatura do Colégio de Aplicação da UFRGS, uma escola de referência no que se refere às práticas inovadoras de ensino. Melissa, aluna de ELBIV, me buscava nos intervalos para compartilhar comigo suas angústias em relação à sua formação, Chico e eu constantemente conversávamos antes da aula e nos encontros pelos corredores sobre leituras e sobre experiências docentes,

Dani propôs realizarmos parceria para desenvolvermos projetos cujo tema fosse a literatura; Gisela, aluna de LPEn, contou com minha orientação para o desenvolvimento de sua unidade didática, que versava sobre a formação de jovens leitores. O que se depreende daí é que as práticas projetadas e vivenciadas também estiveram presentes na minha relação com os participantes e que a figura do professor sempre merece destaque num universo em que a reflexão sobre práticas para a educação literária é valorizada e construída correntemente.

Os anseios dos estudantes em busca de pensar novas práticas para a literatura, em contrapartida às práticas arraigadas, por si já são uma oportunidade para tratar a educação literária enquanto educação linguística. As “práticas satisfatórias” (GARCEZ, 2013) de ensino de literatura demonstradas por Chico permitem afirmar que propostas inovadoras funcionam. De igual maneira, são pertinentes os questionamentos encaminhados pelos estudantes de ambos os campos e por Dani acerca do tema e dos diálogos, necessários, a serem estabelecidos em ambos os campos, a saber a Língua Portuguesa e a Literatura.

Compreender que quando se ensina literatura sempre se está ensinando língua portuguesa (e que o contrário nem sempre é verdadeiro) abre possibilidades mais amplas de formação, tanto dos estudantes de Educação Básica quanto de seus professores. Quando tornado centro, o texto literário é ponto de partida e ponto de chegada, ou seja, ele não é usado como um pretexto – para ensinar periodização, para ensinar gramática, por exemplo - nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Assim, ao propor a educação literária, inevitavelmente, se está propondo a educação linguística.

Esta tese buscou, assim, além de documentar, dirimir tensões entre os campos da linguística e da literatura, ressaltar a necessidade dos formadores de professores, dos professores em formação e dos professores que atuam na Educação Básica de olhar e de promover novas práticas para o ensino de literatura na Educação Básica, já que esse espaço está comprometido, segundo a LDB (BRASIL, 1996), principalmente com o desenvolvimento da cidadania dos estudantes. Logo, como é possível desenvolver a cidadania, que implica emancipar-se (BRASIL, 2013), repetindo velhas práticas que distanciam a literatura dos leitores e da vida cotidiana? Assim, os dados demonstraram que se ensina e se aprende a ensinar literatura somente quando ela é viva, isto é, é entendida como uma experiência (trans)formadora dos sujeitos.

De igual maneira, este estudo buscou reivindicar maior espaço para a preparação dos profissionais das Letras na universidade. O que o campo mostrou foram espaços criados por professores formadores e em formação engajados que privilegiaram que se estabelecessem os debates sobre ensino que se estabeleceram. O que se observou é que, embora existentes, tais

espaços ainda são reduzidos: Estudos de Literatura e Ensino, única disciplina voltada especificamente ao ensino de literatura conta com uma das menores cargas horárias do curso. Em contrapartida, destacaram-se as ricas experiências de sujeitos que permitiram que a IPESB, naquele momento, se confirmasse e se construísse como um lugar em que saberes são compartilhados e aproximados, que são diminuídas secções históricas, ainda que se saiba, há muito a ser feito. Novos estudos que privilegiem o aqui-e-agora das salas de aula – as de Educação Básica e as de Educação Superior – precisam ser realizados e mais práticas devem ser tornadas visíveis para que outros diálogos se estabeleçam e para que se consolide, de fato, uma formação para a cidadania.

Assim, a necessidade de serem desenvolvidas práticas para a educação literária nas escolas e nos cursos de formação de professores é reconhecida tanto em ELBIV quanto em LPEn. Práticas essas que rompem com a tradição, vista constantemente como negativa porque, na educação, no contexto brasileiro, se limita à reprodução sem que haja uma construção efetiva de conhecimento, o que se dá a partir da leitura do texto literário. Propor práticas para a educação literária implica na consciência de desnaturalizar uma prática continuada que castra a potência da literatura quando retira fragmentos de textos literários para exemplificar regras gramaticais, de um lado, ou, de outro, foca apenas no discurso *sobre* a literatura. Ao partir de práticas que nascem da leitura do texto literário, portanto, as reflexões nascidas em LPEn e ELBIV oportunizam eventos nos quais os estudantes se tornam sujeitos, agentes, de sua própria formação.

Cabe retomar ainda a dimensão emancipatória, que permeia todos os discursos presentes nesta tese. Considerando a situação crítica do Brasil atual, de que falei no início, romper com a tradição se transforma também em gesto político premente. Aproximar leitura do cotidiano dos estudantes, evidenciando seu caráter contraditório e humanizador, desfaz a perspectiva elitista, tradicional, à qual comumente se associa o ensino da literatura e faz com que esta seja tomada efetivamente com bem incompressível do qual fala Candido (2011). Mais do que o prazer, também importante, esse gesto dá visibilidade e voz para os alunos, leitores-autores. Romper com a tradição, no Brasil, pois, significa romper com a continuidade e com a naturalização de práticas e falas que definem uma única verdade. Verdade próxima aos vencedores, aos donos do poder.

O texto que se apresentou aqui é, permanentemente, resultado parcial, posto ser parte de uma travessia. Sempre pessoal. Sem fim. O que espero é que ele tenha permitido vislumbrar não somente a minha trajetória como pesquisadora, mas também que processos orientaram a pesquisa até então, que tenha possibilitado vislumbrar uma professora que busca, sustentando-

se no que acredita, dizer de seu jeito, de modo a aproximar o leitor e a compartilhar a autoria. A leitora, o leitor recebeu o convite, num exercício de coanalisar, para – comigo – compreender como se aprende e como se ensina a ensinar literatura em uma licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior, situada no sul do Brasil. É do olhar dos leitores que virá aquilo que me permitirá enriquecer o contar que escrevi. É seu gesto generoso, a que já sou previamente grata, que possibilitará que meu trabalho possa, de fato, ser relevante socialmente, em especial, a professores em permanente formação, estejam elas e eles na Educação Básica ou na Superior.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **ABL divulga nota manifestando preocupação com a redução do ensino da literatura na educação brasileira**. Rio de Janeiro, 16 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/noticias/abl-divulga-nota-manifestando-preocupacao-com-reducao-do-ensino-da-literatura-na-educacao>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 2. ed. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. 2. ed. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 233-256.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/barthes-roland-escrever-a-leitura-in-o-rumor-da-linguapdf.html>>. Acesso em 12 fev. 2016.

BATTISTI, Juliana. **Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade**. 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150322/001008792.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BLAKE, Quentin. **The rights of the reader**. 2006. 1 ilustração, color. Formato jpg. Disponível em: <<https://marwaelnaggar.files.wordpress.com/2010/08/rights-of-the-reader.jpg?w=733>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasil, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Brasil, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias.** [Brasília], 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasil, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Brasil, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasil, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasil, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Brasil, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.** Brasil, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasil, 2017a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Sistema de regulação do ensino superior**. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

CAMPOS, Augusto de. **Poema “Tensão”**. 1956. 1 ilustração. Formato GIF. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/images/tensao.gif>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura [1988]. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Everton Vargas da. Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72754/000881045.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 out. 2015.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. (Comp.). **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Tradução: Ofelia Castillo. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós; MEC, 1989. p. 195-301.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas populacionais: revisão 2015**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/populacao/estimativas-populacionais/>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conversa com Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, Cleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 215-228.

\_\_\_\_\_. OSTERMAN, Ana Cristina. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 257-264.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar.** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL. Comissão de Proposição de Reforma Curricular para os Cursos de Graduação em Letras. Unidade Letras. **Proposição:** Projeto Pedagógico Curso de Letras: licenciaturas e bacharelados (PPPCL). 2012. Disponível em: <<http://www.ipesb.br/Letras/arquivos/PropostaCurricular.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho de Extensão, Pesquisa e Ensino da IPESB. **Resolução nº 04/2004.** 2004. Disponível em: <<http://www.ipesb.br/cepe/legislacao/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Planejamento. **IPESB em números.** 2017. Disponível em: <<http://www.ipesb.br/proplan/servicos/ipesb-em-numeros#Apres>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

KIRSCH, William. **Projeto didático *O som que faz a nossa cabeça, interlocução, publicidade e autoria*:** relato interpretativo dessa experiência pedagógica. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/54093>>. Acesso em: 25 set. 2014.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEME BRITTO, Luiz Percival. A liberdade, a autonomia, a crítica e a criatividade na formação do leitor. In: \_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso: leitura e formação.** São Paulo: Pulo do gato, 2015. p. 32-51.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching.** London: Sage Publications, 1996.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. **Linha d'água**, São Paulo, n. 5, p. 57-62, 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37092/39814>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERKOSKI, Norberto. A leitura do texto poético: entre a fruição e a cognição. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Orgs.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 110-129.

\_\_\_\_\_; CAVALCANTE, Rita de Cássia; VARGAS, Vânia Estrásulas de. Encontros com a poesia: um espaço para a fruição lírica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 37, p. 87-97, 2000.

PIGNATARI, Décio. **Poema “Beba Coca Cola”**. 1957. 1 ilustração. Formato GIF. Disponível em: <<http://www.concretosparalelos.com.br/wp-content/uploads/2012/09/beba.gif>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. **Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: caderno do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, 2009a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009b.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SALIMEN, Paola Guimaraens. **Projeto em ação: atividades pedagógicas de compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita na fala-em-interação de sala de aula de língua adicional pautada por projetos de aprendizagem**. Projeto de pesquisa (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Mimeografado.

SANSEVERINO, Antônio Marcos Vieira; CAVALCANTE, Rita de Cássia; PUCHALSKI, Francine Bystronski. **Plano de ensino: seminário para o ensino da literatura brasileira (2014/1-2014-2)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2014. Cópia em arquivo digitalizado. p. 1-2.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Seminário para o ensino de literatura: experiência de uma prática colaborativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 3., 2015, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Leiria, 2015. p. 1563-1565.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/6177/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SILVA, Hélio R. S. **Travesti: entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Roteiro para composição do projeto de docência para Estágio de Docência em Português I**. Porto Alegre: Instituto de Letras/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Mimeografado.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Carla Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio: ensaio sobre a crise da palavra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERNAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. **Projeto memória de leitura**, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, [200-]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio: Educação para mudar um país. In: LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. IX-XVI.

**APÊNDICE A - QUADRO SINÓPTICO DE AULAS E EVENTOS: LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO (LPEN)/IPESB**

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
11/08/2015	15min	Entro em sala de aula de "Língua Portuguesa e Ensino" para apresentação do projeto e para a entrega dos TCLE aos alunos para posterior devolução. Explico detalhadamente a pesquisa, esclarecendo aos licenciandos sobre a liberdade em aderir ou não à pesquisa e em se retirar dela em qualquer momento.	Notações de campo (cc1, p.20). Diário de campo (p. 6).
11/08/2015	10min	Converso com Dani sobre referências para a minha pesquisa. Dani apresenta listagem prévia dos alunos interessados em trabalhar com projetos vinculados à literatura, bem como dados vinculados à participação desses alunos em outras disciplinas de formação pedagógica do curso: "Estudos sobre Literatura e Ensino" (ELE); "Educação Linguística"; "Práticas de Estágio" e à ênfase do curso e outras experiências prévias como docentes. Confirma-se nessa conversa que o campo se oferece para a realização de minha pesquisa, pois há licenciandos engajados com o ensino da literatura.	Notações de campo (cc1, p. 21). Gravação em áudio (Dani150811conversa: 0°10'49"). Diário de campo (p. 6)
13/08/2015	2h	"O pesquisador vai estar lá buscando algo, mas os participantes também vão ganhar": Dani situa e debate temas relativos à pesquisa etnográfica e traz exemplos de práticas, tanto vinculadas à pesquisa em sala de aula quanto em outros espaços. Alunos participam sintetizando aspectos de textos teóricos. Dani dá suporte para a realização das observações que serão feitas pelos licenciandos em sala de aula de Educação Básica, sempre exemplificando com outras práticas em sala de aula – positivas e negativas, passíveis de acontecer, e situa a importância da participação em escola pública como devolução da instituição pública de ensino superior. Dani apresenta possibilidades de organização curricular vinculada à prática de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas (Língua Portuguesa + Literatura + Redação, por exemplo, com o mesmo professor ou com professores diferentes). Dani me insere como participante e aponta meu interesse nas práticas vinculadas à literatura. Dani orienta entradas nas escolas e perfil que deve ser assumido pelos alunos enquanto observadores e apresenta documentos que vão servir de apoio às observações (tabela). Alunos têm dúvidas sobre entrada na escola e buscam esclarecimento com Dani, durante a aula ou após seu término.	Notações de campo (cc1, p.63-72). Diário de campo (p. 10-19). Imagens diversas.

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
25/08/2015	2h	" <i>Adorei esse trabalho! Pode ser um TCC!</i> ": Dani destaca a importância da relação entre as instituições de ensino superior e as escolas. Os alunos se reúnem para construção de projetos: os grupos são formados a partir do interesse pelos temas. Dani acompanha e orienta os trabalhos, grupo a grupo, e traz referências a textos produzidos pela academia (avaliação do saber acadêmico vinculado à prática docente, à formação de professores). Há três projetos que envolvem literatura e Dani solicita que eu indique bibliografia que considere apropriada aos trabalhos apresentados pelos alunos. Sugiro o título de trabalhos acadêmicos vinculados ao tema e me comprometo a disponibilizar acervo de textos relativos ao <i>corpus</i> de minha pesquisa. Os licenciandos mostram-se engajados com a proposta de trabalho e igualmente interessados nas sugestões de bibliografia indicadas pela professora.	Notações de campo (cc1, p.63). Diário de campo (p. 20-26). Gravação em áudio (Dani150825: 00°28'33"). Imagens diversas.
27/08/2015	2h	Os estudantes seguem trabalhando sobre os projetos de pesquisa, apresentados (os que ainda não tinham sido) de forma sintética e debatidos por colegas e professora (Grupos: 1. avaliação linguística; 2. planejamento de aula de LP e literatura). Dani indica leituras de textos referenciais (OCEM, BNCC). Alunos recebem textos de tarefas vinculadas à Língua Portuguesa e Literatura, retirados de materiais utilizados tanto em aulas de Língua Portuguesa na escola (Ensino Médio, Ensino Fundamental) quanto em espaços destinados ao seu ensino para estrangeiros. Dani apresenta os itens a serem avaliados na atividade (perfil dos alunos, objetivos, concepção de linguagem, concepção de ensino de língua), orientada por uma tabela elaborada pela professora. Os estudantes reúnem-se para a análise dos materiais didáticos.	Notações de campo (cc1, p.88-96). Gravação em áudio (Dani150827: 1°38'35"). Diário de campo (p. 27-32). Imagens diversas.
08/09/2015	2h	" <i>Que aluno é esse que gosta disso?</i> ": são debatidas pela turma as conclusões sobre a análise dos materiais didáticos, orientadas por Dani, que também indica o que considera necessário para a ocorrência de uma boa prática. Dani provoca reflexão sobre materiais de apoio à prática docente, partindo de diferentes perspectivas e atenta à construção de perfil de aluno. Nenhum dos materiais fez uso de textos literários.	Notações de campo (cc1, p.97-110). Gravação em áudio (Dani150908: 1°53'16"). Diário de campo (p. 34-49). Imagens diversas.
10/09/2015	2h	Dani apresenta tarefa referente à leitura dos RCRS e PCNs, por meio de um roteiro, que é amplamente explicado por ela. Os alunos trabalham em grupos e depois suas primeiras leituras são compartilhadas e debatidas com toda a turma, orientadas pelos critérios constantes no "Roteiro", disponibilizado na Plataforma de Apoio Virtual.	Notações de campo (cc1, p.129-140). Gravação em áudio (Dani150910: 1°58'37"). Diário de campo (p. 50-58). Imagens diversas.

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
17/09/2015	2h	Dani apresenta as orientações para a realização da tarefa de análise das Unidades Didáticas dos RCRS, explicando detalhadamente como os grupos devem proceder. O restante da aula foi voltado ao esclarecimento de dúvidas dos professores em formação sobre a entrada em sala de aula de Educação Básica: o que observar, como tratar os dados, o que fazer diante da greve estadual de professores que restringiu o campo de observação. Vários relatos de observação são compartilhados pelos alunos. Dani faz levantamento de quantos já estão realizando a observação ou já a concluíram e dá orientações, retomando que ajustará o cronograma considerando as situações apresentadas.	Notações de campo (cc1, p.140-150). Diário de campo (p. 59-67). Gravação em áudio (Dani150917: 1°50'31"). Imagens diversas.
22/09/2015	2h	Dani dá orientações sobre encaminhamentos de trabalhos, considerando os necessários ajustes (prazos, possibilidades de assistir aulas do NEPE) em função das dificuldades dos estudantes em acessar as escolas em função da greve. Ela encaminha os trabalhos em grupos das Unidades Didáticas. Os grupos se reuniram para realizar a tarefa. Início gravação de grupos focais – utilizando o celular e o <i>tablet</i> . Alunos conversam em particular com a professora a fim de fazer ajustes nos trabalhos de pesquisa (temáticos, inclusão de novos alunos – como no caso do Grupo 1- GR1). Há três grupos afiliados em seus projetos de pesquisa ao tema "ensino de literatura" presentes em aula.	Notações de campo (cc1, p.150-154). Gravação em áudio (Dani150922_GR_1: 1°20'31"). Diário de campo (p. 68-74). Arquivo com transcrição integral de reunião de GR1: transcrição GR1 150922 Dani (81 min). Imagens diversas.
29/09/2015	2h	Dani encaminha os trabalhos a serem realizados em grupo durante a aula, vinculados à “frente pesquisador”. Dani apresenta cronograma atualizado e grupos de pesquisa reorganizados e relacionados a seus temas e participantes. Os grupos trabalham sobre seus temas.	Notações de campo (c1, p.174-175). Gravação em áudio: grupos focais (Dani150929Gr1; Dani150929Gr2). Diário de campo (p. 69-74). Arquivo com transcrição integral de reunião de GR1: transcrição GR1 150929 Dani (65 min). Imagens diversas.
01/10/2015	2h	O grupo responsável pela análise da UD dos RCRS 5ª e 6ª séries apresenta aos colegas sua leitura, destacando aspectos positivos e negativos. Dani interage o tempo todo com o grupo, realizando observações, sugerindo, estabelecendo relações e provocando pontos de debate, acatados por alguns dos participantes. Ao final da aula, Dani solicita que sejam compartilhados os textos produzidos pelos grupos de pesquisa e aprendizagem para que possam ser inseridas contribuições.	Notações de campo (cc1, p.190-192; c2, p.1-11). Gravação em áudio (Dani151001). Diário de campo (p. 77-82). Imagens diversas.

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
06/10/2015	2h	Dani solicita que os grupos de pesquisa se reúnam para continuar o trabalho. Enquanto os licenciandos trabalham, Dani circula entre os grupos, conversa, orientando os estudantes.	Notações de campo (cc2, p.11-17). Gravação em áudio: grupos focais (Dani151006Gr1; Dani151006Gr2; Dani151006Gr3). Diário de campo (p.83-84). Arquivo com transcrição integral de reunião de GR1: transcrição GR1 151006 Dani (38 min). Imagens diversas.
13/10/2015	2h	Dani solicita que os grupos atualizem suas produções na pasta compartilhada e apresenta as versões dos projetos de aprendizagem (são 6) e os alunos responsáveis por cada um deles. A professora solicita que os grupos de pesquisa se reúnam para continuar o trabalho. Enquanto os estudantes trabalham, Dani circula entre os grupos, conversando e orientando-os.	Notações em campo (cc2, p.36-38). Gravação em áudio: grupos focais (Dani151013Gr1; Dani151013Gr2; Dani151013Gr4). Diário de campo (p. 85-86). Arquivo com transcrição integral de reunião de GR1: transcrição GR1 151013 Dani (58 min). Imagens diversas.

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
27/10/2015	2h	Dani convida os alunos a participarem do debate que ocorrerá sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na IPESB. Dani pergunta sobre as participações dos alunos no Salão de Ensino, ocorrido na semana anterior; vários alunos relatam suas experiências. Os grupos de pesquisa tornam a se reunir, sob orientação de Dani de que registrem suas leituras no documento compartilhado para que ela possa acompanhar suas produções. Dani atende cada um dos seis grupos presentes em aula demoradamente.	Notações em campo (cc2, p.39-46). Gravação em áudio: grupos focais (Dani151027Gr1; Dani151027Gr2). Diário de campo (p. 87-88). Imagens diversas.
29/10/2015	2h	O grupo responsável pela análise da Unidade Didática dos RCRS de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio apresenta aos colegas sua leitura, destacando aspectos positivos e negativos. Dani interage o tempo todo com o grupo, realizando observações, sugerindo, estabelecendo relações e provocando pontos de debate. Leonardo, aproveitando questão apontada por Érico, participante do grupo responsável pela Unidade Didática, problematiza o tratamento recebido pela Literatura no documento. Há um debate amplo, que inclui ainda outros alunos, entre Leonardo e Dani. Ao final da aula são realizadas combinações sobre a entrega das tabelas finais dos projetos.	Notações em campo (cc2, p.46-60). Gravação em áudio: grupos focais (Dani151029Gr1; Dani151029Gr2). Diário de campo (p. 89-104). Transcrição integral do final da aula constante no Diário de campo. Imagens diversas.
29/10/2015	30 min	Vou de carona com Dani após a aula. Conversamos sobre o debate ocorrido em aula. Dani propõe que, utilizando o que cada uma conhece bem (eu tenho a prática em ensino de literatura, ela tem vasto estudo sobre pedagogia de projetos) pensemos em projetos de ensino utilizando textos literários, pensando na comunhão entre educação linguística e educação literária.	Diário de campo (p. 104)

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
03/11/2015	2h	Na primeira parte da aula, por sugestão de Dani, os estudantes se reúnem para destacar pontos que tenham achado relevantes dos textos lidos sobre pedagogia de projetos. Há poucos deles presentes e vários dos que se encontram não realizaram nenhuma leitura indicada. Não há rede para que Dani proceda a aula como planejada (com uso de internet para projeção), então ela parte para a discussão sobre os textos indicados, contando com a participação dos alunos que realizaram as leituras. Dani solicita em determinado momento minha participação, como professora do Colégio de Aplicação, a fim de que explique como funcionam os projetos na escola e como funcionou o projeto Um Computador por Aluno (UCA), do Governo Federal; solicitação à qual atendo. Surgem questões vinculadas às práticas reais utilizando pedagogia de projetos e práticas interdisciplinares. Dani exemplifica com situações diversas e escuta sobre a insegurança declarada por alguns estudantes acerca da prática docente futura. Dani fala bastante sobre o papel do professor, suas funções, suas possibilidades de ser. Para concluir, Dani explica que está disponível na PAV orientação para elaboração dos projetos de ensino, cujo trabalho iniciará na semana seguinte.	Notações em campo (cc2, p.61-78). Gravação em áudio (Dani151103:01°47'02"). Diário de campo (p. 104-113). Imagens diversas.
12/11/2015	2h	Apresento o computador usado pelo projeto UCA, por orientação de Dani, aos alunos, que o manipulam e me fazem questionamentos sobre seu uso em sala de aula, cujos exemplos refiro utilizando minhas próprias práticas. Dani orienta que os grupos se reúnam para continuar seus projetos de aprendizagem. Entrego os gravadores ao grupo que fará trabalho sobre ensino de literatura. Ao final da aula, Dani pede que eu converse com Gisela, aluna que está desenvolvendo projeto sobre formação de jovem leitor literário, para que possa adiantar seu trabalho e comento sobre experiências que já realizei em sala de aula relacionadas ao seu tema de interesse.	Notações em campo (cc2, p.79-81). Diário de campo (p. 114-115). Imagens diversas.
19/11/2015	2h	Conforme anuncia, Dani propõe aula expositiva sobre elaboração de tarefas e retoma primeira tarefa realizada pelos alunos no início do semestre "A natureza humana e o trânsito", momento em que ainda não observava as aulas, e sugere que pensem nas tarefas que estão elaborando para os alunos em seus projetos de aprendizagem. Dani inicia então explicação sobre diversos elementos que precisam ser pensados para a elaboração de um projeto de aprendizagem e responde aos questionamentos que vão surgindo ao longo de sua explanação, exemplificando, sugerindo modos de fazer e referências de leitura.	Notações em campo (cc2, p. 81-96). Diário de campo (p. 116-121).

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
01/12/2015	2h	Algumas alunas apresentam vinheta sobre observação de aula e comentam suas impressões, debatidas com Dani e com os colegas. O grupo sobre formação de jovem leitor apresenta projeto de ensino. O segundo grupo, que investigou avaliação escrita da produção textual, também apresenta e conta com a participação dos colegas. Diante da sugestão de Dani para que criem uma "grade" para seu projeto de aprendizagem, as alunas comentam que utilizaram a investigação para construir a proposta para outra disciplina do curso de Letras: "Estudos de Literatura e Ensino".	Notações em campo (cc2, p. 96-103). Diário de campo (p. 122-124). Imagens diversas.
03/12/2015	2h	Leonardo e Dani conversam sobre a BNCC. Na sequência se dá a apresentação dos projetos do GR1, primeiro a apresentar: "Reflexão linguística a partir do texto literário" e do grupo 3. Os grupos que faltaram se comprometem a enviar vídeo com apresentação para Dani. Fica acordado que a última aula será voltada às apresentações das vinhetas narrativas, originadas das observações realizadas em sala de aula de escola pública de Educação Básica.	Notações em campo (cc2, p. 103-110). Diário de campo (p. 125-127). Imagens diversas.
08/12/2015	2h	Dani soluciona os problemas apresentados para postagem ou entregas de trabalhos e parte para a apresentação das vinhetas. Diversas alunas apresentam suas vinhetas e, a partir delas, promove-se reflexão sobre a prática docente de Língua Portuguesa e Literatura, retomando-se os critérios indicados por Dani a serem considerados nas observações. Nos últimos 15 minutos de aula, Dani se dispõe a auxiliar os estudantes na conclusão de seus projetos, que serão, posteriormente postados na Plataforma de Apoio Virtual. Dani também anota no quadro todas as tarefas que devem ser apresentadas, propostas durante o semestre letivo. Alguns alunos conversam comigo sobre evento que tem como um dos temas o ensino da literatura que será promovido na UFRGS, instituição onde curso Pós-Graduação e na qual sou professora de Educação Básica, no final da semana e do qual participo da organização, posto estar vinculado à minha linha de pesquisa no PPG-Letras.	Notações em campo (cc2, p. 111-125). Diário de campo (p. 128-136). Imagens diversas.

**APÊNDICE B - QUADRO SINÓPTICO DE AULAS E EVENTOS: ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA IV (ELBIV)/IPESB**

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
04/08/2015	1h	Converso com Chico sobre a pesquisa e sobre entrada em campo, que ocorrerá, pela primeira vez, na aula à tarde. Nesse encontro, o docente indica a necessidade de mais espaços para formação pedagógica dos licenciandos e afirma que é parte de sua reflexão a formação dos alunos para prática futura, ainda que a disciplina seja de natureza teórica segundo sua súmula. Chico esclarece que o programa que estou considerando é geral e elaborado para todas as ofertas da disciplina (que tem mais duas turmas em outros turnos e outros professores responsáveis) e se compromete a me entregar a versão do planejamento referente à sua turma, bem como a autorizar meu acesso aos dados disponibilizados na Plataforma de Apoio Virtual, caso os estudantes assinem os TCLE.	Projeto de pesquisa; plano da disciplina disponibilizado no site de matrículas da universidade; plano de observação. Notações de campo. Diário de campo.
04/08/2015	3h	" <i>Nossa, até que enfim saiu o sabiá chato da minha vida</i> ": Chico apresenta programa da disciplina e também explica como funcionarão as avaliações. Chico apresenta também os recortes da disciplina e critérios para a seleção dos textos que a compõem. Chico me apresenta aos alunos. Chico contextualiza histórica, política e literariamente da década de 1950, marco inicial da disciplina, até meados dos anos 1990, na primeira parte da aula, estabelecendo amplas relações entre diversos contextos de produção e vinculando-se ao que chama de "política literária" e conta com a participação de alguns estudantes. Na segunda parte da aula, Chico volta-se ao trabalho com o texto literário, cuja leitura é alternada entre docente e alunos. O tema é "Poesia Concreta" e entre a leitura dos textos selecionados ocorrem as análises e explicações, que contam com várias intervenções dos licenciandos. Surgem experiências, tanto de Chico, quanto dos alunos, em relação à Educação Básica. Além dos textos escritos, Chico utiliza-se de recursos audiovisuais. Chico, ao longo de sua fala, estabelece relações com o cotidiano e com a atualidade.	Notações de campo (cc1, p. 1-18). Diário de campo (p. 7-25). Gravação em áudio (Chico1508041: 1°25'17"/Chico1508042: 1°20'51"). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.
11/08/2015	3h	" <i>Se vocês forem fazer uma vanguarda, o que que vocês vão fazer?</i> ": Chico inicia a aula retomando combinações prévias e apresenta proposta para a data, que se orientará pelo texto "Esteticismo e participação", de Iumna Simon no primeiro momento. Chico contextualiza a produção em que estará inserido Ferreira Gullar, bem como traz conceitos referentes à compreensão da literatura. Chico projeta poema de Gullar ("Verde") e destaca início da trajetória do poeta e relação com Poesia Concreta e com as Vanguardas. Alguns estudantes participam, questionando sobre conceitos e opinando sobre textos apresentados. Chico continua a desenvolver o quadro, acrescentando contextualização sócio-histórica e política de produção, somando ao debate a produção da Poesia Práxis, por meio da leitura de "Agiotagem", de Mario Chamie, sugerindo o surgimento de uma arte popular revolucionária. Chico conta sobre a série de textos de Élio Gaspari e contextualiza a ditadura, sempre dialogando com o texto teórico, contando histórias sobre os atores relevantes à época e à explicação e referenciando novos textos, de diferentes linguagens. São estudados outros textos literários integralmente, cuja análise e leitura é orientada por Chico e conta com a participação de estudantes. No intervalo, Melissa, licencianda, me procura para falar sobre a minha tese e sobre sua experiência no curso de Letras. No retorno, a aula volta-se ao estudo de "Poema sujo". Chico inicia a leitura, contextualizando autor e obra diacronicamente. Chico projeta o trecho inicial lido pelo próprio Gullar, para, em seguida, retomar a leitura do poema, em fragmentos, explorando os elementos presentes no texto e relacionando-os analiticamente com aspectos estilísticos e também contextuais. A análise de Chico destaca o caráter da reificação estética. Chico retoma temas recorrentes na obra de Gullar e indica outros textos, de diferentes linguagens, e autores complementares ao debate incitado.	Notações de campo (cc1, p. 21-33). Gravação em áudio (Chico1508111: 0°52'43", Chico1508112: 0°40'41", Chico150813:0°18'59"). Diário de campo (p. 26 - 39). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
11/08/2015	3h	<p><i>"Se vocês forem fazer uma vanguarda, o que que vocês vão fazer?":</i> Chico inicia a aula retomando combinações prévias e apresenta proposta para a data, que se orientará pelo texto "Esteticismo e participação", de Iumna Simon no primeiro momento. Chico contextualiza a produção em que estará inserido Ferreira Gullar, bem como traz conceitos referentes à compreensão da literatura. Chico projeta poema de Gullar ("Verde") e destaca início da trajetória do poeta e relação com Poesia Concreta e com as Vanguardas. Alguns estudantes participam, questionando sobre conceitos e opinando sobre textos apresentados. Chico continua a desenvolver o quadro, acrescentando contextualização sóciohistórica e política de produção, somando ao debate a produção da Poesia Práxis, por meio da leitura de "Agiotagem", de Mario Chamie, sugerindo o surgimento de uma arte popular revolucionária. Chico conta sobre a série de textos de Élio Gaspari e contextualiza a ditadura, sempre dialogando com o texto teórico, contando histórias sobre os atores relevantes à época e à explicação e referenciando novos textos, de diferentes linguagens. São estudados outros textos literários integralmente, cuja análise e leitura é orientada por Chico e conta com a participação de estudantes. No intervalo, Melissa, licencianda, me procura para falar sobre a minha tese e sobre sua experiência no curso de Letras. No retorno, a aula volta-se ao estudo de "Poema sujo". Chico inicia a leitura, contextualizando autor e obra diacronicamente. Chico projeta o trecho inicial lido pelo próprio Gullar, para, em seguida, retomar a leitura do poema, em fragmentos, explorando os elementos presentes no texto e relacionando-os analiticamente com aspectos estilísticos e também contextuais. A análise de Chico destaca o caráter da reificação estética. Chico retoma temas recorrentes na obra de Gullar e indica outros textos, de diferentes linguagens, e autores complementares ao debate incitado.</p>	<p>Notações de campo (cc1, p. 21-33). Gravação em áudio (Chico1508111: 0°52'43", Chico1508112: 0°40'41", Chico150813:0°18'59"). Diário de campo (p. 26 - 39). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.</p>

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
18/08/2015	3h	<p><i>"É preciso aprender a ser uma pedra; uma hora você vai descobrir que tem uma pedra enorme dentro de você":</i> Chico explica a proposta da aula e indica a leitura das obras estudadas na data, se não naquele momento, em algum momento da vida. Apresenta trechos do documentário "Sevilha". Chico indica ter dificuldade para se distanciar do texto, pois é um dos seus livros de cabeceira, e inicia a leitura de "A educação pela pedra". Chico desenha no quadro sua análise do poema, identificando o paradigma sobre o qual se constrói a obra e destaca conceitos, relacionando-a à produção de Cabral. Alguns alunos estabelecem relações com outras escolas literárias e destacam elementos da obra cabralina. Chico analisa o poema, verso a verso, explorando outros elementos estéticos e contextuais e indica novos textos e autores. O docente usa exemplos do cotidiano para dialogar com as questões trazidas pelos alunos e acrescenta elementos vinculados ao estudo da poesia. Chico apresenta também suas impressões como leitor, seu processo de leitura de Cabral. O professor debate a presença de obras no Ensino Médio e no Vestibular, diante de pergunta de aluna, na qual se vislumbra o papel do leitor e – em especial – de leitor de alguns autores específicos (o que é necessário para?). Chico situa Cabral em relação a outros poetas, considerados líricos. Chico lê ainda "Tecendo a manhã", analisando o poema. Na segunda parte da aula, Chico retoma o estudo do autor, situando mais de sua produção; parte para o estudo de "Morte e vida severina", poema que afirma gostaria de ter escrito. Chico estabelece relações do poeta e de sua produção com diversos outros autores e torna a analisar os poemas: "O Sol em Pernambuco" e "Num monumento à aspirina", cuja análise conta com a ativa participação de alguns alunos. Chico faz a relação com contexto de produção sócio-histórico e político. Chico amplia a análise, inserindo elementos trazidos por alunos, e vinculando-os aos conceitos já estudados, dando especial destaque à relação autor-leitor e às relações de consumo. Alguns alunos expandem o debate incluindo suas experiências como leitores também de outros autores. Chico debate produção oral x produção escrita/visual à luz de Paul Zumthor e faz relação com a produção de João Cabral e conclui a aula sintetizando as tensões apresentadas acerca da obra cabralina.</p>	<p>Notações de campo (cc1, p. 48-63). Gravação em áudio (Chico150818: 2°46"34). Diário de campo (p. 40-60). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.</p>

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
25/08/2015	3h	<p><i>"Abre com travessão e encerra com Travessia"</i>: Chico inicia a aula anotando no quadro dados sobre a produção da obra que será estudada e sobre seu autor: <i>Grande sertão: veredas</i>, de Guimarães Rosa. Logo de início já faz a ressalva sobre sua íntima relação com a obra, que o impossibilitou até aquele momento, inclusive, de escrever sobre ela. Chico afirma que a aula será uma tentativa de se distanciar e de compartilhar, pela primeira vez, suas hipóteses de leitura, também como forma de melhor elaborá-las para si. Chico apresenta o plano da aula: na primeira parte se propõe a apresentar características mais pontuais sobre o autor e a obra em estudo e vai iniciar o desenvolvimento de uma hipótese, que será concluída na segunda parte da aula, após o intervalo – tudo isso iluminado pela sua experiência como aluno de graduação de autora que utilizará em aula. Chico lê trecho inicial do texto de Rosa; na sequência se detém sobre a questão da linguagem e como se dá essa relação considerando-se vida e obra do autor. Chico indica que é necessário compreender outras obras antes de se chegar a <i>Grande sertão</i> e para que seja compreendido o lugar da obra na produção do autor. Chico começa a apresentar o que chama de dicotomias, articulando outras produções de Rosa, bem como fortuna crítica sobre elas. Chico aponta para a estrutura do romance e discute amplamente sua existência no Brasil, retomando questões que se referem à construção do romance: personagens, verossimilhança, narrador, relação autor-leitor, desenhando asserções no quadro a partir da leitura de diversos trechos da obra e de suas explicações, propondo a compreensão de que o jogo estabelecido pela obra é entre o EU e o OUTRO. Chico aponta ser um problema conseguir estabelecer como o livro dialoga com a História, uma vez que é "um modelo de existência". Após amplo debate sobre o tema, que inclui alguns alunos, Chico abre para o intervalo, comprometendo-se a debater na sequência a questão pactária presente no romance. Durante o intervalo há situações em que os estudantes compartilham experiências vivenciadas em outras disciplinas e também diálogo sobre o impacto do período anterior, da leitura realizada por Chico sobre <i>Grande sertão</i>. Chico também auxilia os alunos que têm dúvidas sobre seus ensaios, avaliação próxima. No segundo momento da aula, Chico indica que resolverá mais cinco ambivalências, que vão sendo construídas por ele no quadro e intercaladas com a leitura de trechos do romance. Em poucos momentos há intervenção dos estudantes, que atentam à explicação do docente. Chico realiza análises tanto da ordem pessoal, como leitor, quanto da ordem crítica vinculadas aos aspectos semióticos, linguísticos e literários do texto. Ao longo de toda a explicação, o professor relaciona a obra à vida. Para concluir propõe a questão: "Como Guimarães Rosa desloca o papel da literatura, do fazer literário?", que debate à luz de diversos autores e na relação com outras produções literárias. Outros temas ultrapassam o debate sobre a obra, relacionados à questão da mídia, do mercado, do preconceito. Como sempre, Chico conta histórias pessoais para ilustrar o debate, que são sempre bem recebidas pelos estudantes.</p>	<p>Notações de campo (cc1, p. 73-87). Gravação em áudio (Chico150825: 3°08'27"). Diários de campo (p. 61-92). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.</p>

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
08/09/2015	3h	<p><i>Dá para ensinar Guimarães Rosa no Ensino Médio?:</i> Chico inicia a aula com orientações voltadas aos estudantes que apresentarão em seminário prévia dos trabalhos ensaísticos, bem como para aqueles que realizarão análise do debate estabelecido entre Schwarz e Augusto de Campos, chamado por ele de "bate-boca". Em seguida, Chico apresenta proposta para análise do romance <i>Paixão segundo G.H.</i>, tema da aula. Para isso, retoma afirmação realizada na aula anterior, lembrada por mim em conversa informal durante um almoço, sobre a inexistência do romance enquanto gênero no Brasil, destacando novamente as relações autor-leitor e a questão pactária, já apontada na aula anterior. Chico, como sempre, realiza anotações no quadro para ilustrar suas proposições e indica repertório variado a fim de complementar a leitura da obra e os debates surgidos. Chico situa a obra e vida de Clarice Lispector, destacando as relações como o romance estudado. Alguns alunos, os mesmos de sempre, estabelecem diálogo com as explicações do professor, que sempre os aproveita para ampliar o estudo que está sendo apresentado por ele. Chico analisa o romance, ilustrando suas asserções com a leitura de trechos do texto, indicando as páginas em que se encontram. O destaque da aula volta-se ao debate sobre a inserção de narradora feminina e ausência de figura masculina em <i>Paixão segundo G.H.</i> Como ocorre nas outras aulas também é trazido, no que tange ao romance, o contexto sócio-histórico e político em que se insere a produção da autora. Chico comenta também sobre o universo do profissional das Letras e sobre o ofício de escritor. Outro tema recorrente é a reificação da literatura, que segundo afirma o professor, sofre a obra de Clarice, que é fragmentada, quando não mal referenciada nas redes sociais. Tanto Chico quanto os alunos estabelecem relações com outros autores e obras, enquanto críticos, compartilhando suas experiências como leitores. Durante o intervalo, vários alunos buscam esclarecimento e orientação sobre a realização dos trabalhos e também buscam debater sobre temas que foram referenciados em aula, sejam teóricos, sejam referentes à formação continuada. As amenidades também integram as conversas de intervalo, envolvendo, além de Chico, vários dos alunos presentes. Após o intervalo, a aula se volta à análise mais aprofundada da obra em si, de seus elementos, que Chico vai relacionando com referenciais teóricos. Também nesse período surgem diversos compartilhamentos de experiências de leitura, tanto da obra em análise quanto de outros autores. O tema performance é novamente retomado, com o qual são estabelecidas novas relações e referenciados outros exemplos. Fala-se sobre a origem mágica da literatura, epifania, poder da linguagem. Chico identifica que algumas obras não foram feitas para "dar aula sobre", como <i>Grande sertão</i> e <i>Paixão segundo G.H.</i> Surge, a partir de questionamento de aluna, relato de experiência do professor sobre aulas na Educação Básica sobre os textos e problematização de sua inserção em programas escolares ou em processos seletivos de ingresso para Ensino Superior (Enem e Vestibular). Alguns alunos se afiliam ao debate sobre o tema. Chico problematiza ainda questões sobre o ensino, sobre o formato da escola e sobre como ensinar literatura a partir disso. O professor retoma o movimento anterior de leitura e debate de trechos da obra, destacando possibilidades de interpretação, que são esquematizadas no quadro e relacionadas a outros contextos, produções, autores.</p>	<p>Notações em campo (cc1, p. 110-129). Gravação em áudio (Chico150908: 3°06'40"). Diário de campo (p. 93-126). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.</p>

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
22/09/2015	3h	Chico organiza a turma para que se procedam as apresentações dos projetos de trabalhos ensaísticos. A orientação foi postada com antecedência na Plataforma de Apoio Virtual da disciplina. Cada aluno apresenta atendendo a critérios estabelecido pelo professor (objeto, recorte ou perspectiva de estudo, percurso de reflexão metodológica, alguma bibliografia já lida sobre o assunto), contando com a intervenção de Chico que agrega sugestões de leitura, fornece caminhos para abordagem dos temas apresentados e responde às dúvidas dos estudantes. Também os estudantes participam ativamente das apresentações dos colegas, debatendo as proposições, indicando referências e possibilidades de abordagem, bem como problematizando questões que lhes pareçam relevantes. Como pesquisadora sou convidada a participar e também realizo contribuições. Um exemplo de debate surgido refere-se a um estudo proposto por Anaf sobre a <i>funkeira</i> Annita, que gera tensões em função de aspectos vinculados ao feminismo e também ao lugar social do movimento. Chico medeia o debate. Alguns ensaios remetem às experiências dos estudantes enquanto alunos de Educação Básica ou de outras disciplinas do curso. A aula ocorre sem intervalo.	Notações em campo (cc1, p. 156-174). Gravação em áudio (Chico150922c: 2°38'18"; Chico150922t: 2°41'48"). Diário de campo (p. 127-140). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.
29/09/2015	3h	Chico e eu conversamos sobre alguns retornos que já tenho com a pesquisa e qual a perspectiva que assumi enquanto observadora. Alguns alunos chegam e Chico comenta sobre sua mudança como docente ao longo de sua experiência. Chico inicia a aula contextualizando o “eixo da canção” e situando seu “lugar” – sócio, político, economicamente –, relacionando com o que já fez, anteriormente, nos eixos da poesia e do romance (1950-1968-eixo: desenvolvimentismo ao regime autoritário, mesmo eixo que auxiliou no olhar para os romances e para a poesia). Chico comenta que mais adiante no curso falará sobre contracultura, que ocorre nos anos 1972-1973. No restante da aula, Chico alterna a audição de canções com sua análise e contextualização. Como sempre, as relações são ampliadas por meio do diálogo do objeto em estudo com outros objetos, autores, momentos de produção, bem como com a indicação de repertório. O objeto dessa aula é a Bossa Nova: o que a antecede, como é formada, seus principais nomes e movimentos, sua perspectiva poético-musical e formativa – em relação ao país e à produção de literatura. Na segunda parte da aula, o tema volta-se aos Festivais de música, apresentados por Chico nos mesmos moldes dos temas anteriores. Tudo é anotado no quadro, de forma a ilustrar suas explicações em todos os momentos da aula. Nesse segundo momento, surge relação relevante sobre a formação e participação da classe média no cenário do momento, que é o da Ditadura Militar, bem como dos artistas envolvidos na produção da canção. Como na primeira parte da aula, ouvem-se canções, que são posteriormente analisadas e contextualizadas pelo professor.	Notações em campo (cc1, p. 176-190). Gravação em áudio (Chico152909). Diário de campo (p. 141-155). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.

DATA	DURAÇÃO	SÍNTESE	RECURSOS
06/10/2015	3h	<p>Antes do início da aula, Chico conversa com alguns estudantes. Anai e Bela comentam que a obrigação é de se formarem a fim de contribuir com o público. Chico compartilha com os estudantes ideia sobre a organização da próxima oferta da disciplina, recebendo deles diversas sugestões, que são anotadas e reconhecidas pelo professor. Chico propõe, ao modo da aula anterior, seguirem o encontro sem intervalo, considerando o número reduzido de alunos presentes. O tema da aula é Tropicalismo. O professor identifica dois problemas em relação ao movimento: o primeiro é não ter chegado à síntese ainda e o segundo é que, em sua leitura, o Tropicalismo fecha o marco do Modernismo brasileiro. É a partir dessas questões que Chico encaminha a aula, também alternando debate teórico, audição das canções, contextualização e análise dos objetos e dos movimentos trazidos. Há destaque para o contexto de produção e para o embate entre a canção de protesto e a que produzem os tropicalistas, que Chico vai situando por meio da narração de acontecimentos vinculados aos atores envolvidos na produção da canção no período, da leitura crítica (e da crítica) e da formação de repertório, sempre vinculado ao uso de outras linguagens. Questões vinculadas à reificação da arte, à contracultura, às vanguardas tornam a aparecer, dessa vez, relacionadas ao tema atual. Durante o intervalo, destaca-se conversa de Chico com Tati, em que são referenciadas aulas de outro professor e que levam Chico a fazer uma autoanálise de sua prática, em conversa da qual acaba também participando Henrique. Os estudantes referenciam entre si outros professores que consideram como bons professores de Literatura, fazendo caracterizações. O segundo momento da aula volta-se à análise mais aprofundada do disco <i>Tropicália ou Panis et circencis</i>; algumas canções são analisadas (“Miserere nobis”, “Coração materno”, “Baby”) e contextualizadas, sempre sendo relacionadas ao contexto político, social e ao cenário de produção de Literatura/arte no Brasil e no mundo. A aula traz narrativas pessoais sobre as experiências como ouvinte, em especial por parte de Chico.</p>	<p>Notações em campo (cc2, p. 17-35). Gravação em áudio: (Chico151006). Diário de campo (p. 156-172). Imagens PAV/ELIV. Imagens capturadas pela pesquisadora na sala de aula.</p>

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO ELBIV (DOCENTE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

A educação literária e a formação do professor de Literatura em um curso de licenciatura em  
Letras Português e Literatura de uma universidade pública do sul do Brasil

Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino, PhD



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor,

A presente investigação tem por objetivo investigar como se ensina, tautologicamente, a ensinar literatura em um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do sul do Brasil. A pesquisa, de natureza etnográfica, considerará as orientações contidas na documentação legal que rege tanto o ensino da literatura na Educação Básica quanto as que dão conta da formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura durante o Ensino Superior, para que, somadas aos estudos produzidos por autores de referência nos campos dos Estudos Literários e Linguísticos, seja possível encontrar pontos de contato acerca do tema nos discursos de ambas as áreas, tão complementares à formação do docente das Letras. Dessa forma, será tomado como orientação epistemológica o reconhecimento da educação literária enquanto educação linguística. O trabalho em campo ocorrerá por meio da observação participante e da realização de entrevistas semiestruturadas com a comunidade do curso de Licenciatura em Letras (alunos em formação e docentes), buscando atender aos objetivos específicos de pesquisa, que são: compreender que pressupostos teórico-metodológicos permeiam o ensino da literatura na Educação Básica e na Superior; identificar os conceitos de literatura presentes nas práticas relacionadas à formação de professores de literatura e mapear práticas pedagógicas. Esperamos, assim, contar com sua valiosa participação.

Os encontros de sua turma, que acontecem das 13h30min às 17h30min, na terça-feira, durante o segundo semestre de 2015, serão observados por uma pesquisadora que produzirá notas de campo e registrará gravações em áudio para posterior conferência dos eventos observados nas notações. As observações gerarão um diário de campo. As entrevistas necessárias serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas. De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação, os participantes serão identificados nas transcrições e nos relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Como benefício aponta-se o retorno, aos participantes da pesquisa, sobre os pressupostos e práticas pedagógicas que orientam a formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura. Ademais, ao se propor um estudo de natureza interpretativa, conta-se efetivamente com dados gerados da perspectivaêmica, logo, que dão conta de uma ecologia particular, especial àqueles que são docentes do curso, aos que – ali formados – desenvolvem atividade na Educação Básica e àqueles que estão em formação. A todos, a possibilidade de revisitarem conceitos e práticas pedagógicas apresenta-se como benefício. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos e oficinas de formação de professores.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 214 – Câmpus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 33086759  
E-mail: antonio.sanseverino@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS  
Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central  
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 3308- 3738  
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, agosto de 2015.

Atenciosamente,

Antônio Marcos Vieira Sanseverino (PPG-LETRAS/UFRGS) Participante: \_\_\_\_\_

Rita de Cássia Cavalcante (PPG-LETRAS/UFRGS,  
CAp/UFRGS)

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO LPEN (DOCENTE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
A educação literária e a formação do professor de Literatura em um curso de licenciatura em  
Letras Português e Literatura de uma universidade pública do sul do Brasil  
Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino, PhD



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor,

A presente investigação tem por objetivo investigar como se ensina, tautologicamente, a ensinar literatura em um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do sul do Brasil. A pesquisa, de natureza etnográfica, considerará as orientações contidas na documentação legal que rege tanto o ensino da literatura na Educação Básica quanto as que dão conta da formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura durante o Ensino Superior, para que, somadas aos estudos produzidos por autores de referência nos campos dos Estudos Literários e Linguísticos, seja possível encontrar pontos de contato acerca do tema nos discursos de ambas as áreas, tão complementares à formação do docente das Letras. Dessa forma, será tomado como orientação epistemológica o reconhecimento da educação literária enquanto educação linguística. O trabalho em campo ocorrerá por meio da observação participante e da realização de entrevistas semiestruturadas com a comunidade do curso de Licenciatura em Letras (alunos em formação e docentes), buscando atender aos objetivos específicos de pesquisa, que são: compreender que pressupostos teórico-metodológicos permeiam o ensino da literatura na Educação Básica e na Superior; identificar os conceitos de literatura presentes nas práticas relacionadas à formação de professores de literatura e mapear práticas pedagógicas. Esperamos, assim, contar com sua valiosa participação.

Os encontros de sua turma, que acontecem das 7h30min às 9h30min, na terça-feira e na quinta-feira, durante o segundo semestre de 2015, serão observados por uma pesquisadora que produzirá notas de campo e registrará gravações em áudio para posterior conferência dos eventos observados nas notações. As observações gerarão um diário de campo. As entrevistas necessárias serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas. De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação, os participantes serão identificados nas transcrições e nos relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Como benefício aponta-se o retorno, aos participantes da pesquisa, sobre os pressupostos e práticas pedagógicas que orientam a formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura. Ademais, ao se propor um estudo de natureza interpretativa, conta-se efetivamente com dados gerados da perspectiva êmica, logo, que dão conta de uma ecologia particular, especial àqueles que são docentes do curso, aos que – ali formados – desenvolvem atividade na Educação Básica e àqueles que estão em formação. A todos, a possibilidade de revisitar conceitos e práticas pedagógicas apresenta-se como benefício. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos e oficinas de formação de professores.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 214 – Câmpus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 33086759  
E-mail: antonio.sanseverino@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS  
Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central  
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 3308- 3738  
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, agosto de 2015.

Atenciosamente,

Antônio Marcos Vieira Sanseverino (PPG-  
LETRAS/UFRGS)

Participante: \_\_\_\_\_

Rita de Cássia Cavalcante (PPG-LETRAS/UFRGS,  
CAp/UFRGS)

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO ELBIV (LICENCIANDOS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
A educação literária e a formação do professor de Literatura em um curso de licenciatura  
em Letras Português e Literatura de uma universidade pública do sul do Brasil  
Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino, PhD



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

A presente investigação tem como objetivo a produção de conhecimento sobre a formação inicial do professor de Literatura no Ensino Superior e as relações com as práticas na Educação Básica. Esperamos contar com a sua valiosa participação.

Os encontros turma A, que acontecem das 13h30min às 17h30min, durante o segundo semestre de 2015, serão observados por uma pesquisadora que produzirá notas de campo. As observações serão anotadas e gerarão um diário de campo. As entrevistas necessárias serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, os participantes serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Não há benefício direto para você ao participar do estudo, mas as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudiosos vinculados ao tema da formação de professores, bem como para formadores de professores de literatura e para professores de literatura em atuação na Educação Básica. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 214 – Câmpus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 33086759  
E-mail: antonio.sanseverino@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS  
Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central  
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 3308- 3738  
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, agosto de 2015.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Antônio Marcos Vieira Sanseverino (PPG-LETRAS/UFRGS)

Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Rita de Cássia Cavalcante (PPG-LETRAS/UFRGS, CAp/UFRGS)

## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CAMPO LPEN (LICENCIANDOS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
A educação literária e a formação do professor de Literatura em um curso de licenciatura  
em Letras Português e Literatura de uma universidade pública do sul do Brasil  
Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino, PhD



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

A presente investigação tem como objetivo a produção de conhecimento sobre a formação inicial do professor de Literatura no Ensino Superior e as relações com as práticas na Educação Básica. Esperamos contar com a sua valiosa participação.

Os encontros da turma B, que acontecem das 7h30min às 9h30min, de terça e quinta-feira, durante o segundo semestre de 2015, serão observados por uma pesquisadora que produzirá notas de campo. As observações serão anotadas e gerarão um diário de campo. As entrevistas necessárias serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, os participantes serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Não há benefício direto para você ao participar do estudo, mas as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudiosos vinculados ao tema da formação de professores, bem como para formadores de professores de literatura e para professores de literatura em atuação na Educação Básica. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Antônio Marcos Vieira Sanseverino  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 214 – Câmpus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 33086759  
E-mail: antonio.sanseverino@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS  
Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central  
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS  
Telefone: (51) 3308- 3738  
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, agosto de 2015.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Antônio Marcos Vieira Sanseverino (PPG-  
LETRAS/UFRGS)

\_\_\_\_\_  
Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Rita de Cássia Cavalcante (PPG-LETRAS/UFRGS,  
CAp/UFRGS)