

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

LOLITA CAMPANI BERETTA

A LITERATURA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE  
PROJETOS DE DOCÊNCIA DESENVOLVIDOS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

PORTO ALEGRE

2014

LOLITA CAMPANI BERETTA

A LITERATURA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE  
PROJETOS DE DOCÊNCIA DESENVOLVIDOS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**Dissertação de Mestrado em Linguística  
Aplicada, apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre pelo  
Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

**Orientação: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões**

PORTO ALEGRE

2014

## CIP - Catalogação na Publicação

Beretta, Lolita Campani

A literatura na escola: uma análise de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores / Lolita Campani Beretta. -- 2014.  
173 f.

Orientadora: Luciene Juliano Simões.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Letramento literário. 2. Formação de leitores. 3. Educação linguística. 4. Formação de professores de português e literatura. 5. Ensino de língua e literatura. I. Simões, Luciene Juliano, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

*Two roads diverged in a wood, and I,  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.*

Robert Frost

Algumas palavras, brevíssimas.

Aos participantes que tornaram essa pesquisa possível. Todos.

À Luciene, que me aceitou, mestranda *verdinha* em Linguística Aplicada. Orientações para além de qualquer dissertação. Aprendo sempre tanto, parece que não faz sentido andar sem um gravador. Mas sempre me esqueço!

À minha família, meu time campeão. Pelo entorno amoroso e fofinho, nas horas mais encrocadas. Por levar tudo tão leve (ou é só impressão?) e me ensinar a fazê-lo. Estou aprendendo aos poucos, é claro.

## RESUMO

Este trabalho realiza uma análise de projetos de docência de língua portuguesa e literatura desenvolvidos no âmbito da formação inicial de professores. O *corpus* para análise foi constituído de trinta e oito (38) projetos elaborados nas disciplinas Ensino de Literatura Brasileira e Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental, oferecidas, respectivamente, na sexta e na sétima etapas do curso de Licenciatura em Letras em uma Instituição de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul. Parte-se das concepções de linguagem e literatura presentes na obra do círculo de Bakhtin, dos estudos sociológicos de Candido (2000, 2006), Bourdieu (1992) e Escarpit (1970, 1978) sobre a esfera literária e do panorama de discussões sobre educação linguística e letramento, (BAGNO; RANGEL, 2005; BRITTO, 2007), letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2011) e projetos educacionais (HERNÁNDEZ, 1998; SIMÕES et al., 2012) para a elaboração de princípios considerados importantes no planejamento e na execução da docência em língua portuguesa e literatura. A análise dos projetos busca compreender de que modo os projetos de professores em formação respondem a essas discussões, que se fazem presentes na bibliografia comum das disciplinas, com a leitura dos Referenciais Curriculares da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2009).

**Palavras-chave:** letramento literário, ensino de língua e literatura, formação inicial de professores.

## ABSTRACT

This research analyzes Portuguese and Literature teaching projects, developed in the context of teachers initial training. The data *corpus* analyzed was constituted by thirty eight (38) projects elaborated in the university courses of Brazilian Literature Teaching and Portuguese Teaching Internship. The courses have been offered in the sixth and seventh phases of Letras degree, respectively, in a University in Rio Grande do Sul (Brazil). The research is based on the conceptions of language and literature found in Bakhtin's circle work; Candido (2000, 2006), Bourdieu (1992) and Escarpit's (1970, 1978) sociological studies on the literary sphere and the landscape of discussions regarding linguistic education and literacy (BAGNO; RANGEL, 2005; BRITTO, 2007), literary literacy (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2011) and educational projects (HERNÁNDEZ, 1998; SIMÕES et al., 2012) for elaborating the principles considered important in planning and executing Portuguese and Literature teaching. The projects analysis are aimed at understanding how projects elaborated by teachers in training respond to these discussions, which are present in the two courses common bibliography, through the reading of Rio Grande do Sul curriculum referential (2009).

**Keywords:** literary literacy, language and literature teaching, initial teachers training.

## LISTA DE ABREVIACÕES

**ELB** Ensino de Literatura Brasileira

**EDP** Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental

**RC** Referenciais Curriculares da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	ELB e EDP na grade curricular	<b>66</b>
<b>QUADRO 2</b>	Número de alunos aprovados em ELB no período pesquisado	<b>70</b>
<b>QUADRO 3</b>	Número de alunos aprovados em EDP no período pesquisado	<b>70</b>
<b>QUADRO 4</b>	Número de projetos de ELB por período letivo	<b>73</b>
<b>QUADRO 5</b>	Número de projetos e/ou relatórios de EDP por período letivo	<b>73</b>
<b>QUADRO 6</b>	Autorias e coautorias em ELB	<b>74</b>
<b>QUADRO 7</b>	Autorias e coautorias em EDP	<b>74</b>
<b>QUADRO 8</b>	Roteiro de composição do projeto em ELB	<b>75</b>
<b>QUADRO 9</b>	Encomenda do projeto de docência em EDP	<b>76</b>
<b>QUADRO 10</b>	Princípios importantes para o planejamento e a execução da docência em língua materna e literatura	<b>78</b>
<b>QUADRO 11</b>	Perguntas para o eixo norteador	<b>80</b>
<b>QUADRO 12</b>	Perguntas para a seleção de textos	<b>81</b>
<b>QUADRO 13</b>	Perguntas para as tarefas	<b>83</b>
<b>QUADRO 14</b>	Panorama de projetos que constituem o <i>corpus</i> para análise	<b>85</b>
<b>QUADRO 15</b>	Eixos norteadores	<b>98</b>
<b>QUADRO 16</b>	Leituras do projeto ELB12 – <i>Ciúme</i>	<b>107</b>
<b>QUADRO 17</b>	Panorama de seleções de textos literários escritos e seus circuitos	<b>113</b>
<b>QUADRO 18</b>	Recorrência de textos de Rubem Fonseca	<b>118</b>
<b>QUADRO 19</b>	Recorrência de textos de Edgar Allan Poe	<b>118</b>
<b>QUADRO 20</b>	Recorrência de textos de Machado de Assis	<b>118</b>
<b>QUADRO 21</b>	Recorrência de textos de Luis Fernando Verissimo	<b>119</b>
<b>QUADRO 22</b>	Linguagens e gêneros ao redor	<b>119</b>
<b>QUADRO 23</b>	Discussões em diferentes graus de elaboração	<b>124</b>

<b>QUADRO 24</b>	Discussão no projeto ELB3 – <i>Violência e metrópole</i>	<b>125</b>
<b>QUADRO 25</b>	Discussão no projeto EDP30 – <i>Medo</i>	<b>126</b>
<b>QUADRO 26</b>	Discussão no projeto ELB10 – <i>Monstros e nós</i>	<b>126</b>
<b>QUADRO 27</b>	Discussão no projeto ELB2 – <i>Violência</i>	<b>127</b>
<b>QUADRO 28</b>	Tarefas de leitura no projeto EDP28 – <i>Identidades</i>	<b>128</b>
<b>QUADRO 29</b>	Outras tarefas de leitura	<b>130</b>
<b>QUADRO 30</b>	Produção	<b>134</b>
<b>QUADRO 31</b>	Produção no projeto ELB1 – <i>Memórias</i>	<b>136</b>
<b>QUADRO 32</b>	Produção no projeto ELB14 – <i>Literatura fantástica no Brasil</i>	<b>136</b>
<b>QUADRO 33</b>	Tarefas de produção em EDP31 – <i>Espanto</i>	<b>137</b>
<b>QUADRO 34</b>	Arquitetura do projeto EDP37 – <i>Amor: Romeu e Julieta</i>	<b>139</b>
<b>QUADRO 35</b>	Gêneros de produção e formas de publicização	<b>142</b>
<b>QUADRO 36</b>	Produção no projeto ELB7 – <i>Sobrenatural</i>	<b>144</b>
<b>QUADRO 37</b>	Planejamento de aulas no projeto ELB16 – <i>Preconceito no conto de terror</i>	<b>145</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Da temática aos textos no projeto ELB15 – <i>Cotidiano</i>	103
<b>FIGURA 2</b>	Projeto ELB14 – <i>Literatura fantástica no Brasil</i>	104
<b>FIGURA 3</b>	Dos textos à temática no projeto ELB12 – <i>Ciúme</i>	106
<b>FIGURA 4</b>	Trajectoria de decisões em EDP27 – <i>Como se organiza meu cotidiano</i>	109
<b>FIGURA 5</b>	O projeto EDP28 – <i>Identities</i>	111
<b>FIGURA 6</b>	Gêneros de leitura e sua presença em número de projetos	122

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO 1** Símulas de disciplinas disponibilizadas na página virtual da universidade

**ANEXO 2** Programa e bibliografia da disciplina Ensino de Literatura Brasileira

**ANEXO 3** Programa e bibliografia da disciplina Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental

**ANEXO 4** Termo de consentimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 LINGUAGEM, LITERATURA, ESFERA LITERÁRIA</b> .....	<b>19</b>
1.1 LINGUAGEM E LITERATURA NA OBRA DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	19
1.2 A ESFERA LITERÁRIA: O OLHAR SOCIOLÓGICO EM CANDIDO, BOURDIEU E ESCARPIT .....	25
<b>2 LINGUAGEM E LITERATURA NA ESCOLA</b> .....	<b>36</b>
2.1 AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO .....	36
2.2 PROJETOS DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA .....	46
<b>3 A PESQUISA E SEUS CONTORNOS</b> .....	<b>54</b>
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LITERATURA E O VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA .....	54
3.2 PROJETOS DE DOCÊNCIA COMO OBJETO DE PESQUISA.....	60
3.2.1 Percurso para um problema de investigação.....	60
3.3 A PESQUISA E SEU CAMPO .....	65
3.3.1 Montagem do <i>corpus</i> para análise.....	69
3.3.2 O passo a passo da análise documental realizada .....	74
3.4 UM PANORAMA DE PROPOSTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL.....	84
<b>4 ANÁLISE</b> .....	<b>95</b>
4.1 NOS LIMITES DO CIRCUITO LETRADO E NAS EXPANSÕES DA ESFERA LITERÁRIA.....	98
4.1.1 Os alunos na seleção de textos .....	109

4.1.2	Representações do panorama de leituras em quadros e figura.....	112
4.2	REPERTÓRIO DE AÇÕES EM TORNO DE TEXTOS.....	123
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>152</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

### O direito a experiências memoráveis de leitura

*...esse complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes gratia sui, por amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares).*

Umberto Eco

Antes de mais nada, é importante falar do papel que tiveram, em minha trajetória, as duas disciplinas que acabaram por se tornar centrais nesta pesquisa. Na sexta etapa da graduação, a discussão travada sobre o ensino de literatura, na disciplina Ensino de Literatura Brasileira<sup>1</sup>, foi o que me conduziu de volta ao curso de Letras, depois de um afastamento e inúmeras incertezas sobre os caminhos a percorrer. Naquele momento, concentrar-me não na literatura, mas em sua presença na educação básica finalmente deu sentido à opção profissional realizada anos antes.

Esse efeito, no entanto, se deu sobretudo pelo contato, em uma disciplina anterior, com leituras sobre letramento e educação linguística, o que me permitiu atribuir um significado mais amplo para aquela discussão. Desenvolvi um projeto de docência brevíssimo, talvez porque meu desejo maior fosse falar, horas e horas, sobre tudo aquilo. Afinal, do que se tratava mesmo o *direito à literatura*? A que custo esse direito deveria ser garantido na escola, e, se de fato havia um custo subjetivo muito alto para os alunos, uma imposição que anulava qualquer fruição, ele estaria mesmo sendo assegurado?

Na etapa seguinte, a experiência no Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental, acompanhada de constante reflexão sobre o próprio fazer, e a ênfase das discussões da disciplina nas práticas sociais de linguagem marcaram um – vários, talvez – passo adiante nessa trajetória. Após esse momento, a realidade da educação básica não saiu mais do horizonte. O que veio desde então pode ser considerado uma

---

<sup>1</sup> Os nomes de ambas as disciplinas pesquisadas neste trabalho foram alterados para preservar a identidade dos participantes.

<sup>2</sup> BERETTA (2010).

<sup>3</sup> Esse trecho se encontra no projeto intitulado EDP32 – *Criação de histórias*. Para detalhes do projeto,

busca, repleta de descobertas, encantamentos e também de tropeços, no caminho para realizar uma pesquisa que pudesse, de algum modo, contribuir para a discussão.

Hoje, olhando para trás, percebo como este trabalho é fruto do encontro de, digamos, dois mundos. Ainda lembro no detalhe uma conversa, durante o processo de realização de meu trabalho de conclusão de curso, que diz muito sobre o lugar de onde venho – a ênfase na literatura – e sobre os rumos que tomei na vida, ainda que tímida, de pesquisadora.

Enquanto desenvolvia, como monografia de conclusão da licenciatura em Letras, uma proposta de unidade didática para o trabalho com canções de Noel Rosa na escola<sup>2</sup>, cheguei a uma reunião de orientação decidida a encontrar alguma forma de produção textual em que os alunos pudessem falar sobre a aproximação de algumas canções de Noel com o gênero crônica, em seu olhar para o cotidiano da cidade, da boemia. Em sua sabedoria, minha orientadora mostrou, em poucas palavras, o quanto aquela era uma resposta minha, enquanto leitora e ouvinte profissional – à época, participava dos encontros de um grupo de estudos sobre a canção popular brasileira, na universidade –, distante de inúmeras respostas circulantes à escuta de canções. Tratava-se de encontrar formas de dar sentido, na escola, ao contato com um repertório de leituras que considerava direito de todos.

Alguns anos e muitas discussões mais tarde, considero que se tratava, sobretudo, de proporcionar, nas palavras da mesma orientadora, experiências memoráveis de leitura na escola. O significado dessa expressão, acho que encontrei dias depois, durante uma participação, já como mestranda, na disciplina de Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental. Diante da presença de uma colega, então professora de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, aproveitei para perguntar como ela vinha trabalhando as leituras literárias extensivas com seus alunos. Eram tantos detalhes que a resposta tomou o resto da manhã.

O projeto realizado pela colega, juntamente com professores de outras disciplinas, conseguia reunir a leitura de um romance de Jorge Amado, de uma tragédia de Shakespeare e de textos da literatura de cordel sob a temática *uma feira em dois tempos*. Todas as ações, sobretudo nas aulas de língua portuguesa e inglesa, caminhavam para a realização de um evento, aberto à comunidade, em que a gastronomia, a música, os hábitos e mesmo as personagens de cada época se faziam

---

<sup>2</sup> BERETTA (2010).

presentes. Os próprios alunos decidiram criar um jornal, para distribuição na feira, que relatava, digamos, notícias sobre a vida pessoal de Tieta, Dona Flor, Gabriela, entre outros.

A arquitetura daquele projeto, pensado em todas suas etapas – detalhá-las tomaria páginas – e ao mesmo tempo aberto para novas soluções, encontradas pelos alunos, surpreendeu a todos, inclusive a mim. Diante de perguntas de um dos professores em formação, que falava das dificuldades de realizar *feitos* similares, ela não negava: sim, é difícil. É trabalhoso, envolve meses de planejamento coletivo... mas vale a pena. Em suas palavras, fazia-se claro: não havia espaço para colocar em dúvida o direito a experiências memoráveis de leitura na vida escolar.

Em consonância com esse relato, entre as poucas certezas que guardo após algum tempo de pesquisa nessa área delicada e conflituosa que é o ensino de literatura na educação básica, destaco esta: o desejo de que o *deleite* de que fala Eco tenha lugar na experiência literária escolar, ou seja, que essa característica essencial da literatura não seja exceção justamente no espaço que, em grande parte das vezes, é o principal responsável por oportunizar o contato de pessoas com textos literários.

Embora possa variar de posto, o prazer da leitura tem seu lugar anunciado entre os propósitos do ensino de literatura nos documentos oficiais e nas publicações, acadêmicas ou não, da área. Diante disso, tanto discussões mais teóricas como ideias mais objetivas sobre como alcançar tal propósito estão por aí e circulam sob diversas formas, constituindo um conjunto de respostas ao desafio. Entre elas, estão aquelas produzidas por alunos de Letras no interior da universidade e em seu contato inicial com a escola. Essas respostas, sob a forma de projetos de docência, são tomadas como objeto de investigação no presente trabalho, que passo a descrever.

O que apresento nesta dissertação é uma análise de projetos de docência de língua portuguesa e literatura desenvolvidos por alunos de graduação – licenciatura em Letras – em uma Instituição de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul. Os projetos que constituíram o *corpus* desta pesquisa (ao todo, trinta e oito) foram elaborados em dois momentos distintos da formação inicial, a saber, nas disciplinas Ensino de Literatura Brasileira (ELB) e Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental (EDP). Oferecidas, respectivamente, na sexta e na sétima etapas do curso, as disciplinas se diferenciam por sua carga horária, seu caminho curricular, seus objetivos gerais e específicos – a primeira voltada para a literatura e o ensino médio; a

segunda, para a língua portuguesa e o ensino fundamental – e, sobretudo, pela experiência do estágio docente em EDP.

Ressaltadas as diferenças, é possível voltar o olhar para aquilo que têm em comum: são documentos elaborados por alunos de graduação que buscam e apresentam caminhos, possibilidades de trabalho com a literatura na escola, documentos que evidenciam uma trajetória de discussões em torno de projetos de docência e do letramento literário na escola, uma trajetória, enfim, da formação inicial de professores.

Em comum ainda, uma peça importante da bibliografia de ambas as disciplinas, que são os Referenciais Curriculares da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (RC), publicados em 2009. Além da discussão dos pressupostos teóricos e de conteúdos procedimentais para o ensino de língua portuguesa e literatura, os RC apresentam unidades didáticas, elaboradas e comentadas no detalhe, que constituem, de certo modo, as bases para a encomenda dos projetos de docência nas duas disciplinas.

Essa bibliografia em comum também guia o estabelecimento de um recorte temporal para a constituição do *corpus* de projetos: o semestre seguinte à sua publicação, que marca o início de sua presença entre as leituras obrigatórias das disciplinas em questão. As duas disciplinas são reunidas sob um mesmo olhar: no contato com os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado, de publicação recente e de efeitos ainda desconhecidos na academia.

Esta pesquisa busca, portanto, responder, a partir da leitura dos projetos de ELB e EDP, às seguintes perguntas gerais:

- De que modo esses projetos, desenvolvidos no âmbito da formação inicial de professores, respondem, em suas escolhas textuais e temáticas e na elaboração de tarefas, às leituras e discussões presentes na bibliografia comum das disciplinas de ELB e EDP?
- É possível reconhecer efeitos do processo de formação na passagem entre ELB e EDP?

- A partir da análise documental de projetos de docência no campo da literatura e da formação do leitor, que visão desse ensino e dessa formação é manifesta por seus autores, professores-estagiários de docência?

No **Capítulo 1**, apresento as bases conceituais deste trabalho no que se refere às concepções de linguagem, literatura e esfera literária. Tais conceitos, trabalhados a partir da obra do círculo de Bakhtin e da perspectiva sociológica de Antonio Candido, Pierre Bourdieu e Robert Escarpit sobre a atividade literária, são centrais para a discussão que virá, no **Capítulo 2**, sobre a entrada da literatura na escola, a partir de uma visão integrada de ensino de língua portuguesa e literatura. As concepções de letramento e letramento literário e os pressupostos que subjazem à dinâmica dos projetos de docência de língua portuguesa e literatura estabelecem as bases para a elaboração de princípios que conduzirão a análise central deste trabalho.

No **Capítulo 3**, os contornos da pesquisa são detalhados. Situo o presente trabalho em meio a produções da área de Linguística Aplicada e estudos sobre letramento literário desenvolvidos na área de Educação. São apresentadas a trajetória para a escolha dos projetos de docência como objeto de investigação e as perguntas gerais de pesquisa. Apresento o campo em que a pesquisa foi realizada e a natureza das disciplinas Ensino de Literatura Brasileira e Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental. Elenco os princípios elaborados, a partir das discussões presentes nos dois primeiros capítulos, assim como as perguntas específicas a que me levaram para a realização da análise do *corpus* de projetos. O conjunto de projetos que constituíram o *corpus* para análise se encontra em um quadro, ao final do capítulo, que apresenta um panorama das propostas lidas, de modo a localizar o leitor antes da leitura da análise.

O **Capítulo 4** é resultado da análise empreendida a partir dos princípios e perguntas explicitados no capítulo anterior. Nele se encontram as principais tendências reconhecidas, em relação às seleções textuais e às tarefas, entre os projetos desenvolvidos pelos professores em formação inicial. O texto é acompanhado de quadros e figuras que pretendem contribuir para que o leitor tenha uma visão ampla do conjunto de projetos, assim como acompanhar as formas de sistematização utilizadas para a organização do capítulo.

Finalmente, apresento as **Considerações finais**, em que, retomando as perguntas de pesquisa e os objetivos desta dissertação, sintetizo as descobertas

apresentadas durante a análise. Nessa seção de encerramento, procuro também tratar das limitações do presente trabalho e de alguns caminhos investigativos que se apresentam a partir dos resultados desta dissertação.

Antes de dar início ao primeiro capítulo, no entanto, gostaria de citar um trecho que me chamou a atenção em meio ao *corpus* de projetos analisados: “indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola. O eixo transmissão do passado-preparação do futuro precisa também incluir o presente, sob o risco de deixá-lo intocado, sem perspectiva de mudança e sem sentido ao aluno”<sup>3</sup>. Finalizando esta introdução, faço minhas as palavras do autor, esperando que este trabalho possa, de algum modo, contribuir para pensar o lugar da escola e da literatura em meio *ao tempo presente, aos homens presentes, à vida presente*.

---

<sup>3</sup> Esse trecho se encontra no projeto intitulado EDP32 – *Criação de histórias*. Para detalhes do projeto, ver sinopses do Quadro 14, presente no Capítulo 3.

# 1 LINGUAGEM, LITERATURA, ESFERA LITERÁRIA

*A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes.*  
TODOROV, 2012, p. 22

## 1.1 LINGUAGEM E LITERATURA NA OBRA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

As ideias desenvolvidas ao longo desta seção estão presentes na obra do círculo de Bakhtin sobre linguagem, sobretudo em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) e no texto *Os gêneros do discurso* (1997). A concepção de linguagem desse grupo de autores russos tem sido fundamental para pensar o ensino de línguas, materna ou adicional, e entende-se, neste trabalho, que sua compreensão do fenômeno literário entre as práticas comunicativas também colabora para pensarmos o lugar que a literatura pode ocupar na escola hoje.

Bakhtin<sup>4</sup> propõe o estudo da linguagem como fenômeno social que atravessa todas as esferas da atividade humana e apenas nelas se realiza. Sob esse olhar, a linguagem é sempre situada e carrega marcas de seu contexto de realização: nela estão refletidas condições específicas de comunicação, dentro de um lugar histórico, social e cultural. As condições de comunicação dizem respeito tanto ao lugar único e intransferível dos sujeitos na estrutura social quanto ao lugar de uma prática – e da esfera em que está inserida – na hierarquia e na continuidade das atividades humanas.

A natureza social da linguagem a torna, portanto, uma realidade “axiológicamente saturada” (FARACO, 2009, p. 56): o fenômeno linguístico está sempre estratificado, não apenas por variações geográficas, sociais e temporais, mas também por índices sociais de valor de que a linguagem está repleta. Nela se delineiam “conflitos, relações de dominação, adaptação ou resistência à hierarquia,

---

<sup>4</sup> Embora haja questionamentos em relação à autoria em obras do círculo, neste trabalho, optou-se por atribuir a autoria a Bakhtin, conforme as edições consultadas de *Estética da criação verbal* e *Marxismo e filosofia da linguagem*.

utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder” (BAKHTIN, 2006, p. 15). E é nesse contexto que os sujeitos se constituem discursivamente, “assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84).

Sujeitos locutores e ouvintes (futuros locutores) tomam a palavra nesse contexto repleto de vozes sociais distintas e posicionam-se em meio ao diálogo que se estabelece em determinada esfera. As esferas, por sua vez, desempenham funções específicas no conjunto da vida social, e há sempre aquelas que, dispendo de peso político diferenciado, buscam submeter a heterogeneidade discursiva, num esforço monologizante dos discursos que ambicionam se impor como um centro (FARACO, 2009, p. 53).

A unidade real da comunicação verbal está na forma concreta de enunciados, orais ou escritos, de indivíduos, que se realizam nas variadas esferas da atividade humana, carregando marcas de seu contexto. Essas marcas se apresentam no conteúdo (temático) do enunciado, em seu estilo (ou seja, nas seleções linguísticas realizadas pelo locutor), mas sobretudo em sua construção composicional. Tais elementos estão intrincados, “fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Um enunciado é individual e possui suas fronteiras claramente delimitadas na alternância dos sujeitos falantes: seu acabamento está marcado pela possibilidade de resposta, quando “o ouvinte (leitor) sente que o locutor disse ou escreveu tudo o que queria dizer em um determinado momento, em determinadas condições” (BAKHTIN, 1997, p. 300).

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 295)

Na passagem acima, ficam evidentes dois pontos fundamentais no entendimento de linguagem do círculo. Primeiramente, a diversidade que está compreendida entre os enunciados. Bakhtin coloca lado a lado o diálogo cotidiano e a obra literária, não porque sejam a mesma coisa, mas por compartilharem

características comuns a todas as práticas verbais. Nesse caso, a alternância de sujeitos que participam de uma interação através da linguagem. Em seguida, há a noção de compreensão responsiva ativa do ouvinte, que colabora para entendermos de que modo podemos falar de alternância de sujeitos falantes em enunciados literários.

Ao tomar a palavra, o locutor possui um intuito discursivo dentro de uma esfera específica e dirige-se a um ou mais ouvintes. Seu enunciado é moldado também por essas informações. É importante, no entanto, observar que o enunciado é uma realidade bastante “mais complexa e dinâmica do que quando ele é entendido como um veículo direto e univocal da expressão de uma consciência individual” (FARACO, 2009, p. 86). Sobre a experiência verbal individual, Bakhtin afirma:

É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. (BAKHTIN, 1997, p. 315)

O ouvinte, ao compreender um enunciado, adota para com ele uma atitude responsiva ativa. Segundo Bakhtin, “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (1997, p. 291). Sua compreensão do que ouve encontrará ecos, ainda que mudos, tardios e em diferentes graus de ativismo, em seu discurso ou comportamento (1997, p. 292).

Uma resposta é muito mais do que as reações a um enunciado específico. Trata-se de uma tomada de posição diante de uma realidade repleta de enunciados. Cada época, cada meio social “possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração” (BAKHTIN, 1997, p. 314). Conforme o autor, “os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN, 1997, p. 317). Todo enunciado é, portanto, uma resposta a enunciados anteriores:

...refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 1997, p. 317)

Essa responsividade do outro é aguardada pelo locutor, não está fora de seu processo enunciativo. Pelo contrário, “todo discurso está, intencionalmente ou não, em diálogo com discursos anteriores sobre o mesmo assunto, mas também com discursos que ainda virão, cujas reações ele prevê ou antecipa”<sup>5</sup> (TODOROV, 1995, p. X). O que o locutor espera “não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução” (BAKHTIN, 1997, p. 292).

Diante de uma quantidade virtualmente inesgotável de esferas e atividades humanas, os enunciados assumem, como vimos, formas tão distintas como o diálogo e o romance. Marcados pelas necessidades e funções de cada situação comunicativa, configuram diferentes tipos, “relativamente estáveis” (1997, p. 280), que apresentam um conjunto de traços comuns e que Bakhtin denomina *gêneros do discurso*. Em cada gênero, os elementos conteúdo, estilo e construção composicional fundem-se de formas variadas, moldando um tipo particular de discurso.

Faraco afirma que “ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (2009, p. 127). Isso porque as próprias esferas e atividades em que os enunciados se realizam diferenciam-se no tempo, ampliam-se, assumem novas funções, interagem entre si, hibridizam-se. Os gêneros precisam ser, portanto, “formas abertas à contínua remodelagem”, possuir a “capacidade de responder ao novo e à mudança” (FARACO, 2009, p. 127).

O repertório de gêneros do discurso dentro de uma esfera cresce à medida que a própria esfera se desenvolve, tornando-se mais complexa. Diante da heterogeneidade das esferas, seus diferentes graus de complexidade e diversidade funcional, o autor diferencia gêneros de discurso primário (simples) e secundário (complexo). Estes últimos surgem em circunstâncias culturais mais elaboradas, sobretudo em práticas escritas, e absorvem e transmutam gêneros primários (BAKHTIN, 1997, p. 282). É entre os gêneros secundários que se encontra grande parte dos enunciados literários.

Tal distinção permite compreender melhor a interdependência entre os enunciados produzidos nas esferas cotidianas e nas esferas mais elaboradas, que se interinfluenciam e se renovam continuamente à medida que a sociedade apresenta mudanças. A forte inter-relação entre os gêneros primários e secundários e o processo

---

<sup>5</sup> Tradução minha.

histórico de formação dos gêneros secundários são, de acordo com Bakhtin, fundamentais para uma compreensão da natureza dos enunciados (1997, p. 283).

Como vemos, dentro dessa concepção de linguagem, não está em questão o estudo dos enunciados literários em oposição radical ao resto dos enunciados. A obra do círculo de Bakhtin é, nesse sentido, uma resposta aos estudos formalistas, enunciados que, à época, davam o tom discursivo na esfera acadêmico-literária<sup>6</sup>. Ao invés de concentrar seus esforços na especificação da linguagem literária, em seus elementos formais isoladamente, o interesse dos autores do círculo estava em “mostrar que as forças que funcionam num tipo de enunciado são da mesma natureza daquelas que funcionam no outro” (FARACO, 2009, p. 32).

É no terreno comum das práticas discursivas que a literatura se realiza, e só assim o fenômeno pode ser compreendido em sua complexidade. Os enunciados literários, assim como os outros, “se materializam na grande corrente da interação sociocultural e envolvem tomadas de posições axiológicas” (FARACO, 2009, p. 31). Estão, portanto, em relação com o todo da língua, com suas transformações:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança. É a um sistema ainda mais complexo, e que obedece a outros princípios, que pertence a língua literária, cujos componentes incluem também os estilos da língua não escrita. (BAKHTIN, 1997, p. 286)

Além disso, os modos literários, enquanto gêneros secundários, incorporam gêneros do discurso não-literários em sua construção interna. Conforme Bakhtin, “as bases e potencialidades das formas artísticas por vir já estão nos discursos cotidianos”<sup>7</sup> (1926, p. 249 apud TODOROV, 1995, p. 67). Para Todorov, a própria oposição entre literatura e não literatura é, de um modo geral, estranha ao pensamento do autor. O que há, ao longo de sua obra, é sobretudo um movimento de aproximação, a ênfase na constante inter-relação entre as esferas e a valorização de suas fronteiras como ponto em que o fenômeno cultural é mais intensamente vivido.

Faraco destaca que os movimentos de valorização das práticas do cotidiano, de reconhecimento de forças comuns nos enunciados produzidos em todas as esferas e de

---

<sup>6</sup> Ver a obra *O método formal nos estudos literários*, de Medviédev (2012).

<sup>7</sup> Tradução minha a partir da edição em língua inglesa de Todorov (1995).

ênfase em sua constante inter-relação “assentam as bases para uma teoria das práticas socioculturais que não despreza o cotidiano, nem supervaloriza as esferas mais elaboradas” (2009, p. 64). Consideramos fundamental essa dessacralização das esferas mais elaboradas, pois o tipo de comunicação estabelecido na esfera literária, que interessa particularmente neste trabalho, costuma ser confundido com uma suposta independência de todo o resto, criando a imagem de que a literatura é um fenômeno à parte, que surge alheio aos outros discursos e à própria vida social. Tal visão compromete o entendimento do fenômeno literário em sua totalidade, o que inclui a natureza dos participantes da comunicação literária.

O autor de literatura é um respondente, que escolhe tomar a palavra através de um gênero literário. Posiciona-se, portanto, em meio à comunicação estabelecida no interior da esfera literária e responde ao conjunto de enunciados ali produzidos. Embora sua obra dialogue mais diretamente com essas produções, ela se inter-relaciona com o todo dos discursos, não literários, aos quais também é uma resposta. A ocupação desse lugar, e não de outro, é a escolha de uma posição discursiva na corrente da interação social, que define sua correlação com todas as outras.

O enunciado literário está orientado para um grupo de interlocutores – ainda que desconhecidos, apenas imaginados –, de quem o autor espera uma resposta. O receptor de literatura não é diferente dos ouvintes (leitores) de outros tipos de enunciado. Ele é, juntamente com o locutor, protagonista da comunicação literária, dotado de uma agentividade. A imagem de passividade comumente atribuída a leitores talvez tenha origem no tipo mais frequente de compreensão responsiva na leitura de obras literárias, que pode ser bastante distinta daquela de uma ordem, de uma pergunta, mas nem por isso deixa de ser ativa. Bakhtin afirma que certos tipos de enunciados, entre eles os literários, fundamentam-se sobretudo na compreensão responsiva muda, uma compreensão responsiva de ação retardada: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (1997, p. 292).

Pela quantidade virtualmente infinita de respostas, sua variedade e seus diferentes graus de publicização, a tentativa de apreender o todo da comunicação literária é uma tarefa condenada ao fracasso. Fato é que há um vasto leque de ações, de linguagem ou não, em gêneros os mais variados, que constituem um conjunto de respostas à literatura. O receptor dos enunciados literários não se torna necessariamente um novo produtor. As respostas literárias existem, é claro (o que

garante a manutenção e renovação da esfera), mas se considerarmos a amplitude e variedade do público receptor, podemos dizer que esse tipo de resposta é bastante raro.

Embora configure um funcionamento próprio e apresente relativa autonomia, a esfera literária está em constante correlação com outras esferas, outras atividades, outros tipos de discurso. Essas ações, de linguagem ou não, são de algum modo respondentes e participantes da esfera ampla da literatura. Algumas delas possuem maior valor, tornam-se as respostas consideradas legítimas, por serem frequentes em lugares de poder simbólico, como a escola e a universidade. As práticas das esferas mercadológica e jornalística também medeiam fortemente a comunicação literária. Há, ainda, aquelas que se realizam na esfera artística e tecnológica e que apresentam possibilidades de expansão e renovação das atividades.

Todas essas ações contribuem, de modos distintos, para a manutenção e a reconfiguração das atividades literárias através do tempo. Na próxima seção, que tratará da esfera literária, algumas dessas práticas serão observadas de perto, pois tornam-se parte de seu funcionamento.

## **1.2 A ESFERA LITERÁRIA: O OLHAR SOCIOLÓGICO EM CANDIDO, BOURDIEU E ESCARPIT**

Nesta seção, serão utilizadas obras de três autores cujos estudos contribuem, de modos complementares, para uma compreensão do funcionamento da esfera literária. O objetivo, aqui, é investigar o modo como se constituem e o lugar que ocupam diferentes sistemas literários, que circulam em grupos mais e menos restritos no interior de uma esfera literária ampla.

A obra de Antonio Candido é marcada pelo viés sociológico que propõe para o estudo de obras literárias e da constituição de um sistema literário. Neste trabalho, são fundamentais sua Introdução da *Formação da literatura brasileira* (2000) e a obra *Literatura e sociedade* (2006) – sobretudo o artigo ‘A literatura e a vida social’.

Em *Les règles de l'art* (1992), Pierre Bourdieu apresenta um estudo sobre a gênese e a estruturação do campo literário<sup>8</sup> na França na segunda metade do século XIX. É nesse momento que se configuram as bases de um universo literário tal como o

---

<sup>8</sup> Ver Grillo (2006), que propõe uma aproximação dos conceitos de **esfera** em Bakhtin e **campo** em Bourdieu.

conhecemos hoje. Segundo o autor, “a análise científica das condições sociais da produção e da recepção da obra de arte, longe de destruí-la, intensifica a experiência literária” (1992, p. 14).

Robert Escarpit propõe, em *Sociologie de la littérature* (1978) e em alguns artigos de *Le littéraire et le social* (1970), um estudo sociológico centrado na indústria do livro, na sucessão de seleções que se interpõem entre a produção e a recepção de obras literárias e nos circuitos de público leitor que se configuram. O autor lembra que, embora a sociologia literária deva respeitar a especificidade do objeto, não se pode ignorar que “a literatura é – entre outras coisas, mas de modo incontestável – o ramo ‘produção’ da indústria do livro, como a leitura é o ramo ‘consumo’” (1978, p. 7).

Também para Candido produção e consumo se mostram inseparáveis, a partir de uma compreensão do funcionamento da literatura como um “sistema de obras ligadas por denominadores comuns” (2000, p. 23). Entre esses denominadores comuns, estão, além das características internas, “um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros.” (2000, p. 23)

Candido, assim como os autores do círculo de Bakhtin, reconhece a obra literária como uma prática comunicativa, e afirma que sua compreensão passa por todos os participantes e elementos dessa comunicação:

...na medida em que o artista recorre ao arsenal comum da civilização para os temas e formas da obra, e na medida em que ambos se moldam sempre ao público, atual ou prefigurado (como alguém para quem se exprime algo), é impossível deixar de incluir na sua explicação todos os elementos do processo comunicativo, que é integrador e bitransitivo por excelência. (2006, p. 31)

Para que seja literatura, e não simplesmente uma manifestação literária (CANDIDO, 2000, p. 23), o enunciado precisa participar da comunicação publicamente instituída na esfera literária, ocupar um lugar em sua continuidade. Na formação de um sistema, há, conforme o autor, o estabelecimento de uma tradição, que “assegura no tempo o movimento conjunto” (2000, p. 24), elemento indispensável para a constituição da literatura enquanto fenômeno de civilização.

A tradição institui padrões que não implicam uma homogeneização ou estabilização das formas de comunicação literária – se assim fosse, não veríamos a evolução e reconfiguração de gêneros ao longo do tempo –, mas que se tornam um ponto em comum para quem deseja participar do sistema. A esses padrões “somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar” (CANDIDO, 2000, p. 24). Na formação dessa tradição, há, assim como na configuração dos gêneros do discurso, uma combinação entre estabilidade e mudança (FARACO, 2009, p. 128). Apresenta-se assim uma abertura para o novo, fundamental em qualquer campo artístico.

Essa compreensão também reconhece o papel fundamental do público receptor para que exista um sistema literário. Em outro texto, o autor diz: “sociologicamente ao menos, ela [a obra] só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana” (CANDIDO, 2006, p. 31). Diante dos diferentes tipos de público, mencionados na definição de sistema, os produtores de literatura fazem escolhas – temáticas, estilísticas, genéricas, linguísticas – que orientam suas obras para um grupo de interlocutores.

Existem, numa sociedade contemporânea, várias dessas coleções informes de pessoas, espalhadas por toda parte, formando os vários públicos das artes. Elas aumentam e se fragmentam à medida que cresce a complexidade da estrutura social, tendo como denominador comum apenas o interesse estético. A sua ação é enorme sobre o artista. (CANDIDO, 2006, p. 45)

À medida que a esfera literária se autonomiza, à medida que aumenta o público leitor potencial e que surgem, em tempos de comunicação de massas, novas possibilidades de distribuição, ela cresce em complexidade e há uma dispersão das atividades. A esfera literária é, na verdade, composta de várias microesferas, e os diferentes públicos se estabelecem em torno de atividades que, embora em correlação, ocupam lugares e possuem valores distintos no interior da esfera e no conjunto de atividades humanas.

Há, de modo amplo, dois circuitos literários que, opostos, estabelecem polos de produção e recepção, configurando hierarquias inversas na sociedade. Bourdieu diferencia os campos da produção restrita e da grande produção. Enquanto o primeiro é o polo “economicamente dominado, mas simbolicamente dominante”<sup>9</sup> do campo literário (1992, p. 122), o segundo ocupa posição oposta. Escarpit estabelece uma

---

<sup>9</sup>As obras de Robert Escarpit (1970, 1978) e de Pierre Bourdieu (1992) foram consultadas em versões francesas e estão citadas em traduções de minha autoria.

separação centrada no público dessas produções, entre o circuito letrado e os circuitos populares, estes últimos “por falta de nome melhor” (1978, p. 75). Essa divisão não é categórica: os dois campos estão em interação, acabam por se interinfluenciar; afinal, partilham uma esfera. Impõem, no entanto, uma separação simbólica de público e de valores.

O circuito letrado é composto de um número reduzido de participantes, mas de grande prestígio. Escarpit lembra que a categoria dos letrados está na origem da própria noção de literatura, quando, antes de ser uma atividade, era um atributo da aristocracia intelectual, daqueles poucos que tinham acesso à cultura letrada (1970, p. 265).

Os letrados, que na origem constituíam uma casta fechada, hoje não se identificam com uma classe ou com uma camada social, nem mesmo com um grupo sócio-profissional. Poderíamos defini-los como pessoas que receberam uma formação intelectual e uma educação estética estimulada o suficiente para ter a possibilidade de exercer um julgamento literário pessoal, que têm tempo livre suficiente para ler e recursos que permitam a compra regular de livros. Note-se que esta é uma definição potencial, e não real: muitos letrados não têm nenhuma opinião literária, nunca leem ou compram livros, mas eles *poderiam* fazê-lo. (ESCARPIT, 1978, pp. 74-75)

Conforme Escarpit, é no interior desse grupo que o fato literário se desenrola, pois nele se encontram todos seus participantes: “do escritor ao acadêmico historiador de literatura, do editor ao crítico literário” (1978, p. 75). As práticas, seleções e opiniões desses leitores profissionais acabam construindo socialmente uma compreensão oficial do fenômeno literário, daquilo que merece ser lido, do que deve ser ignorado. Ou seja, a consagração ou a exclusão de novos autores – o valor e o lugar que sua tomada de palavra poderá ocupar na esfera – dependem, em grande parte, de sua atenção.

Embora nos últimos séculos a quantidade de participantes desse circuito tenha crescido significativamente, ele ainda pode ser considerado restrito e elitizado, o que garante a imposição de suas práticas no topo de uma hierarquia simbólica. Conforme Bourdieu, “é a qualidade social do público (medida principalmente por seu volume) e o lucro simbólico que ele garante que determinam a hierarquia específica que se estabelece entre as obras e os autores” (1992, p. 168).

O sistema literário que configura uma literatura considerada *a* literatura nacional – como no estudo de Candido –, sistema simbolicamente principal, está no centro deste circuito. Ou seja, sua importância na cultura de um país não tem ligação

direta com a quantidade de receptores, mas com seu valor simbólico. O autor salienta, de fato, a necessidade de um público leitor para que uma obra seja considerada participante do sistema, mas esse público em muitos casos está restrito aos próprios participantes do fato literário. Essa comunicação fechada, no entanto, já é suficiente para que a obra desempenhe um papel no estabelecimento de uma “tradição contínua de estilos, temas, formas ou preocupações” (2000, p. 25).

Neste circuito, também se encontram os clássicos, obras consagradas pelo cânone da história da literatura universal. Essas obras, muitas produzidas em momentos anteriores à estruturação de uma esfera literária (relativamente) autônoma, em diferentes lugares do mundo – mas nenhum periférico –, confirmam uma característica do circuito letrado que é a relação entre a obra e o público na temporalidade. Cereja afirma que “para Bakhtin, a obra não pode ser considerada apenas no âmbito daquilo que se chama *contemporaneidade*” (2004, p. 394).

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na *grande temporalidade* e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. [...] Ora, muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na grande temporalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 364 apud CEREJA, 2004, p. 394)

A conservação de determinados autores e obras através dos séculos, assegurada sobretudo pelas instituições escolar e universitária, não é determinada apenas por sua qualidade estética. Há autores que, tendo desempenhado papel relevante na constituição de uma literatura regional ou nacional, contribuindo para a continuidade literária de determinada comunidade, mantêm-se por serem considerados obrigatórios na formação de leitores dos séculos seguintes. Em muitos casos, obras de pouca qualidade estética têm distribuição e recepção garantidas não porque estabelecem uma comunicação literária através dos tempos – na verdade, muitas tornam-se documentos históricos que pouco oferecem ao interesse estético dos leitores –, mas porque fazem parte da trajetória cultural de um grupo.

Embora a palavra literatura fique quase que diretamente associada a alguns nomes e títulos consagrados pela *grande temporalidade*, o repertório de obras presentes nesse circuito não é estanque: além de estar em movimento ininterrupto de construção, com a entrada de novos autores na continuidade literária, também obras ignoradas pelo circuito restrito à sua época podem, em momentos seguintes, ser integradas ao sistema literário central. Por vezes, basta que um leitor de prestígio – um

escritor, um importante crítico – atribua valor a uma determinada obra para que um novo público se volte a ela, reconfigurando sua posição na esfera.

A capacidade de estabelecer uma comunicação efetiva com leitores pertencentes a outros contextos socioculturais passa pelo compartilhamento, em alguma medida, de códigos linguístico, estético e cultural (MOURALIS; FRAISSE, 2001, p. 62). Isso significa que convenções estéticas, momentos políticos, acontecimentos que suscitam interesse em torno de um assunto esquecido ou até então marginalizado, são elementos que podem realinhar tanto obras quanto autores.

Um último obstáculo à comunicação literária tomará nossa atenção: a censura. Em sua definição mais geral, a censura – termo que vem do verbo latim *censere*, que significa avaliar – é um ato de poder que consiste em julgar com o propósito de controlar as produções da mente (escritos, canções, artes plásticas, etc. ) e que se baseia, conforme o caso e a época, em critérios religiosos, morais, filosóficos, políticos, estéticos. (MOURALIS; FRAISSE, 2001, p. 66)

Assim configuram-se sistemas literários periféricos, em torno do circuito letrado. O esforço monologizante dos discursos de poder dá origem a produções literárias historicamente censuradas, sufocadas: são, em geral, autores, obras e públicos que não partilham dos valores vigentes no circuito mais restrito, tampouco de seu prestígio. Encontram-se aí literaturas de comunidades, etnias, regiões e línguas que ocupam lugares desvalorizados na hierarquia social e histórica da tradição letrada.

A relação entre cada um desses sistemas e o sistema principal é distinta. Há aqueles que desejam obter seu reconhecimento e ser a ele integrados; há aqueles que, questionando as instituições literárias, fazem dessa recusa o centro de seu discurso. Na grande temporalidade, mesmo obras e autores declaradamente contrários ao circuito restrito podem, com o tempo, vir a ocupar posição de prestígio em seu interior e na continuidade literária central.

Apesar da tendência restritiva do circuito, é importante reconhecer que o movimento, através dos tempos, é intenso. Vanguardas e autores de contracultura, em momento seguinte, se tornam a tradição. Gêneros inicialmente vinculados a circuitos mais alargados, como o romance, passam a ter seu valor reconhecido e chegam a ocupar lugar central no sistema. Práticas culturais de sistemas periféricos ganham visibilidade e são incorporadas, ainda que parcialmente, por autores e estudos acadêmicos que buscam uma ontologia literária e cultural mais condizente com a realidade. E, diante da força que os circuitos populares assumem com o fenômeno da

comunicação de massas, o circuito restrito vê-se obrigado a reintegrar suas práticas, responder de algum modo a esse novo contexto.

O próprio Escarpit deixa entender que sua escolha do termo *popular* para denominar os outros circuitos da atividade literária não seria de todo adequada (1978, p. 75). De fato, o termo pode causar um equívoco, a impressão de que aí se encontrariam práticas fora das amarras de um circuito letrado, fora do poder, quando na verdade se trata do polo economicamente dominante do campo (BOURDIEU, 1992), de uma “literatura outorgada” (ESCARPIT, 1970, p. 90) para o grande público.

Encontra-se neste polo o conjunto de produções simbolicamente desvalorizadas que constituem o imenso domínio da literatura comercial, da paraliteratura, ou ainda, da subliteratura. Trata-se de produções que, visando satisfazer as expectativas do grande público, são submetidas a “uma espécie de exame de aptidão à adaptação social” (ESCARPIT, 1978, p. 90). Para Bourdieu, este é o campo de produção dos *best-sellers* sem amanhã (1992, p. 210), o que explica o descrédito da parte do circuito letrado: segundo o autor, “o crédito ligado a uma prática cultural tende a decrescer com o volume e sobretudo a dispersão social do público” (1992, p. 168).

Diferentemente do circuito restrito, não há o estabelecimento de uma tradição, o trabalho conjunto de autores através do tempo, configurando um movimento de estabilidade e mudança. O que há, de fato, é a constituição de uma indústria movida pelo sucesso imediato de obras. Enquanto no circuito letrado o “descompasso temporal entre a oferta e a demanda se torna uma característica estrutural do campo de produção restrita” (BOURDIEU, 1992, p. 122), a trajetória das obras no circuito popular é, na maior parte das vezes, meteórica.

A adaptação necessária do livro às necessidades do leitor é obtida pelo procedimento mecânico da standardização. Quando certo tipo de obra tem sucesso garantido junto ao público, reproduz-se incansavelmente o protótipo, variando simplesmente a fabulação. [...] Nesse mecanismo implacável, o movimento natural é o da degradação. Só há renovação ou progresso quando, por acaso, uma obra escapa da literatura letrada e irrompe num meio social mais vasto. Mas em seguida ela já é aprisionada, reduzida a suas características mais eficazes e reproduzida grosseiramente em série até o esgotamento completo da demanda, que pode durar séculos. (ESCARPIT, 1978, pp. 88-89).

Em tempos de cultura de massas e de revoluções tecnológicas quase cotidianas, a indústria cultural apresenta novas soluções para o mercado de livros diante de um público consumidor cada vez maior. Embora o sucesso de recepção de uma

paraliteratura não seja fenômeno recente, ele certamente se potencializa com a existência dos diferentes meios de comunicação e novos suportes que trazem consigo. A esse propósito, Escarpit afirma: “integrado à rede dos meios de comunicação de massa, o livro se beneficia de todos seus prolongamentos – adaptações, comentários, alusões – e torna-se ele próprio um meio de comunicação de massa” (1970, p. 23).

Ora, essas mudanças reconfiguram a natureza da atividade literária de modos variados. Segundo Candido, “tanto quanto os valores, as técnicas de comunicação de que a sociedade dispõe influem na obra, sobretudo na forma, e, através dela, nas suas possibilidades de atuação no meio” (2006, p. 42). Por um lado, a visibilidade das obras dessa indústria, devido ao forte investimento midiático e ao êxito comercial, parece reduzir ainda mais o alcance da produção do circuito letrado. Por outro, obras que seguiriam, conforme Escarpit, “prisoneiras” do circuito letrado têm a quantidade de receptores multiplicada ao serem reapropriadas em novos produtos culturais. (1978, p. 89)

Os clássicos da literatura do circuito restrito não estão ausentes do polo da indústria cultural. Além de circularem em edições menos elaboradas, muitas vezes de bolso, de serem adaptados em termos de linguagem e mesmo de conteúdo – em versões voltadas para o público jovem –, são frequentemente retomados em obras cinematográficas, televisivas. As obras de origem acabam ganhando novos fôlegos de consumo, mas dessa vez acompanhadas de imagens de atores conhecidos e de etiquetas que informam se tratar do livro que inspirou o filme ou a minissérie.

Um outro conjunto de obras da literatura restrita que ganha espaço e se reconfigura na indústria livreira de grande público é o de títulos que, ao longo do tempo, se tornaram clássicos das literaturas infantil e infantojuvenil. Ao lado de produções contemporâneas estandardizadas para esse público, encontram-se edições reduzidas, adaptadas, ilustradas, quadrinizadas de obras que, em sua origem, estabeleciam uma interlocução com leitores adultos. Segundo Escarpit, obras como *As viagens de Gulliver*, de Swift, e *Robinson Crusóé*, de Defoe, só sobreviveram ao tempo porque, sofrendo uma traição criadora, um deslocamento na recepção, foram integradas ao circuito da literatura infantil. (1978, p. 113) O fato de estarem entre os títulos considerados importantes para a formação (escolar ou não) de leitores assegura sua força em um mercado editorial repleto de produções criadas para conquistar especificamente os públicos infantil e infantojuvenil, ainda que através de seus professores.

Conforme Bakhtin, é importante que os estudos literários reconheçam e investiguem a interdependência e a interação entre os diferentes campos da cultura. Para o autor, as fronteiras entre esses campos não são absolutas, e cada época as traça a seu modo. (1997, pp. 363-364) Na contemporaneidade, não apenas os circuitos letrado e popular estão em contato ininterrupto, interinfluenciando-se e apresentando novas formas de responder a essa realidade da esfera, mas também o todo das atividades da esfera literária se relaciona com outras esferas artísticas, algumas intrincadas a tal ponto com os meios de comunicação de massas que fica difícil considerar tais fenômenos separadamente.

As possibilidades de suporte e de publicação que surgem juntamente com o advento de cada nova tecnologia midiática, o uso de redes sociais que favorecem e mesmo impõem o imediatismo de respostas, tudo isso altera o funcionamento da esfera literária, assim como o de inúmeras outras áreas da atividade humana. Essas transformações nas formas de comunicação definem, juntamente com fatores políticos, religiosos, culturais, o atual contexto sócio-histórico da produção e da recepção de enunciados literários: nele se delineiam novos gêneros, antigos se reconfiguram, alguns têm seu papel reforçado e outros são condenados ao esquecimento.

No entanto, apesar das mudanças que cada época aporta para a atividade literária, há, segundo Candido, dois tipos de arte que configuram um contínuo movimento dialético de manutenção e renovação do sistema simbólico. Conforme o autor, de um ponto de vista sociológico, as obras podem ser divididas em dois grupos: arte de agregação e arte de segregação.

A primeira se inspira principalmente na experiência coletiva e visa a meios comunicativos acessíveis. Procura, neste sentido, incorporar-se a um sistema simbólico vigente, utilizando o que já está estabelecido como forma de expressão de determinada sociedade. A segunda se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos e, para isto, dirige-se a um número ao menos inicialmente reduzido de receptores, que se destacam, enquanto tais, na sociedade. (CANDIDO, 2006, p. 32)

Essa distinção, conforme o autor, não pretende ser categórica, uma vez que são dois aspectos presentes, em proporção variável, em toda obra. Considerando apenas a predominância de um ou outro no jogo dialético, essa separação se sustentaria porque em sua base estão dois “fenômenos sociais muito gerais e importantes” (2006, p. 33), a saber, a integração e a diferenciação. A primeira é “o conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação nos valores comuns da sociedade”.

Já a segunda “é o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros” (2006, p. 33).

Não se trata de associar, imediatamente, essas duas tendências aos circuitos letrado e popular. Embora se possa considerar que no primeiro instituem-se práticas que tendem à segregação, esta também se dá por inúmeros outros fatores que vão além do desejo, por parte de seus produtores, de diferenciação. Do mesmo modo, seria um equívoco afirmar que as práticas de uma poderosa indústria cultural sejam guiadas exclusivamente por um objetivo de integração, ainda que suas produções alcancem um público muito maior.

A socialização do homem, para Candido, depende dos processos complementares de integração e diferenciação, e “a arte, igualmente, só pode sobreviver equilibrando, à sua maneira, as duas tendências referidas” (2006, p. 33). Na esfera literária, devido ao lugar simbólico que ocupa e ao fato de suas atividades estarem historicamente vinculadas a uma aristocracia intelectual, a tendência de diferenciação parece se reafirmar em discursos apocalípticos no momento em que obras passam a ser standardizadas e ter seu público expandido. Por outro lado, reações integradoras propõem uma inversão das ordens de valor e defendem cegamente tudo aquilo que não pertence ao sistema literário principal: a indústria cultural é assumida como forma de democratização do patrimônio estético, mas há ao mesmo tempo uma confusão entre produções de grupos social e culturalmente desvalorizados e obras reproduzidas à exaustão do polo economicamente dominante. (ECO, 1979)

Tal é a esfera literária: nela se interinfluenciam, se redefinem e, enfim, se equilibram obras e valores de ambas as tendências. Esse equilíbrio, porém, não é sinônimo de harmonia: o jogo dialético entre integração e diferenciação é fruto de tensões sociais profundas, que se refletem, em maior ou menor grau, nas práticas de todos os participantes da comunicação literária. Em suas escolhas, produtor e receptor de literatura – este com graus variáveis de consciência – respondem a essas duas orientações, a esses dois sistemas de valor, posicionam-se na esfera.

Apesar do alcance de público e do poder econômico das produções do circuito popular, a posição simbólica do circuito restrito garante que seu olhar sobre a própria esfera literária se imponha sobre os outros. Além dos autores, também críticos, professores, historiadores da literatura contribuem para ratificar uma visão que, ao

reconhecer a relevância das obras clássicas, centrais, certifica a desimportância de todas as outras.

O discurso sobre a literatura está, portanto, permeado de constrangimentos sobre o que se lê ou deixa de ler, subjugando desde a decisão do repertório que ficará à mostra na estante até a opinião a respeito de produtos culturais que reconfiguram títulos do cânone. A própria compreensão – apocalíptica ou integrada – do que merece ser denominado literatura é, na verdade, uma resposta a essas imposições, a esse contexto, a essa realidade axiologicamente saturada da esfera literária.

Neste primeiro capítulo, busquei apresentar as bases conceituais da pesquisa, no que se refere às concepções de linguagem, literatura e esfera literária. Esses conceitos são centrais para o desenvolvimento da discussão que virá, no capítulo a seguir, sobre a presença da literatura na escola a partir de uma visão integrada de ensino de língua portuguesa e literatura.

## 2 LINGUAGEM E LITERATURA NA ESCOLA

*A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo.*

BRITTO, 2007, p. 24

### 2.1 AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Uma vez que a linguagem atravessa todas as esferas da atividade humana, estamos todos em processo ininterrupto de aprendizagem linguística e de construção de conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Nas interações em que nos envolvemos, constituímos-nos enquanto sujeitos e aprendemos modos sociais de fazer e de dizer em circunstâncias as mais distintas. É a partir dessa compreensão que Geraldi defende um ensino de língua portuguesa pensado à luz da linguagem, tendo a interlocução como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos (1995, p. 5). Diz o autor:

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem. (GERALDI, 1995, pp. 4-5)

Embora a aprendizagem se dê intensamente nas inúmeras interações da vida social, promovendo uma contínua educação linguística dos indivíduos, é a escola, espaço de uma educação linguística institucionalizada (BAGNO; RANGEL, 2005),

que poderá ampliar as possibilidades de participação efetiva em diferentes esferas e atividades. A educação escolar tem como tarefa sobretudo “criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Conforme os autores, essa inserção é “requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão” (2005, p. 69).

O objetivo central do ensino de língua torna-se, então, o letramento, definido por Soares como o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (1999, p. 3). Para a autora, diferentemente da pessoa alfabetizada, a pessoa letrada “passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura –, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente” (SOARES, 2009, p. 37, grifos da autora).

Para Britto, o letramento não pode ser compreendido de modo tecnicista, o que tornaria o verbo letrar um equivalente para instrumentalizar, capacitar os alunos com um saber-fazer dissociado de outros conhecimentos objetivos.

A ideia de um *mundo da escrita* diz respeito às formas de organização da sociedade e do desenvolvimento do conhecimento. É certo que a língua ganhou novas conformações e estruturas neste processo, mas não há como imaginar que seja possível aprender esta escrita sem conhecer os conteúdos que a ela se associam e, portanto, entrar neste *mundo da escrita* é, de fato, entrar no *mundo do conhecimento*. (BRITTO, 2007, p. 25, grifos do autor)

O indivíduo letrado não é apenas alguém que utiliza os recursos linguísticos para participar instrumentalmente de determinadas esferas, mas alguém que, diante de textos orais e escritos, interroga-se, de modo mais ou menos explícito: de quem é esta voz? Quem é silenciado? Que realidade é apresentada e que outras são ignoradas? De que modo estou a ser construído por este texto e o que é que ele pretende de mim? (DIONÍSIO, 2008, p. 75)

É nesse contexto mais abrangente de letramento que é compreendida, no presente trabalho, a formação de leitores literários, ou seja, dentro de uma prática integrada de ensino de língua e literatura. Entre as esferas a que a escola precisa

garantir acesso pleno está a literária. Além de constituir um patrimônio simbólico historicamente produzido pelas diversas comunidades, a literatura, concebida em sentido amplo, “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1995, p. 175).

Dentro dessa concepção de educação linguística integrada, comprometida em possibilitar a circulação dos alunos no maior número de esferas e práticas de linguagem, Bagno e Rangel (2005, pp. 78-79) afirmam que “para além do direito à sua língua e/ou variedade materna, associado ao direito de aprendizagem e apropriação das variedades de prestígio, um dos direitos linguísticos inalienáveis do cidadão consistiria no direito à leitura e, particularmente, no direito à literatura”. Essa particularidade, entretanto, não implica uma hierarquia em cujo topo estariam os enunciados literários:

Não se trata, evidentemente, de 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, 2005, p. 77)

Britto afirma que a escola, “como instância de socialização do conhecimento formal, tem uma tarefa na Educação Linguística que certamente não pode ser a da simples reprodução da aprendizagem desorganizada que se faz no cotidiano e em outras esferas sociais” (2007, p. 25). O encontro institucionalizado entre alunos e textos literários precisaria, portanto, ir além do que acontece lá fora. Se, por um lado, não se pode deixar de privilegiar práticas que possibilitem o encontro subjetivo entre aluno e obra, a construção de uma história individual de leitor, de uma experiência de fruição estética, por outro, a escola, enquanto espaço de ensino, pode qualificar tais encontros, ao acompanhá-los de práticas reflexivas que proporcionem uma compreensão mais esclarecida da literatura e da esfera literária. Trata-se de construir, na escola, caminhos para um efetivo letramento literário, que possibilite a participação nas diversas atividades que têm lugar na esfera literária.

Conforme Dionísio, o uso de literacias<sup>10</sup> no plural marca “a existência da especificidade das práticas que envolvem o escrito em múltiplos domínios da vida” (2006, p. 42). Em cada domínio, segundo a autora, instituem-se “modos ‘preferidos’ de fazer sentidos com os textos, modos particulares de os usar, e, mesmo, de sobre eles

---

<sup>10</sup> Termo correspondente a letramento em Portugal.

falar” (2006, p. 42). Na construção de uma compreensão histórica, institucional e social sobre o que ‘vale’ como prática de leitura e de escrita na esfera literária (DIONÍSIO, 2006, p. 44), a escola tem papel de grande relevância. Conforme Bourdieu:

Através da delimitação entre o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não o merece, ela [a Escola] reproduz continuamente a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. (BOURDIEU, 1992, p. 210)

Ou seja, é a escola que, principal responsável na formação de leitores<sup>11</sup>, apresenta de modo sistemático uma versão oficial do que é literatura, de como lê-la e do que significa conhecê-la. As delimitações que reproduz historicamente, tanto de obras quanto de modos de ler, constituem aquilo que pode ser chamado de circuito literário escolar. Embora esteja marcado pelos limites físicos e simbólicos do espaço escolar, esse circuito tem, na esfera literária, influência proporcional ao valor social da instituição em que se encontra.

Não se pode, evidentemente, delinear um circuito escolar homogêneo, assim como não são estanques os circuitos letrado e popular. É possível, no entanto, observar, a partir daquilo que é historicamente transmitido e reconhecido na instituição escolar, que as práticas de leitura literária do circuito escolar se assemelham – ou melhor, buscam se assemelhar – àquelas do circuito de leitores profissionais.

No que diz respeito a essa característica do letramento literário na escola, Branco (2008, p. 92) afirma ser um problema o equívoco que resulta da diluição (voluntária ou involuntária) das diferenças entre o leitor profissional e o leitor amador. Conforme o autor, a apropriação profissional que as leituras especializadas fazem da literatura “não pode nem deve ser confundida com a própria literatura nem com as possibilidades de práticas que ela, enquanto lugar socializável de leitura, oferece” (2008, p. 93).

Tal equívoco, entretanto, é apenas parte do que acontece no processo de apropriação, pela escola, dos saberes produzidos e herdados sobre a esfera. Não apenas as formas de ler vigentes no circuito letrado profissional são tomadas como modelo, na escola promove-se também uma estabilização dos saberes construídos

---

<sup>11</sup> Ver pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2012 (disponível no endereço virtual <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>).

nesse circuito, “como se a dúvida, interrogação, questionamento pusessem em causa a possibilidade escolar da leitura de/da literatura” (BRANCO, 2008, p. 97).

Conforme Geraldi, quando o produto do trabalho científico é apropriado pela escola, o que há, na verdade, é uma fetichização: além de ser confundido com o conteúdo de ensino, o que na ciência se põe como hipótese, torna-se verdade absoluta na instituição escolar (1995, p. 96). No contato com obras da tradição literária, as práticas do circuito escolar estão quase sempre mais comprometidas em proteger suas abordagens legítimas do que na construção de sentido em um determinado momento, para um determinado grupo. Essa proteção acaba por assumir a forma da censura, visto que a imposição de uma leitura forçosamente silencia todas as outras.

Em relação às obras que têm espaço nesse circuito, observa-se a seleção frequente de autores, títulos e gêneros pertencentes ao circuito letrado e, ainda, ao seu cânone central. De fato, não se pode pensar em um efetivo letramento literário que abandone o cânone estabelecido pelo circuito letrado, “pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir uma maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2011, p. 34). É importante, portanto, reconhecer tal movimento como parte do compromisso da instituição escolar, cujo papel, entre outros, é o de assegurar a seus alunos o direito ao patrimônio cultural de uma sociedade.

No entanto, essa predileção pelas obras do circuito letrado costuma produzir o silenciamento de obras e autores que constroem a esfera literária em sua diversidade e que não disfrutam do mesmo valor simbólico. O olhar que a escola deposita – ou melhor, não deposita – sobre os produtos do circuito popular e mesmo de sistemas periféricos do circuito letrado coincide, em muito, com a reconhecida necessidade de distinção entre os leitores profissionais.

A ausência de parte significativa da esfera literária entre as seleções textuais do circuito escolar pode ainda ser um efeito de outros processos de seleção e censura comuns à instituição. Além de censuras a temas considerados inadequados para a discussão no ambiente escolar e a personagens que apresentem desvios morais e comportamentos *não-exemplares*, a própria utilização de variedades linguísticas menos valorizadas pode determinar a exclusão de obras, uma vez que poderiam contribuir para, digamos, o desaprender ou a contestação das normas ortográficas e da gramática tradicional da língua portuguesa.

Esse conjunto de restrições que caracterizam as seleções textuais da escola conduz, enfim, a um extenso repertório contemporâneo de literatura infantil e infantojuvenil, que compõe, juntamente com os clássicos, o circuito escolar. Tal repertório é, hoje, parte significativa da indústria cultural, e sua existência nesses termos está fortemente associada à instituição escolar e suas necessidades. O mercado editorial infantil e infantojuvenil apresenta, digamos, suas respostas aos diferentes valores e discursos que atravessam essa atividade social que é a de formar leitores.

Entre as obras literárias voltadas para o público infantil e infantojuvenil, encontra-se, portanto, uma grande quantidade de títulos que parecem atender melhor às necessidades da escola do que dos próprios leitores jovens. Além do cuidado em desambiguar, estabilizar conhecimentos, evitar problemas, há, ainda, uma preocupação em ordenar e delimitar tais conhecimentos: acompanhados de exercícios, distribuídos por ano escolar, temáticas e níveis de complexidade<sup>12</sup>, várias dessas produções acabam perdendo aquilo que as caracterizaria como literárias.

Há, também, no repertório de literaturas juvenil e infantojuvenil, inúmeras releituras e adaptações de clássicos do circuito letrado, que apresentam diferentes graus de escolarização. Essas edições reproduzem, de certa forma, a diversidade da esfera literária: há aquelas preocupadas em explorar as possibilidades narrativas de novos gêneros, aquelas que realizam um trabalho minucioso de adaptação linguística para a formação de leitores, outras que buscam apelos comerciais de maior alcance, outras ainda que descomplexificam a narrativa a ponto de deturpar a compreensão de literatura.

Além das produções diretamente associadas à escolarização e ao cânone literário, existe também o fenômeno de *best-sellers* para o público infantil e infantojuvenil, por vezes vinculados a produtos culturais como filmes e séries de televisão, que não necessariamente ganham espaço na sala de aula. Há, finalmente, uma ampla produção de literatura para crianças e jovens marcada pela distinção, que, fugindo a processos de reprodução e de simplificação, são premiadas pela crítica especializada de profissionais do circuito letrado. Essas obras, no entanto, nem sempre

---

<sup>12</sup> Ver em Teixeira (2011) uma leitura dos catálogos de editoras dedicadas ao público infantojuvenil. Segundo a autora, os catálogos constituem um documento cada vez mais decisivo no momento da escolha das obras indicadas como leitura para os estudantes.

têm sobrevivência assegurada na escola e frequentemente acabam mantendo um público tão restrito quanto o circuito que a consagra<sup>13</sup>.

Considerando a variedade de textos que a esfera literária oferece para públicos os mais distintos, é possível afirmar que o circuito escolar tem silenciado, em suas seleções textuais, um vasto repertório de produções. Esse repertório é, muitas vezes, justamente aquele de conhecimento dos alunos, ou ainda, aquele que dialoga mais de perto com o seu universo de referências. Embora não se defenda o fechamento das seleções escolares a um conjunto de leituras já conhecidas, sem possibilidade de ampliação dos horizontes, é inegável a perda que tal omissão por parte da escola representa na formação de leitores.

Chiappini, inspirada na *pédagogie de l'étonnement* de Legrand (1969), elenca um conjunto de princípios para uma pedagogia do espanto que mantenha, no ensino de literatura, alunos e professores “em estado de permanente indagação” (1983, p. 100). Entre esses princípios, encontra-se: “por uma pedagogia que pressuponha o conhecimento e o aproveitamento do repertório do aluno; o conhecimento e respeito às suas expectativas e, ao mesmo tempo, um trabalho no sentido do alargamento desse repertório e dessas expectativas” (1983, p. 101).

Além de reconhecer e valorizar o repertório do aluno, uma pedagogia comprometida com a formação de leitores se beneficiaria muito ao considerar também suas expectativas. Afinal, quando se fala de seleção textual no circuito escolar, não se pode ignorar a alteração do processo de escolha pessoal comum às práticas sociais de leitura. Em parte considerável das vezes, as obras a que crianças e jovens têm acesso na escola lhes são impostas e distribuídas no tempo a partir de critérios que escapam ao seu participante central, o leitor.

No Ensino Fundamental, essa imposição de leituras na temporalidade é, frequentemente, influenciada pelo mercado editorial infantil e infantojuvenil, que adequa seus produtos a prováveis interesses e necessidades dos alunos e propõe roteiros de progressão para a formação de leitores. Já no Ensino Médio, a ordem das leituras corresponde sobretudo à forma mais tradicional de organização do conhecimento, seguindo a linearidade histórica das obras do cânone central e dispondo-as em períodos literários solidamente definidos.

---

<sup>13</sup> Ver pesquisa sobre a presença da literatura infantil premiadas pela FNLIJ nas escolas mineiras realizada por Costa (2009).

Derrubar tais roteiros consagrados e experimentados através dos anos na escola não é, contudo, tarefa simples. Conforme Cosson, substituir os critérios do cânone tradicional pela liberdade de escolher os mais variados textos não é um processo tranquilo para o professor, que muitas vezes acaba por recorrer ao mercado como referência de valor (2011, p. 35). Quando Chiappini defende o alargamento do repertório da escola, não se trata de uma integração demagógica, irrefletida, o que seria apenas outra forma de deturpar a realidade da esfera literária e confinar os alunos a um letramento literário escolar, não social. A autora afirma que a adoção, na escola, de uma verdadeira postura democrática, aberta ao alargamento das sensibilidades e do conhecimento, passa por

...tratar das diferenças de funções e de categorias dos discursos, levando em conta o pragmatismo popular, a gratuidade burguesa e a função do entretenimento na sociedade manipulada pela mídia; distinguir os textos que servem a um lazer produtivo e ativo daqueles que favorecem um lazer alienado, passivo; a literatura que enriquece e desafia a imaginação e a inteligência, dos produtos que as embotam na repetição e na facilidade. Se nos cegamos na luta contra o cânone, caímos num “vale-tudo” e não distinguimos esses níveis que o próprio mercado e suas agências, dentre elas as editoras, distinguem. (CHIAPPINI, 2005, p. 259)

Atualmente, dar conta da diversidade de produções circulantes na esfera literária significa conhecer e selecionar também produções estéticas que estão nos contornos e intersecções da esfera, dialogando com outros circuitos culturais. Paulino e Cosson destacam a importância, para a concretização do letramento literário, de que “o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário” (2009, p. 74). Nesse sentido, a leitura, juntamente com textos literários, de textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa e de outras manifestações artísticas, colaboraria para mostrar “como a literatura participa deles e eles participam da literatura” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

Uma vez que fora da escola essas produções estão em contato, seria importante ainda atentar para os gêneros que surgem e outros que se reinventam com o advento de novos suportes e novas práticas comunicativas a eles vinculadas. Nessa configuração, há todo um repertório de textos – literários ou não, verbais ou não – que têm lugar entre as crianças e jovens, ainda pouco conhecidos pela escola. Colocá-los em contato com a literatura poderia atribuir novos significados para a leitura literária, estabelece

novas conexões, respeita as condições atuais de produção de leitura e atende a subjetividade dos alunos, que nem sempre têm suas formas de expressão reconhecidas e valorizadas pela escola. Para Bagno e Rangel:

...esse mesmo ensino em muito poderá se beneficiar se reconhecer e mobilizar, como parte de suas estratégias, as práticas letradas características das culturas juvenis contemporâneas – grafites, fanzines, raps, chats, blogs etc. – e de toda uma produção de material letrado voltada para esses jovens – revistas, suplementos de jornais, páginas eletrônicas etc. Da mesma forma, considerando-se o significado político e social das práticas de letramento características das camadas populares, e em particular suas crenças e representações relativas à escrita, sua descrição em muito contribuiria para caracterizar o perfil cultural da maior parte do alunado de nossas escolas públicas, possibilitando um diálogo ao mesmo tempo mais respeitoso, em termos éticos e políticos, e mais bem orientado, do ponto de vista didático-pedagógico. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70)

Essas práticas, que se fazem presentes no cotidiano dos alunos, configuram ainda formas de ler e estratégias interpretativas compartilhadas pelos membros das comunidades de leitores (FISH, 1980) jovens e muitas vezes desconhecidas na escola. Afinal, se leitores amadores e profissionais são de fato confundidos na escola, a imposição das leituras realizadas pelo circuito letrado não abre espaço para conhecê-las. Quando isso acontece, constrói-se uma compreensão de que não há legitimidade nas ações que os alunos investem em torno dos textos e de que suas interpretações simplesmente não correspondem ao código oficial de interpretação.

Considerando a importância de garantir o acesso pleno à literatura, outra prática que merece espaço na escola é a aprendizagem coletiva baseada na negociação de sentidos, no compartilhamento de estratégias de interpretação e no confronto mediado de opiniões. Conforme Culler (1981), aprender a ler é uma atividade interpessoal: “observa-se de que modo os outros respondem, na tentativa de captar, intuitivamente ou através de demonstrações explícitas, que tipo de perguntas e operações estão em jogo” (p. 124, tradução minha).

Relativizar as leituras profissionais e reconhecer que um texto é aberto para mais de uma interpretação, no entanto, não significa que ele esteja aberto para um número infinito delas (FISH, 1980 p. 341, tradução minha). Geraldi afirma que entender todos os sentidos como adequados é apenas outra forma de fetichização, pois a ideologia de que na interpretação de textos tudo vale faz desaparecer o próprio objeto de leitura (1995, p. 108).

Na busca de oferecer um conhecimento amplo da esfera literária e das práticas que a constituem, seria importante, finalmente, pensar modos de legitimar, na escola, inúmeras atitudes comuns à atividade literária extraescolar, constituindo um conjunto de práticas que corresponda melhor à diversidade de leituras e leitores existentes. Apesar de na escola estarem envoltas de constrangimento, ações como o abandono ou a interrupção prolongada de uma leitura, a passagem rápida por páginas desimportantes são, na verdade, compatíveis com grande parte dos contextos de leitura literária.

Branco (2008) produz uma lista no intuito de mapear algumas das práticas de leitura socialmente reconhecíveis que costumam ficar de fora da escola. O autor menciona, entre outras, a suspensão temporária do mundo pessoal, a busca de respostas e ensinamentos para a condução da vida, o desejo de inclusão em determinado grupo e o aumento de uma coleção de histórias e ditos reutilizáveis em outros contextos. O reconhecimento e a experimentação desses usos em algum momento da trajetória escolar, além de respeitar as práticas de alunos, ampliam seu repertório de ações em torno da literatura.

O que a escola pode fazer é, precisamente, contrariar tendências para a cristalização dos sujeitos em determinados procedimentos de leitura, de forma a habilitar os indivíduos para uma grande diversidade de modos de ler. Legitimar uma grande variedade de práticas de leitura de/da literatura não significa, contudo, confirmar o que o leitor já sabe ou aquilo em que ele se sente mais confortável. Pelo contrário, trata-se de o colocar em situação de experimentação múltipla e explícita, em processos auto e hetero-reflexivos... (Branco, 2008, p. 104)

Tais processos seriam balizados por interrogações como: “que grupos ou comunidades de leitores leem desta forma e que outros leem daquela? Para que serve e para que não serve ler desta maneira? Que outras formas de ler existem – e com que vantagens e desvantagens? Que modos de ler são mais legitimados e menos legitimados, por quem e por quê?” (2008, p. 105) E, talvez, como ponto de chegada de todas as outras perguntas, aquela que poderia confirmar um processo bem-sucedido de formação de leitor: “que critérios e parâmetros tenho à minha disposição para eleger as minhas séries de textualidade preferidas?” (2008, p. 105)

Além de possibilitar um conhecimento mais fidedigno *da* esfera literária, a incorporação de obras de sistemas variados no repertório escolar abre espaço para a reflexão acerca de suas diferenças: que tipo de leitura privilegiam, com que perfil de

leitores dialogam, que valores sociais afirmam e quais outros negam. Também é propiciada a conscientização sobre as tradições a que se alinham e sobre as diferentes posições que ocupam na esfera, a compreensão, enfim, do jogo social que aí se delineia, entre imposições simbólicas e econômicas, na tensão que se coloca entre o legítimo e o ilegítimo. Esse conhecimento *sobre* a esfera, fruto de um trabalho esclarecido na intersecção entre os vários circuitos, poderá qualificar as leituras futuras e mesmo passadas dos alunos.

O letramento literário no circuito escolar pode colaborar para qualificar e ampliar os critérios e parâmetros que os alunos acionam na realização de suas escolhas textuais. Se adotada uma perspectiva de “promover [...] o indivíduo e não, em primeiro lugar, o livro ou a leitura” (DIONÍSIO, 2008, p. 82), o próprio aluno poderá ser o protagonista na eleição de seus clássicos, de sua própria tradição, dos circuitos que lhe interessam e dos que não lhe dizem respeito. Do mesmo modo, pertence à condição de leitor, em processo ininterrupto de formação, ter autonomia para escolher suas práticas pessoais de leitura, os usos que fará da literatura, e, inclusive, optar por não ler, tendo em outras produções culturais suas formas preferidas de fruição estética. Nesse sentido, uma função essencial da escola é garantir que as escolhas de repertório e de modos de ler de seus alunos sejam conscientes e autônomas, e que mesmo a recusa seja de alguém que não apenas conhece o que está recusando, mas também compreende os significados desse ato.

## **2.2 PROJETOS DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

O atual consenso acerca da centralidade da concepção de letramento na educação linguística pode ser compreendido como uma resposta, entre várias apresentadas pela comunidade acadêmica envolvida na formação docente, ao reconhecimento de que a escola precisa estreitar seu vínculo com a vida que acontece ao seu redor. Por um lado, verifica-se que a educação que vem sendo oferecida não tem assegurado acesso pleno de seus alunos a esferas importantes da atividade

humana. Por outro, de parte do alunado, circula um entendimento de que os saberes escolares não têm relação com suas vidas, anseios, interesses.

Essa compreensão nos leva, na verdade, a um questionamento daquilo que caberia à escola oferecer aos alunos, não apenas no ensino de língua e literatura, mas no conjunto de suas práticas. Uma educação linguística com foco na prática social necessariamente faz repensar que tipos de conhecimento são privilegiados na escola, que práticas sociais são contempladas e valorizadas, e quais necessidades são atendidas além das próprias demandas circulares do sistema de ensino.

Hernández aponta para dificuldades que estudantes atualmente têm em encontrar significado na “educação escolar baseada nos ‘conteúdos’, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula” (1998, p. 12):

... os problemas que lhes interessam e as preocupações que têm sobre suas vidas não encontram resposta num currículo acadêmico, fragmentado e organizado por matérias disciplinares. Um currículo no qual a construção de sua subjetividade, a formação em habilidades básicas para responder e interpretar o mundo em mudança, onde a informação duplica a cada 10 anos, subordina-se à aprendizagem de alguns conteúdos, apresentados como entidades objetivas, estáveis, sem história e descontextualizadas. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 19)

Tendo entre seus objetivos transgredir essa visão da educação escolar que entende as disciplinas como “fragmentos empacotados em compartimentos fechados” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12), o autor apresenta uma organização curricular por projetos de trabalho que levam a complexidade do mundo contemporâneo para a escola<sup>14</sup>. Trata-se de um enfoque de ensino que, além de permitir uma aproximação à identidade dos alunos e o favorecimento da construção das subjetividades, “leva em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, a aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos” (1998, p. 61).

A organização do currículo por projetos parte, entre outras coisas, da compreensão de que “o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado” (SIMÕES

---

<sup>14</sup> A organização curricular por projetos de trabalho tem início em uma escola de Barcelona, na Espanha. Essa experiência é relatada em Hernández; Ventura (1998).

et al., 2012, p. 14). A escolha das palavras projeto e trabalho contribui para uma compreensão da dinâmica do planejamento escolar com base nesse enfoque:

Refiro-me ao uso que arquitetos, *designers*, artistas... fazem de “projeto”, como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22)

Ao mesmo tempo em que se estabelece a adoção de uma abertura à mudança, não se trata de modo algum de uma construção desordenada, irrefletida. Conforme Kleiman, embora a dinâmica possa assumir novos ritmos e caminhos em todo momento, segundo os interesses do aluno e da comunidade escolar, “a flexibilidade não é sinônimo de ausência de planejamento. Além do planejamento inicial, o ritmo do projeto exige um planejamento constante” (2010, pp. 383-384).

Os participantes envolvidos no processo são levados a argumentar, seja na escolha de um tema norteador ou no redirecionamento de uma proposta, e essa argumentação tem papel na aprendizagem individual e coletiva que os projetos proporcionam. A base das decisões não está, conforme Hernández, em um simples “porque gostamos”. Quanto a isso, a escolha do complemento ‘de trabalho’ é esclarecedora: “tratava de opor-se ao espontaneísmo e à ideia de uma educação que tinha que favorecer uma noção de criatividade considerada como processo prazeroso e libertador” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

O ponto de partida para a definição de um projeto de trabalho é a escolha de um eixo norteador. Na eleição de um tema, são levados em conta as necessidades e os interesses da comunidade escolar e sua relevância para o contexto e a faixa etária dos alunos. É importante, ainda, que sejam temas “para os quais o conhecimento humano historicamente conquistado tenha o que dizer” (SIMÕES et al., 2012, p. 61), de modo a garantir “que as novas gerações conheçam as conquistas sociais acumuladas pelo deslocamento histórico da humanidade” (SIMÕES et al., 2012, p. 16) e tenham sua participação em diferentes práticas culturais potencializada.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o projeto educativo da escola também é compreendido como uma “construção coletiva e permanente” (BRASIL, 1997, p. 48) que se concretiza em projetos temáticos. Os documentos apresentam um conjunto de temas transversais, como a ética e a pluralidade cultural, que, além de se

tratar de questões sociais “que tocam profundamente o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 40), atravessam os diferentes campos do conhecimento.

De modo similar, a progressão curricular presente no caderno de Língua Portuguesa e Literatura dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) prevê o trabalho, em diferentes etapas, com uma série de temáticas genéricas o suficiente para abarcar o conjunto de unidades didáticas das áreas. A temática das identidades, por exemplo, é explorada ao longo dos ciclos sob ângulos distintos, que correspondem às etapas em que os alunos comumente se encontram. São recortes que buscam atender a diversidade de subjetividades presentes em cada grupo, favorecendo a inclusão e o engajamento – variável, é claro – de todos na construção coletiva da aprendizagem.

Outro ponto importante em relação ao trabalho a partir de projetos é a compreensão de que “há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas)” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82). Assim, tanto a dispersão quanto a reinterpretção que cada aluno faz daquilo que, supostamente, deva aprender são constitutivas da dinâmica escolar. Na verdade, são justamente “essas versões, essas apropriações o que se tenta fazer que aflore” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84) nos projetos.

Tal configuração favorece o estabelecimento progressivo de uma autonomia de aprendizagem e oportuniza a emergência de interesses e de conexões que partem dos alunos e que excedem o conhecimento tradicionalmente escolar. Ao mesmo tempo, cada projeto tem suas práticas voltadas para a culminância em um produto final que é, de algum modo, compartilhado entre os participantes. Os projetos constituem, assim, “um ‘lugar’, entendido em sua dimensão simbólica” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61), que permite o estabelecimento de uma dialética entre o individual e o coletivo, tensão própria do processo de constituição dos sujeitos.

Ao longo das últimas décadas, produções teóricas e documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa têm aliado as concepções de linguagem e de letramento anteriormente apresentadas à organização curricular por projetos. A junção desses pressupostos culminam na compreensão de que os projetos de trabalho da área de educação linguística são, na verdade, projetos de letramento, que têm as práticas sociais de linguagem como estruturantes. Conforme Kleiman, a realização de cada projeto de letramento envolve o uso da escrita, isto é, “a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos” (2007, p. 17).

A estruturação a partir de projetos de letramento altera a lógica tradicional de organização dos conhecimentos na educação linguística, cujo planejamento passa a ser guiado pela pergunta: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade? (KLEIMAN, 2007, p. 6). Reconhecer o significado de um texto para o grupo de alunos não implica, no entanto, o confinamento das práticas apenas às esferas que já conhecem e nas quais circulam com destreza. Trata-se também de perceber que esferas são socialmente significativas e merecem ocupar o tempo e o espaço escolares como conhecimento relevante em determinada etapa da vida dos alunos.

Na proposta curricular apresentada nos RC, os projetos se organizam a partir de temáticas relevantes às diferentes etapas da vida escolar e a partir de gêneros do discurso relacionados a esses temas. Trata-se, para as autoras, de “escolher textos em virtude daquilo que acrescentam ao aluno, do ponto de vista dos questionamentos e da produção de linguagem que permitem” (RS, p. 100), privilegiando a diversificação dos sentidos do letramento, “de tal forma que eles [os alunos] possam agir no mundo não apenas por meio das conversas cotidianas, entre interlocutores situados em esferas mais próximas de interação” (RS, p. 55).

Nesses projetos, a produção textual é assumida como “ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1995, p. 135). As leituras são, portanto, parte de um planejamento sequenciado que concorre para a tomada da palavra pelos alunos em um gênero de circulação significativa, com vistas à interlocução. Isso reconfigura não apenas o lugar e a ordem dos textos literários na educação linguística, mas também abre espaço para repensar as dinâmicas privilegiadas com vistas à formação de leitores.

Uma vez que “envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares” (FARACO, 2009, p. 131), projetos que tenham como enfoque a circulação na esfera literária são também uma oportunidade para que os alunos se apropriem de vários gêneros que tanto leitores amadores quanto profissionais de esferas afins produzem em torno da literatura e que contribuem para a manutenção e circulação dessa atividade. Desse modo, a seleção de textos, as tarefas e a proposta de produção podem ensinar sobre modos de ler e de interagir ao redor de livros e leituras que têm lugar na sociedade, tais como *sites* de compartilhamento de opiniões, *blogs* de leitores, páginas de *fanfiction*, círculos de leitura, saraus, programas de rádio e televisão, cadernos especiais de jornais e revistas.

Por outro lado, em projetos que buscam inserir os alunos em práticas comuns a outras esferas, a leitura de textos literários pode proporcionar o estabelecimento de relações que escapam ao domínio do professor e à trajetória do grupo. Considerando que a leitura literária é um importante exercício de liberdade que responde a demandas subjetivas, esses projetos são uma oportunidade para lhe atribuir um papel paralelo e independente, através de sugestões de leitura em um contexto que possa despertar o interesse dos alunos, tornando-se um desafio do conhecimento. (SIMÕES et al., 2012, p. 194)

Dar espaço, na escola, para leituras estimuladas e não controladas retira aquele que é um dos grandes entraves para a fruição na formação de leitores: a obrigação. O lugar ocupado pela leitura literária nesses projetos se aproximaria de uma dinâmica que corresponde aos usos da literatura fora da escola. O leitor amador é “guiado por um gosto, antes de qualquer julgamento. Ele experimenta aquilo que lhe é oferecido, e decide se lhe agrada ou não. Ele lê ou não lê” (ESCARPIT, 1978, p. 114).

Ao ter entre suas práticas a experiência de uma liberdade leitora e o contato com formas de ler e responder à leitura que não as escolares, o conjunto de projetos distribuídos ao longo da formação acaba dando importantes recados aos alunos sobre o que é a literatura, seu funcionamento, seus usos e os modos de circulação na esfera literária. A inclusão desses conhecimentos entre os conteúdos da formação literária é a valorização da prática social, e isso não é algo “sobre o que se discorra numa preleção; é algo que se comunica na interação e no conjunto de procedimentos que ocupam a aula e os momentos avaliativos” (SIMÕES et al., 2012, pp. 42-43).

Torna-se fundamental, portanto, o esforço para que o conjunto de procedimentos em torno da literatura seja diversificado, de modo que diferentes abordagens e chaves de entrada sejam experimentadas pelos alunos, possibilitando descobertas coletivas e individuais. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a leitura compartilhada é uma das bases para a formação do leitor literário (COLOMER, 2007, p. 107), a prática do debate no grande grupo – em geral, amparado por questões e mediado pelo professor – não pode ser a única forma de ler vivenciada na escola, sob pena de confinar as interações com os textos às experiências daquele grupo e de negar a construção de uma autonomia de leitura.

Se, por um lado, os enquadreadores presentes nas perguntas têm o papel de guiar e qualificar as formas de ler, por outro, também acabam por cerceá-las (DIONÍSIO, 2000). Sobretudo porque se trata de uma situação comunicativa muito

distinta daquelas que acontecem fora da escola, quando se busca coletivamente a solução de um problema. Geraldi chama atenção para o fato de que, na interlocução escolar, “*pergunta quem já sabe a resposta*, ou quem o interlocutor (aluno) imagina que já sabe a resposta” (1995, p. 157, grifos do autor). Conforme o autor,

...sua ação (do aluno) linguística de responder é marcada por essa situação: suas respostas serão “candidatas” à resposta *certa*, cabendo a quem perguntou (o professor) o poder de avaliar a resposta dada. As possibilidades, portanto, de “quebrar a cara” são muito maiores nos diálogos de sala de aula do que em outras circunstâncias, em que a resposta adequada resulta de uma construção entre os participantes. (GERALDI, 1995, p. 157, grifos do autor)

Diante dessa característica das interações escolares tradicionais, torna-se importante reconhecer a diferença significativa que há entre os debates planejados e estruturados pelo professor e os debates emergentes, que surgem espontaneamente como produto das tarefas, “cuja gestão é realizada localmente e conjuntamente pelos participantes” (FASEL LAUZON et al., 2009, p. 131, tradução minha). A arquitetura de projetos passa, portanto, pela elaboração de tarefas que possibilitem tanto o engajamento coletivo quanto a autonomia do sujeito em dinâmicas que conduzam a descobertas que, em algum momento, se tornam dúvidas, problemas, debates, vividos em intensidade distinta daquela que a pergunta de *quem já sabe a resposta* oferece.

Do mesmo modo, a tomada de palavra dos alunos, ponto de chegada dos projetos, se afasta da relação de devolução em que as interações escolares se baseiam tradicionalmente. Não se trata de uma resposta ao professor, mas de uma situação de interlocução, o que se reflete tanto nas tarefas que antecedem a produção e explicitam os vários aspectos envolvidos nessa atividade quanto na forma de publicização.

A escrita socialmente significativa passa por uma reflexão sobre experiências vividas, pelo acesso a experiências que envolvem a observação criteriosa de algo, pela busca de informações com quem as detém ou em fontes onde estão depositadas. Lidar com esses pontos de partida para a escrita é uma tarefa de produção textual, que deve ser destacada da tarefa de redigir em si mesma e merece trabalho. (RS, 2009, p. 65)

Uma vez que é “quase impossível escrever bons textos sem ter o que dizer” (RS, 2009, p. 65), tarefas variadas de busca de conteúdos são parte constitutiva do trabalho de produção na escola. Entre as opções elencadas no documento, estão tanto a pesquisa na biblioteca, a leitura de textos de fontes diversas sobre determinada

temática, a realização de entrevistas quanto a manutenção de um diário para anotações relevantes com relação à temática e a execução de tarefas de observação da realidade. De acordo com as autoras, “em todas as alternativas, o importante é lembrar que os alunos em processo de formação nem sempre sabem localizar, selecionar, buscar e aproveitar fontes de informação. A escola, portanto, tem o compromisso de ensinar isso aos estudantes” (RS, 2009, p. 65).

Essa aprendizagem é sem dúvida uma das mais importantes na organização curricular por projetos, que assume o desafio de levar a complexidade do mundo contemporâneo para a escola e de “ensinar o aluno a aprender” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 66) em uma sociedade marcada pela enorme produção de informação. Quando os conteúdos extrapolam a sala de aula, não ficando confinados aos saberes do professor e dos alunos, o tratamento da informação e a criação de procedimentos para utilizá-la se tornam conteúdos centrais (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 40). Uma formação que oportuniza a circulação qualificada entre as diversas fontes e formas de conhecimento é, certamente, um grande passo na direção de uma participação efetiva nas variadas esferas da sociedade letrada, entre elas a literária.

Neste capítulo, foram apresentados as concepções de letramento e letramento literário e os pressupostos que subjazem à dinâmica dos projetos de docência de língua portuguesa e literatura a partir de uma visão integrada deste ensino. Tais concepções e pressupostos estabelecem as bases para a elaboração de princípios que conduzirão a análise central deste trabalho e que serão apresentados no próximo capítulo.

### 3 A PESQUISA E SEUS CONTORNOS

Tendo discutido os principais compromissos conceituais desta dissertação nos capítulos anteriores, dedico este capítulo a contextualizar intelectualmente o trabalho de pesquisa realizado e os métodos empregados para tanto.

Inicialmente, discuto o caráter multidisciplinar da pesquisa, que, realizada no âmbito da Linguística Aplicada, busca em trabalhos ligados aos campos da Educação e dos Estudos Literários aportes fundamentais para sua realização. Enfim, trato de assumir o ponto de vista da Linguística Aplicada e justificar sua relevância para a reflexão aqui proposta.

Em seguida, discuto o método de trabalho adotado em termos de seu compromisso qualitativo, ligado ao campo da formação de professores. Nesta mesma seção, discorro acerca da constituição do *corpus* de análise e retomo, de modo mais detalhado, a discussão acerca do problema de pesquisa, atualizado na forma de perguntas de pesquisa e do processo a partir do qual foram formuladas tais perguntas. Relato, ainda, os procedimentos de análise adotados na direção de realizar as interpretações que serão tratadas no Capítulo 4.

Por fim, na última seção do capítulo, realizo uma exposição breve acerca do *corpus*, de modo que o leitor possa ter uma visão panorâmica das propostas didáticas de autoria de professores em formação inicial, que serão motivo de análise e discussão no capítulo seguinte. De certo modo, tal seção já é fruto do esforço analítico realizado. Seu propósito, entretanto, não é o de interpretar os dados à luz das perguntas formuladas, mas sim de localizar o leitor com relação ao todo dos dados focais da análise, o que confere à seção um caráter fronteiro, entre método e resultado do trabalho realizado, daí sua apresentação neste ponto do percurso.

#### 3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LITERATURA E O VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Recentemente, a publicação do ensaio *A literatura em perigo* (2012), de Todorov, chamou a atenção dos profissionais do circuito letrado para esse assunto tantas vezes deixado de lado: o ensino de literatura na educação básica. Não se trata, é

claro, de assunto intocado, o que se evidenciou nas discussões presentes no Capítulo 2. O fato, porém, de tal discussão partir de um membro internacionalmente legitimado pela comunidade de leitores literários profissionais a torna, de certo modo, uma novidade.

Ao observar um ensino literário tomado de formalidades nas escolas francesas, Todorov reconhece a necessidade de distinguir os objetivos do ensino da literatura na universidade e na educação básica. O autor afirma que o cerne da discussão está na escolha, “tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida” (2012, p. 27), entre um ensino que recai sobre a própria disciplina ou sobre seu objeto:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo: o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. (TODOROV, 2012, p. 41)

O lugar ocupado por essa publicação no circuito restrito, a meu ver, confirma sobretudo a distância que há entre grande parte dos profissionais dos estudos literários e os esforços de reflexão sobre o ensino de literatura na educação básica que autoras como Lígia Chiappini, Regina Zilberman e Marisa Lajolo vêm construindo de algumas décadas para cá, para ficar apenas no âmbito nacional. Ao mesmo tempo em que o ensaio de Todorov amplia o espectro de interessados na discussão, o que certamente a qualifica, o sucesso de recepção evidencia uma histórica falta de comprometimento com a formação dos professores para o ensino de literatura nas escolas.

Chiappini (1983) relata momentos de discussão, na década de 1970, dos problemas ligados ao ensino da literatura e, bastante vinculados a estes, os problemas do ensino da língua. Entre as inquietações que atravessavam esses encontros, estava a “irresponsabilidade com que, nos cursos de Letras, se vinha encarando o problema da formação de professores para o secundário” (p. 57). Em pesquisa recente realizada com professores de literatura na educação básica, Nagata (2009) percebe a permanência desse descompasso entre universidade e escola. A autora afirma que “é preciso rever até que ponto os cursos de Letras estão formando professores de Literatura, ou apenas conhecedores da mesma, teóricos, pesquisadores” (p. 14).

Ao avaliar experiências de colaboração entre a universidade e escolas públicas, Chiappini revela as dificuldades encontradas por profissionais da área na realização de tais ações:

...mesmo dentro da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, quando um professor quer se dedicar a esse tipo de pesquisa é olhado, muitas vezes, com maus olhos, como se estivesse inventando um trabalho a mais para todos. Trabalho esse que, por ser até certo ponto marginal e marginalizado, não libera o professor universitário de outros mais tradicionalmente aceitos como inerentes às atividades de regime de tempo integral. [...] Além disso, precisa dedicar à “prima pobre” mais tempo e energia do que imaginam aqueles que não atuam na pesquisa aplicada ao ensino, com todas as dificuldades que implica um trabalho de equipe intergeracional, interinstitucional e interdisciplinar. (2005, p. 38)

O relato de Chiappini revela não apenas uma estrutura pouco preparada para trocas profícuas entre universidade e escola, mas, no cerne disso, uma desvalorização das práticas que vinculam a literatura à realidade da educação básica. Nesse sentido, o estudo de Lage (2010) sobre os direcionamentos do ensino de Literatura nas licenciaturas federais de Letras de Minas Gerais e suas relações com as demandas da educação básica merece atenção. A autora percebe dois eixos de deslocamento da literatura nas universidades analisadas: o da distinção, bastante vinculado a realidades mais urbanas, e o da pedagogização, associado por Lage às licenciaturas de cidades interioranas.

Conforme Lage, no entanto, algumas instituições, em seus currículos, ações e trabalhos de pesquisa, já despontam como lugares de diálogo entre literatura e educação, evidenciando a possibilidade – não isenta de tensões – de ultrapassagem da dicotomia proposta entre distinção e pedagogização da literatura. Nessa construção, a autora menciona a Linguística Aplicada como um campo de pesquisa relevante para a formulação de respostas às perguntas formuladas no âmbito das relações problemáticas entre literatura e educação escolar e considera importante pensar em um ramo dos estudos literários que se volte para a interdisciplinaridade e para a solução de problemas, com aplicação pedagógica.

Uma vez que seus objetos de pesquisa [da área de Letras], bem como os efeitos desta interferem no cotidiano da sociedade, por que não pensar na área de Letras como campo de conhecimento híbrido, em que coexistem a ciência pura e a ciência aplicada? Por que não pensar em Estudos Literários Aplicados ao Ensino, como ocorreu com um dos ramos da Linguística? A Linguística Aplicada preocupa-se em mediar o campo das atividades teóricas e práticas. Ela é, portanto, interdisciplinar, tem suas atividades

orientadas para solução de problemas e em muitos de seus focos de pesquisa possui aplicação pedagógica. Não poderíamos pensar em algo semelhante para os Estudos Literários? (LAGE, 2010, p. 207)

A Linguística Aplicada tem, de fato, logrado transformar a escola em lugar privilegiado como campo de pesquisas nas quais a produção de conhecimento é vista como resposta a problemas que se formulam a partir não apenas de demandas internas às teorias que lhe dão amparo, mas de necessidades e práticas problemáticas que têm seu delineamento de fato levado a termo na interação com o campo. Nesse sentido, é frequente nos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sua ênfase numa reflexão aprofundada da relevância externa dos recortes de pesquisa, no endereçamento de temas situados que se textualizam na forma de perguntas de pesquisa e não de hipóteses e no recurso a métodos qualitativos de análise amparados por aportes teóricos interdisciplinares, na maior parte das vezes amparados em análises textuais-discursivas.

Enfim, em Linguística Aplicada, hoje, são privilegiados temas de pesquisa cujos contornos podem assim ser definidos: em determinada esfera de atividade humana, a linguagem se apresenta como uma área problemática. Ao mesmo tempo, seus métodos recorrem aos discursos para realizar análises que permitam acesso às interpretações que os próprios atores envolvidos nesses espaços problemáticos estão formulando em suas práticas cotidianas situadas.

Em diversas universidades brasileiras, nos institutos de Letras ou Estudos da Linguagem, é a área que mais tem se aproximado da realidade escolar, dedicando-se, nas últimas décadas, a pensar a formação de professores para a educação linguística. Embora grande parte de suas pesquisas se concentre nas práticas de letramento como um todo, analisando de que modo são formados leitores não apenas literários, mas *da vida*, seus pressupostos oferecem eixos valiosos de reflexão para se pensar, na perspectiva de uma educação linguística integrada e produzida pelo conjunto das atividades escolares, na questão focal deste trabalho: a educação literária na escola.

Destaco, aqui, algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Além da sabida qualidade desse centro acadêmico, o Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp conta com docentes cujas publicações têm alta circulação nos cursos de graduação, entre eles, Angela Kleiman e Roxane Rojo, o que assegura uma intensa produção na área.

Um conjunto dessas pesquisas se concentra no estudo de materiais didáticos, sobretudo de livros de grande tiragem e forte presença nas escolas do país, devido ao Programa Nacional do Livro Didático. A tese de BUNZEN JUNIOR (2009), nesse contexto, é uma importante referência para a leitura e análise desses materiais, uma vez que, além de considerar o livro didático um gênero do discurso de características próprias, tira o professor da condição de mero executante das atividades prescritas pelos autores de livros didáticos e chama atenção para a chama atenção para as reconfigurações do planejamento, interpretado e realinhado pelo professor e por seus alunos.

Já os estudos focados especificamente no letramento literário compõem um panorama ainda reduzido de produções no campo da Linguística Aplicada no país. Orientadas pela professora Roxane Rojo, Padilha (2005) e Coentro (2009), investigam, respectivamente, o tratamento dos gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e o impacto da contação de histórias como incentivo à leitura nos anos iniciais do EF. Ao analisar as atividades propostas para o trabalho com a poesia em diferentes obras, a primeira pesquisadora constatou a limitação das coleções analisadas, no que diz respeito à formação do leitor literário na escola. Coentro, por sua vez, na observação participante, considerou a contação de histórias uma importante ferramenta para a formação literária, uma vez que produz a mediação entre as culturas escolar, local e de massa.

Mas é importante destacar, finalmente, o papel do núcleo de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG para a construção de um panorama reflexivo acerca do ensino de literatura na escola e da relação entre a formação de professores e as práticas escolares. Integrantes desse núcleo são responsáveis por inúmeras pesquisas que, tendo como base as concepções de linguagem, letramento e letramento literário aqui privilegiadas, investigam os vários aspectos envolvidos na formação escolar de leitores literários.

Rodrigues (2006) realizou estudo sobre a escolarização da literatura em livros didáticos de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental. Nesses materiais, aprovados pelo PNLD e selecionados com maior frequência pelas escolas da cidade em estudo, a autora analisou as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original, as propostas de leituras e as atividades de compreensão que são apresentadas no livro didático. Em momento seguinte, Rodrigues (2010) dedicou-se a investigar a construção coletiva de práticas de

letramento literário em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental. Nessa observação, a autora percebeu uma separação entre práticas pedagógicas e literárias. Enquanto as primeiras se concentravam na leitura de textos literários fora do seu suporte de origem e em atividades de cópia do texto, de treino da leitura oral e de interpretação do texto, nas práticas consideradas literárias, a professora lia livros literários para os alunos, e as atividades de compreensão levava as crianças a fazer uma apreciação estética do texto.

Pinheiro (2006) também propôs um estudo de observação das práticas de formação de leitores literários na escola, em uma turma de 5ª série do ensino fundamental. A autora aliou à observação de sala de aula uma pesquisa das leituras realizadas pelos alunos fora da sala de aula, nos momentos de leitura livre na biblioteca escolar e no ambiente familiar. As práticas de leitura de textos literários observadas em sala de aula, atravessadas pelos direcionamentos do livro didático, são sobretudo moralizantes, e personagens se tornam referência de comportamento para os leitores em formação. Já os dados sobre as leituras extraescolares confirmaram um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares.

Os estudos de Machado (2003) e Silva (2006) investigam, de modos distintos, os processos de formação de leitores considerando as relações família-escola e a apropriação da literatura pelos alunos. Nos dois casos, são analisadas as mediações no espaço da biblioteca escolar, as práticas de leitura em sala de aula e as configurações familiares, no intuito de compreender a construção das bibliotecas pessoais dos alunos e os significados que atribuem às práticas leitoras.

A pesquisa recente de Santos (2013) investigou os critérios utilizados pelos professores dos três últimos anos do Ensino Fundamental em escolas particulares do município de Belo Horizonte para a seleção de livros literários trabalhados em sala. Apesar de a maioria dos professores declarar que considera as preferências de seus alunos, seu estudo mostra que as obras são selecionadas antes mesmo de o ano letivo começar. A autora reconhece um movimento em busca da diversidade de gêneros textuais e autores, que no entanto não configura um avanço significativo em direção à formação de leitores literários.

Esse conjunto de trabalhos não apenas demonstra as direções discerníveis das práticas escolares observadas, mas torna evidente a relevância de um conjunto de pesquisas que privilegia a observação dessas práticas para o avanço da discussão

acadêmica acerca dos sentidos da Literatura no campo da Educação em nosso meio. Este trabalho pretende contribuir para o incremento desse conjunto de esforços.

### **3.2 PROJETOS DE DOCÊNCIA COMO OBJETO DE PESQUISA**

Diante do repertório já estabelecido de estudos e discussões sobre o ensino de literatura na escola, algumas investigações ganham pertinência e demandam atenção. Talvez o exemplo mais claro disso seja a compreensão de que a análise de livros didáticos, a essa altura, merece ser acompanhada da observação de seus usos e reconfigurações em sala de aula, por professores. Nesse contexto, a já mencionada pesquisa de Bunzen Júnior (2009) é de grande importância.

De fato, a apreensão das práticas escolares de leitura literária que a leitura de materiais didáticos oferece é pouca e encontra seu limite naquilo que diferencia um planejamento, por mais detalhado que seja, das interações que se dão em sala de aula, reconfigurando-o. Nesse sentido, uma vez que tomo como objeto de pesquisa um conjunto de projetos de docência, sem dispor de outros dados que não documentos, é importante esclarecer de que modo esse problema de investigação se colocou, em minha trajetória de pesquisadora, e as razões que me levaram a considerá-lo um problema pertinente em meio aos estudos da área, apesar das conhecidas limitações.

#### **3.2.1 Percurso para um problema de investigação**

O universo dos materiais didáticos se tornou um forte interesse ainda em minha trajetória como aluna da Licenciatura em Letras. Após a realização de meu primeiro estágio de docência e o contato com os cadernos dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, elaborei como trabalho de conclusão uma unidade didática que propunha o trabalho com a obra de Noel Rosa (BERETTA, 2009). Influenciada em grande parte pelo formato das unidades e pelo conteúdo das discussões presentes nos documentos, dediquei-me a explorar modos de inserção da literatura e de gêneros ao

seu redor em um projeto que buscasse atender aos pressupostos apresentados no Capítulo 2 deste trabalho.

Àquela época, no entanto, tratava-se muito mais de uma arquitetura intuitiva de um projeto do que de uma construção reflexiva, que buscasse em cada tarefa e seleção de texto atender a pressupostos para uma pedagogia da literatura. Além disso, conhecia muito pouco do que vinha sendo feito para além dos Referenciais em relação a projetos de docência de língua e literatura. Para a pesquisa de mestrado, então, ficou evidente a necessidade de me inteirar sobre o que havia, no país, produzido em maior ou menor escala, como proposta de ensino de literatura na escola.

Nessa incursão pelo mundo dos materiais didáticos de língua portuguesa e literatura produzidos no país, entrei em contato com as unidades do Projeto Folhas, disponíveis no Portal Educacional do Estado do Paraná<sup>15</sup>. Tal projeto foi uma ação de formação continuada desenvolvida entre 2004 e 2010 pela Secretaria de Educação do Paraná, que resultou na publicação eletrônica de uma série de materiais propostos pelos professores da rede de educação básica do estado. Entre os objetivos do projeto estava o estímulo à pesquisa e à produção intelectual dos docentes da rede. Os textos são resultado de um trabalho colaborativo, através de versões que foram sendo aprimoradas, com as orientações da equipe pedagógica e dos consultores das Instituições de Ensino Superior do Paraná e submetidos a um processo de validação.

Como se tratava de uma leitura pessoal, que não demandava um esforço metodológico, diante da grande quantidade de projetos disponíveis, selecionei um *corpus* de aproximadamente 25 entre aqueles que indicavam trabalho com textos literários. Realizei uma leitura atenta dos projetos, porém desprovida de perguntas de pesquisa. O resultado foi a percepção de que todas as propostas lidas, de Ensino Fundamental e Médio, se encontravam em um lugar intermediário, entre práticas tradicionais de ensino de língua e literatura e projetos de docência inovadores.

Essas marcas já se colocavam, desde o início, no próprio formato de projetos de docência. Os eixos temáticos, em sua maioria, buscavam se aproximar da vida extraescolar e da complexidade da sociedade contemporânea, chegando inclusive a recortes ousados como o erotismo na literatura<sup>16</sup>. Ao mesmo tempo, estavam lado a

---

<sup>15</sup> Todas as unidades produzidas no Projeto Folhas podem ser acessadas através da página virtual Dia-a-dia Educação, no link [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_buscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php).

<sup>16</sup> Trata-se do projeto Folhas intitulado *Erotismo: uma discussão necessária*, voltado para o Ensino Médio. A versão integral do trabalho pode ser acessada através do link abaixo:

lado com algumas propostas centradas na linearidade da historiografia literária e no estudo formal de determinados gêneros.

Nas seleções textuais, havia uma variedade de repertório e a presença significativa de textos para leitura integral, o que contrastava com livros didáticos e sua tradicional oferta de fragmentos ou recortes. No entanto, as tarefas de leitura e as instruções para ações dos alunos em torno dos textos oscilavam entre a busca de conteúdo para a condução da discussão temática e o incentivo à criatividade em suas produções. De certo modo, ao serem inseridos no contexto de projetos, os textos literários serviam a muitas coisas, mas pouco à leitura literária.

Outra característica recorrente nos projetos lidos era a tematização, nos textos condutores das unidades, de pressupostos teóricos para as práticas escolares de letramento. Aquilo que, em princípio, deveria guiar a elaboração de tarefas e as decisões estruturais dos projetos, era mais facilmente dito do que realizado. Uma unidade que apresentava, em seu texto explicativo, a discussão sobre tornar-se autor, citando Geraldi (1991)<sup>17</sup>, não lograva, em seu planejamento, qualificar as tarefas que encaminhavam as produções textuais dos alunos.

Essa leitura me permitiu ter uma visão, ainda que aproximativa e bastante parcial, sobre como se dá a apropriação, por parte dos professores, de conceitos que circulam no debate acadêmico e nos documentos oficiais que dizem respeito ao ensino de língua e literatura na escola. Não apenas nas unidades do Projeto Folhas, mas em diversos materiais didáticos autorais – como as propostas compartilhadas no Portal do Professor do MEC –, apresentam-se respostas a processos de formação de professores em soluções pedagógicas que não estão atravessadas por questões editoriais e mercadológicas tampouco por restrições de direitos autorais, o que, sabemos, conduz muitas das decisões em livros didáticos.

O processo de formação continuada do Projeto Folhas tem muitos méritos, e talvez o maior seja o de valorizar a pesquisa e a produção intelectual de seus professores, o que certamente distingue o diálogo, não livre de tensões, entre os professores atuantes na rede de educação básica e os consultores acadêmicos. Além disso, constituiu-se como um trabalho pioneiro de disponibilização de recursos

---

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_detalharFolhas.php?codInscr=1344&PHPSESSID=2014062316002488](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_detalharFolhas.php?codInscr=1344&PHPSESSID=2014062316002488).

<sup>17</sup> A citação de trechos da obra *Portos de passagem*, de João Wanderley Geraldi, se encontra no projeto *Uma leitura sobre solidariedade no Brasil*, disponível no link: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_detalharFolhas.php?codInscr=42&PHPSESSID=2014062316314083](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_detalharFolhas.php?codInscr=42&PHPSESSID=2014062316314083).

educacionais abertos, o que possibilita o acesso a esse conhecimento produzido pela comunidade docente.

Além das peculiaridades que o tornam um projeto a ser lembrado, os resultados da leitura do Folhas apontam, a meu ver, para a pertinência de investigar mais de perto esse ponto de contato, nos processos de formação continuada de professores, que é o encontro entre dois profissionais que se debruçam – de forma mais ou menos prática, mais ou menos teórica, mais ou menos consciente – sobre o *ensinar literatura*. Os materiais didáticos produzidos como fruto dessa formação constituem, nesse sentido, um importante documento para compreender os efeitos desse encontro.

No momento em que realizei a leitura dos projetos Folhas, frequentava, como observadora e participante informal, uma disciplina da graduação em Letras, intitulada Ensino de Literatura Brasileira<sup>18</sup>, que solicita aos alunos a elaboração de projetos de docência para o ensino de literatura na escola. Essa disciplina já despertava meu interesse há tempo, pois ela é, de certo modo, o único lugar institucionalizado da discussão sobre ensino de literatura no curso de Letras em que se encontra. Foi o contato com as propostas do Projeto Folhas, no entanto, que ampliou esse interesse, a ponto de torná-lo central em minha pesquisa.

Há, evidentemente, inúmeras diferenças entre os projetos desenvolvidos no âmbito de uma formação continuada de professores e aqueles elaborados durante o percurso da graduação em Letras. Dentre elas, talvez a mais significativa seja a ausência de vínculo que antecede a prática profissional em escolas. Tal fator torna os projetos de docência desenvolvidos em licenciaturas, ao mesmo tempo, um espaço de maior liberdade para experimentação mas, na mesma medida, repleto de compromissos teóricos que, frequentemente, são reconfigurados ou mesmo esquecidos na atuação de professores. Seja em projetos apenas escritos ou também em planos de atuação aplicados, trata-se de buscar formas de fazer valer aquilo que é tema de discussão e reflexão acerca da educação linguística e literária nas escolas.

Uma vez que essa disciplina não constitui uma prática de docência, mas sim uma discussão prévia, desvinculada de um contexto escolar específico, decidi ampliar o leque da pesquisa e incluir também projetos desenvolvidos no primeiro momento de estágio, presente no semestre seguinte. Deste modo, além de observar os efeitos da

---

<sup>18</sup> Como já foi relatado na introdução do trabalho, o nome das disciplinas pesquisadas nesta dissertação foi alterado, no intuito de preservar a identidade dos participantes.

realidade escolar na configuração dos projetos, poderia reconhecer, em parte, a trajetória da formação de professores na passagem de uma disciplina para a outra.

Constituem, portanto, meu objeto de pesquisa, projetos de docência desenvolvidos em duas disciplinas da licenciatura do Instituto de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, a saber, Ensino de Literatura Brasileira (ELB), presente no sexto semestre letivo da licenciatura em Letras, e o Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental (EDP), que sucede imediatamente a ELB, encontrando-se na sétima etapa.

A análise de documentos produzidos no interior da universidade, por estudantes dentro do processo de formação inicial de professores de língua portuguesa e literatura, me pareceu uma porta de entrada para compreender, ainda que de modo bastante parcial, de que modo as discussões presentes na bibliografia dessa disciplina são incorporadas e apropriadas nos projetos de ensino fruto dessa prática.

Diante das diferenças que há entre as duas disciplinas e, conseqüentemente, entre os projetos nelas desenvolvidos, cabe esclarecer o que os une nesta pesquisa. Primeiramente, ambas disciplinas ocupam posições que considero estratégicas, no que diz respeito ao ensino de literatura, na formação inicial de professores desta licenciatura. Enquanto a primeira oportuniza, em seus dois créditos, uma primeira – e, oficialmente, única – discussão sobre a formação de leitores na escola, a segunda é o momento inicial de docência no ensino fundamental da rede pública de ensino, quando teorias se reconfiguram em práticas.

As disciplinas também estão vinculadas pela presença, entre as leituras centrais da bibliografia (conforme Anexos 2 e 3), dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC). Esses documentos, publicados ao final de 2009, foram distribuídos nas escolas estaduais e desde então estão disponíveis na página virtual da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Além da discussão dos pressupostos teóricos e de conteúdos procedimentais para o ensino de língua portuguesa e literatura, os RC apresentam unidades didáticas, elaboradas e comentadas no detalhe, que constituem, de certo modo, as bases para a encomenda dos projetos nas duas disciplinas.

Deste modo, a necessidade de estabelecer um recorte temporal amplo o suficiente para chegar a um número representativo de projetos, mas não a ponto de constituir um material documental excessivo para uma pesquisa de mestrado, me levou a considerar como início do período de investigação o semestre letivo seguinte à publicação dos RC, a saber, o semestre 2010/1. Esse recorte logra reunir as duas

disciplinas sob um mesmo olhar: no contato com os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado, de publicação recente e de efeitos ainda desconhecidos na academia.

Esta pesquisa busca, portanto, responder, a partir da leitura dos projetos de ELB e EDP, às seguintes perguntas gerais:

- De que modo esses projetos, desenvolvidos no âmbito da formação inicial de professores, respondem, em suas escolhas textuais e temáticas e na elaboração de tarefas, às leituras e discussões presentes na bibliografia comum das disciplinas de ELB e EDP?
- É possível reconhecer efeitos do processo de formação na passagem entre ELB e EDP?
- A partir da análise documental de projetos de docência no campo da literatura e da formação do leitor, que visão desse ensino e dessa formação é manifesta por seus autores, professores-estagiários de docência?

O método eleito para esta investigação foi a análise documental. Conforme Mason (1996), a análise documental constitui um método importante nas pesquisas qualitativas. No presente caso, os projetos de docência desenvolvidos por professores no contexto da formação inicial são o próprio objeto de pesquisa.

### **3.3 A PESQUISA E SEU CAMPO**

Antes de detalhar as características das disciplinas focais desta pesquisa e a natureza dos projetos de docência nelas desenvolvidos, contextualizo o curso de Letras em que se encontram. O curso tem lugar em uma universidade do sistema federal de Ensino Superior, no Estado do Rio Grande do Sul. Anualmente, são oferecidas 135 vagas para treze cursos de Licenciatura, oito delas formando professores de língua portuguesa e literatura. Há, paralelamente, seis cursos de Bacharelado, que recebem 87 novos alunos a cada ano. A depender da ênfase, a graduação pode durar oito ou nove semestres.

A organização do Instituto está distribuída em três departamentos, que separam as disciplinas nas áreas de 1) Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Grego e Latim; 2) Línguas Modernas e 3) Teoria Literária e Linguística. Pela natureza interdisciplinar da formação de professores, a grade curricular das licenciaturas também tem a presença de disciplinas da Faculdade de Educação, oferecidas a todos os cursos de licenciatura da universidade, que não se relacionam com os conteúdos específicos da área de Letras.

A grade curricular da licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa está organizada, portanto, a partir dos seguintes eixos: Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Língua Portuguesa, Grego, Latim, Linguística, Teoria Literária e Educação. O quadro abaixo ilustra a distribuição de créditos em torno dos eixos a cada etapa. Nele, estão destacadas as duas disciplinas focais desta pesquisa, na sexta e na sétima etapas. Também destacadas, mas em outra cor, estão outras três disciplinas que, embora marcadas pelo pertencimento a um ou outro eixo, denominarei como disciplinas do eixo de Ensino de Língua Portuguesa.

**Quadro 1. ELB e EDP na grade curricular**

<b>Etapa</b>	<b>Créditos</b>	<b>Disciplina(s)</b>
<b>01</b>	04	Eixo de Literatura Brasileira I
	04	Eixo de Literatura Portuguesa I
	04	Eixo de Língua Portuguesa I
	04	Eixo de Linguística I
	05	Eixo de Latim I
	03	Eixo de Teoria Literária I
	02	Eixo de Educação I
<b>02</b>	04	Eixo de Literatura Brasileira II
	04	Eixo de Literatura Portuguesa II
	04	Eixo de Língua Portuguesa II
	04	Eixo de Linguística II
	05	Eixo de Latim II
	03	Eixo de Teoria Literária II
	04	Eixo de Educação II e III
<b>03</b>	04	Eixo de Literatura Brasileira III
	04	Eixo de Literatura Portuguesa III
	04	Eixo de Língua Portuguesa III
	04	Eixo de Linguística III
	04	Grego
	04	Eixo de Teoria Literária III
	04	Eixo de Educação IV e V

<b>04</b>	04	Eixo de Literatura Brasileira IV
	08	Eixo de Língua Portuguesa IV e V
	04	Eixo de Teoria Literária IV
	04	Eixo de Educação VI e VII
<b>05</b>	04	Eixo de Literatura Brasileira V
	08	Eixo de Literatura Portuguesa IV e V
	04	Eixo de Língua Portuguesa VI
	04	Eixo de Língua Portuguesa, Linguística e Ensino I
<b>06</b>	02	Ensino de Literatura Brasileira (ELB)
	04	Eixo de Língua Portuguesa VII
	04	Eixo de Linguística V
	04	Eixo de Língua Portuguesa, Linguística e Ensino II
	04	Eixo de Teoria Literária VI
	06	Eixo de Educação VIII e IX
<b>07</b>	08	Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental (EDP)
	02	Eixo de Educação X
	04	Eixo de Língua Portuguesa VIII
<b>08</b>	10	Estágio Docente de Português no Ensino Médio

Nas etapas anteriores à disciplina Ensino de Literatura Brasileira (ELB), como se vê, há a oferta de 20 créditos de Literatura Brasileira, 20 de Literatura Portuguesa e 18 de Teoria Literária. Se considerarmos apenas o percurso de pré-requisitos até ELB, são 20 créditos distribuídos em cinco disciplinas do eixo de Literatura Brasileira. Conforme as súmulas disponibilizadas na página virtual da universidade (anexo 1), as quatro primeiras são estruturadas a partir da história da literatura brasileira, desde o período colonial até a canção tropicalista e a indústria cultural contemporânea. A última delas, presente na quinta etapa do curso, busca apresentar grandes temas e questões da civilização brasileira.

O conjunto de disciplinas de Teoria Literária, de acordo com as súmulas, inicia com a leitura de textos narrativos considerados fundamentais na cultura ocidental, mas já na primeira etapa passa a contemplar questões como a experiência do leitor e estratégias de leitura. Mais adiante, prevê-se, juntamente com a apresentação das diversas correntes teóricas, a discussão sobre a natureza e a função da literatura, a questão do cânone, a relação entre as teorias literárias atuais e a historiografia, a crítica e a literatura comparada.

A partir da leitura da grande curricular e das súmulas, parece-me possível afirmar que a disciplina Ensino de Literatura Brasileira é aquela responsável, de certo modo, pelo encerramento dos trabalhos na formação de professores em relação à literatura. Quarenta créditos de formação de repertório em literaturas de língua portuguesa, associados a outros 18 de teoria literária (vinte e dois, com a inclusão dos quatro créditos da sexta etapa), culminam, portanto, nos dois créditos de ELB. Embora, como veremos, o trabalho com a literatura na escola também se fará presente nos estágios docentes de Português, a ênfase no ensino de literatura tem em ELB seu único momento, considerando a grade curricular do curso. Nesse sentido, considerando sua importância no que diz respeito à trajetória de formação de professores de literatura, cabe destacar sua reduzida carga horária, menor do que todas as disciplinas de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Teoria Literária.

O espaço ocupado pelo Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental (EDP), presente na etapa seguinte, é bastante distinto. A disciplina conta com uma carga horária diferenciada, de oito créditos, uma vez que reúne o tempo necessário para os encontros na universidade e para a prática docente em escolas. Sua trajetória de pré-requisitos é formada por dez disciplinas, que vêm dos eixos de Língua Portuguesa e Linguística, totalizando 40 créditos.

No eixo de Língua Portuguesa, são estudados conteúdos de sintaxe, morfologia, semântica, fonologia, estudo do texto, além de uma abordagem crítica da gramática tradicional. Assim como as disciplinas de formação de repertório na literatura, constituem as bases da formação dos professores nessa grade curricular, que apenas a partir da quinta etapa tem disciplinas voltadas especificamente para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

Na quinta etapa, encontra-se uma disciplina de Linguística, cuja súmula apresenta, entre os conteúdos de discussão, alfabetização, ensino de língua materna e de língua estrangeira. Na etapa seguinte, uma disciplina reúne os eixos de Língua Portuguesa e Linguística, com enfoque no ensino.

Considerando ainda os dez créditos do Estágio Docente de Português no Ensino Médio, há, ao todo, 26 créditos obrigatórios voltados para o ensino de língua materna. Observado o percurso de formação de professores na grade curricular do curso em questão, assim como o lugar que nele ocupam ELB e EDP, não se pode esquecer que as duas disciplinas – e, conseqüentemente, os projetos de docência nelas

desenvolvidos – estão marcadas, cada uma, por objetivos, recortes e limitações específicos.

Os projetos de docência desenvolvidos em ELB constituem o trabalho central da disciplina, que organiza seus dois créditos em torno da produção, apresentação, discussão e reformulação dessas produções. Tais projetos não preparam uma prática situada, mas oportunizam a discussão de elementos e soluções considerados importantes na formação de leitores. A disciplina EDP, por sua vez, está centrada na prática docente em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, e divide-se entre encontros presenciais e horas de estágio.

### **3.3.1 Montagem do *corpus* para análise**

Anteriormente à composição do *corpus* de análise, precisei ter acesso às informações que validavam tanto a escolha das disciplinas como fontes de pesquisa quanto a decisão de reuni-las sob o recorte dos Referenciais Curriculares do RS. Embora conhecesse, por razão de minha própria formação inicial e pelo contato com professores e alunos, as bases teóricas e os procedimentos centrais das disciplinas, era preciso verificar se isso de fato correspondia às práticas no período em questão e se essas informações estavam disponíveis em documentos. Para tanto, solicitei os seguintes documentos aos professores das disciplinas:

- Programas de ensino das disciplinas ELB e EDP, com suas respectivas bibliografias;
- Documentos de encomenda dos projetos em ELB e EDP.

O conteúdo desses documentos, que se mostraram conformes aos conhecimentos informais que tinha das disciplinas, já foi apresentado, ainda que brevemente, na subseção anterior. É importante dizer que, no período pesquisado, o ELB foi ministrado por dois professores do setor de literatura brasileira. Apenas um deles, no entanto, solicita a composição de um projeto de ensino de literatura. A ausência, nas outras turmas, de documentos escritos desenvolvidos pelos alunos impossibilita sua inclusão na análise documental aqui proposta. A disciplina de EDP,

por sua vez, foi ministrada por duas docentes no período em questão. Embora tenha sido possível incluir no escopo da pesquisa todas as turmas desse período, não obtive o programa de ensino e o documento de encomenda utilizado por uma das docentes.

Para que eu pudesse chegar aos projetos e relatórios de ELB e EDP, as listas de chamada dos semestres em pesquisa também foram gentilmente disponibilizadas pelos professores, que acessaram as informações armazenadas no portal do servidor da universidade. Com informações de aprovação e, o mais importante, com o endereço eletrônico dos alunos, essas listas permitiram que eu desse início à minha busca por projetos sem precisar contatar aqueles que, por alguma razão, tivessem cancelado a matrícula ou sido reprovados, o que muito provavelmente significava a ausência de um projeto. Como se vê nos quadros abaixo, essas listas me levaram um número bastante alto de possíveis participantes:

### **Quadro 2.**

#### **Número de alunos aprovados em ELB no período pesquisado<sup>19</sup>**

Período letivo	Alunos aprovados
2010/1	06
2010/2	14
2011/1	08
2011/2	70
2012/1	11
2012/2	28
<b>Total</b>	<b>137</b>

### **Quadro 3.**

#### **Número de alunos aprovados em EDP no período pesquisado**

Período letivo	Alunos aprovados
2010/1	37
2010/2	27

<sup>19</sup> Embora tenha sido oferecida em semestres ímpares, a disciplina ELB é, oficialmente, uma disciplina do segundo semestre de cada ano. Em 2011/2, o número de alunos aprovados é consideravelmente maior porque o professor participante ministrou duas turmas simultâneas, o que não aconteceu nos outros semestres.

2011/1	35
2011/2	28
2012/1	21
2012/2	25
2013/1	43
<b>Total</b>	<b>216</b>

O número de possíveis participantes diminuiu, no entanto, quando cotejadas as listas de ELB e EDP: há 95 alunos em comum, o que levou a um total de 258. Esses alunos e ex-alunos foram contatados através de um correio eletrônico padrão, que explicitava meu vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Letras da universidade, a natureza e os objetivos da minha pesquisa e solicitava, se possível, a contribuição para a constituição do *corpus* para análise.

Sabia-se que, entre os alunos de EDP, havia muitos que não trabalharam com literatura em seus projetos. No entanto, a única maneira de ter acesso ao maior número de participantes e seus projetos era contatar todos. Com vistas a um mapeamento do quanto, entre os projetos de estágio, a literatura era uma escolha, aproveitei o e-mail para pedir que mesmo aqueles que não haviam utilizado textos literários em seu projeto de estágio respondessem, informando-me a respeito dessa ausência.

A mensagem ainda anunciava a necessidade, para aqueles que tivessem seu projeto incluído na pesquisa, de assinar um documento autorizando esse uso. Nesse momento, o termo de consentimento foi elaborado. Nele, estavam as informações de vínculo institucional, o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e a reiteração do caráter de confidencialidade da autoria dos projetos. O documento se encontra entre os anexos deste trabalho (Anexo 4).

Diante de um período inicial de pouco retorno, busquei um conjunto de projetos de semestres anteriores que o professor de ELB disponibiliza aos alunos, no portal de ferramentas virtuais de ensino. Juntei ainda alguns documentos que, durante minhas participações informais na disciplina, havia recebido de alunos. Contatei, também através de e-mail, os autores desses projetos que não haviam respondido à mensagem geral, para solicitar sua autorização de inclusão no *corpus*. Quase todos responderam, sempre autorizando o uso para a pesquisa.

Nessas mensagens enviadas diretamente aos autores dos projetos a que já tinha acesso, soube de problemas no recebimento de e-mails, o que levou à necessidade de reenvio. Para garantir que a mensagem não entrasse em caixas de *spam*, por ter muitos destinatários, decidi enviá-la individualmente para todos aqueles que ainda não haviam retornado o contato inicial. O número de respostas foi um pouco maior, e, de fato, muitos não haviam recebido a primeira mensagem.

Três alunos responderam explicando que, devido à distância temporal, não tinham mais os projetos consigo, mas que autorizariam sua inclusão no *corpus* da pesquisa no caso de ainda estarem disponíveis com os professores. Dois alunos declararam não querer participar. Duas participantes disponibilizaram seus projetos de ELB mas explicaram que não gostariam de ter seus projetos/relatórios de estágio analisados. Alguns autores de projetos do ELB me informaram que seu trabalho em EDP não incluía textos literários. No processo de coletas de assinatura, houve ainda participantes que afirmaram ter seu projeto referente à outra disciplina, mas nunca os enviaram nem retornaram os contatos seguintes.

Deste modo, cheguei a 43 documentos que tiveram sua utilização autorizada pelos autores:

- **19** projetos de ELB
- **24** projetos e/ou relatórios de EDP

Desses documentos, não foram incluídos um projeto de ELB, que relatava uma prática realizada em outras circunstâncias, e quatro projetos de EDP que não contemplavam textos literários. Constituem, portanto, o *corpus* de análise desta pesquisa, 38 projetos:

- **18** projetos desenvolvidos em ELB
- **20** projetos e/ou relatórios de EDP

Os quadros a seguir permitem visualizar em que períodos letivos esses projetos foram desenvolvidos e a quantidade de autores implicados, uma vez que a coautoria não apenas é possível, mas também estimulada nas duas disciplinas.

#### Quadro 4.

##### Número de projetos de ELB por período letivo

Período letivo	Número de projetos	Número de autores
2010/1	01	01
2010/2	02	02
2011/1	-----	-----
2011/2	05	08
2012/1	03	04
2012/2	07	16
Total	<b>18</b>	<b>31</b>

#### Quadro 5.

##### Número de projetos e/ou relatórios de EDP por período letivo

Período letivo	Número de projetos/relatórios	Número de autores
2010/1	01	02
2010/2	04	04
2011/1	01	02
2011/2	02	04
2012/1	03	05
2012/2	02	04
2013/1	07	10
Total	<b>20</b>	<b>31</b>

Apesar da distância temporal, do fato de que muitos desses alunos, já licenciados, se encontram afastados da universidade, o *corpus* não ficou restrito aos semestres mais recentes. Nos quadros, nota-se também que a opção de trabalhar em coautoria é frequente nas duas disciplinas, o que aumenta o espectro de participantes em relação ao número de projetos. Uma vez que há 11 autores de projetos das duas disciplinas, o projeto tem o total de 51 participantes envolvidos. Os quadros a seguir explicitam a distribuição dos participantes entre autores e coautores de projetos:

#### **Quadro 6. Autorias e coautorias em ELB**

Autoria individual	09
Coautoria de dois alunos(as)	05
Coautoria de três alunos(as)	04

#### **Quadro 7. Autorias e coautorias em EDP**

Autoria individual	09
Coautoria de dois alunos(as)	11

É importante esclarecer que entre os documentos de EDP que me foram enviados há tanto projetos como relatórios, alguns destes com todos seus anexos, outros sem nenhum. Tal variedade se dá basicamente pela disponibilidade dos documentos, vários deles distantes temporalmente. Em alguns casos, portanto, temos acesso a mais detalhes (como tarefas de leitura e produção elaboradas ao longo da prática docente, conforme necessidades do projeto), enquanto em outros estamos diante de uma versão anterior à prática, com menor detalhamento das atividades e com seqüências de tarefas e previsões de aulas ainda pouco estruturadas. De qualquer modo, acredito que todos os projetos recebidos contribuem para um bom estudo panorâmico do processo de formação de professores neste contexto particular.

### **3.3.2 O passo a passo da análise documental realizada**

A análise tem início nos documentos centrais de ambas as disciplinas, a saber, os documentos que guiam as composições dos projetos. O documento de encomenda em ELB é uma adaptação do utilizado em EDP, o que evidencia uma colaboração entre os professores responsáveis. No quadro a seguir, vemos o roteiro de composição de ELB, entregue aos alunos juntamente com o programa da disciplina. Os trechos estão sublinhados no original.

### Quadro 8. Roteiro de composição do projeto em ELB

1. **Pressupostos:** discussão sobre o objeto de ensino da literatura brasileira e a visão de literatura que subjaz à proposta;
2. **Proposta nuclear:** eixo norteador do projeto, temático e genérico, a dar unidade às várias sequências e módulos. Nesse momento você deve definir quais são as obras literárias que você trabalhará, destacando relevância e papel na formação do leitor.
3. Nesse momento, você deveria colocar os dados de observação e exigências do professor da classe: breve relato das características da escola e dos alunos, a fim de esboçar um quadro do campo de estágio. Pede-se no presente momento que você esboce apenas um perfil do aluno de ensino médio a que se destina sua proposta, sem que haja necessidade de ir à escola. É claro que se alguém puder observar uma aula de literatura, o trabalho ganhará em consistência.
4. **Objetivos** da(s) unidade(s) didáticas propostas.
5. **Competências** a serem desenvolvidas pelos alunos e **conteúdos** a serem abordados.
6. **Breve sumário das aulas,** prevendo, ao longo das mesmas, atividades de introdução às tarefas, discussão de conteúdos, consolidação, produção e avaliação da aprendizagem.
7. **Detalhamento da primeira semana de aulas;** com previsão de textos, tarefas e avaliação.
8. Previsão dos modos como serão realizadas a avaliação do ensino e da aprendizagem.
9. Referências bibliográficas.
10. **Anexos:** materiais selecionados e tarefas planejadas para as aulas da primeira semana.

Como se verá na leitura do Quadro 9, as adaptações se fazem necessárias sobretudo pela ausência de uma realidade de atuação. Há, também, o foco no Ensino Médio.

Os projetos de EDP são um planejamento para a atuação, durante 30 horas, em escolas da rede pública (salvo exceções). Como se vê no documento de encomenda, esses projetos só ganham uma forma final após a observação do contexto de atuação e o diálogo com o professor da turma. Essa estrutura, como consta na nota de rodapé do documento, guia a produção dos relatórios de estágio. Uma vez que se trata de estágio na disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho com textos literários não está presente em todos os projetos dessa disciplina, e, quando há, se trata de uma prática integrada de língua portuguesa e literatura.

## Quadro 9. Encomenda do projeto de docência em EDP

### Preliminares:

A forma final do projeto deve considerar o contexto em que a dupla/o estagiário atuará. Além da seleção de um eixo norteador – em termos de temática e de gênero do discurso –, da seleção de textos e da organização do ensino em módulos, será necessário trabalhar na direção da adequação desse conjunto de propostas aos alunos concretos em sua escola. Desse modo, a finalização do projeto exigirá que a dupla/o estagiário já tenha selecionado seu campo de estágio, já tenha conversado com o professor da turma e já tenha conhecido, ainda que preliminarmente, a turma.

O projeto deve incluir os seguintes itens, desenvolvidos de modo conciso, quase esquemático<sup>1</sup>:

1. Pressupostos: discussão sobre o objeto de ensino de português e a visão de língua que subjaz à proposta; o estabelecimento do recorte em termos de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos deve ser coerente com os pressupostos.
2. Dados de observação e exigências do professor da classe: breve relato das características da escola e dos alunos, a fim de esboçar um quadro do campo de estágio, e inclusão de quaisquer exigências feitas pelo professor no que toca a procedimentos, objetos de ensino ou conteúdos a serem estudados. Esse ponto do projeto também deverá estar articulado à proposta.
3. Proposta nuclear: eixo norteador do projeto, temático e genérico, a dar unidade às várias sequências e módulos.
4. Objetivos da(s) sequência(s) didática(s) proposta(s).
5. Competências a serem desenvolvidas pelos alunos e conteúdos a serem abordados.
6. Breve sumário das aulas, prevendo, ao longo das mesmas, atividades de introdução às tarefas, discussão de conteúdos, consolidação, produção e avaliação da aprendizagem.
7. Detalhamento da primeira semana de aulas; com previsão completa de textos, tarefas e avaliação.
8. Previsão dos modos como serão realizadas a avaliação do ensino e da aprendizagem.
9. Referências bibliográficas.
10. Anexos: materiais já selecionados e tarefas já planejadas (mínimo: todas aquelas previstas para as aulas da primeira semana).

<sup>1</sup> O desenvolvimento de cada um desses mesmos itens deverá orientar a composição do relatório final. A súmula das aulas planejadas, no relatório, deverá ser acompanhada de breve relato do que foi efetivamente feito naquele encontro. Além disso, o relatório deverá incluir uma sessão final de reflexão sobre a experiência e autoavaliação, além de outros anexos e avaliação pela professora ou supervisora escolar, caso se disponha(m) a tanto.

Ao realizar uma primeira leitura dos projetos, ficou imediatamente evidente a variedade de dimensões a partir das quais o material poderia ser analisado e interpretado. Além disso, uma vez que, ao nos formarmos professores e pesquisadores na área da educação, temos um conjunto de visões pré-estabelecidas acerca da

qualidade maior ou menor das oportunidades de aprendizagem que podem ser proporcionadas por esta ou aquela organização do ensino e da atividade escolar, há sempre o risco de selecionar conteúdos de maneira aleatória e partir para julgamentos por demais impressionistas e apriorísticos da qualidade das propostas.

Além disso, embora se parta de documentos que são vistos como textos que representam respostas aos diversos discursos que circularam entre seus autores ao longo de sua formação, este trabalho não pretendeu empreender uma análise discursiva dos textos, tomando para si categorias pertinentes a diferentes visões de discurso e procurando examinar como se construíram, discursivamente, essas respostas.

Tendo essas ressalvas em mente, foi importante retomar o foco de investigação, que foi o de interpretar, por meio de dimensões diversas dos projetos que remetesse a dimensões da prática docente, a concepção de formação leitor que emerge como síntese da formação inicial desses professores nos discursos pedagógicos por eles enunciados na forma desses projetos.

O propósito do método adotado foi, nessa perspectiva, o de detalhar a análise, encontrando as dimensões pertinentes ao problema de pesquisa; ou seja, pretendia-se uma análise apoiada em índices importantes manifestos nos projetos, detalhada e que demonstrasse sua conformação de modo sistemático, mas sem perder o foco: este trabalho não pretende julgar a correção, a excelência, a qualidade, enfim, dos projetos. Pretende, sim, dar acesso à compreensão demonstrada por seus autores do que seja formar um leitor e, por essa via, como interpretaram os subsídios formativos de que puderam partir, tal como expressos pelos documentos circulantes nas duas atividades curriculares de formação em Graduação que são o terreno de análise deste trabalho.

Para tanto, com base nos autores e discussões apresentados nos Capítulos 1 e 2, foi elaborado um quadro de princípios para o ensino de língua materna e literatura que foram considerados coerentes com a base teórica e metodológica discutida nas disciplinas de formação ofertadas e aqui visadas. Ou seja, nesses princípios, procuro sintetizar o modo como a encomenda dos projetos é contextualizada pelo conjunto de textos que é dado como base teórico-metodológica nas disciplinas em questão. Na verdade, a base conceitual desta dissertação, discutida nos Capítulos 1 e 2, está em consonância exatamente com as concepções centrais que se manifestam na base bibliográfica dessas duas atividades curriculares – ELB e EDP.

Foram elencados, a partir desse raciocínio e com o propósito de encaminhar as etapas da análise, os princípios que são arrolados aqui no Quadro 10, abaixo. Esse

quadro, é claro, não se pretende uma fórmula para o bom ensino da literatura. Pretende-se, sim, uma sistematização de eixos centrais em termos de concepção de língua, literatura e educação linguística que se fazem presentes nos textos favorecidos, como formação, nas disciplinas analisadas.

### **Quadro 10.**

#### **Princípios importantes para o planejamento e a execução da docência em língua materna e literatura**

- Para a formação do leitor na educação básica, opta-se por privilegiar o conhecimento *da* literatura, o que significa oportunizar o encontro subjetivo dos alunos com a diversidade de textos literários que constituem a esfera. Entre as tarefas que colaboram para tal objetivo, estão a construção conjunta da leitura e o compartilhamento de estratégias interpretativas.
- Para a formação do leitor na educação básica, é ainda importante aliar ao conhecimento *da* literatura o conhecimento *sobre* a literatura, dentre os repertórios desse conhecimento: a diversidade de sistemas que constituem a esfera literária, a posição que tanto a esfera quanto seus vários circuitos ocupam socialmente, seus valores, significados e inter-relações, assim como as diferenças entre as comunidades de leitores e os modos de ler.
- Nas diversas etapas dos projetos de docência, é importante que haja tarefas em que os alunos se expressem e que envolvam alguma materialidade semiótica diversa da fala, de modo a construir um registro, uma memória das práticas de leitura literária experimentadas.
- Ter como produto final de cada projeto a tomada da palavra pelos alunos, ou seja, a produção planejada de uma resposta manifesta em um discurso. A esfera de publicização do discurso deveria ser significativa, seja por proporcionar conhecimento sobre a esfera literária (em seus prolongamentos e intersecções), por ter relevância na vida dos alunos e de sua comunidade ou por se tratar de esfera de importância social.

- Os conteúdos precisam extrapolar a sala de aula e o conhecimento do professor, proporcionar o intercâmbio com outros espaços (físicos ou simbólicos), para que as práticas de leitura, escrita e soluções de problemas não sejam confinadas a esse grupo de interlocutores.
- Para a formação do leitor na educação básica, é fundamental reconhecer e valorizar o repertório e o conhecimento prévio dos alunos, e, ao mesmo tempo, oportunizar o alargamento de seus horizontes.

Em seguida, para realizar uma análise que desse conta de responder às perguntas gerais já discutidas na seção anterior, foi desenvolvido um conjunto de perguntas que amparou a leitura dos projetos. Tais perguntas traduzem em modos que operacionalizam a investigação os princípios elencados no quadro acima.

Estão em foco, nas perguntas, três categorias de análise: o eixo norteador dos projetos, a seleção de textos, as tarefas. Esses três elementos são aquilo que, reunidos, traçam um desenho de projeto, conforme nosso conjunto de princípios. O eixo norteador é um ponto de partida, e pode mostrar o quanto a produção está desde o início implicada ou o quanto a própria literatura é tomada como eixo de trabalho. É com a seleção de textos, no entanto, que o projeto passa a tomar forma. Já as tarefas elaboradas para o trabalho com os textos a ler e a produzir são vistas como peça central de mediação do professor – é por meio delas que, nos parece, é possível oferecer oportunidades para a aprendizagem da e sobre a literatura.

O primeiro grupo de perguntas buscou analisar de que modo a solicitação de um eixo norteador temático e/ou genérico foi acatada e apropriada pelos professores em formação. As perguntas e sub-perguntas permitiram focar os critérios, explícitos ou identificáveis, de escolha desse eixo, sua culminância (ou não) na tomada de palavra dos alunos e sua relação com os conhecimentos produzidos e circulantes na esfera literária.

## Quadro 11. Perguntas para o eixo norteador

### 1. Para o eixo norteador

1.1. O projeto apresenta explicitamente um eixo norteador?

1.1.1. Em caso afirmativo, qual?

1.1.2. Em caso negativo, é possível reconhecer um eixo norteador no projeto? Qual?

Caso a resposta à pergunta 1.1 ou à pergunta 1.1.2 seja positiva,

1.2. é apresentado um critério de escolha do eixo norteador?

1.2.1. Caso não se explicitar um critério, pode-se reconhecer um critério que conduz à escolha?

Caso a resposta à pergunta 1.1 ou à pergunta 1.1.2 seja positiva,

1.3. o eixo norteador busca atender a diversidade das subjetividades dos alunos?

Caso a resposta à pergunta 1.1 ou à pergunta 1.1.2 seja positiva,

1.4. o eixo norteador do projeto concorre para a tomada de palavra pelos alunos?

1.4.1. Em caso afirmativo, o gênero de expressão é compatível com a circulação do gênero de leitura e da(s) obra(s) literária(s) em alguma esfera extraescolar significativa?

Caso a resposta à pergunta 1.1 ou à pergunta 1.1.2 seja positiva,

1.5. o eixo norteador oferece algum conhecimento sobre a esfera literária?

1.5.1. Em caso afirmativo, qual(is)?

O segundo conjunto de perguntas se voltou para a seleção de textos, literários ou não, presentes nos projetos. Nesse momento, buscou-se compreender de que modo a seleção de textos de cada projeto atendia às variadas demandas que atravessam essa escolha: a pressão dos circuitos letrado e escolar, a necessidade de aproximar alunos e textos, a correspondência à temática, quando havia, e as próprias inclinações estéticas do professor. Ao mesmo tempo, era importante compreender que espécie de conhecimento acerca da esfera literária estava sendo privilegiado e o quanto os gêneros literários estavam isolados ou em contato com outras práticas de linguagem.

## Quadro 12. Perguntas para a seleção de textos

### 2. Para a seleção de textos

2.1. O projeto apresenta explicitamente um (ou mais) critério(s) para a seleção de textos?

2.1.1. Em caso afirmativo, qual(quais)?

2.1.2. Em caso negativo, é possível reconhecer um (ou mais) critério(s) de seleção? Qual(quais)?

2.2. A seleção de textos oferece que espécie de conhecimento sobre a esfera literária?

2.2.1. Contempla o circuito letrado?

2.2.1.1. Em caso afirmativo, que gêneros e autores são selecionados?

2.2.2. Contempla o circuito escolar?

2.2.2.1. Em caso afirmativo, que gêneros e autores são selecionados?

2.2.3. Contempla o circuito popular?

2.2.3.1. Em caso afirmativo, que gêneros e autores são selecionados?

2.2.4. Coloca os textos literários em contato com gêneros não literários?

2.2.4.1. Em caso afirmativo, são gêneros que guardam relação com a esfera literária?

2.3. Busca atender a subjetividade dos alunos?

2.3.1. Reconhece o repertório dos alunos?

2.4. Se o projeto prevê a produção textual dos alunos e o gênero de expressão é outro que não o(s) gênero(s) de leitura literária, a seleção de textos serve para prepará-la?

Essas perguntas levaram a um mapeamento de todos os textos, literários ou não, presentes no conjunto de projetos. A leitura precisou ser realizada repetidas vezes, sobretudo nos projetos de estágio, uma vez que a listagem inicial de textos para a execução dos projetos nem sempre correspondia aos textos de fato utilizados, e a descrição de tarefas muitas vezes apresentava novas seleções. Muitos textos foram retirados da prática e alguns foram inseridos posteriormente, o que confirma uma característica dos projetos: a necessidade de readequação, a partir da observação da realidade, do andamento das tarefas, das características e possibilidades dos alunos.

Finalmente, as perguntas do último grupo tinham enfoque nas tarefas. Uma vez que constitui uma categoria de análise, é importante esclarecer o que se entende por tarefa neste trabalho. A tarefa pedagógica é aqui compreendida como um planejamento para ação em sala de aula, que necessariamente se transforma ao ser posta em prática pelos participantes. Trata-se de “um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão (também expressa na tarefa) de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais” (Bulla; Gargiulo; Schlatter, 2009).

Uma distinção que tem sido importante sobretudo na área de ensino e aprendizagem de língua adicional é aquela entre tarefa e atividade. A atividade é o “conjunto de ações com o objetivo de realizar o que foi proposto em uma tarefa pedagógica, ou algo diferente, emergente das interações e que pode servir para que os objetivos educacionais sejam reconfigurados *in loco*” (Bulla; Lemos; Schlatter; 2012, p. 108).

Essa perspectiva relativiza um possível viés determinista atribuído às tarefas pedagógicas em relação aos seus “resultados”, e ainda indica a necessidade de o professor ser capaz de agir em situações inesperadas construídas pelos participantes, de forma que possa intermediar, durante a realização das atividades pedagógicas, as relações que estes estabelecem com essas tarefas e (re)direcionar, adaptar, acrescentar ou alterar os objetivos educacionais previstos inicialmente (Bulla; Lemos; Schlatter; 2012, p. 107).

Apesar de reconhecer a importância dessa distinção, uma vez que, conforme Sacristán, “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais” (1998, p. 201), não está no escopo desta pesquisa investigar as atividades pedagógicas. As perguntas a seguir têm enfoque, portanto, nas tarefas como um planejamento que, embora se diferencie da atividade realizada e reconfigurada por seus participantes, delinea oportunidades específicas de aprendizagem.

### Quadro 13. Perguntas para as tarefas

#### 3. Para as tarefas

3.1. O projeto apresenta tarefas pedagógicas?

Em caso afirmativo,

3.2. as tarefas são planejadas detalhadamente?

3.3. priorizam o conhecimento *da* literatura?

3.3.1. proporcionam o encontro subjetivo do aluno-leitor com os textos?

3.3.2. proporcionam o compartilhamento das leituras e de estratégias interpretativas?

3.4. oportunizam o conhecimento *sobre* a literatura?

3.4.1. contribuem para o conhecimento dos diferentes sistemas e circuitos literários?

3.4.2. contribuem para o conhecimento das diversas comunidades de leitores e seus modos de ler?

3.5. As tarefas valorizam os conhecimentos prévios dos alunos?

3.6. Proporcionam o não confinamento das práticas à sala de aula?

3.6.1. Em caso afirmativo, que outros lugares (físicos ou simbólicos) são ocupados?

3.7. As tarefas supõem o emprego de uma materialidade semiótica diversa da fala?

Qual?

3.8. Se há uma produção final dos alunos, ela é planejada detalhadamente?

3.8.1. Está prevista sua publicização? Em que suporte?

Dados os contextos de produção e a natureza dos documentos do *corpus*, é importante dizer que as respostas a essas perguntas em muitos casos se tornaram difíceis, enquanto em outros não puderam ser encontradas. Os diferentes graus de

detalhamento correspondentes tanto à natureza dos documentos quanto à disponibilização de anexos aos relatórios precisaram ser considerados.

Antes de dar início à análise, os projetos foram indexados tendo em vista, primeiramente, a disciplina em que foram desenvolvidos e, em seguida, a ordem temporal, considerando o período letivo. As iniciais ELB e EDP iniciam a indexação dos projetos e são seguidas de uma numeração, que não foi interrompida na passagem dos projetos de uma disciplina para a outra. Os projetos vão, portanto, de ELB1 a EDP38, o que permitirá a fácil localização no quadro de sinopses durante a leitura do capítulo de análise.

Procedeu-se, em seguida, à leitura recorrente dos projetos em ciclos dedicados a cada um dos eixos de perguntas. Produzi, como resultado disso, pastas de arquivos para os quais transferia os dados e trechos relevantes à resposta de cada uma das perguntas, procurando perceber as recorrências e os padrões de conteúdos no conjunto dos projetos. Ao mesmo tempo, reservava também os dados que representassem distinções com relação a essas recorrências. O exame desses conjuntos de dados indexados deu lugar à sistematização e às interpretações que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Antes de finalizar, entretanto, e de forma a constituir um panorama geral do *corpus* que localize o leitor com relação ao conjunto de propostas pedagógicas analisadas, dedico a próxima seção a uma descrição geral dos dados.

### **3.4 UM PANORAMA DE PROPOSTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

O quadro a seguir, que já é, de certo modo, fruto de um esforço analítico, descreve brevemente o conjunto de projetos que constituem o *corpus*, em seus eixos norteadores temáticos e genéricos e na estruturação central de suas propostas. O propósito desse quadro é que o leitor possa ter uma visão panorâmica das propostas didáticas de autoria de professores em formação inicial, que serão motivo de análise e discussão no capítulo seguinte.

Na coluna da esquerda, está a indexação que acompanhará, no Capítulo 4, os nomes atribuídos a cada projeto, tendo em vista seus eixos norteadores. A segunda

coluna reconhece o tema de cada proposta, quando há, ainda que esse tema tenha papel secundário na estruturação do trabalho. Na terceira coluna, estão os gêneros estruturantes, de leitura e produção (nos casos em que há produção). Como se verá, em alguns projetos não há gêneros estruturantes. Finalmente, a coluna à direita apresenta uma sinopse de cada projeto, elaborada a partir da leitura e da análise dos documentos.

**Quadro 14. Panorama de projetos que constituem o *corpus* para análise**

Projeto	Tema	Etapa/ano	Gênero(s) estruturante(s)	Sinopse
<b>PROJETOS DESENVOLVIDOS EM ELB</b>				
ELB1	Memórias	8 <sup>a</sup> série do EF	narrativa de memória	Este projeto propõe a leitura de trechos de obras memorialísticas variadas, com o objetivo de refletir sobre experiências de outras pessoas, conhecendo outros lugares, épocas e vivências. Os alunos, ao final, produzem narrativas de memória próprias.
ELB2	violência	2 <sup>o</sup> ano do EM	Conto	O projeto busca abordar formas variadas de violência. Para tanto, propõe a leitura de três contos do cânone literário brasileiro juntamente com o visionamento de documentário e jornal televisivo. Os alunos devem produzir contos que abordem a temática.
ELB3	violência e metrópole	3 <sup>o</sup> ano do EM	Conto	Nesta proposta, a temática é trabalhada na forma de discussão a partir da leitura de contos, do visionamento de videoclipe e de dados sobre a criminalidade no país. O gênero conto é estudado em suas características formais. Ao final, propõe-se a escrita de um conto.
ELB4	“A literatura é uma viagem”	1 <sup>o</sup> ano do EM	não há	A partir do mote da viagem, este projeto contempla a leitura de autores de épocas e gêneros variados, dentro dos recortes <i>Navegar é preciso?</i> , <i>Viajando ao redor de si mesmo</i> , <i>Em</i>

				<i>busca do tempo perdido</i> e <i>Os curiosos costumes dos liliputianos e de outros povos insólitos</i> . Em cada unidade, os alunos produzem pequenos textos criativos.
ELB5	abandono, destruição de um local	3º ano do EM	Romance	Este projeto se estrutura em torno da leitura dos romances <i>Vidas secas</i> e <i>Enquanto a noite não chega</i> . As leituras são cercadas por vídeos, cartas, canções, contos e poemas que propõem relações com a temática ou apresentam mais dos autores Graciliano Ramos e Josué Guimarães. Os trabalhos sobre cada livro e também o final são escolhidos entre as opções: música, conto, carta, poema, resenha, vídeo, fotonovela, documentário e teatro.
ELB6	Estranhamento	Ensino Médio	Conto	O conceito de estranhamento é trabalhado a partir de pinturas, filme e contos do século XX. Na leitura de contos, são desenvolvidos os conceitos de tensão, intensidade e universalidade do tema. Como trabalho final, os alunos analisam outros contos e apresentam aos colegas de que modo esses conceitos aparecem.
ELB7	sobrenatural	3º ano do EM	conto fantástico	O projeto prevê a apresentação de características e autores importantes da literatura fantástica e a leitura, em domicílio, de dois contos fantásticos. O trabalho oral e escrito com as leituras é seguido de produção dos alunos no mesmo gênero. Há o compartilhamento das produções no grupo.
ELB8	sentimentos	1º ano do EM	não há	A proposta deste trabalho é promover uma aproximação dos alunos com a literatura através dos sentimentos. A dinâmica alterna momentos de

				leitura, audição e visionamento de gêneros breves, sempre seguidos de discussão.
ELB9	não há	Ensino Médio	Conto	Neste projeto, a leitura de três contos do cânone literário brasileiro é amparada por resumos, exposições teóricas e discussões, com enfoque no narrador, na linguagem do narrador e no enredo. Em horário extraescolar, os alunos produzem textos críticos argumentativos sobre as leituras.
ELB10	monstros e nós	8ª série do EF	não há	A partir da presença da figura dos monstros na produção cultural do ser humano de todos os tempos e lugares, inclusive contemporaneamente em produtos de grande apelo como <i>games</i> e filmes, o projeto prevê o trabalho em quatro sequências: <i>Monstros na mitologia</i> , <i>O ser humano cria monstros</i> , <i>O ser humano se transforma em monstro</i> e <i>A monstruosidade do ser humano</i> . Em cada uma, são realizadas leituras de textos clássicos de extensão variada. Uma produção livre em grupos deve ser preparada ao longo do projeto.
ELB11	suspense	1º ano do EM	conto de mistério	Esta proposta procura desenvolver através da leitura de cinco contos de mistério a apreensão das características formais do gênero. O projeto culmina na produção de contos de mistério, que devem ser publicados em um <i>blog</i> da turma criado especificamente para esse fim.
ELB12	ciúme	3º ano do EM	Tragédia	Este projeto está centrado na leitura de três tragédias reunidas sob a temática do ciúme. O trabalho com a obra de Eurípedes, Shakespeare e Nelson Rodrigues é amparado pelo contato com diversos

				gêneros da esfera literária ampla e culmina na escrita coletiva de um roteiro, que pode ser adaptado de alguma das peças, para ser encenado pelo grupo.
ELB13	Luis Fernando Verissimo	1º ano do EM	Crônica	Elaborado com foco na leitura de crônicas de Luis Fernando Verissimo divididas em blocos de crônicas líricas, humorísticas, políticas e esportivas. Nos dois últimos blocos, há também a leitura de crônicas de outros autores brasileiros. Em todos, há alguma produção textual dos alunos, que serão publicadas em <i>blog</i> criado no projeto.
ELB14	literatura fantástica no Brasil	3º ano do EM	conto fantástico	Este projeto tem a influência de Poe na literatura brasileira como ponto de partida. Após o visionamento de trechos do filme <i>O corvo</i> , há o trabalho de leitura de quatro contos fantásticos, sempre seguida de discussões. Também estão previstas a elaboração de um quadro de características do gênero e a produção de contos.
ELB15	cotidiano	1º ano do EM	crônica e poesia	A temática do cotidiano é trabalhada a partir da leitura de duas crônicas de Rubem Braga e dois poemas de Manuel Bandeira. Cada aluno produz, em horário extraclasse, uma crônica e um poema, que serão afixados em um mural da escola após a reescrita.
ELB16	preconceito no conto de terror	8ª série/9º ano do EF	conto de terror e contação de histórias	A temática do preconceito como elemento desencadeador de contos de terror reúne neste projeto o contato com o gênero e a leitura de artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O trabalho com a leitura e a produção de contos de terror é realizado nas formas escrita e oral (contação de histórias), apresentando o suporte <i>podcasts</i> para

				circulação na internet.
ELB17	desconfiar do narrador	2º ano do EM	romance, conto e crônica	Este projeto busca chamar atenção dos alunos para os graus de confiabilidade de narradores na literatura. Prevê a leitura, em horário extraescolar, dos romances <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis, e <i>Amor de Capitu</i> , de Fernando Sabino. Em aula, são trabalhados os conceitos de onisciência, onipresença e foco narrativo, e a leitura de crônicas e contos é seguida de adaptação de ponto de vista pelos alunos.
ELB18	mudanças	1º ano do EM	Conto	O trabalho com a temática envolve a leitura de dois contos. Os alunos devem produzir textos que relatem uma experiência pessoal de transformação. Após reescrita, algumas produções serão publicadas em mural da escola.
<b>PROJETOS DESENVOLVIDOS EM EDP</b>				
EDP19	Humor	7ª série	clássicos adaptados e contação de histórias	Diante de uma lista de clássicos adaptados para neoleitores, os alunos se dividem em grupos de interesse após a leitura das sinopses. Cada grupo seleciona cenas de sua leitura para adaptar ao gênero contação de histórias humorísticas. Textos humorísticos de gêneros variados são levados para a aula no intuito de realizar um estudo dos recursos utilizados para fazer rir.
EDP20	contos de terror	5ª série	conto de terror infantojuvenil	A leitura de contos do livro <i>Contos de terror do Tio Montague</i> , de Chris Priestley, é amparada por perguntas no quadro e discussões. Durante o projeto, os alunos produzem uma adaptação e uma continuação de contos,

				transformam uma sequência de desenhos em conto escrito e também escrevem um conto de terror original, que pode ser utilizado na contação de histórias da turma que encerra o período de estágio.
EDP21	gaúchos	7 <sup>a</sup> série/8 <sup>o</sup> ano	não há	O projeto realiza um trabalho com diversos gêneros para construir uma reflexão sobre a questão identitária dos habitantes do estado. Em uma das sequências, o conto <i>Jogo do osso</i> , de Simões Lopes Neto, é lido e adaptado para o formato notícia e para uma versão contemporânea. O produto final é a elaboração de um roteiro de <i>stand up comedy</i> seguida de apresentação para os colegas.
EDP22	poesia	6 <sup>a</sup> série	Poesia	Propõe-se o contato com a linguagem poética através de leituras e de tarefas, individuais e coletivas, de escrita criativa de poemas. Durante o projeto, é realizado um sarau de clássicos com a presença de outros professores e funcionários da biblioteca. As produções dos alunos são postadas no <i>blog</i> da escola.
EDP23	qual a história do meu nome?	6 <sup>a</sup> série	entrevista e relato autobiográfico	Este projeto realiza uma proposta dos Referenciais Curriculares do RS estruturada em torno da realização de entrevistas para a composição de relatos autobiográficos. Textos dos dois gêneros são lidos e debatidos em aula. As produções dos alunos são digitadas e coladas em cartazes para mostra na escola.
EDP24	ser normal	7 <sup>a</sup> série	novela infanto-juvenil, resumo e carta argumentativa	A temática é trabalhada com a leitura da novela juvenil <i>A sociedade secreta dos O.U.T.R.O.S.</i> , de Pedro Mañas. Os alunos produzem resumos dos capítulos e criam cartas argumentativas de personagens

				que desejam ser inseridos na sociedade secreta do O.U.T.R.O.S. As cartas são afixadas em cartazes.
EDP25	mentiras	EJA	Crônica	Este trabalho foi realizado em uma turma jovem de EJA noturno, correspondente à 8ª série. A leitura de crônicas de Luis Fernando Verissimo é seguida de discussões sobre a temática e de escrita coletiva de cena para representação.
EDP26	passagem da infância para a adolescência	6ª série	Fábula	Este projeto realiza a discussão sobre a passagem da infância para a adolescência com a leitura e o visionamento de fábulas antigas e modernas. Os alunos produzem suas próprias fábulas envolvendo a temática, que são reunidas em um livreto da turma.
EDP27	como se organiza meu cotidiano	6ª série	crônica e verbete	Este projeto é uma adaptação de proposta presente nos Referenciais Curriculares do RS. São lidos textos de gêneros variados, entre eles a crônica, para a produção de verbetes bem-humorados sobre o cotidiano e a identidade dos habitantes de Viamão, onde a escola se localiza. Além da produção de um almanaque para disponibilização na biblioteca, os verbetes são publicados em enciclopédia virtual.
EDP28	identidades	5ª série/6º ano	narrativa de memória	Os alunos realizam entrevistas que são utilizadas para a produção de narrativas de memória, publicadas em um livreto da turma. A leitura de textos memorialísticos do livro juvenil <i>Cobras em compota</i> , de Índigo, é seguida de discussões em formatos distintos, mas sempre amparadas por perguntas.
EDP29	Traição	EJA	tragédia	Neste projeto dirigido a uma turma noturna de EJA, equivalente ao 8ª ano, é

				realizada a leitura integral da peça <i>A serpente</i> , de Nelson Rodrigues. Ao redor, há a leitura de outros gêneros literários e o visionamento de produções audiovisuais, sempre relacionados à temática ou ao gênero. São realizados exercícios de dramatização, e há a produção de peças, posteriormente apresentadas na forma de leitura dramática.
EDP30	Medo	EJA	conto de terror	Em uma turma noturna de EJA, o projeto se concentra na leitura e na produção de contos de terror, publicados em um livreto da turma. A leitura de dois contos de Maupassant é seguida de discussões, e os textos dos alunos passam por mais de uma reescrita.
EDP31	espanto	Anos finais do Ensino Fundamental	conto de terror e livro de arte	A partir do conto <i>O retrato oval</i> , de Poe, o projeto estabelece uma relação entre imagens de livros de arte e a criação de contos de terror. Metade das aulas é realizada no espaço da biblioteca, quando há a leitura silenciosa e o compartilhamento, em relatos, de outros textos do gênero. Os contos dos alunos são publicados no <i>blog</i> da escola juntamente com as imagens que os inspiraram.
EDP32	criação de histórias	8ª série	conto, poema, edital e crítica	Um concurso literário é o eixo norteador deste projeto. Após a leitura de uma série de contos e poemas, os alunos decidem que o gênero do concurso será o conto. Além de produzir seus próprios contos, todos os participantes escrevem um edital para o concurso e atuam como avaliadores dos textos dos colegas.
EDP33	perder ou ganhar	5ª série	crônica e novela paradidática	Em uma escola particular, este projeto é escolhido a partir das opções presentes no livro didático. A temática é

				trabalhada com a leitura e a produção de crônicas. Há também o estudo de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, amparado por exercícios do livro. Em paralelo, é realizada a leitura de livros paradidáticos disponíveis na biblioteca da escola, retomados em conversa e na produção de fichas de leitura.
EDP34	poesia	7º ano	Poema	Os alunos leem poemas e exploram os recursos poéticos, a partir do levantamento de rimas e metáforas, do contato com trava-línguas e do reconhecimento de aliterações, assonâncias e repetições sintáticas. Em grupos, a partir de recortes de jornal, os alunos produzem poemas.
EDP35	tem coisa de guri e coisa de guria?	6ª série	poema/canção	O projeto adapta uma unidade didática dos Referenciais Curriculares do RS e parte do reconhecimento do eu lírico feminino e masculino nos gêneros poema e canção para conduzir o trabalho com a temática. Há a audição de declamações e o contato com algumas formas da poesia popular. Ao longo das aulas, os alunos produzem poemas.
EDP36	adolescência	7º ano	relato pessoal e novela infanto-juvenil	As novelas infantojuvenis <i>De repente dá certo</i> e <i>Um olhar diferente</i> são lidas em aula por grupos distintos de alunos. A discussão da temática também se dá com o visionamento de um vídeo e a leitura de uma reportagem e de um relato pessoal postado em <i>blog</i> . Há a produção de relatos pessoais.
EDP37	amor	7ª série	Tragédia	O projeto está centrado na leitura, em sala de aula, da peça <i>Romeu e Julieta</i> . Dentro da temática, há a leitura de textos literários mais breves e o visionamento de um filme. Os

				alunos criam novos finais para a peça e selecionam alguns para encenação no grupo. Todas as versões compõem um almanaque que ficará disponível na biblioteca escolar.
EDP38	suspense	7 <sup>a</sup> série	conto de mistério	Este projeto propõe a leitura e a produção de contos de mistério. A partir das leituras, são realizadas discussões que permitem um estudo da estrutura narrativa dos contos e a montagem de um quadro com as características do gênero. Ao longo do projeto, além do seu próprio conto de mistério, os alunos também produzem a continuação para um dos textos lidos e a mudança de personagem para outro.

O quadro acima, além de permitir ao leitor ter uma visão panorâmica das propostas didático-pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e literatura produzidas por professores em formação, no interior da universidade, busca situá-lo para acompanhar a análise que apresento no capítulo a seguir.

## 4 ANÁLISE

*...estamos frente a uma situação em que o ensino de literatura pode ser repensado nos seus pressupostos. Não há respostas prontas, nem modelos a serem repetidos. A necessidade é construir um espaço de autonomia para pensar e experimentar novas formas para o ensino de literatura.*

In: Roteiro para Composição do  
Projeto de Ensino de Literatura da  
disciplina Ensino de Literatura Brasileira

No capítulo anterior, foram apresentadas as disciplinas Ensino de Literatura Brasileira (ELB) e Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental (EDP), o espaço que cada uma ocupa na grade curricular da graduação, seus propósitos e, ainda, as encomendas que guiam a confecção dos projetos de docência de seus alunos. São, como se pode perceber, inúmeras as diferenças, que merecem atenção durante a análise. De todo modo, os projetos desenvolvidos para ambas ELB e EDP formam, em seu conjunto, um rico panorama daquilo que tem sido experimentado na universidade - tanto nos projetos apenas imaginados quanto na realização dos estágios - com vistas à formação de leitores na escola.

As seções que seguem procuram demonstrar, à luz das perguntas de pesquisa, que tendências, na interpretações das direções dadas nas disciplinas cursadas, são exibidas pelos projetos.

De início, vale ressaltar que o guia para a produção dos projetos, tanto em ELB quanto em EDP, apresenta algo relativamente novo aos alunos: a demanda de que seu projeto de ensino de literatura tenha um eixo norteador, temático e genérico, e, além disso, uma proposta de produção textual (ver Quadros 1 e 2, no capítulo anterior). Essa solicitação certamente subverte um caminho tradicional centrado na historiografia literária e no comentário do professor, a que muitos se acostumaram ao longo de sua formação escolar ou mesmo universitária.

As respostas a essa solicitação, como se verá, são variadas. No entanto, os pressupostos que as conduzem são, em geral, comuns. As referências bibliográficas utilizadas pelos autores dos projetos com mais frequência são os Referenciais Curriculares do RS e dois textos da bibliografia de ELB que discutem o papel da

literatura na formação humana e a importância de a escola dar acesso ao patrimônio literário canônico (CANDIDO, 1995; CALVINO, 1994). No conjunto de trabalhos, o encontro dessas leituras leva a alguns consensos que se encontram muito bem resumidos na lista de pressupostos do projeto ELB10 – *Monstros e nós*:

- Ensino de literatura, no contexto escolar, significa trabalhar com textos literários e não com história ou teoria da literatura ou biografias de autores, embora estes aspectos possam se tornar uma contribuição valiosa.
- Aprender literatura significa ler textos literários, não ouvir falar deles ou ler resumos e comentários. Aprender literatura significa aprender a ser leitor.
- Aprender literatura significa não apenas ler, mas também escrever, ou seja, experimentar o ato da escrita.
- “...os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 1994, p. 16) e por isso os autores brasileiros são indispensáveis.
- É tarefa do professor ampliar os horizontes de leitura de seus alunos (RS, 2009, p. 83).
- Segundo Calvino: “A escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção.” (1994, p.13)

In: ELB10 – *Monstros e nós* (grifos no projeto)

Em seu conjunto, os projetos analisados nesta pesquisa afirmam – seja em asserções, seja na elaboração de tarefas – que a atividade central desse ensino é a leitura de literatura. Não por acaso o verbo ler está grifado em ELB10 – *Monstros e nós*: trata-se de uma posição distinta, cujos interesses e necessidades não coincidem com aqueles da esfera acadêmica. Nesse sentido, é de se destacar a ausência de recortes vinculados à historiografia literária e o caráter de exceção de projetos voltados ao ensino de conceitos circulantes quase que exclusivamente entre leitores profissionais. Outro resultado observado na análise dos projetos é a quantidade ínfima de textos literários apresentados em trechos. Quando aparecem, ainda assim se sustentam pelo eixo genérico das memórias, lidas em seus episódios marcantes. A mais notável das características comuns dos projetos é que tomam a leitura integral de textos como evidente foco pedagógico.

Ainda a partir do exame dos projetos selecionados para análise, o direito à literatura se concretiza sobretudo no acesso ao patrimônio literário canônico, que se mantém como norte e universo a ser preservado. Nos projetos de EDP, no entanto, é possível observar um abalo dessa certeza, possivelmente pela perspectiva de ingressar em uma sala de aula, após um período de observação na escola. Surgem citações sobre letramento e educação linguística (BRITTO, 1997, 2003, 2007; KLEIMAN, 2007,

2010) e o que se vê é a busca, por diferentes meios, de conciliar as necessidades e expectativas dos alunos e o repertório que cabe à escola oferecer, sob pena de lhes negar parte importante dessa atividade humana considerada por Candido um bem incompressível (1995).

Além do contato com a realidade escolar, outro fator que precisa ser considerado é que em EDP os projetos focam o ensino de literatura mas estão inseridos dentro da disciplina de língua portuguesa. As consequências dessa mudança ficam perceptíveis sobretudo na leitura de projetos de mesma autoria em ambas as disciplinas. Em seu projeto de estágio que tem a poesia enquanto eixo norteador, a autora de ELB10 - *Monstros e nós*, cuja lista de pressupostos foi reproduzida anteriormente, afirma:

...entendo que o propósito do ensino de língua portuguesa é dar ao aluno subsídios que contribuam para a sua formação como cidadão apto a transitar com desenvoltura numa sociedade que se organiza baseada em práticas sociais mediadas pela escrita. Ou seja, as aulas de língua portuguesa devem proporcionar o acesso à escrita e às práticas sociais e “discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p. 14).

In: EDP34 – *Poesia*

Na seção **Nos limites do circuito letrado e nas extensões da esfera literária**, realizo uma análise das escolhas textuais dos projetos do *corpus*, suas relações com os circuitos letrado, escolar e popular e também com as extensões da esfera literária. A subseção **Os alunos na seleção de textos** enfoca projetos que se diferenciam pela trajetória de suas escolhas textuais. Finalmente, a subseção **Representações do panorama de leituras em quadros e figura** reúne os quadros e a figura que sistematizam as informações relacionadas às seleções textuais. Sua presença nessa subseção se deve, sobretudo, à extensão dos quadros, que, a meu ver, prejudicariam o andamento da leitura. A segunda seção, **Repertório de ações em torno de textos**, é voltada para a análise das tarefas de leitura e produção, de sua articulação nos projetos e daquilo que oportunizam enquanto práticas de letramento literário na escola.

#### 4.1 NOS LIMITES DO CIRCUITO LETRADO E NAS EXTENSÕES DA ESFERA LITERÁRIA

Nos projetos aqui analisados, há aqueles cujos eixos norteadores se estruturam em torno de um tema, aqueles centrados no trabalho com um gênero literário, um autor, uma obra, e, ainda, projetos que logram estabelecer um equilíbrio entre temática e gênero. Como se vê no quadro abaixo, a maior parte deles se estrutura em torno de um gênero, autor ou obra. Para a leitura do quadro, é importante explicar que a análise considerou a estruturação do projeto, que muitas vezes não coincidiu com seu título ou com o eixo declarado pelos autores.

**Quadro 15. Eixos norteadores**

<b>Projeto</b>	<b>+ tema</b>	<b>+ gênero, autor ou obra</b>	<b>equilíbrio</b>
ELB1 – Memórias			
ELB2 – Violência			
ELB3 – Violência e metrópole			
ELB4 – A literatura é uma viagem			
ELB5 – Abandono, destruição de ...			
ELB6 – Estranhamento			
ELB7 – Sobrenatural			
ELB8 – Sentimentos			
ELB9 – Contos do cânone brasileiro			
ELB10 – Monstros e nós			
ELB11 – Suspense			
ELB12 – Ciúme			
ELB13 – Crônicas de Verissimo			
ELB14 – Literatura fantástica no ...			
ELB15 – Cotidiano			
ELB16 – Preconceito no conto de...			
ELB17 – Desconfiar do narrador			
ELB18 – Mudanças			
EDP19 – Humor nos clássicos			
EDP20 – Contos de terror			
EDP21 – Gaúchos			
EDP22 – Poesia			
EDP23 – Qual a história do meu...			
EDP24 – Eu e os outros: ser normal			
EDP25 – Mentiras			
EDP26 – Fábulas			
EDP27 – Como se organiza meu...			

EDP28 – Identidades			
EDP29 – Traição			
EDP30 – Medo			
EDP31 – Espanto			
EDP32 – Criação de histórias			
EDP33 – Perder ou ganhar			
EDP34 – Poesia			
EDP35 – Tem coisa de guri e tem ...			
EDP36 – Adolescência			
EDP37 – Amor: <i>Romeu e Julieta</i>			
EDP38 – Suspense			

Ainda que não se mantenham no centro da estrutura dos projetos, o quadro permite ver que em mais da metade dos trabalhos os temas assumidos como ponto de partida são selecionados por sua relevância social, pela reconhecida importância na vida dos alunos, na etapa de vida que enfrentam, pelo interesse que despertam ou podem despertar nas crianças ou jovens. Enquanto alguns estão diretamente vinculados a uma etapa da vida dos alunos, tais como a adolescência e o amadurecimento, outros – como o cotidiano, a normalidade e as identidades – são de tal modo constitutivos da subjetividade e da cidadania que poderiam ser retomados, sob diferentes óticas, ao longo da formação escolar.

Um ponto relevante que está posto nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul diz respeito às temáticas. Elas são conteúdos estruturantes do currículo, e devem ser significativas para o aluno, atendendo as demandas da turma. Assim, opto pela temática do cotidiano, pois, a partir dela, o educando poderá relacionar o texto literário à sua vida, às suas experiências, à sua rotina.

In: ELB15 – *Cotidiano*

Como se evidencia no trecho acima, os projetos que se estruturam em torno de temas buscam responder – e o fazem de modos muito variados – às demandas de aproximar as práticas de ensino dos alunos e de relacioná-las com a vida extraescolar. Nesse sentido, são as ideias presentes nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul que sustentam, em grande parte dos trabalhos, as reflexões e tomadas de decisão que compõem os projetos. Em alguns casos, como nos projetos EDP35 – *Tem coisa de guri e tem coisa de guria?* e EDP27 – *Como se organiza meu cotidiano*, trata-se de temáticas abordadas e desenvolvidas, sob a forma de projetos, nos cadernos dos referenciais.

Nos casos em que o eixo norteador é genérico, o ponto de partida é sobretudo a compreensão do gênero como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ et al., 2004, p. 75, In: EDP37 – *Amor: Romeu e Julieta*)<sup>20</sup>. Essa escolha também se volta, de início, para a prática social: “trabalhar com a categoria gênero discursivo implica saber por que se está escrevendo, qual a finalidade do texto que se está elaborando” (In: EDP34 – *Poesia*).

Obras e autores específicos também conduzem, por vezes, a escolha do eixo norteador, o que não necessariamente significa a ausência de trabalho com o gênero ou com a temática que se vincula, como veremos mais adiante na seção. Há, ainda, projetos que, partindo de um gênero, de uma obra, ou de um tema, se estruturam de tal modo que a relação estabelecida entre temática e gênero encontra um equilíbrio, sem que haja uma sobreposição de um ou outro no planejamento das aulas.

Ou seja, apesar da importância de observar as tendências, temáticas ou genéricas, dos eixos norteadores do conjunto de projetos, essas diferenças ainda dizem pouco a respeito do desenho geral de cada projeto, de seu planejamento e sua seleção de textos. Assim, obras, tarefas e produções que quase nada têm em comum aparecem sob uma mesma temática, enquanto pressupostos bastante distintos de seleção textual podem levar a um mesmo repertório de leituras.

No que diz respeito à seleção de textos, uma característica que atravessa um grande número de projetos, tenham eles o eixo que for, é a sua opção por escritos que participam do circuito letrado (ver Quadro 17 presente na subseção 4.1.2.). Embora se assumam a literatura, conforme Candido a define, em ‘Direito à literatura’, como “todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (1995, p. 174), a tendência observada é de que os textos que ocupam lugar central nos projetos estão quase sempre concentrados nessa esfera. A citação desse trecho de Antonio Candido está presente em sua íntegra no projeto ELB12 – *Ciúme*, projeto que se concentra nas *formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações* (ver Quadro 16).

Antonio Candido, em **O direito à literatura**, expõe “Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos

---

<sup>20</sup> Texto presente na bibliografia de EDP (conforme anexo 3).

indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” (CANDIDO, p. 239). Então, aquilo que os professores consideram importante e indispensável para si, deve ser transmitido para o aluno. Nessa perspectiva, trabalhar com uma peça de Shakespeare, mesmo que possa parecer avançado, torna-se importante.

In: EDP37 – *Amor: Romeu e Julieta*

Quem sabe no ímpeto de compartilhar suas boas experiências de leitura, encantar jovens leitores com o repertório que também os encantou, os autores tornam sinônimos o direito à literatura, à fruição estética, às diversas formas de fantasia e o direito às leituras valorizadas e significativas para eles próprios. Nesse sentido, a impressão que temos, sobretudo na análise dos projetos de ELB – talvez pela distância da realidade escolar, talvez pela ênfase no Ensino Médio –, é de que o que está em jogo na seleção de textos são o gosto pessoal e a preservação da “Literatura *canônica*, de qualidade indiscutível” (In: ELB7 – *Sobrenatural*).

Em alguns casos, sobretudo na disciplina de estágio, manifesta-se certa tensão entre o atendimento dos interesses dos alunos e o acesso ao repertório do circuito letrado. Essa disputa de pressupostos não está fora da discussão dos professores em formação. Pelo contrário, esse conflito, além de se fazer presente, como veremos adiante, nos textos acionados para contorná-lo, se coloca claramente em alguns projetos. Na passagem que segue, a relação entre o cânone e a bagagem dos alunos é tematizada:

Proponho que o objeto de ensino de literatura brasileira compreenda não só as clássicas obras luso-brasileiras, (...) mas que haja também espaço para a produção literária não canônica em língua portuguesa. (...) O que eu tenho em mente quando utilizo a expressão “produção literária não canônica”, é, principalmente, a ideia de que as obras contemporâneas devem ganhar maior relevo – do que vêm recebendo – (...) para que a bagagem literária que os alunos possam por ventura já possuir seja valorizada pelo professor; (...) é necessário que se encare a literatura como algo amplo e acessível a todos os indivíduos, ou seja, o professor não deve manter uma postura elitista frente à literatura e ao conhecimento; o objeto das aulas de literatura é também a literatura e não somente a Literatura, não podemos nunca esquecer disso! In: ELB2 – *Violência*

Aqui, são reconhecidas e questionadas a sacralização e a centralidade dos clássicos. Tal questionamento leva à seleção de obras contemporâneas ou representativas de regiões periféricas, a partir do repertório do próprio professor em formação. A incorporação desses títulos e autores no repertório escolar é, sem dúvida, um avanço, que demonstra uma caminhada histórica dos estudos literários e culturais.

No entanto, essa resposta diz menos a respeito das expectativas e horizontes dos alunos que da trajetória acadêmica do futuro docente.

No caso do projeto ELB2 – *Violência* acima citado, o ponto de partida dessa discussão é o questionamento do poder simbólico do cânone e do autoritarismo a ele associado nas práticas escolares. A solução encontrada nesse projeto, que tem a violência como temática, é contemplar, ao lado de Machado de Assis e Simões Lopes Neto, também um conto de Rubem Fonseca (ver Quadro 17). O confronto anunciado nos pressupostos se dá, portanto, pela escolha de um autor que já é de certo modo canonizado, consta nos programas acadêmicos, constitui, enfim, uma história *oficial* da literatura brasileira, mas que é contemporâneo e, como tal, parece ser interpretado pelos autores como solução para o conflito de valores que se impõe na seleção de textos.

Rubem Fonseca, como se verá nos quadros da subseção 4.1.2., é um dos autores que com mais frequência aparece nos projetos, e juntamente com alguns outros acaba configurando, nesses documentos de formação inicial, um circuito letrado e escolar contemporâneo. Sua obra se aproxima das fronteiras e intersecções do circuito letrado, guarda relação com gêneros não literários, em alguns momentos circula por outros meios, sendo adaptado a séries televisivas. Sua linguagem é mais acessível ao leitor jovem de hoje que a de Machado de Assis ou Shakespeare. A temática dos contos selecionados – que se repetem (ver Quadro 18, que apresenta a recorrência dos textos de Rubem Fonseca) – é socialmente relevante e se aproxima de muitas coisas que costumam atrair a atenção infantojuvenil: *games*, filmes, notícias policiais, a banalização da violência.

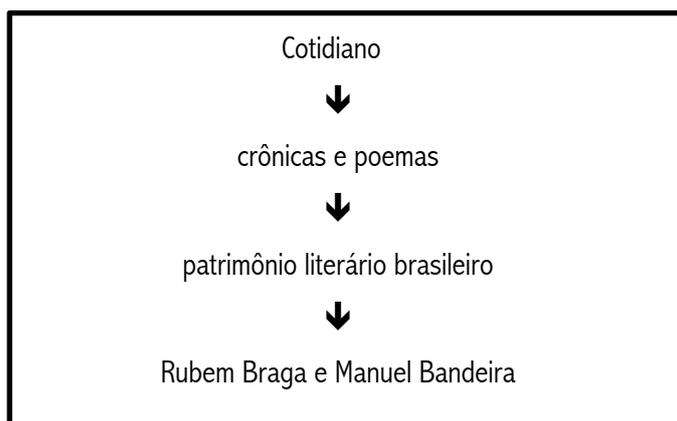
De qualquer modo, ainda estamos diante de um autor reconhecido pelo circuito letrado, vencedor dos prêmios Camões e Jabuti, que não deixa de estar validado por leitores profissionais, entre eles os professores em formação. Sobretudo nos projetos de ELB, percebe-se que a escolha repetida de Rubem Fonseca (ver Quadro 18) representa um esforço de ampliação dos horizontes por parte dos autores dos projetos. Porém, na maioria dos casos, seu limite se encontra em autores contemporâneos ou em autores por alguma razão marginais, mas ainda no interior do circuito.

O projeto ELB2 – *Violência* também é representativo pela presença de Machado de Assis, autor que, no conjunto de projetos, só não é mais frequente que

Luis Fernando Verissimo<sup>21</sup> (ver Quadros 20 e 21, que apresentam a recorrência de textos desses autores). Os textos de Machado, como se vê no quadro 20, encontram espaço nas mais diversas temáticas e também em recortes genéricos. Essa recorrência confirma tanto a universalidade que caracteriza a obra de autores clássicos quanto a coincidência dos circuitos letrado e escolar.

No projeto anteriormente citado ELB15 – *Cotidiano*, é possível perceber de que modo as demandas do ensino de literatura tradicional e os constrangimentos do circuito profissional se sobrepõem, no desenho dos projetos, às necessidades escolares contemporâneas e à educação linguística centrada na prática social. A figura abaixo pretende ilustrar o caminho explicitado no texto do projeto entre o tema e a seleção de textos.

**Figura 1.**  
**Da temática aos textos no projeto ELB15 – *Cotidiano*.**



A seleção de textos encontra, no repertório de gêneros da esfera literária, aquele ou aqueles que sejam compatíveis com a temática escolhida. Se a crônica é um gênero imediatamente associado ao cotidiano, tanto por tematizá-lo quanto pelo fato de seu suporte ser historicamente o jornal, os poemas entram como uma possível descoberta na escola: de que a poesia guarda relação com o dia a dia.

Dentro do patrimônio literário, a escolha de dois autores com posições seguras dentro de seus sistemas garante o acesso à tradição cronística nacional e à poesia moderna, enfim, a uma parte do cânone brasileiro do século XX. Ao mesmo tempo, a natureza linguística da crônica, seu lugar fronteiro com a esfera jornalística e a

<sup>21</sup> Voltarei a falar da recorrência de Verissimo na subseção 4.1.1.

temática dos textos asseguram que o projeto busca, de algum modo, caminhar na direção dos alunos.

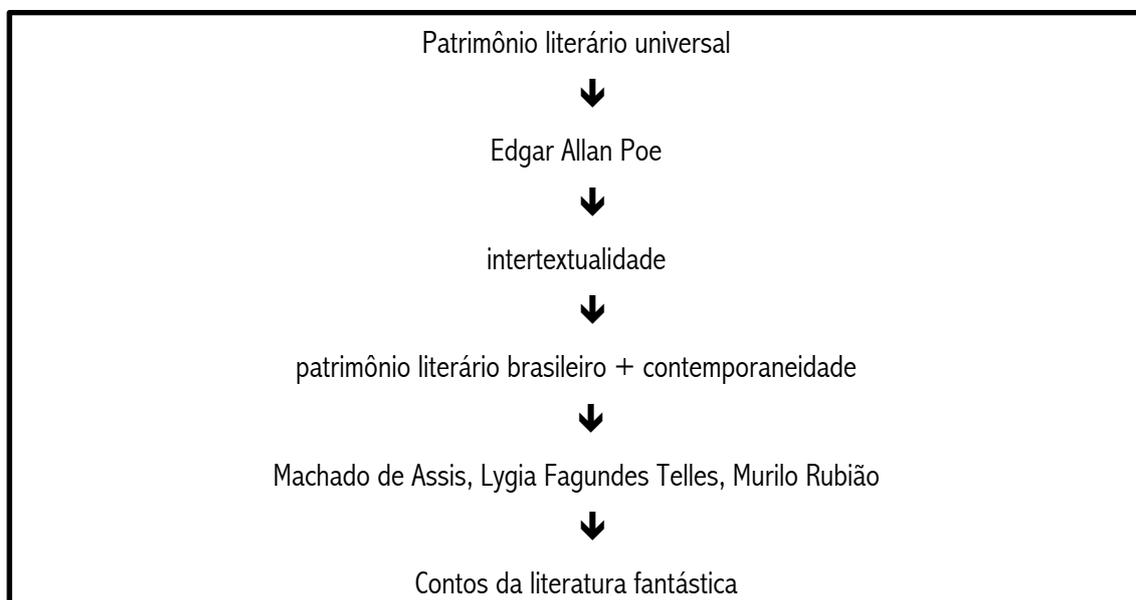
Esses textos são , entretanto, não são colocados em contato com nenhum outro, nada que transborde esse circuito ou a esfera literária, nada que faça parte do cotidiano dos alunos. O objetivo central parece ser não o de reflexão sobre o cotidiano, mas o de levar os alunos a valorizar a literatura, uma vez que se relaciona com sua vida, através do tema do cotidiano. Nesse sentido, a proposta acaba por se aproximar de projetos que fazem explicitamente um caminho contrário: dentro do repertório de textos literários valorizados, são selecionados alguns cuja temática possa despertar a curiosidade e o interesse do grupo. É o que se observa no trecho que segue:

O eixo norteador do projeto é a temática “Literatura fantástica no Brasil”, em que tomaremos como base o autor, poeta, editor e crítico literário estadunidense consagrado e famoso por seus contos de temáticas extravagantes e fora do comum Edgar Allan Poe. Traçando paralelos entre o escritor de literatura estrangeira com três autores de Literatura Brasileira, sendo eles Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles e Murilo Rubião, este último, escritor contemporâneo e pouco estudado nas escolas. Pretendemos, com isso, fazer com que alunos de Ensino Médio se interessem por autores de Literatura Brasileira e explorem as riquezas e os prazeres que cada um deles pode proporcionar.

In: ELB14 – *Literatura fantástica no Brasil*

Novamente, vemos uma chamada de atenção para a contemporaneidade, compreendida como ampliação suficiente do espectro de autores incluídos na formação de leitores. O esquema abaixo busca ilustrar o caminho que, nesse projeto, é apresentado para o estabelecimento de um eixo norteador:

**Figura 2. Projeto ELB14 – *Literatura fantástica no Brasil***



Toma-se como objetivo inicial oportunizar o contato dos alunos com a obra de Edgar Allan Poe, a partir de citação dos RC: “leitura é interação. O ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos” (p. 55). Conscientes das prováveis dificuldades de execução do projeto centrado nas leituras de Poe, Machado, Lygia Telles e Murilo Rubião, as autoras delegam a função aproximativa à dinâmica de sala de aula e a produções literárias de intersecção, de linguagens artísticas atuais e com as quais os alunos estejam mais familiarizados:

Sabemos, contudo, que essa não é uma tarefa fácil. Alguns alunos são mais resistentes [...] Não nos iludimos quanto a isso, dessa maneira buscamos pensar numa aula mais dinâmica, visual, na qual os alunos possam realmente trocar ideias e se divertirem, afinal aprendizado não é tortura. Em vista disso, buscamos trabalhar com um filme atual, para conquistar os alunos e mostrar que a literatura não está restrita apenas a livros.

In: ELB14 – *Literatura fantástica no Brasil*

Esse projeto representa um grupo considerável de trabalhos (ver Quadro de sinopses disponível no capítulo anterior) com a leitura de contos fantásticos e gêneros afins (de terror, de suspense, de mistério), que, como gênero estruturante, se fazem mais presentes que a poesia, a crônica ou o romance. De início, atribui-se o interesse dos alunos por essa temática, tendo em vista sua presença em obras do circuito comercial, em filmes e séries televisivas de grande sucesso e sua capacidade de capturá-los: “interessante para o público jovem que frequenta o Ensino Médio, ávido por textos inusitados ou que ‘prendam a atenção’ do leitor” (In: ELB7 – *Sobrenatural*).

A concisão do gênero conto e a possibilidade de ler os textos de forma integral em sala de aula também são mencionadas como características favoráveis a essas seleções. Ainda que os autores variem<sup>22</sup>, de um modo geral se garante acesso à tradição dos sistemas de literatura fantástica, mágica, de terror. Essa escolha reúne, no entender dos autores, vários dos consensos que se estabelecem para o ensino da literatura. Seu lugar garantido de atuação não é novidade, e as editoras voltadas ao circuito escolar já têm cuidado de agrupar, em coletâneas, contos de terror e afins. Em um desses projetos, o EDP20 – *Contos de terror*, a versão da literatura infantojuvenil

---

<sup>22</sup> De qualquer modo, Edgar Allan Poe figura em quase todos esses projetos e é, juntamente com Rubem Fonseca, Machado de Assis e Luis Fernando Verissimo, um dos autores mais recorrentes no conjunto de propostas, o que se pode visualizar no Quadro 19.

para o gênero é selecionada para o trabalho com um quinto ano do ensino fundamental (ver Quadro 14, no capítulo anterior).

Mas as escolhas do projeto ELB14 – *Literatura fantástica no Brasil* acima são ainda representativas daquilo que surge como forma de aproximação aos alunos. Se, por um lado, nenhum projeto garante a inclusão do repertório do aluno ou de escolhas feitas por ele nas seleções textuais centrais, por outro, há uma intensa circulação em gêneros de intersecção, tais como a canção e adaptações televisivas e cinematográficas das leituras. Por se materializarem em suportes ligados aos meios de comunicação de massa, assumem o papel (virtual, ao menos) da acessibilidade, de interessar aos alunos de modo mais efetivo do que os textos literários em sentido estrito. O Quadro 22 e a Figura 6, presentes no final da seção, permitem visualizar essas escolhas.

O projeto ELB12 – *Ciúme* é um bom exemplo para compreendermos as potencialidades e também as limitações do ensino multimodal de literatura que se apresenta em alguns projetos. A figura a seguir pretende apresentar, inicialmente, o caminho de escolhas identificável no texto do projeto.

**Figura 3. Dos textos à temática no projeto ELB12 – *Ciúme*.**



Historicamente, colocar essas três obras em relação sob o guarda-chuva da temática ciúme é uma expansão da esfera literária retratada na escola. Separadas por séculos e tradições, nesse projeto ganham vínculo com a realidade das novelas e notícias policiais conhecidas de quase todos. Ao mesmo tempo, no centro está um repertório de leituras vinculado quase que exclusivamente ao circuito letrado, e disso as autoras não abrem mão, enquanto compromisso da escola:

Compreendemos o distanciamento cultural e temporal dos discentes para com as obras indicadas e a dificuldade em abordar esses cânones. Porém, cremos na essencialidade do estudo, pois, citando Italo Calvino, "...a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os 'seus' clássicos". (1994, p. 13)

In: ELB12 – *Ciúme*

A temática vem não como uma demanda dos alunos, mas como uma forma de unificar leituras valorizadas e consideradas essenciais para a formação de leitores. Nos textos que não são centrais, faz-se uma espécie de compensação em termos de acessibilidade e, ao mesmo tempo, garante-se uma visualização da complexidade da esfera, em suas fronteiras e intersecções. Assim, nesse projeto que se destaca por seleções textuais distantes dos alunos e por assumir o acesso aos clássicos como ponto de partida, vemos uma variedade de gêneros ao redor:

**Quadro 16. Leituras do projeto ELB12 – *Ciúme*.**

<b>Leituras estruturantes</b>	<i>Medeia</i> , de Eurípedes; <i>Otelo</i> , de Shakespeare; <i>Senhora dos afogados</i> , de Nelson Rodrigues.
<b>Leituras paralelas</b>	<i>A esbofeteada</i> , de Nelson Rodrigues; curta-metragem <i>A esbofeteada</i> , de Daniel Filho (disponível no You Tube); trecho do filme <i>Poderosa Afrodite</i> , de Woody Allen; trechos do filme <i>Otelo</i> , de Oliver Parker; textos informativos sobre cultura grega; breves textos biográficos dos autores (adaptados); resenhas em site de opiniões ou em <i>blogs</i> sobre leituras.
<b>Leituras sugeridas</b>	<i>Shakespeare apaixonado</i> , de John Madden (filme); <i>Gota d'água</i> , de Chico Buarque e Paulo Pontes; <i>Sonho de uma noite de verão</i> , <i>Romeu e Julieta</i> e <i>Rei Lear</i> , de Shakespeare; <i>A trilogia perversa</i> , de Ivo Bender; <i>Fedra</i> , de Racine; <i>Édipo Rei</i> e <i>Electra</i> , de Sófocles; <i>7 gatinhos</i> e <i>Vestido de noiva</i> , de Nelson Rodrigues; <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis.

No planejamento de um trabalho multifacetado, estruturado em uma variedade de suportes, oportunizando um mapa de gêneros que constituem e sustentam a esfera literária, há, sem dúvida, uma expansão do repertório escolar e uma aproximação a formas contemporâneas de conhecimento. Ao mesmo tempo, vemos que as leituras paralelas, realizadas em aula, e também as apenas sugeridas são, em sua maioria, pertencentes a um circuito artístico restrito. Embora não seja apresentada nenhuma forma de direcionamento, vemos uma extensa lista de indicação de textos para leitura

opcional. Se trazida para o centro da conversa, essa lista poderia ser utilizada para oferecer possibilidade de circulação por outros repertórios e de experimentação, entre as práticas escolares, de ações como a leitura de capas, contracapas, o manuseio por algumas páginas, enfim, o processo de seleção comum a espaços como livrarias e bibliotecas.

Há, ainda, um gênero nesse quadro – que só aparece nesse trabalho, e mencionado muito brevemente (trata-se, lembremos, de um projeto de ELB, disciplina de carga horária reduzida, cujos projetos são desenvolvidos com a experimentação e a liberdade que correspondem a um momento anterior à experiência do estágio de docência) – que parece ter um grande potencial na composição de projetos de ensino de língua e literatura: a postagem em sites de opinião ou *blogs* pessoais e coletivos sobre leituras.

Trata-se de um resposta manifesta de leitores não profissionais em um suporte contemporâneo que permite o compartilhamento de interpretações e modos de ler e a interação em uma comunidade virtual de leitores. Esse gênero poderia se tornar uma fonte de pesquisa dos professores na condução de suas escolhas ou mesmo fonte, na sala de aula, para que os alunos discutam os textos citados pelos *blogueiros* e possam, eles mesmos, partir para outras e novas leituras de sua escolha, sob influência de leitores com quem se identifiquem ou que lhe sejam convincentes de maneiras outras. Esse uso dos *blogs*, no entanto, como veremos, não aparece no conjunto dos projetos, talvez pela dificuldade de acesso à internet na rede escolar pública.

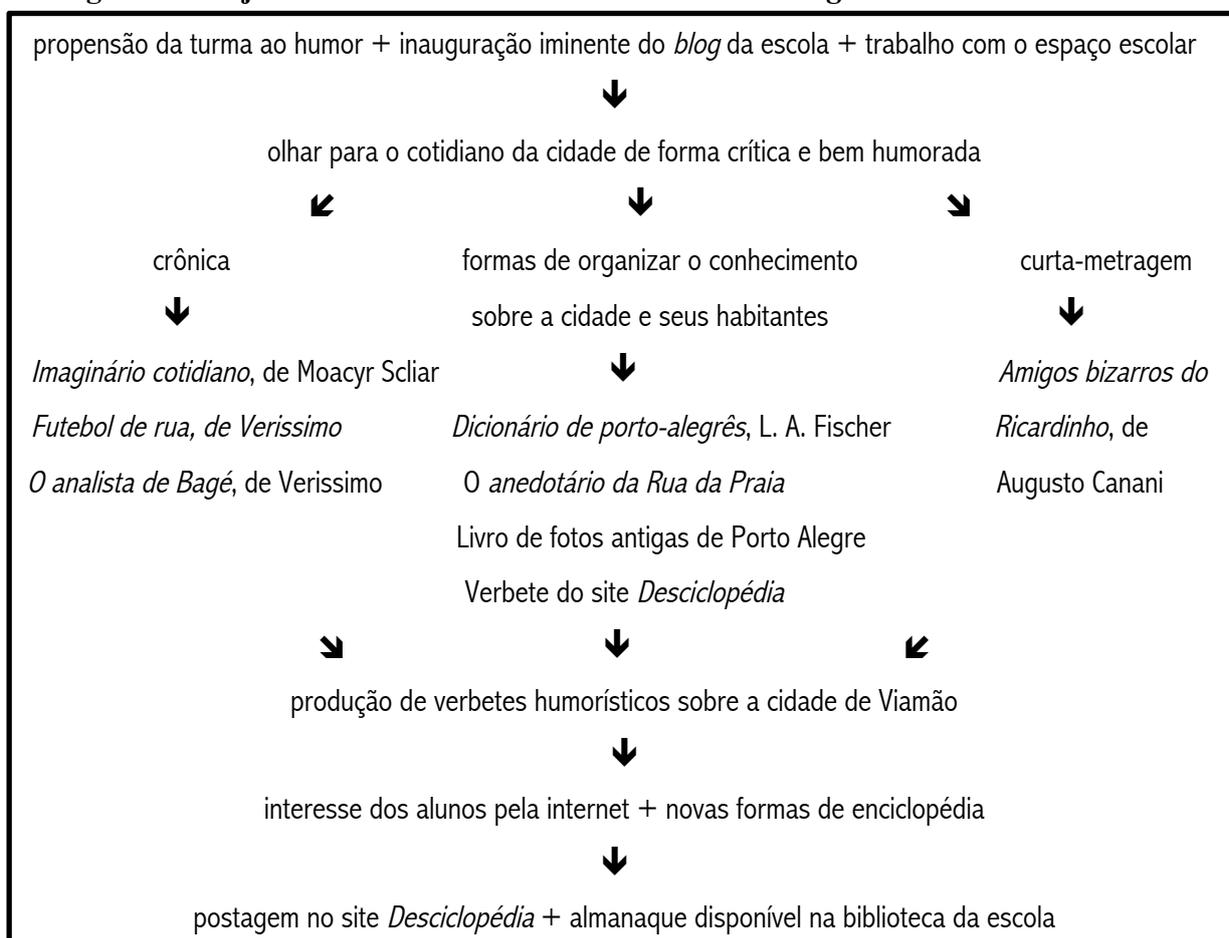
Entre as sugestões, estão alguns dos gêneros aqui considerados como extensões da esfera literária. Canções e filmes aparecem com frequência no repertório dos projetos, o que indica uma abertura do leque de textos considerados literários pelos professores em formação. Ou seja, se em relação ao repertório de textos escritos vemos uma movimentação que se mantém quase sempre no interior do circuito letrado e de leitores profissionais, o mesmo não se pode dizer quanto à compreensão daquilo que configura uma esfera literária mais ampla, englobando gêneros afins, de linguagens que complementam a produção literária escrita.

#### 4.1.1 Os alunos na seleção de textos

Ainda no que diz respeito à seleção textual, vale destacar, entre os projetos, aqueles em que os textos literários ocupam outra posição, tornando-se um elemento entre vários na ordem de decisões. Pode-se dizer que são um número pequeno, mas estão presentes, sobretudo nas práticas de estágio, o que revela tanto o percurso de formação docente quanto os efeitos do contato com a realidade escolar. Em alguns casos, discussões de ELB são retomadas com novos olhares nos pressupostos de um mesmo autor em EDP. Nesses trabalhos, o conhecimento do grupo de alunos e da etapa em que se encontram é usado a favor da escolha temática e genérica.

No projeto EDP27 – *Como se organiza meu cotidiano*, que adapta uma proposta elaborada nos RC, observa-se que a realidade escolar e as características dos alunos conduzem as decisões estruturais. Como se pode visualizar na figura abaixo, que busca representar a trajetória de escolhas estruturantes do projeto identificável no texto, o grupo de alunos se faz presente desde a temática, passando pela seleção de textos de leitura e chegando à forma de publicização.

**Figura 4. Trajetória de decisões em EDP27 – *Como se organiza meu cotidiano***



Entre as possibilidades que a proposta de progressão dos RC apresenta para a execução do projeto, são escolhidas aquelas que parecem mais compatíveis com o contexto e com as características dos alunos. Assim, o tom humorístico é agregado à ideia de fazer uma enciclopédia da cidade, que poderia não encontrar engajamento dos participantes caso não houvesse espaço para brincar com os próprios hábitos locais. A escolha da publicação no site *Desciclopédia*<sup>23</sup> associa o reconhecido interesse dos alunos pelo universo virtual aos novos modos de organização interativa do conhecimento.

O produto final compartilhado pelos participantes, a tomada de palavra dos alunos por meio de verbetes humorísticos sobre Viamão, é preparado e qualificado por um conjunto de leituras, entre elas, três crônicas, gênero que possibilita um refinamento do olhar para os eventos do dia a dia e as pequenas coisas ao nosso redor. A literatura não apenas está acompanhada de gêneros não artísticos, mas também é realocada, o que a tira de uma posição central e, ao mesmo tempo, possibilita novas relações entre os textos literários e saberes de outras esferas.

Dentro desse contexto de projeto de ensino de língua e literatura, reduz-se a lista de leituras literárias. Nesse caso específico, Moacyr Scliar e Luis Fernando Verissimo compartilham um espaço com os alunos, e nesse sentido suas crônicas poderiam oportunizar o reconhecimento da cidade, a aproximação e o contraste dos olhares para práticas comuns. Ao mesmo tempo, fica a dúvida se não haveria espaço, nesse contexto, para desafiar um pouco mais os alunos, estabelecendo relações menos diretas através da literatura.

Fato é que Verissimo tem forte presença no todo de projetos (ver Quadro 21), e sobretudo nos estágios acontece de tornar-se a única leitura literária, o que parece se dar muito em função de um conjunto de características diferentes das de Rubem Fonseca e dos contos de terror. A linguagem, o conteúdo humorístico de recursos acessíveis, a presença na mídia local, constituindo um repertório popular de conhecimentos, tudo isso garante seu êxito na escola.

Na verdade, a seleção de textos literários em menor quantidade exige não apenas precisão, mas que o professor possua um vasto repertório, de modo que suas escolhas sejam pinçadas a partir de um leque variado de obras e autores de diferentes sistemas. No trabalho com grupos de ensino fundamental, a literatura infantojuvenil

---

<sup>23</sup> Trata-se de uma paródia da enciclopédia livre virtual Wikipédia. Acessível no endereço: [www.desciclopedia.org](http://www.desciclopedia.org)

poderia apresentar opções que cumpram a função de modo mais satisfatório que sempre o mesmo cronista local.

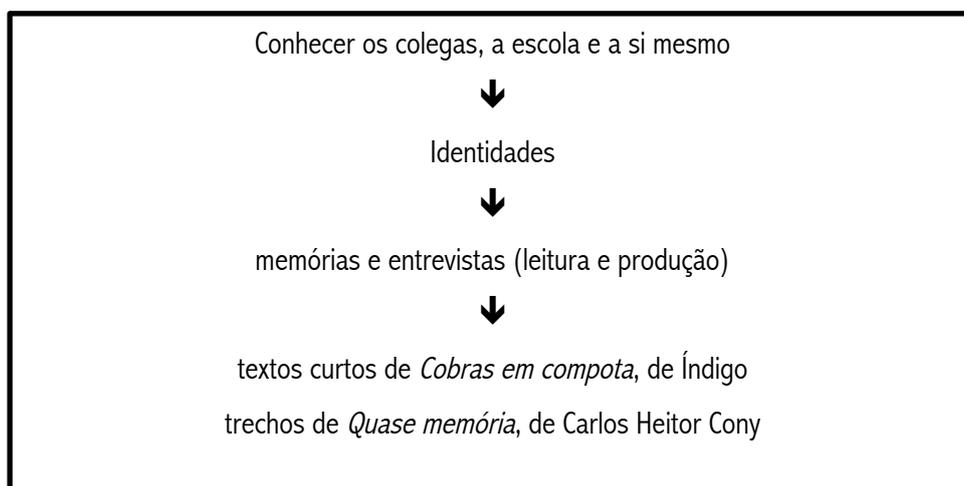
No projeto EDP28 – *Identities*, a valorização da tomada de palavra dos alunos também leva a uma seleção aparentemente pequena de textos para leitura. A composição do trabalho tem início na percepção de que o grupo é formado sobretudo de novos alunos:

A partir da observação da turma, o eixo temático *Identities* foi escolhido, tendo como objetivo que os alunos pudessem interagir a partir de produções textuais que abrangem os tipos relato e narração. O objetivo era proporcionar, também, um momento de encontro entre eles e entre eles e a escola, sem que essa interação, que acontece a todo momento e pela qual os alunos se mostram ansiosos, ficasse de fora das situações de aprendizagem.

In: EDP28 – *Identities*

A autora percebe, durante o período de observações, que a interação que acontece a todo momento – provavelmente reprimida em meio aos conteúdos escolares – pode integrar outras esferas, em gêneros mais elaborados que a fala cotidiana, e ser trazida para o centro da aula de língua e literatura. A resposta que encontra, em meio aos gêneros do discurso, é a narrativa literária de memórias:

**Figura 5. O projeto EDP28 – *Identities*.**



Apesar de as decisões para o planejamento e a execução do projeto partirem do professor, esse trabalho se destaca por ser, no conjunto, aquele que mais parece respeitar – sem deixar de desafiar – uma necessidade interacional específica dos alunos, em sua maioria provenientes de diferentes escolas e turmas, e as condições

para uma aprendizagem significativa naquele grupo, naquele momento. Isso se dá, sobretudo, na escolha de gêneros que atendem a temática e potencializam as atividades linguísticas observadas.

Nesse esquema, as escolhas são realizadas com precisão e se sustentam em um trabalho intenso de planejamento de tarefas em torno da escrita e da leitura. A leitura literária se materializa sobretudo na escolha de um livro infantojuvenil contemplado pelo prêmio Literatura para todos, do MEC, em 2006, o que o torna acessível na biblioteca escolar. Os trechos do livro de Cony entram como um momento de circular por outros meios, em uma obra do cânone literário brasileiro que contribui para a sensibilização da memória.

A estruturação do projeto garante, portanto, que a seleção textual qualifique não apenas a experiência literária dos alunos, mas principalmente sua trajetória identitária, mais importante que qualquer autor ou título específicos. É claro, não se faz uma educação linguística e literária apenas com projetos centrados nas narrativas de memórias. De qualquer modo, esse trabalho cumpre a função de lembrar o quanto os conhecimentos e comportamentos vinculados ao circuito letrado podem afastar o planejamento do professor dos pressupostos mais elementares, como o de fazer sentido para um grupo alunos em um determinado momento de suas vidas.

#### **4.1.2 Representações do panorama de leituras em quadros e figura**

Os quadros e a figura presentes nesta subseção foram elaborados no intuito de sistematizar as informações que levaram à análise presente nesta seção. Em seu conjunto, essas representações oferecem ao leitor um panorama das seleções textuais dos projetos e uma análise, digamos, mais visual do repertório.

O primeiro quadro faz uma relação dos textos literários escritos presentes nos projetos e os situa nos circuitos letrado, escolar ou popular. As obras que se encontram sublinhadas são aquelas que aparecem em mais de um circuito, porque foram consideradas uma intersecção. Além de versões adaptadas de clássicos e de textos

historicamente trabalhados na escola (como a carta de Caminha), considere textos de intersecção entre circuito letrado e circuito escolar todas as obras dos autores mais recorrentes (presentes em, no mínimo, 06 projetos – ver Quadros 18 a 21), porque, em meu entendimento, configuram um circuito escolar contemporâneo no conjunto de propostas aqui analisadas. O asterisco junto a alguns títulos sinaliza a leitura parcial da obra.

**Quadro 17. Panorama de seleções de textos literários escritos e seus circuitos**

<b>Projeto</b>	<b>Circuito letrado</b>	<b>Circuito escolar</b>	<b>Circuito popular</b>
ELB1 – Memórias	<i>Boitempo I*</i> , Carlos Drummond de Andrade; <i>Feliz ano velho*</i> , Marcelo Rubens Paiva; <i>O velho que acordou menino*</i> , Rubem Alves; <i>A autobiografia de Buffalo Bill*</i> , William F. Cody; <i>De moto pela América do Sul*</i> , Ernesto Che Guevara.		<i>De moto pela América do Sul*</i> , Ernesto Che Guevara.
ELB2 – Violência	<i>Feliz ano novo</i> , Rubem Fonseca; <i>Pai contra mãe</i> , Machado de Assis; <i>O boi velho</i> , Simões Lopes Neto.	<i>Feliz ano novo</i> , Rubem Fonseca; <i>Pai contra mãe</i> , Machado de Assis.	
ELB3 – Violência e metrópole	<i>Feliz ano novo</i> , Rubem Fonseca; <i>O gato preto e O barril de amontilhado</i> , Edgar Allan Poe; <i>Os primeiros que chegaram</i> , Monique Revillion.	<i>Feliz ano novo</i> , Rubem Fonseca; <i>O gato preto e O barril de amontilhado</i> , Edgar Allan Poe	
ELB4 – A literatura é uma viagem	<i>O que é mesmo viajar?</i> , Moacyr Scliar; <i>Vou-me embora pra Pasárgada</i> , Manuel Bandeira; <i>O lançamento da Torre de Babel e O que será que será (cenas do Futuro I)</i> , L. F. Verissimo; <i>Viagem ao seios de Duília</i> , Aníbal Machado; <i>Uma excursão milagrosa</i> , Machado de Assis; <i>A Odisseia*</i> , Homero; <i>Viagem ao redor do meu quarto</i> , Xavier de Maistre; <i>Dom Quixote de La Mancha*</i> , Miguel de Cervantes; <i>As viagens de Gulliver*</i> , Jonathan Swift; <i>Viagem à Terra do Brasil</i> , Jean de Léry; <i>A Carta a el-rei D. Manuel</i> , Pero Vaz de Caminha.	<i>O lançamento da Torre de Babel e O que será que será (cenas do Futuro I)</i> , L. F. Verissimo; <i>Uma excursão milagrosa</i> , Machado de Assis; <i>As viagens de Gulliver*</i> , Jonathan Swift; <i>Viagem à Terra do Brasil</i> , Jean de Léry; <i>A Carta a el-rei D. Manuel</i> , Pero Vaz de Caminha.	

ELB5 – Abandono, destruição de um local	<i>Vidas secas, Auto-retrato, São Bernardo*</i> e <i>Infância*</i> , Graciliano Ramos; <i>Enquanto a noite não chega</i> e <i>É tarde para saber*</i> , Josué Guimarães; <i>Morte e vida severina</i> , João Cabral de Melo Neto;		
ELB6 – Estranhamento	<i>A menina de lá</i> , de Guimarães Rosa; <i>As formigas</i> e <i>Seminários dos ratos</i> , Lygia Fagundes Telles; <i>O pirotécnico Zacarias</i> e <i>Teleco, o coelhinho</i> , Murilo Rubião, contos indefinidos de Cortázar, Horacio Quiroga e Kafka.		
ELB7 – Sobrenatural	<i>Nunca aposte sua cabeça com o diabo</i> , Edgar Allan Poe; <i>Corpo fechado</i> , Guimarães Rosa.	<i>Nunca aposte sua cabeça com o diabo</i> , Edgar Allan Poe	
ELB8 – Sentimentos	<i>Cidadezinha qualquer</i> , Drummond; <i>A espada</i> , de Verissimo; <i>Beijinhos no rosto e Agruras de um jovem escritor</i> , de Rubem Fonseca; <i>Das vantagens de ser bobo</i> , de Clarice Lispector; <i>A peste</i> , de João do Rio.	<i>A espada</i> , de Verissimo; <i>Beijinhos no rosto e Agruras de um jovem escritor</i> , de Rubem Fonseca;	
ELB9 – Contos do cânone brasileiro	<i>Missa do galo</i> , Machado de Assis; <i>Contrabandista</i> , Simões Lopes Neto; <i>O relógio do hospital</i> , de Graciliano Ramos.	<i>Missa do galo</i> , Machado de Assis;	
ELB10 – Monstros e nós	<i>A Odisseia*</i> , Homero; <i>A Mboitatá</i> , Simões Lopes Neto; <i>A metamorfose</i> , Franz Kafka; <i>A causa secreta</i> , Machado de Assis; <i>Passeio noturno – parte I</i> , Rubem Fonseca.	<i>Frankenstein</i> , Mary Shelley (adaptado); <i>A causa secreta</i> , Machado de Assis; <i>Passeio noturno – parte I</i> , Rubem Fonseca.	
ELB11 – Suspense	<i>O barril de amontilhado</i> , Edgar Allan Poe; <i>A máquina extraviada</i> , José J. Veiga; <i>Uma vela para Dario</i> , Dalton Trevisan; <i>Passeio noturno</i> , Rubem Fonseca; <i>A menina de lá</i> , Guimarães Rosa.	<i>O barril de amontilhado</i> , Edgar Allan Poe; <i>Passeio noturno</i> , Rubem Fonseca;	
ELB12 – Ciúme	<i>Medeia</i> , Eurípedes; <i>Otelo</i> , Shakespeare; <i>Senhora dos afogados</i> e <i>A esbofeteada</i> , Nelson Rodrigues.		
ELB13 – Crônicas de Verissimo	<i>Gramática, Temas e variações, Como as mulheres dominaram o mundo?</i> , <i>Caso difícil</i> , <i>O grande silêncio</i> , <i>Chegou o verão</i> , <i>O mistério do futebol</i> , <i>E tudo mudou</i>	<i>Gramática, Temas e variações, Como as mulheres dominaram o mundo?</i> , <i>Caso</i>	

	e <i>As elites</i> , de Luis Fernando Verissimo; <i>Sermão da planície</i> , Carlos Drummond de Andrade; <i>O exercício da crônica</i> , Vinicius de Moraes; <i>Complexo de vira-latas</i> , Nelson Rodrigues; <i>Avenida Brasília</i> , Nelson Motta.	<i>difícil</i> , <i>O grande silêncio</i> , <i>Chegou o verão</i> , <i>O mistério do futebol</i> , <i>E tudo mudou</i> e <i>As elites</i> , de Luis Fernando Verissimo;	
ELB14 – Literatura fantástica no Brasil	<i>O gato preto</i> , Edgar Allan Poe; <i>As formigas</i> , Lygia Fagundes Telles; <i>Os dragões</i> , Murilo Rubião; <i>As academias de São</i> , Machado de Assis.	<i>O gato preto</i> , Edgar Allan Poe; <i>As academias de São</i> , Machado de Assis.	
ELB15 – Cotidiano	<i>A empregada do Dr. Heitor e Nazinha</i> , Rubem Braga; <i>Marinheiro triste</i> e <i>Poema tirado de uma notícia de jornal</i> , Manuel Bandeira; <i>Contra os feiticeiros</i> , de Luis Fernando Verissimo.	<i>Contra os feiticeiros</i> , de L. F. Verissimo.	
ELB16 – Preconceito no conto de terror	<i>A galinha degolada</i> , Horácio Quiroga.	<i>Os cachos da situação</i> , Pedro Bandeira.	
ELB17 – Desconfiar do narrador	<i>Dom Casmurro</i> , Machado de Assis; <i>Amor de Capitu</i> , Fernando Sabino; <i>Contos de Machado de Assis</i> e <i>Simões Lopes Neto</i> (repertório indefinido); <i>Crônicas de L. F. Verissimo</i> (repertório indefinido)	<i>Dom Casmurro</i> , Machado de Assis; <i>Contos de Machado de Assis</i> ; <i>Crônicas de L. F. Verissimo</i> .	
ELB18 – Mudanças	<i>Teleco, o coelhinho</i> , Murilo Rubião; <i>O gato preto</i> , Edgar Allan Poe.	<i>O gato preto</i> , Edgar Allan Poe.	
EDP19 – Humor nos clássicos	Clássicos adaptados para neoleitores: <i>A escrava Isaura</i> , Bernardo Guimarães; <i>Dom Quixote</i> , Miguel Cervantes; <i>Garibaldi &amp; Manoela: uma história de amor</i> , Josué Guimarães; <i>O alienista</i> , Machado de Assis; <i>O cortiço</i> , Aluísio Azevedo; <i>O guarani</i> , José de Alencar; <i>Robinson Crusoe</i> , Daniel Defoe; <i>Romeu e Julieta</i> , William Shakespeare; <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> , Lima Barreto; <i>Emergência</i> , Luis Fernando Verissimo.		
EDP20 – Contos de terror	<i>A espada</i> , de Verissimo	<i>Contos de terror do tio Montague</i> , de Chris Priestley; <i>A espada</i> , de Verissimo	
EDP21 – Gaúchos	<i>Jogo do osso</i> , Simões Lopes Neto		
EDP22 – Poesia	<i>Campo de flores</i> , João de Deus; <i>A procura da poesia</i> , José e <i>Poema patético</i> , Carlos Drummond de Andrade; <i>Encomenda e Canção</i> ,		<i>Cante lá que eu canto cá</i> , Patativa do Assaré.

	Cecília Meireles; <i>Belo, belo, Temas e voltas e Canção do vento e da minha vida</i> , Manuel Bandeira; <i>Agora, ó José</i> , Adélia Prado.		
EDP23 – Qual a história do meu nome	<i>Anarquistas, graças a Deus*</i> , Zélia Gattai; <i>O diário de Anne Frank*</i> .		<i>O diário de Anne Frank*</i> .
EDP24 – Eu e os outros: ser normal		<i>A sociedade secreta dos O.U.T.R.O.S.</i> , Pedro Mañas.	
EDP25 – Mentiras	<i>O verdadeiro você e Cantada</i> , Luis Fernando Verissimo.	<i>O verdadeiro você e Cantada</i> , Verissimo.	
EDP26 – Fábulas	<i>O Lobo e o Cão, O Lobo e o Cordeiro, A Raposa e o Bode e O Camelo e os Homens, La Fontaine; A aventura de Parco de Alcântara, Os motivos do pranto ou A descoberta da solidariedade e A evidência</i> , Millôr Fernandes.	<i>O Lobo e o Cão, O Lobo e o Cordeiro, A Raposa e o Bode e O Camelo e os Homens, La Fontaine;</i>	
EDP27 – Como se organiza meu cotidiano	<i>Futebol de rua e O analista de Bagé</i> , Luis Fernando Verissimo; <i>O imaginário cotidiano</i> , Moacyr Scliar.	<i>Futebol de rua e O analista de Bagé</i> , Verissimo.	
EDP28 – Identidades	<i>Quase memória*</i> , Carlos Heitor Cony.	<i>Cobras em compota</i> , Índigo.	
EDP29 – Traição	<i>A serpente e Perdoa-me por me traíres*</i> , Nelson Rodrigues; <i>O caso do vestido</i> , Carlos Drummond de Andrade.		
EDP30 – Medo	<i>O medo e A morta</i> , Guy de Maupassant.		
EDP31 – Espanto	<i>O retrato oval</i> , Edgar Allan Poe; <i>Medo</i> , de Cora Coralina	<i>O retrato oval</i> , Edgar Allan Poe;	
EDP32 – Criação de histórias	<i>Ali Babá e os 40 ladrões; Cuiá</i> , de Verissimo; <i>O primeiro beijo</i> , Clarice Lispector; <i>Um apólogo</i> , Machado de Assis; <i>Soneto da separação</i> , Vinicius de Moraes; <i>Consolo na praia</i> , Drummond; <i>Porquinho-da-Índia</i> ; Manuel Bandeira; <i>Autopsicografia e Tabacaria</i> , Fernando Pessoa; <i>O corvo</i> , Edgar Allan Poe; <i>Tua boca</i> , do autor do projeto.	<i>Cuiá</i> , de Verissimo; <i>Um apólogo</i> , Machado de Assis; <i>O corvo</i> , Edgar Allan Poe.	
EDP33 – Perder ou ganhar	<i>Peladas</i> , Armando Nogueira.	<i>O primeiro beijo</i> , Marcia Kupstas; <i>Pretinha, eu?</i> , Julio Emilio Braz; <i>A</i>	<i>Vanderley Cordeiro de Lima e Hebreus 12.1-</i>

		<i>professora de desenho, Marcelo Coelho; O fantasma, Teresa Noronha; Lição, Teresinha Hueb de Meneses.</i>	3, Marcos Batista;
EDP34 – Poesia	<i>Canção excêntrica, Cecília Meireles; Poema em linha reta, Ah, um soneto, Liberdade, O infante e Mar português, Fernando Pessoa; José, Carlos Drummond de Andrade; A Serra do Rola-Moça, Mário de Andrade; Soneto da Separação e Anfiguri, Vinícius de Moraes; Cais matutino, Ribeiro Couto; Esse punhado de ossos, Ivan Junqueira; O jangadeiro, Adriano Espínola.</i>		
EDP35 – Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será?	<i>A bunda, que engraçada e Quero, Drummond; Vou-me embora para Pasárgada, Manuel Bandeira; Soneto XI, Camões, Fanatismo, Florbela Espanca; Mario Quintana; Pilchas, Gaudêncio sete luas avalia sua guitarra e Poleiros, Luiz Coronel; Livros e flores, Machado de Assis; Ismália, Alphonsus Guimaraens, Soneto da fidelidade, Vinicius de Moraes;</i>	<i>Tem tudo a ver, de Elias José; O tatu, Sérgio Caparelli; Livros e flores, Machado de Assis;</i>	<i>Emigração e consequências, Patativa do Assaré</i>
EDP36 – Adolescência		<i>De repente dá certo, Ruth Rocha; Um olhar diferente, Marcia Kupstas.</i>	
EDP37 – Amor: Romeu e Julieta	<i>Romeu e Julieta, Shakespeare; Venha ver o pôr-do-sol, Lygia Fagundes Telles; Amor é fogo que arde sem se ver, Camões; Aqueles dois, Caio Fernando Abreu; Amor, Álvares de Azevedo; Romance em doze linhas, Bruna Beber.</i>		
EDP38 - Suspense	<i>Um caso estranho, Paulo Correa Lopes; Um crime quase perfeito, Roberto Arlt; Prisão, Ambrose Bierce; Passeio noturno I, Rubem Fonseca; O retrato oval, Edgar Allan Poe.</i>	<i>Passeio noturno I, Rubem Fonseca; O retrato oval, Edgar Allan Poe.</i>	

Os quadros a seguir enfocam os autores mais recorrentes no conjunto de projetos, a saber: Rubem Fonseca, Edgar Allan Poe, Machado de Assis e Luis Fernando Verissimo. A separação por autor permite visualizar melhor não apenas a sua presença em eixos norteadores bastante distintos mas também, sobretudo nos casos de Fonseca e Poe, a repetição de determinados textos.

**Quadro 18. Recorrência de textos de Rubem Fonseca**

<b>Projeto</b>	<b>Texto(s)</b>
ELB2 – Violência	<i>Feliz ano novo</i>
ELB3 – Violência e metrópole	<i>Feliz ano novo</i>
ELB8 – Sentimentos	<i>Beijinhos no rosto; Agruras de um jovem escritor</i>
ELB10 – Monstros e nós	<i>Passeio noturno I</i>
ELB11 – Suspense	<i>Passeio noturno I</i>
EDP38 – Suspense	<i>Passeio noturno I</i>

**Quadro 19. Recorrência de textos de Edgar Allan Poe**

<b>Projeto</b>	<b>Texto(s)</b>
ELB3 – Violência e metrópole	<i>O gato preto; O barril de amontilhado</i>
ELB7 – Sobrenatural	<i>Nunca aposte sua cabeça com o diabo</i>
ELB11 – Suspense	<i>O barril de amontilhado</i>
ELB14 – Literatura fantástica no	<i>O gato preto</i>
ELB18 – Mudanças	<i>O gato preto</i>
EDP31 – Espanto	<i>O retrato oval</i>
EDP32 – Criação de histórias	<i>O corvo</i>
EDP38 – Suspense	<i>O retrato oval</i>

**Quadro 20. Recorrência de textos de Machado de Assis**

<b>Projeto</b>	<b>Texto(s)</b>
ELB2 - Violência	<i>Pai contra mãe</i>
ELB4 – A literatura é uma via...	<i>Uma excursão milagrosa</i>
ELB9 – Contos do cânone bras...	<i>Missa do galo</i>
ELB10 – Monstros e nós	<i>A causa secreta</i>
ELB14 – Literatura fantástica ...	<i>As academias de São</i>
ELB17 – Desconfiar do narrador	<i>Dom Casmurro e contos (indefinido)</i>

EDP19 – Humor nos clássicos	<i>O alienista</i> (adaptado para neoleitores)
EDP32 – Criação de histórias	<i>Um apólogo</i>
EDP35 – Tem coisa de guri e ...	<i>Livros e flores</i>

**Quadro 21. Recorrência de textos de Luis Fernando Verissimo**

<b>Projeto</b>	<b>Texto(s)</b>
ELB4 – A literatura é uma viagem	<i>O lançamento da Torre de Babel; O que será que será (cenas do Futuro I)</i>
ELB8 – Sentimentos	<i>A espada</i>
ELB13 – Crônicas de Verissimo	<i>Gramática, Temas e variações, Como as mulheres dominaram o mundo?, Caso difícil, O grande silêncio, Chegou o verão, O mistério do futebol, E tudo mudou; As elites</i>
ELB15 – Cotidiano	<i>Contra os feiticeiros</i>
ELB17 – Desconfiar do narra...	Repertório indefinido
EDP19 – Humor nos clássicos	<i>Emergência</i>
EDP20 – Contos de terror	<i>A espada</i>
EDP25 – Mentiras	<i>O verdadeiro você; Cantada</i>
EDP27 – Como se organiza o	<i>Futebol de rua; O analista de Bagé</i>
EDP32 – Criação de histórias	<i>Cuia</i>

Diante da presença de muitos gêneros de leitura que são, no mínimo, intersecções com outras esferas, foram elaborados um quadro e uma figura no intuito de compartilhar com o leitor uma visão mais completa desse ensino que tende a acompanhar a leitura literária de uma seleção de gêneros afins e também de outras linguagens. No quadro a seguir, estão os projetos que mais se utilizam desses recursos como forma de aproximação aos alunos e a lista de seleções nessa direção.

**Quadro 22. Linguagens e gêneros ao redor**

<b>Projeto</b>	<b>Linguagens e gêneros ao redor</b>
ELB2 – Violência	Documentário <i>Ônibus 174</i> , de José Padilha; trecho do <i>Jornal Nacional</i> acessado pelo YouTube.
ELB3 – Violência e metrópole	Videoclipe da canção <i>Minha alma</i> , do grupo O Rappa, no YouTube.
ELB5 – Abandono, destruição de um local	Textos biográficos; Cartas de Graciliano Ramos a Getúlio Vargas (cópia do original) e sobre o capítulo ‘Baleia’; quadro <i>Os retirantes</i> , de Portinari; canção <i>Asa branca</i> , de Luiz Gonzaga; Vídeos no YouTube de conversa entre

	Graciliano Ramos e Antonio Candido; vídeo-reportagem sobre a seca produzido por alunos de 3º ano do EM disponível no YouTube; filme <i>Vidas Secas</i> , de Nelson Pereira dos Santos e <i>Enquanto a noite não chega</i> , de Beto Souza; entrevista audiovisual com Josué Guimarães; outras pinturas, reportagens e canções a definir, selecionadas pela temática.
ELB6 – Estranhamento	Pinturas <i>A aula de dança</i> , de Edgar Degas e <i>As duas Fridas</i> , de Frida Khalo; filme <i>Meia-noite em Paris</i> , de Woody Allen.
ELB8 – Sentimentos	Vídeo com declamação de texto de Clarice Lispector no YouTube; canção <i>O rei do gatilho</i> , de Moreira da Silva, no YouTube; rap <i>Diário de um detento</i> , do grupo Racionais MC's; filmes curta-metragem <i>Entre sem bater</i> , de Miguel Nagle, baseado em conto de Rubem Fonseca, e <i>Eu não quero voltar sozinho</i> , de Daniel Ribeiro, disponíveis no YouTube.
ELB12 – Ciúme	Filmes <i>Poderosa Afrodite</i> , de Woody Allen, e <i>Othelo</i> , de Oliver Parker, curta-metragem <i>A esbofetada</i> , de Daniel Filho, disponível no YouTube; textos informativos sobre cultura grega; breves textos biográficos dos autores (adaptados); resenhas em site de opiniões/blogs sobre leituras.
ELB14 – Literatura fantástica no Brasil	Cenas do filme <i>O Corvo</i> , de James McTeigue.
ELB16 – Preconceito no conto de terror	Contação de histórias; <i>podcasts</i> de notícias, áudio livro e contos de terror; Página virtual do concurso Conta-nos uma história, do MEC Portugal; Artigos da Declaração dos Direitos Humanos.
EDP19 – Humor nos clássicos	Contação de histórias; produções audiovisuais humorísticas variadas
EDP20 – Contos de terror	Contação de histórias; Cenas do filme <i>Poltergeist</i> , de Tobe Hooper.
EDP21 – Gaúchos	Filme <i>Neto perde sua alma</i> , de Tabajara Ruas e Beto Souza; matéria de revista; notícia de jornal; ditados populares; anedotas; piadas; vídeos de <i>stand-up comedy</i> .
EDP22 – Poesia	Rap <i>Tá na chuva</i> , do grupo Racionais MC's; Entrevista (escrita) com o poeta Mario Quintana; Matéria da página virtual da Revista Época sobre circulação de poesia na internet, em podcasts; áudio de declamação de poemas.
EDP26 – Fábulas	Filmes <i>De repente 30</i> , de Gary Winick, <i>Ponte para Terabítia</i> , de Gabor Csupo, e <i>Hook – a volta do Capitão Gancho</i> , de Steven Spielberg; ditados populares; canção <i>Bom conselho</i> , de Chico Buarque.
EDP27 – Como se organiza meu cotidiano	Curta-metragem <i>Amigos bizarros do Ricardinho</i> , de Augusto Canani; dicionário regional; trechos do <i>Anedotário da Rua da Praia</i> ; livro de fotografias antigas de Porto Alegre; verbete da enciclopédia virtual Desciclopédia
EDP29 – Traição	Canção <i>Não quero saber mais dela</i> , de Sinhô, interpretada pelo Grupo Rumo; filmes <i>Perdoa-me por me traíres</i> , de

	Braz Chediak, e <i>Medea</i> , de Pier Paolo Pasolini; texto teórico <i>A estética do oprimido</i> , de Augusto Boal; peça de teatro gravada em DVD <i>Pessoas invisíveis</i> , da Armazém Companhia de Teatro.
EDP31 – Espanto	Contação de histórias e livros de arte
EDP34 – Poesia	Canção <i>Metáfora</i> , de Gilberto Gil; áudios de declamação dos poemas; cena do filme <i>O carteiro e o poeta</i> , de Michael Radford.
EDP35 – Tem coisa de guri e coisa de guria: será?	Imagens “poéticas”; canções <i>Fanatismo</i> (poema musicado de Florbela Espanca), de Raimundo Fagner, <i>Ciranda da bailarina</i> , de Chico Buarque, <i>Fio maravilha</i> , de Jorge Ben Jor, <i>Monte castelo</i> , da banda Legião Urbana, <i>Sodade, meu bem, sodade</i> , de Zé do Norte, <i>Negrinho do pastoreio</i> , de Barbosa Lessa, canções de Adriana Calcanhotto e Oswaldo Montenegro; áudios de declamações de poemas.
EDP36 – Adolescência	Reportagem, vídeo informativo
EDP37 – Amor: <i>Romeu...</i>	Filme <i>Maré, nossa história de amor</i> , de Lúcia Murat

Finalmente, a figura a seguir foi elaborada na tentativa de ilustrar o conjunto de gêneros selecionados para leitura e sua frequência no todo dos projetos. Cada gênero está representado em um círculo de tamanho proporcional à quantidade de projetos em que se faz presente. Essa figura não diferencia leituras estruturantes ou paralelas, tampouco a quantidade de textos de um determinado gênero no mesmo projeto.



## 4.2 REPERTÓRIO DE AÇÕES EM TORNO DE TEXTOS

O consenso acerca da centralidade do texto no ensino de língua e literatura garante que, no conjunto de projetos, a leitura efetiva seja a forma exclusiva de trabalho com as obras selecionadas. Se olharmos para a tradição da disciplina de literatura na escola, trata-se de uma constatação significativa: apresentação de autores e o resumo de obras, características e personagens principais dão lugar à leitura. Os textos, em sua maioria breves, adentram a sala de aula e têm a leitura integral – ou algo que se aproxime disso – assegurada.

Trazidos os textos para a sala de aula, estabelece-se uma rotina frequente: a leitura de textos literários é sucedida de discussão (ver Quadro 23). Realizada no grande grupo, sob a mediação do professor, ou, ainda, em grupos de alunos, para compartilhamento posterior, a discussão é um recurso central nesse ensino, que privilegia o conhecimento da literatura em suas ações mais elementares e recorrentes: ler e falar sobre leituras.

No conjunto de projetos, é possível identificar três configurações dessa prática. A primeira é a discussão realizada sem nenhuma previsão de perguntas que a amparem. Embora em alguns casos haja a previsão de assuntos a serem debatidos, com base nas leituras, essa previsão não chega a encontrar forma em perguntas específicas que conduzam o debate. Em um grau intermediário de elaboração, há as discussões amparadas por perguntas específicas realizadas de forma oral. Finalmente, as discussões mais estruturadas são amparadas pela materialização das perguntas além da oralidade. Nesses casos, os suportes quadro, caderno e folhas são utilizados.

O quadro abaixo mostra de que modo cada uma dessas variações se faz presente no conjunto de projetos. O projeto ELB9 – *Contos do cânone brasileiro* não está no quadro porque não deixa claro se há, de fato, alguma discussão ou se o trabalho seria realizado unicamente sob a forma de aula expositiva. O projeto EDP19 – *Humor nos clássicos*, por sua vez, não se encontra no quadro porque o relatório recebido se encontra incompleto, de modo que não há nenhuma informação a respeito das leituras e discussões.

**Quadro 23. Discussões em diferentes graus de elaboração\***

<b>Projeto</b>	<b>Leitura e discussão</b>	<b>Previsão de perguntas para a discussão</b>	<b>Discussão amparada por perguntas escritas (quadro, caderno ou folhas)</b>
ELB1 – Memórias			
ELB2 – Violência			
ELB3 – Violência e metrópole			
ELB4 – A literatura é uma...			
ELB5 – Abandono, destruição..			
ELB6 – Estranhamento			
ELB7 – Sobrenatural			
ELB8 – Sentimentos			
ELB10 – Monstros e nós			
ELB11 – Suspense			
ELB12 – Ciúme			
ELB13 –Verissimo			
ELB14 – Literatura fantástica			
ELB15 – Cotidiano			
ELB16 – Preconceito no...			
ELB17 – Desconfiar do...			
ELB18 – Mudanças			
EDP20 – Contos de terror			
EDP21 – Gaúchos			
EDP22 – Poesia			
EDP23 – Qual a história ...			
EDP24 – Eu e os outros			
EDP25 – Mentiras			
EDP26 – Fábulas			
EDP27 – Como se organiza...			
EDP28 – Identidades			
EDP29 – Traição			
EDP30 – Medo			
EDP31 – Espanto			
EDP32 – Criação de histórias			

EDP33 – Perder ou ganhar			
EDP34 – Poesia			
EDP35 – Tem coisa de guri..			
EDP36 – Adolescência			
EDP37 – Amor: <i>Romeu e ...</i>			
EDP38 – Suspense			

\*Na primeira coluna, os preenchimentos mais escuros significam a previsão de temas específicos para a discussão.

No que diz respeito aos projetos de ELB, é sempre importante lembrar seu contexto de produção. Desenvolvidos em uma disciplina que não culmina na prática em sala de aula, é de se esperar que esses projetos tenham menor detalhamento que relatórios de estágio. Desse modo, fica difícil saber se a predominância do formato leitura-discussão nos trabalhos elaborados em ELB se deve ao pouco detalhamento ou à compreensão de que a prática de “abrir para conversa” seria suficiente.

Ainda assim, a presença do formato em vários relatórios de estágio parece confirmar que, no conjunto de projetos, a discussão pouco ou nada preparada faz parte desse ensino, sendo, em alguns casos, a única forma de compartilhamento de leitura. A discussão prevista para a leitura do conto *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca, no projeto ELB3 – *Violência e metrópole* é um exemplo da dinâmica oferecida nesses casos:

**Quadro 24. Discussão no projeto ELB3 – *Violência e metrópole*.**

Compreensão e interpretação do conto de forma oral, solicitando aos alunos que justifiquem suas ideias, num exercício de argumentação, utilizando-se deste momento para discutir o comportamento humano.

Nesse formato de discussão, assim como nos outros, valoriza-se a voz dos alunos e promove-se a interação em torno da leitura. No entanto, nada é feito anteriormente ao momento para garantir que haja uma interação qualificada entre alunos e texto, e seu resultado depende exclusivamente de contribuições emergentes no momento da interação e mediadas na própria interação oral. Além de não estruturar nenhuma volta ao texto, a discussão centrada no comportamento humano pode facilmente conduzir a uma leitura para comprovação da realidade, com o foco na temática.

Um pressuposto notável presente neste tipo de dinâmica parece ser o de que a leitura mesma do texto literário, que, se pode inferir, precede a discussão, não é objeto da mediação. Enfim, a tarefa proposta sucede a leitura e, desse modo, não reflete claramente uma pedagogia de mediação da construção de sentidos na leitura inicial, ou mesmo auxílio na forma de atividades prévias à leitura.

Em meio ao relato do projeto EDP30 – *Medo*, é possível identificar outras dificuldades que se colocam nesse formato de discussão:

#### **Quadro 25. Discussão no projeto EDP30 – *Medo***

Assim que terminamos a leitura oral, perguntamos se os alunos gostaram do texto, o que acharam e qual era a definição de medo apresentada pelo personagem do conto. Alguns alunos não haviam entendido muito bem, mas discutimos o texto e retomamos algumas partes para levar os alunos ao conceito medo.

Aqui, no relato posterior à prática, vemos o surgimento de algumas perguntas. Essas perguntas, no entanto, pouco diferenciam essa discussão daquela analisada anteriormente. Além de solicitar uma opinião pessoal imediatamente após a leitura, a pergunta sobre a definição de medo apresentada pela personagem é a primeira e única de interpretação. Não por acaso, torna-se difícil de responder: não há nenhuma estruturação de perguntas, retomadas pontuais do texto, que possam tanto guiar uma releitura quanto, inclusive, levar a uma construção mais qualificada da opinião sobre o conto.

Ainda entre as discussões que carecem de perguntas, encontram-se aquelas do projeto ELB10 – *Monstros e nós*, que apresenta, para cada leitura prevista, diversas possibilidades de contornos para os debates. Essas discussões, no entanto, se tornam dependentes do professor, se não forem pensadas como projetos de pesquisas ou desdobradas em outras ações. A partir da leitura de uma versão adaptada de *Frankenstein*, por exemplo, a autora prevê:

#### **Quadro 26. Discussão no projeto ELB10 – *Monstros e nós***

Possibilidades de abertura para debate: relação do homem com a natureza, relação do homem com a ciência; relação entre ciência e religião (no século XIX e hoje); relação do homem com a questão da vida e da morte; a questão do destino; retomada da definição de monstro; Romantismo e a produção literária desse período.

Uma vez que não há nenhuma materialização em tarefas, mas a simples menção dessas possibilidades de abertura, ficamos sem saber em que se transformariam de fato. Percebe-se, na enumeração de questões para debate, grande potencial teórico e inclusive conhecimento, raro nos projetos, acerca da tradição literária a que pertence o texto. Se a previsão for, como acontece em outros casos, um momento de discussão não estruturada, que não ofereça ações de pesquisa, contato com textos de outros gêneros, retornos pontuais ao próprio *Frankenstein*, ao invés de abertura, o que se terá provavelmente é um fechamento do debate, na figura do professor.

Alguns passos adiante na elaboração, estão as discussões que preenchem a coluna intermediária no Quadro 23, ou seja, aquelas que têm a previsão de perguntas específicas para conduzir a conversa. Em muitos casos, no entanto, elas se diferenciam pouco de discussões espontâneas. Como exemplo disso, tomo o debate previsto em ELB2 – *Violência*:

**Quadro 27. Discussão no projeto ELB2 – *Violência*.**

Depois que o conto tiver sido lido por todos, o professor deverá orientar a discussão com uma série de perguntas acerca do conto: quem é que está narrando?, como é a linguagem desse narrador?, qual a sensação de leitura?, se gostaram ou não, por quê?; e mais outras perguntas pertinentes que possam surgir durante a discussão.

De início, são realizadas perguntas bastante pontuais que retomam informações centrais do texto. Já na sequência, no entanto, passa-se à sensação de leitura e à opinião dos alunos. Ou seja, embora as perguntas possam levar a reflexões sobre a escolha do narrador e a construção linguística, elas não conduzem de volta ao texto, não se desdobram em orientações pontuais, que possam ampliar a compreensão e, sobretudo, garantir que as respostas não sejam apenas uma preparação para o comentário do professor. O próprio questionamento sobre a opinião dos alunos, após um número pequeno de questões trabalhadas oralmente e no grande grupo, oferece pouca margem para um embasamento e pode, no caso desse conto, levar a um gostar (ou desgostar) tão banalizado quanto a atração por notícias sobre violência urbana.

O momento de discussão que depende quase que exclusivamente da contribuição espontânea e interessada sobre as leituras reproduz, de certo modo, aquilo

que acontece na universidade, entre leitores profissionais. Atribui-se aos alunos uma atitude diante dos textos que não é comum à grande maioria dos leitores. Se isso pode, por um lado, ter origem no pressuposto de que não se deve subestimá-los, por outro, cai-se no erro de exigir uma relação com os textos idêntica ou similar àquela em que o professor comumente se investe.

Uma formação de leitores centrada na discussão pouco estruturada, ampara por um número pequeno de perguntas lançadas ao grande grupo, merece, portanto, atenção. Se a única forma de interagir com textos que o professor reconhece e oferece como experiência é aquela que vivencia enquanto leitor profissional em sua comunidade, a pertinência das perguntas *que possam surgir durante a discussão*, seria ela também guiada pelas relações estabelecidas na academia?

Nesse sentido, as discussões amparadas por perguntas escritas, que preenchem a terceira e última coluna do Quadro 23, se diferem por aproximar os alunos do texto e prepará-los para uma discussão mais qualificada e menos centrada no professor. Anotadas no quadro, registradas no caderno ou ainda digitadas em folhas, as perguntas previamente formuladas não apenas aumentam em quantidade mas também apresentam um grau maior de elaboração.

O propósito de dar à leitura uma finalidade ou mesmo de oferecer tarefas de estudo do texto traduz-se na formulação de perguntas e numa cuidadosa previsão de etapas para que os alunos as respondam lançando mão de procedimentos diversos. Acompanhadas de tarefas que contribuem para proporcionar ações específicas por parte dos alunos, essas discussões dinamizam as aprendizagens.

A materialização escrita das perguntas condutoras do debate se mostra bastante mais frequente entre os projetos de estágio, uma vez que há a necessidade de estruturar a prática efetiva em sala de aula. Entre eles, o detalhamento das perguntas presentes no projeto EDP28 – *Identidades*, que centra as tarefas de leitura do livro *Cobras em compota* em debates, se destaca:

#### **Quadro 28. Tarefas de leitura no projeto EDP28 – *Identidades***

##### **Tarefa 1.**

- 1) Afinal, o que são as cobras em compota? Elas existiam de fato? Onde?
- 2) O que a autora conta nesse capítulo?
- 3) Tudo o que ela conta aconteceu de verdade?

- 4) Como ela se sentia a respeito dessas cobras? Como é possível saber?
- 5) Por que a autora fecha o capítulo com “Neste livro abro alguns potes antigos”? O que ela quis dizer com isso? O que será que vem nos próximos capítulos?

**Tarefa 2.**

- 1) A memória narrada é boa ou ruim? Por quê?
- 2) Quem narra essa história? Como você sabe?
- 3) Dentro das possibilidades que pensamos a respeito do que poderiam ser, você achou interessante, triste, engraçada, dramática ou assustadora? Que parte da história despertou esse sentimento em você?
- 4) Como a personagem diz que se sentiu a respeito do que narra? É o mesmo sentimento que você sentiu ao ler?
- 5) Em que época da vida da personagem esses fatos ocorreram? Como vocês sabem?
- 6) Repare que, no primeiro parágrafo, ela conta uma coisa, e, nos seguintes, outra. Qual deles acontecia sempre e qual foi um episódio? Como você sabe?

A discussão, desenvolvida em etapas pontuais, conduz a uma releitura e permite uma relação mais próxima com o texto. As perguntas são colocadas no quadro, o que possibilita que se volte a elas, que se retome uma informação presente na questão anterior, e que alunos de participação reduzida nos debates de grupo trilhem um caminho próprio. Apesar da efemeridade, a escrita no quadro também constitui um registro visual do debate.

A tarefa 2 é escrita no quadro após a leitura silenciosa de um capítulo do livro, e suas perguntas conduzem uma discussão em duplas de trabalho. Além da visualização da tarefa no quadro, há um registro dessa discussão: o resultado deve se tornar um pequeno texto explicativo das respostas a que chegaram. O encontro que se estrutura na leitura silenciosa, na discussão entre duplas e na escrita conjunta das respostas encontradas faz o saber circular de outro modo e proporciona uma variação das dinâmicas em torno do texto: não há uma voz de leitura que construa a interpretação, o ritmo da narrativa, e a solução das perguntas é negociada e definida entre colegas.

Em muitos sentidos, portanto, as tarefas de leitura presentes no projeto EDP28 – *Identidades* se diferenciam das discussões apenas previstas. Como se vê, os variados graus de elaboração das perguntas estão diretamente relacionados com as dinâmicas e ações que podem proporcionar. Essa análise permite que, no desenho de uma tarefa de

leitura centrada na discussão, se tenha mais clareza quanto aos modos de chegar às interações e aprendizagens visadas.

Entre os procedimentos em torno dos textos lidos, as discussões, no entanto, não estão completamente sozinhas. Ainda que se verifique sua centralidade e, em alguns casos, exclusividade, como forma de trabalhar as leituras, é importante abrir espaço para compreender que outras ações aparecem como solução nesse ensino. Para tanto, foi elaborado o Quadro 29, que exhibe uma lista de ações em torno de leituras que não são discussões e que tampouco são voltadas para a produção central dos projetos. Embora em alguns casos essa distinção seja difícil, sobretudo nos projetos que melhor articulam leitura e produção, preferi mantê-la, considerando objetivos mais voltados à leitura ou à produção final. Nesse quadro, estão apenas os projetos que apresentam, em algum momento, esse tipo de ações.

#### Quadro 29. Outras tarefas de leitura

Projeto	Tarefas
ELB2 – Violência	Retextualização do conto <i>Feliz ano novo</i> em notícia policial
ELB3 – Violência e metrópole	Pesquisa, em casa, sobre criminalidade e ações para redução da violência; produção de texto que responda à pergunta: Qual iniciativa deve ser tomada para combater, pelo menos em parte, a violência no Brasil?
ELB4 – A literatura é uma viagem	Registro de impressões, após cada aula, sobre o que foi lido e debatido, para figurar em espaço da biblioteca.
ELB6 – Estranhamento	Pesquisa, em casa, sobre personagens reais do filme <i>Meia-noite em Paris</i> ; produção, em casa, de parágrafo que responda à pergunta: Qual foi sua sensação ao ler o conto <i>As formigas</i> , de L. F. Telles?; análise de contos a partir dos conceitos tensão, densidade e duração.
ELB9 – Contos...	Produção, em casa, de textos críticos sobre os contos lidos.
ELB10 – Monstros	Relatos escritos das discussões
ELB11 – Suspense	Produção de cartaz com características do gênero conto
ELB12 – Ciúme	Escrita de pequeno texto de conteúdo opcional entre: a) escolher cena ou ato que mais chamou a atenção e justificar; b) dissertar sobre a atualidade dos temas abordados em <i>Medeia</i> ; c) relatar experiência de leitura do gênero tragédia; Publicação de resenha de uma das peças em algum site de opinião de leitores ou <i>blog</i> (ler outras resenhas para ter modelo de como o gênero funciona).
ELB13 – Crônicas de Verissimo	Pesquisa sobre grandes nomes da crônica esportiva; produção de painel sobre autores; apresentação sobre futebol e cultura no Brasil.
ELB14 – Literatura fantástica no Brasil	Confecção de quadro sobre o gênero conto e sobre a literatura fantástica; Questionário para verificação de assimilação do conteúdo.
ELB15 – Cotidiano	Seleção, na biblioteca ou no laboratório de informática, de poemas de Manuel Bandeira que tratam da temática do cotidiano para apresentar, em grupos, à turma e defender a escolha.
ELB18 – Mudanças	Produção de esquema de palavras-chave do gênero conto; Produção,

	por escrito, de resumo ou explicação de conto lido.
EDP19 – Humor nos clássicos	Após a leitura dos enredos dos clássicos adaptados e de textos sobre seus autores, escrita de texto: “Por que eu gostei do livro x?”;
EDP21 – Gaúchos	Retextualização do conto <i>Jogo do osso</i> para o gênero notícia; Adaptação contemporânea do conto.
EDP22 – Poesia	Apresentação, em grupos, de poemas e seus recursos linguísticos; Listagem no quadro de formas peculiares em poema de Patativa do Assaré; seleção, na biblioteca, de livros e poemas para leitura em sarau de clássicos.
EDP23 – Qual a história do meu...	Manutenção de diário com produções-resposta a cada leitura (notas autobiográficas)
EDP24 – Eu e os outros: ser normal	Produção de resumos dos capítulos do livro <i>Sociedade secreta dos O.U.T.R.O.S.</i>
EDP29 – Traição	Produção textual sobre traição que parta de falas emblemáticas da personagem de Nelson Rodrigues.
EDP31 – Espanto	Relatos orais de leituras individuais realizadas na biblioteca; Colocar em ordem um conto distribuído em parágrafos;
EDP32 – Criação de histórias	Realização de júri a partir da leitura do conto <i>Um apólogo</i> , de Machado de Assis;
EDP33 – Perder ou...	Ficha de leitura dos livros paradidáticos <sup>24</sup>
EDP34 – Poesia	Escrita, em casa, de um parágrafo sobre o que foi discutido em aula; Montagem de poema distribuído em versos; Levantamento de rimas a partir de livros de poesia; busca de rimas, aliterações, assonâncias e repetições sintáticas em poemas.
EDP35 – Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será?	Apresentação para os pais (ou responsáveis) da canção <i>Fanatismo</i> , entregue em CD pelos professores, para descobrir se a) a conhecem e b) se sabiam que se trata de um poema musicado; Preenchimento de espaços vazios em soneto a partir de cruzadinha.
EDP37 – Amor: <i>Romeu e Julieta</i>	Preenchimento de cartaz sobre o gênero peça de teatro; adaptação de trecho do conto para o formato roteiro de cena.
EDP38 – Suspense	Construção de quadro de características do gênero conto

Nesse quadro, que não pretende sistematizar a variedade de ações propostas nos projetos, é possível identificar algumas tendências. Inicialmente, destaco os quadros, esquemas e cartazes que buscam organizar e expor o aprendizado dos gêneros. Sua natureza é, em alguns casos, discutível, no sentido de que sistematizam um conhecimento teórico que não chega a ser experimentado através de ações de leitura e produção. Usos e funções sociais dos gêneros são, portanto, elencados, mais facilmente do que são vividos. Em outros projetos, no entanto, se tornam uma presença importante na sala de aula, tornando-se um registro visual da trajetória dos trabalhos e uma indicação de onde se quer chegar.

<sup>24</sup> Trata-se de um projeto desenvolvido em escola da rede particular de ensino, o que exigiu a utilização, durante o período de estágio, de algumas práticas previamente estabelecidas pela escola.

Vemos também uma quantidade significativa de produções textuais que são impressões, opiniões, resumos e explicações das leituras e discussões realizadas. Embora configurem um registro das ações do projeto, elas se tornam sobretudo uma devolução ao professor e acabam sendo, em termos de interatividade, próximos das fichas de leitura presentes em EDP33. Nesse sentido, é preciso reconhecer a diferença significativa que há entre essas ações de registro e aquelas sombreadas nos projetos ELB4, ELB12 e EDP31. Nos três casos, vemos finalidades claras de publicização e algum conhecimento de dinâmicas leitoras comuns à esfera: o compartilhamento de opiniões e impressões de leitura, para figurar no espaço da biblioteca e, possivelmente, guiar novos leitores; os relatos orais daquilo que se leu individualmente, ou seja, a prática de falar sobre livros e compartilhar histórias desconhecidas dos outros; a publicação de resenhas em *sites* ou *blogs* de leitura. Embora nos projetos ELB4 – *A literatura é uma viagem* e ELB12 – *Ciúme* ainda falte uma previsão da dinâmica em etapas, e, especificamente, em ELB12, não seja criado um espaço em aula para realizá-lo, é inegável que essas propostas caminham para uma ocupação de outros lugares na esfera literária, que permitem a vivência de práticas não escolares em torno dos textos.

No quadro, ainda se percebe que as ações de pesquisa têm lugar apenas em momentos extraescolares. Portanto, vê-se uma lacuna no aprendizado sobre as diversas fontes de informações hoje disponíveis, sobre as formas contemporâneas de organização do conhecimento. A ausência de momentos de pesquisa compartilhados por professor e alunos poderia talvez indicar que ao aluno é atribuída a capacidade de lidar criticamente com a informação. Em muitos casos, é claro, questões de logística e a falta de uma estrutura adequada para tal atividade podem ser a verdadeira motivação para se delegar a pesquisa para outros espaços e momentos.

A ação de selecionar poemas a partir de livros na biblioteca escolar tem contornos bastante distintos nos projetos ELB15 – *Cotidiano* e EDP22 – *Poesia*, configurando diferentes graus de escolarização e de compatibilidade com o gênero. Enquanto no primeiro caso vemos uma seleção para justificar aos colegas o reconhecimento do poema como pertencente à temática do cotidiano, no segundo, a seleção tem uma finalidade compatível com a prática social dos saraus. Trata-se, tanto na seleção quanto na realização do sarau, de deixar que poemas despertem o interesse dos alunos, ainda que a razão para tal não esteja bem clara.

Vimos, portanto, que, ao mesmo tempo em que há uma abertura para práticas de leitura e compartilhamento, muitas vezes, na escolarização, essas ações são

reconfiguradas a tal ponto que perdem suas características mais genuínas de interação. Nesse sentido, embora simples, a proposta sombreada no projeto EDP35 – *Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será?* atinge os objetivos traçados, a saber, de “proporcionar uma atividade em que os alunos e os pais ( ou os adultos com quem vivem ) pudessem interagir” em torno da poesia. É de se destacar, ainda, a produção e a entrega de CDs para todos os alunos: além de oferecer uma materialidade atraente, dá vários passos adiante no sentido do engajamento na proposta.

Finalmente, a partir desse quadro, é importante observar a frequência com que as tarefas de leitura se tornam tarefas de produção que não são no gênero estruturante do projeto, tampouco preparações para isso. Em alguns casos, como vimos, são produções de gêneros, digamos, escolares. Por vezes, ainda, essa produção é a adaptação do texto lido para um gênero que em nenhum momento é trazido para a sala de aula. A intencionalidade dessas produções se encerra no próprio fazer, o que significa que contos são transformados em notícia não para a produção de um jornal ou *blog* em que personagens e enredos antigos são protagonistas das páginas policiais, mas para que, em aula, se realize *alguma coisa diferente* a partir dos textos.

É importante esclarecer que essas produções foram consideradas, por mim, tarefas de leitura, diferentemente daquelas que têm o claro objetivo de preparação para a produção estruturante, para a tomada de palavra dos alunos no projeto. Para analisar a relação entre ações e produção estruturante, foi elaborado um quadro específico, que será apresentado a seguir.

Antes, porém, detalho o modo como foi preenchido. As duas primeiras colunas, que se referem ao apoio em leituras de mesma temática ou de mesmo gênero, foram assinaladas mesmo diante da presença de um único texto e mesmo que ele não fosse trabalhado em aula. Uma vez que isso se reflete na resposta negativa para a coluna da direita, quanto à articulação da produção e o desdobramento em tarefas, não criei gradações para quantificar ou qualificar essa presença. A terceira coluna registra a realização ou previsão de reescrita, ainda que não sejam apresentados os elementos considerados para tanto e a dinâmica proposta para essa ação. Finalmente, na coluna à direita, assinalo os projetos em que há uma articulação da proposta ao processo. O preenchimento mais fraco em alguns projetos dessa coluna pretende registrar desdobramentos considerados pouco articulados ao processo. O projeto S8 – *Sentimentos* não se encontra no quadro porque não apresenta nenhuma proposta de

produção. A coluna da direita do projeto EDP19 – *Humor nos clássicos* não pôde ser preenchida devido à ausência de detalhes no documento disponibilizado.

**Quadro 30. Produção**

<b>Projeto</b>	<b>Proposta é apoiada pelas leituras (através do conteúdo temático)</b>	<b>Proposta é apoiada pelas leituras (através do gênero)</b>	<b>Proposta passa por reescrita</b>	<b>Proposta é articulada ao processo e desdobrada em tarefas</b>
ELB1 – Memórias				
ELB 2 – Violência				
ELB 3 – Violência e metrô...				
ELB4 – A literatura é uma ...				
ELB5 – Abandono, destru..				
ELB6 – Estranhamento				
ELB7 – Sobrenatural				
ELB9 – Contos do cânone ...				
ELB10 – Monstros e nós				
ELB11 – Suspense				
ELB12 – Ciúme				
ELB13 – Crônicas Verissimo				
ELB14 – Literatura fantás...				
ELB15 – Cotidiano				
ELB16 – Preconceito...				
ELB17 – Desconfiar do nar..				
ELB18 – Mudanças				
EDP19 – Humor nos clássi...				-----
EDP20 – Contos de terror				
EDP21 – Gaúchos				
EDP22 – Poesia				
EDP23 – Qual a história...				
EDP24 – Eu e os outros				
EDP25 – Mentiras				
EDP26 – Fábulas				
EDP27 – Como se organiza..				

EDP28 – Identidades				
EDP29 – Traição				
EDP30 – Medo				
EDP31 – Espanto				
EDP32 – Criação de histórias				
EDP33 – Perder ou ganhar				
EDP34 – Poesia				
EDP35 – Tem coisa de guri..				
EDP36 – Adolescência				
EDP37 – Amor: <i>Romeu e Ju..</i>				
EDP38 – Suspense				

Inicialmente, é possível observar que, através da temática, as leituras têm a importante função de qualificar o conteúdo das produções. Essa qualificação, é claro, pode variar significativamente a depender das discussões e tarefas de leitura, mas há, de qualquer modo, a construção de um elo entre leitura e produção. Em seguida, é importante assinalar que apenas em ELB há projetos em que o gênero de produção final não é lido, e ainda assim em pequena quantidade. Ou seja, na passagem para o EDP, não resta dúvida da importância de amparar a produção com a leitura de textos do gênero. Em relação ao processo de reescrita, o quadro mostra uma trajetória similar. Nesse sentido, vemos um avanço importante com relação às práticas tradicionais da redação escolar.

Cabe, então, analisar o caminho realizado até chegar a essas produções, ou seja, as soluções encontradas para prepará-la e articulá-la nos projetos. Como se pode visualizar na coluna da direita, há uma quantidade considerável de projetos que, embora proponham produções, não o fazem de modo que elas sejam uma culminância das diferentes etapas de um processo. Esses projetos se encontram sobretudo em ELB, o que poderia, novamente, ser atribuído ao tempo exíguo de que a disciplina dispõe e ao fato de se tratar de projetos ainda distantes da realidade de uma prática escolar. No entanto, essa ausência de articulação também parece indicar uma valorização maior das práticas de leitura, relegando a produção dos alunos a um segundo plano no projeto. Como exemplo mais forte desses casos, está a previsão abaixo:

### **Quadro 31. Produção no projeto ELB1 – *Memórias***

Depois de todos os livros apresentados, a construção de textos. Uma aula para os alunos produzirem sua própria memória, seguindo o formato de um dos textos trabalhados em sala de aula.

Essa aula, em que os alunos produziram suas próprias memórias, acontece após semanas de leituras e discussões. Não há, portanto, uma produção elaborada em etapas, produto de um percurso, mas sim um momento – bastante breve, se comparado ao tempo dedicado às leituras – de criação espontânea, que se aproxima, de certo modo, das redações escolares. Ao mesmo tempo em que se pode atribuir tal característica à concisão do planejamento, é importante lembrar que, ao longo do projeto, dez aulas são destinadas à leitura das obras, enquanto apenas configura o momento de produção. Ainda que haja a previsão de reescrita, é de se destacar o papel atribuído exclusivamente às discussões da leitura como preparação para a tomada de palavra.

Mesmo em projetos cujos autores se dedicam a criar tarefas de produção que seriam entregues aos alunos, as características reconhecidas em ELB1 – *Memórias* se mantêm:

### **Quadro 32. Produção no projeto ELB14 – *Literatura fantástica no Brasil***

Discutimos sobre os contos fantásticos de Edgar Allan Poe e como ele influenciou os autores brasileiros. Vimos contos desses autores e debatemos questões e impressões de leitura. Com base nessa discussão e no conhecimento compartilhado por todos ao longo das aulas, proponho, preferencialmente, a produção de um pequeno conto fantástico. Outros gêneros literários também serão aceitos, mas é importante para o fechamento da atividade que a tentativa de criação do conto seja feita. Caso seja necessário, forme pequenos grupos em aula para discutir ideias acerca do trabalho. Você pode abordar qualquer assunto e poderá dispor do tempo em aula para tirar quaisquer dúvidas. O trabalho deverá ser feito **INDIVIDUALMENTE** e será iniciado em sala de aula e terminado em casa. O trabalho será lido e entregue na aula posterior para ser reescrito, segundo os apontamentos que estarão anotados numa folha anexada no final do conto. Os trabalhos serão publicados. O local de publicação será discutido e votado em sala de aula.

Novamente, o momento de produção é muito pequeno e sucede vários encontros de leitura e discussão. A análise de pontos que poderiam contribuir para o trabalho é delegada aos próprios alunos, sem previsão de etapas ou direcionamentos que possam qualificar seus contos fantásticos. Esse gênero específico é, inclusive, deixado de lado, se o aluno assim o preferir, o que confirma que não há uma articulação, ao longo do projeto, que conduza à produção de contos fantásticos, ou seja, um produto final maior, compartilhado desde o início por todos, que dê significado a essa tomada de palavra. Nesse sentido, a forma de publicização entra como um elemento posterior, que em nada influencia a produção dos alunos.

Até aqui, estamos falando quase que exclusivamente das produções em projetos de ELB. Retornando ao Quadro 30, observa-se que os projetos de EDP, à exceção de um, preenchem, em tons mais ou menos escuros, a coluna da direita. Os projetos de tons mais claros se encontram, a meu ver, em uma posição intermediária de articulação das propostas ao processo. Nessa categoria, considere os projetos que apresentam, no mínimo, uma tarefa de preparação anterior ao início da produção central dos alunos, porém pouco desenvolvida, ou seja, uma tarefa espontaneísta, que se aproxima das propostas presentes em ELB1 e ELB14, anteriormente analisadas. Também estão nessa categoria os projetos que apresentam várias produções ao longo do processo, mas que não chegam a tornar-se – ou não culminam em – um produto final.

Finalmente, os projetos que levaram a um preenchimento integral da coluna à direita são aqueles que, a meu ver, conseguem articular leitura e produção de modo a estabelecer uma dinâmica que valoriza as etapas necessárias à tomada de palavra através de um texto qualificado e as torna parte das tarefas de leitura. A dificuldade em separar, nesses projetos, as tarefas de leitura e de produção é, na verdade, um bom indício do quanto as ações estão articuladas, caminhando para um objetivo comum. A proposta abaixo, presente em EDP31 – *Espanto*, se destaca:

### **Quadro 33. Tarefas de produção em EDP31 – *Espanto***

#### **Tarefa 1.**

No conto “O Retrato Oval”, o narrador-personagem admira uma pintura, depois encontra um livro de arte que conta a assombrosa história dessa pintura. Agora, diante desses livros de arte, que tal escolher uma obra de arte que mexa com a sua imaginação? Para

dar continuidade ao nosso projeto, anote o título da obra e o nome do artista, também tome nota das suas primeiras impressões, do que mais chamou a sua atenção, dos detalhes. Isso será importante para a elaboração do seu conto e, por fim, da nossa coletânea de contos.

- Título da obra
- Nome do artista
- Anotações

### **Tarefa 2.**

- O que vai acontecer no início do conto?
- O que vai acontecer no meio do conto?
- O que vai acontecer no fim do conto?
- Esse final é surpreendente?
  
- E onde isso tudo vai acontecer? Como é esse lugar? O que tem lá?
- Com quem essas coisas vão acontecer?
- Como essa(s) personagem(ns) vai (vão) se comportar/ vai(vão) se sentir?
- Quando isso tudo vai acontecer? Durante o dia? À noite? No inverno? Na primavera? Em outra época? Qual?

A primeira tarefa logra vincular leitura e produção através de um mote comum: o quadro que aterroriza a personagem e que a leva ao manuseio de livros de arte. Realizada na biblioteca escolar, essa tarefa, de início, retoma o conto *O retrato oval*, lido anteriormente, constituindo um novo momento de leitura. Ao colocar os alunos em contato com livros de arte na biblioteca, esse planejamento oportuniza a realização de gestos que não costumam frequentar a sala de aula tradicional, com uma liberdade para descobertas que a dinâmica da discussão não pode oferecer.

Entre as tarefas 1 e 2, além da leitura, coletiva e individual<sup>25</sup>, de outros contos, há a projeção e o compartilhamento das imagens selecionadas pelos alunos. Nesse momento, solicita-se que seja feito o registro das impressões dos colegas a respeito de sua obra. Já o conjunto de perguntas da tarefa 2 materializa a tomada de decisões de uma construção literária, garantindo que a escrita passe por algumas reflexões e pela composição inicial de cenas e elementos importantes para a narrativa e seu desfecho.

---

<sup>25</sup> Como vimos na leitura do Quadro 28, trata-se de um projeto que oportuniza a leitura e compartilhamento, através de relato oral, de outro repertório de contos de terror na biblioteca.

Vemos, portanto, que nesse trabalho há um desdobramento da produção final em etapas, que têm lugar desde o início do projeto, e vão possibilitando aos alunos reunir – e, importante, registrar – conhecimentos, estratégias, o que sempre conduz de volta às leituras, qualificando-as: afinal, o que faz parte de um conto de terror? Que elementos são observáveis no conjunto de textos que acabamos de ler? Que soluções já foram utilizadas, pelos autores lidos, para construir um cenário propício ao espanto? No conjunto, configura-se um trabalho de compreensão do gênero conto de terror através da vivência, na escola, de leitura, escrita e compartilhamento desses textos.

No *corpus* de projetos, aquele que mais se destaca pela articulação entre leitura e produção, nas ações pontuais e tarefas de cada aula, é o EDP37 – *Amor: Romeu e Julieta*. A arquitetura desse projeto, que se estrutura em torno da obra *Romeu e Julieta* e da criação, seguida de encenação, de novos finais para a história, merece uma leitura integral:

#### **Quadro 34. Arquitetura do projeto EDP37 – *Amor: Romeu e Julieta*.**

**Painel presente na sala de aula ao longo do projeto:** cartaz com dados sobre a peça, seu autor e suas personagens; linha do tempo para a colagem dos resumos das cenas; cartaz em branco sobre teatro

- Discussão sobre a temática no grande grupo, amparada de perguntas orais e de anotações das respostas no quadro;
- Leitura do conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles, sem o final;
- Discussão em duplas sobre a leitura amparada de perguntas escritas no quadro, registro das respostas no caderno, compartilhamento das respostas;
- Criação individual de um final para o conto de Lygia Fagundes Telles, em que deve haver diálogos e a construção detalhada de uma cena;
- Leitura silenciosa das produções de colegas e escrita de comentário;
- Compartilhamento de algumas produções (conforme interesse do autor) em voz alta;
- Leitura conjunta do final do conto de Lygia F. Telles e discussão oral amparada de perguntas;
- Leitura do soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões, discussão oral;
- Leitura em sala de aula (alternada entre voz alta e silenciosa) da peça *Romeu e Julieta*;
- Folhas de exercícios interpretativos das cenas lidas;
- Leitura silenciosa do conto *Aqueles dois*, de Caio Fernando Abreu, seguida de questões no quadro para cópia e realização no caderno e posterior conversa;
- Adaptação de trecho do conto para o formato roteiro de cena;
- Leitura dos poemas *Amor*, de Álvares de Azevedo, e *Romance em doze linhas*, de Bruna Beber, seguida de questões no quadro para cópia e realização no caderno e posterior conversa;
- Preenchimento do cartaz com informações sobre teatro;
- Exercícios de ortografia elaborados a partir de erros frequentes das produções;

- Visionamento do filme *Maré, nossa história de amor*, de Lúcia Murat, na sala de vídeo;
- Folha de exercícios para relacionar o filme e a peça;
- Elaboração individual de um outro final para a peça *Romeu e Julieta*, no formato cena;
- Após o retorno com bilhetes dos professores, reescrita da cena;
- Em grupos, escolha de um final para encenação;
- Ensaio e encenação para os colegas;
- Edição de um almanaque contendo todos os finais digitados, para disponibilização na biblioteca.

Embora o produto central do projeto seja a criação de um final alternativo para a peça, o painel descrito no quadro se faz presente desde o início e se torna também um produto importante do trabalho de todos. A linha do tempo, a ser preenchida conforme a leitura das cenas, possibilita a publicização dos resumos elaborados e atualização daqueles que porventura não tenham acompanhado alguma parte da história. O cartaz em branco deve ser completado com informações sobre o gênero que os alunos considerarem pertinentes para a execução do projeto.

Ao longo do trabalho, o painel constrói e mantém uma memória visual do projeto, lembrando o caminho já percorrido e o ponto em que se quer chegar. Ao mesmo tempo, organiza a leitura e os conhecimentos trazidos tanto pelos professores estagiários quanto pelos alunos. Não proporciona o intercâmbio com outros espaços e formas de conhecimento, mas oferece uma dinâmica distinta no interior da sala de aula, que sustenta as ações realizadas nas diferentes etapas do projeto.

O conjunto de textos selecionados e as tarefas de leitura e produção certamente valorizam o investimento pessoal e coletivo no projeto e na discussão da temática, escolhida pelos alunos entre opções oferecidas pelos estagiários. A partir dessa decisão, traz-se uma leitura desafiadora, mas há um grande esforço, na composição do projeto, para construir uma experiência memorável de leitura para todos.

Além de ser colocada no centro do projeto, ocupando vários momentos e espaços da aula, a leitura é amparada pelos cartazes, pelo contato com textos de outros gêneros literários, que apresentam versões clássicas e modernas do amor e asseguram uma ampliação do debate. A ausência de familiaridade com os gêneros dramáticos em sua versão escrita também se torna parte do planejamento, desde a primeira solicitação de produção, ensinando, por exemplo, a necessidade de que um adjetivo se transforme em ação, em fala das personagens, e não em descrição.

Do modo como se organizam as tarefas, as ideias para a criação de um final alternativo da peça não partem do zero. Há a mesma solicitação com o conto de Lygia F. Telles, seguida de leitura, compartilhamento e comentário das soluções encontradas pelos colegas. Também a leitura dos contos, dos poemas e o visionamento do filme criam um repertório de lugares comuns e incomuns das cenas de amor, o que pode ser retomado como mote para essa construção final.

Percebe-se, ainda, que as discussões estão sempre amparadas de perguntas e de alguma forma de registro. No entanto, a dinâmica se repete para quase todos os textos: leitura – perguntas para responder no caderno ou em folhas de exercício – discussão. Garante-se um aprofundamento de todas as leituras e a qualificação do debate, mas também um fechamento das possibilidades àquelas oferecidas pelos estagiários, na seleção de textos. Assim, em nenhum momento se extrapola o repertório de conhecimento dos professores e aquele que os alunos encontram a partir das demandas colocadas.

O projeto EDP37 – *Amor: Romeu e Julieta* é, portanto, um exemplo muito rico daquilo que aparece como dinâmica de estabelecimento de relações entre leituras no interior da sala de aula. Ao mesmo tempo, encerrado em um grupo reduzido de pessoas e conhecimentos, esse projeto também nos possibilita identificar os limites desse ensino. Esses limites se encontram, como já vimos, nos modos de ler oportunizados na escola, mas também na tomada de palavra, enquanto possibilidade de agir no mundo através da linguagem.

A tomada de palavra dos alunos, fundamental na discussão sobre projetos de docência em língua materna e literatura, é quase que exclusivamente literária. Ou seja, o trabalho por projetos que enfocam gêneros do discurso assume quase sempre o mesmo modelo, a saber, leitura e produção de um mesmo gênero. Se, por um lado, esse formato de projetos permite um trabalho centrado em um tipo de construção, que se realiza em determinadas esferas, suportes, com fins específicos, por outro, ele conduz invariavelmente à experiência da produção literária, e raramente oferece a circulação efetiva por outras posições na esfera literária ou em esferas afins.

A seguir, o Quadro 35 apresenta os gêneros de produção do conjunto de projetos, assim como as formas de publicização previstas ou utilizadas. Novamente, retiramos o projeto ELB8 – *Sentimentos*, tendo em vista a ausência de produção dos alunos.

**Quadro 35. Gêneros de produção e formas de publicização**

<b>Projeto</b>	<b>Produto final</b>	<b>Forma de publicização</b>
ELB1 – Memórias	narrativa de memória	a definir ( <i>blog</i> ou livreto)
ELB2 – Violência	Conto	a definir ( <i>blog</i> , cartaz, livreto)
ELB3 – Violência e me..	Conto	
ELB4 – A literatura é ...	textos narrativos breves	almanaque escolar
ELB5 – Abandono, destruição de um local	várias opções de produções artísticas	
ELB6 – Estranhamento	Seminário	sala de aula
ELB7 – Sobrenatural	conto fantástico	leitura para os colegas
ELB9 – Contos do ...	resenha crítica	leitura do professor
ELB10 – Monstros e nós	várias opções de produções artísticas	na comunidade escolar
ELB11 – Suspense	Conto	<i>blog</i>
ELB12 – Ciúme	esquete teatral	encenação na escola
ELB13 – Verissimo	Crônica	<i>blog</i>
ELB14 – Literatura fan..	conto fantástico	a definir ( <i>blog</i> , mural, livreto)
ELB15 – Cotidiano	crônica e poema	mural da escola
ELB16 – Preconceito no conto de terror	conto de terror e contação de histórias	<i>blog</i> com textos e <i>podcasts</i>
ELB17 – Desconfiar...	crônica ou conto	leitura em aula
ELB18 – Mudanças	narrativa pessoal	a definir (mural, <i>blog</i> )
EDP19 – Humor nos clássicos	contação de histórias	apresentação para outras turmas da escola; <i>blog</i> da turma
EDP20 – Contos de terror	conto de terror	contação para os colegas
EDP21 – Gaúchos	<i>stand up comedy</i>	apresentação para turma
EDP22 – Poesia	poema	<i>blog</i> da escola
EDP23 – Qual a história do meu nome?	relato autobiográfico	cartazes
EDP24 – Eu e os outros	carta argumentativa	cartazes
EDP25 – Mentiras	esquete teatral	encenação para a turma
EDP26 – Fábulas	fábulas	livreto da turma
EDP27 – Como se organiza meu cotidiano	verbete	enciclopédia virtual e almanaque impresso para biblioteca escolar
EDP28 – Identidades	memórias	livreto da turma, lançado em sessão
EDP29 – Traição	encenação de peça	leitura dramática na escola
EDP30 – Medo	conto de terror	livreto da turma
EDP31 – Espanto	conto de terror	<i>blog</i> da escola
EDP32 – Criação de histórias	edital, crítica, poema e conto	livreto da turma
EDP33 – Perder ou ganhar	crônica	
EDP34 – Poesia	poesia	
EDP35 – Tem coisa de...	poesia	
EDP36 – Adolescência	relato pessoal	<i>blog</i>

EDP37 – Amor	cena de peça adaptada	encenação na turma
EDP38 – Suspense	conto de suspense	livreto da turma

Como se vê na coluna central, na maioria dos projetos, são ignorados, como possibilidade de produção, os inúmeros gêneros não literários peculiares à esfera, de que os usuários lançam mão para sustentá-la. Anteriormente nesta seção, vimos que esses gêneros não estão de todo ausentes nos projetos (ver Quadro 29), mas seu papel ainda é bastante reduzido, se comparado à produção de textos literários. Por exemplo, no projeto ELB12 – *Ciúme*, a postagem de um comentário sobre as tragédias *Medeia* ou *Othelo* em *blogs* ou *sites* de compartilhamento de leituras se encontra entre inúmeras discussões e tarefas e não fica claro em que momento (em casa ou na escola) e com que comprometimento seria assumida.

No quadro acima, portanto, é de se destacar o projeto EDP32 – *Criação de histórias*, cuja proposta é a realização de um concurso literário na turma. Juntam-se aos gêneros literários poema e conto a elaboração de um edital e a crítica. O edital tem papel fundamental na execução do projeto, pois permite que os alunos se organizem e encontrem significado para suas produções e para o conjunto de tarefas proposto pelo estagiário. Ao se tornarem críticos dos textos, ocupam um lugar em que faz sentido observar e avaliar a construção literária. Essa experiência também faz com que os alunos aumentem a capacidade de fazer uma leitura mais qualificada do próprio texto, reconhecendo a função de elementos constitutivos de um bom conto. Embora se desenrole inteiramente dentro da sala de aula, esse projeto proporciona, a partir das decisões de gêneros de produção, a ocupação simbólica de outros lugares na esfera e, portanto, um conhecimento mais amplo de seu funcionamento.

Outra característica notável no quadro acima é que o conjunto de projetos também abre mão das possibilidades que as temáticas oferecem como ocupação de lugares e resolução de problemas na sociedade. A discussão sobre violência se encerra, invariavelmente, na produção de contos que a tematizam, o olhar para o cotidiano se transforma quase sempre em crônicas, e a relação com o medo e o sobrenatural não encontra outro agir que não a escrita de contos fantásticos.

O mais interessante é observar que outras possibilidades estão, de algum modo, esboçadas no discurso dos professores. É o caso na tarefa de produção do projeto ELB7 – *Sobrenatural*, que tematiza coisas que a *vida lá fora* oferece como interação e conhecimento a respeito da temática:

### Quadro 36. Produção no projeto ELB7 – *Sobrenatural*

As narrativas orais com características fantásticas abundam em nossa cultura. Nossas vós costumam saber de memórias (às vezes um tanto obscura) histórias de aparições, curandeiros ou acontecimentos extraordinários. Atualmente circulam nos centros urbanos as chamadas lendas urbanas, relatos extraordinários com inúmeras referências intertextuais. Você conhece ou já ouviu alguma história destas? Faça um conto recontando esta história, sentindo-se à vontade para alterá-la, adicionando elementos, modificando situações, inventando novos personagens, etc. Ou então crie a sua própria narrativa. Mas leve em consideração que, se você ouviu esta história, ela pertence à Literatura Oral. Ora, você irá escrever um conto, portanto considere as transformações que precisam se dar no percurso para a Literatura Escrita.

As narrativas de pessoas de outras gerações, as lendas urbanas são mencionadas, mas não encaradas como algo que possa ocupar um lugar no planejamento escolar, e, portanto, são ignoradas enquanto possibilidades para a produção. Sua presença, no entanto, no próprio texto do autor, mostra que há uma preocupação, incipiente, em contemplar saberes que não são apenas os tradicionalmente escolares. Ao mesmo tempo, essa porta não é inteiramente aberta e funciona apenas como um lembrete de que essas coisas poderiam, quem sabe, se relacionar.

De certo modo, é o que acontece em relação a algumas formas de publicização das produções. Elas esboçam saídas do circuito escolar, mas nem sempre atingem seus objetivos. É o caso dos *blogs*, presentes, como se vê no quadro 35, em muitos dos projetos. Sua escolha como suporte é justificada pela circulação potencialmente maior dos textos, por se tratar de um espaço que possibilita a interação autêntica com outros leitores e produtores. No entanto, o planejamento dos projetos não atribui valor a essa forma de publicação: em nenhum momento os *blogs* são trazidos como suporte e gênero para a sala de aula, e suas funções e usos são apenas tematizados.

Assegura-se a publicização das produções porque está entre os consensos implicados no trabalho com gêneros do discurso, mas ela seguidamente se torna uma formalidade, externa a todo o processo de produção. É frequente, no final dos projetos de estágio, ver os *blogs* serem apresentados, já prontos, pelo professor. Os alunos, que em nenhum momento puderam entrar em contato com o suporte, não os tomam para si, e o que há são textos apenas formalmente publicados.

Nesse sentido, a escolha do suporte *podcasts* no projeto ELB16 – *Preconceito no conto de terror*, acompanhada de um planejamento de aulas voltadas para conhecer suas funções, usos sociais e possibilidades, se diferencia em meio ao *corpus* e merece atenção. Após sete encontros de trabalho com a leitura e a produção de contos de terror e com performances de contação de histórias, três são dedicadas ao suporte:

### Quadro 37.

#### Planejamento de aulas no projeto ELB16 – *Preconceito no conto de terror*

**8ª aula:** Discussão sobre o que é um *podcast*, suas formas de circulação e se os alunos costumam ouvi-los; Audição de três *podcasts* diferentes: um de contação de histórias, outro de notícias em um blog e outro de um trecho de um áudio livro; Discussão sobre as diferenças encontradas nos dois formatos de *podcast*.

**9ª aula:** Audição de 03 *podcasts* de contação de histórias; Apresentar para os alunos o projeto do Ministério da Educação de Portugal “Conta-nos uma história”; Alunos discutem que elementos poderiam ser melhorados na contação que ouviram nos *podcasts* a partir de elementos já trabalhados durante a produção dos contos de terror; Discussão sobre em que aspectos a contação de contos de terror em um *podcast* divergem da gravação de contos de outros gêneros.

**10ª aula:** A partir dos elementos discutidos em aula, iniciar a gravação dos *podcasts* da turma. Esta aula será dedicada para que os alunos aprendam como usar os recursos de gravação do computador e como manipular o arquivo de áudio depois que este estiver pronto. Depois de gravados, os *podcasts* serão escutados por outros colegas e através da crítica dos colegas se considerará uma possível regravação ou alteração das partes selecionadas para irem ao ar no blog da turma.

As tarefas previstas no quadro acima apresentam caminhos menos teóricos e momentos mais autênticos de conhecimento do gênero em seus usos sociais. Ao ser trazido para a sala de aula, ocupando tempo considerável do planejamento, o suporte escolhido para publicização tem seu valor reconhecido. A apresentação do concurso Conta-nos uma história, do Ministério da Educação e Ciência de Portugal, possibilita um contato com *podcasts* de contação de histórias que têm lugar nas práticas sociais extraescolares.

Como se vê no planejamento da décima aula, o acesso efetivo a esse suporte é parte do aprendizado. E, ao mesmo tempo em que há a valorização de um gênero oral, a gravação em *podcasts* garante que o resultado do trabalho tenha um registro e que essa prática, de interlocução quase sempre restrita ao grupo de colegas, possa ocupar outros lugares.

O fato de esse planejamento ser uma exceção mostra que, em geral, o trabalho com os gêneros do discurso, que tem origem na compreensão de que as práticas escolares precisam se aproximar das práticas sociais de linguagem, tende a se tornar um novo contorno para a avaliação dos alunos. O que está em jogo é muito menos a interação e o acesso a uma atividade que uma forma, materializada em texto escrito, de medir o aprendizado dos alunos. É o que fica claro no trecho a seguir, presente no projeto ELB2 – *Violência*:

Toda proposta aqui feita é baseada na seguinte sequência: introdução do assunto/texto – desenvolvimento (atividade) – conclusão: avaliação (produção dos alunos). [...] A avaliação do ensino e aprendizagem dos alunos será feita mediante produção de textos escritos e orais, propondo-se que se crie um blog da turma onde sejam postados esses textos, por exemplo.

In: S2 – *Violência*

Como se vê, portanto, a produção dos alunos, que seria o objetivo central do trabalho por projetos de letramento, ganha espaço mas ainda carece de preparação. Presente nos projetos inclusive como formal principal de avaliação, há pouco tempo e pouca preparação para realizá-la – em alguns casos, deve ser feita exclusivamente em horário extraclasse. Buscam-se formas de publicar essa produção para além da sala de aula, que se aproximem dos meios contemporâneos e utilizados pelos jovens para interação, e no entanto essas formas não têm seu valor reconhecido, enquanto conhecimento que mereça espaço no planejamento das aulas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs uma análise documental de um conjunto de trinta e oito projetos de docência de língua portuguesa e literatura desenvolvidos por alunos no âmbito da formação inicial de professores. Relembro aqui o percurso escolhido para a apresentação da pesquisa, desde suas bases até seus resultados.

No primeiro capítulo, apresentei as bases conceituais do trabalho no que se refere às concepções de linguagem, literatura, esfera literária. Tais conceitos foram discutidos a partir da obra do círculo de Bakhtin e da perspectiva sociológica que os autores Antonio Candido, Pierre Bourdieu e Robert Escarpit oferecem sobre a atividade literária.

Dediquei o segundo capítulo às concepções de letramento e letramento literário, buscando uma discussão sobre a entrada da literatura na escola a partir de uma visão integrada de ensino de língua portuguesa e literatura. Também foram apresentados, nesse momento, os pressupostos que subjazem à dinâmica dos projetos de docência de língua portuguesa e literatura.

No terceiro capítulo, situei o presente trabalho em meio a produções da área de Linguística Aplicada e estudos sobre letramento literário desenvolvidos na área de Educação. Também constam nesse capítulo, de natureza metodológica, a trajetória para a escolha do objeto de investigação, as perguntas de pesquisa, o campo em que a pesquisa foi realizada e uma descrição detalhada das circunstâncias de produção dos projetos selecionados para análise.

Ainda no terceiro capítulo, foram apresentados alguns princípios considerados importantes para o planejamento e a execução do ensino de língua portuguesa e literatura na educação básica. Tais princípios, elaborados a partir das discussões e pressupostos presentes nos capítulos 1 e 2, constam no Quadro 9, que busca apresentá-los de modo sistemático.

Foi, portanto, sob essa ótica, que foi empreendida a análise do *corpus* de projetos de docência, apresentada no quarto e último capítulo. Nesse capítulo, busquei apresentar as principais tendências reconhecidas, em relação às seleções textuais e às tarefas, na leitura dos projetos desenvolvidos por professores em formação inicial.

Para fins de conclusão, sintetizo aqui as descobertas apresentadas durante a análise, para em seguida retomar, a partir desses elementos, as perguntas de pesquisa

e os objetivos desta dissertação. A lista a seguir pretende sistematizar as tendências reconhecidas no processo de análise dos projetos:

- O ensino de literatura está centrado na leitura efetiva de obras literárias. As leituras são realizadas quase sempre em sua forma integral, ou, ainda, em seleções parciais compatíveis com as práticas sociais de leitura dos gêneros.
- Os textos literários selecionados são, em sua maioria, breves, sobretudo contos e crônicas. Tal característica parece estar associada à compreensão de que é preciso trabalhar com a leitura integral dos textos. A leitura de textos de maior fôlego aparece em um número reduzido de projetos, ou ainda como sugestão.
- Nos projetos voltados para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental, os textos literários são, em sua maioria, pertencentes ao circuito letrado. Alguns autores, cujos textos podem ser considerados mais acessíveis ou de maior apelo ao leitor jovem, aparecem com maior frequência nesses projetos.
- No trabalho com turmas mais jovens do ensino fundamental, há a presença de obras da literatura infantojuvenil e de textos do circuito letrado em adaptações ou em trechos reduzidos. Há, também nesses projetos, a presença de autores repetidos, pertencentes ao circuito letrado, mas de leitura mais acessível.
- Um recurso utilizado com frequência como forma de mediação para a leitura de obras do circuito letrado é a seleção paralela de gêneros da esfera literária ampla que apresentem outras materialidades semióticas, mais próximas dos meios de comunicação de massas. Essas escolhas são, principalmente, canções e filmes.
- Para o trabalho com as leituras em sala de aula, a discussão no grande grupo é a atividade mais frequente. No *corpus* de projetos, há diferentes graus de preparação para as discussões. Em sua maioria, ancoram-se na contribuição espontânea dos alunos leitores, em conversas pouco estruturadas. Sobretudo em EDP, devido à necessidade de estruturação de uma prática de sala de aula, elas passam a ser amparadas por perguntas escritas.
- O lugar do ensino de língua e literatura na escola é a sala de aula. Bibliotecas e laboratórios de informática aparecem em raros projetos, o que poderia ser atribuído a uma realidade de carência na estrutura das escolas.
- A produção textual dos alunos faz parte desse ensino, sendo tomada como forma central de avaliação. No entanto, o lugar que ocupa no planejamento das aulas

deixa dúvidas quanto ao valor atribuído à produção como prática interativa e tomada de palavra dos alunos. Isso se mostra na ausência de etapas que qualifiquem as produções e nas formas de publicização dessas produções. Mesmo quando prevista em suportes que extrapolam a sala de aula, a publicização carece de atenção enquanto parte constituinte do gênero, fundamental para o conhecimento das funções sociais dos gêneros e das formas de interação que oportuniza. Nesses casos, pode-se dizer que as produções e suas formas de publicização tendem ao cumprimento de formalidades e a modos de avaliar os alunos.

- A produção textual dos alunos é sobretudo literária. Outros gêneros circulantes na esfera ou em esferas afins, como formas de responder à leitura literária e de sustentar essa atividade não são considerados como opções de produção. Do mesmo modo, não faz parte desse ensino a produção de gêneros que poderiam oportunizar ações dos alunos mais compatíveis com temáticas de relevância social, como por exemplo, a violência.
- O processo de formação na trajetória ELB-EDP tem efeitos sobretudo na articulação entre leitura e produção e na elaboração mais detalhada de tarefas, o que parece estar associado à necessidade de estruturação da prática e ao aumento de carga horária disponibilizada para a disciplina.
- No contato com a realidade escolar de atuação em EDP, os eixos norteadores dos projetos tendem a se aproximar dos alunos e de discussões importantes para sua formação subjetiva.

Após o reconhecimento dessas tendências, volto, agora, às perguntas iniciais, que guiaram a pesquisa. São elas:

- De que modo esses projetos, desenvolvidos no âmbito da formação inicial de professores, respondem, em suas escolhas textuais e temáticas e na elaboração de tarefas, às leituras e discussões presentes na bibliografia comum das disciplinas de ELB e EDP?
- É possível reconhecer efeitos do processo de formação na passagem entre ELB e EDP?

- A partir da análise documental de projetos de docência no campo da literatura e da formação do leitor, que visão desse ensino e dessa formação é manifesta por seus autores, professores-estagiários de docência?

Na leitura dos projetos, é possível perceber que há, da parte de seus autores, o desejo de materializar muitos dos compromissos assumidos na bibliografia comum das disciplinas, a saber, os referenciais curriculares estaduais. Tais compromissos se mostram claramente no conteúdo das justificativas apresentadas para os projetos. Portanto, pode-se dizer que a mais frequente resposta à leitura dos RC pelos alunos-autores é a de levá-los em consideração, ou seja, a de buscar atender aos principais compromissos expostos no documento ao compor um projeto de ensino.

A análise detalhada das escolhas textuais e temáticas e das tarefas propostas, no entanto, mostra que nem sempre tal desejo consegue transpor barreiras estabelecidas pela tradição do ensino de literatura ao longo do tempo. Há avanços significativos, se comparados os projetos com o modelo tradicional frequentemente observado em escolas ainda hoje, mas vemos que muitas dificuldades se impõem, mesmo em um espaço de autonomia para a experimentação docente, visando um ensino integrado de língua e literatura voltado para as práticas sociais de linguagem.

A lista de tendências reconhecidas parece indicar que há uma resistência à expansão de dois repertórios, a saber, o de leituras, para além das inseridas no circuito letrado, assim como o repertório de conhecimentos considerados relevantes pela instituição escolar. Tais resistências têm efeitos não apenas na lista restrita de textos selecionados para leitura – lista que, apesar de extensa, pode ser considerada restrita por sua localização simbólica em meio aos circuitos da esfera literária – mas também sobre a escolha de tarefas que merecem ou não ocupar o tempo de aula.

Assim, vemos que muitos dos compromissos e mesmo muitas das sugestões práticas oferecidas nos referenciais curriculares, ficam, digamos, no meio do caminho quando se trata de aplicá-los em projetos. Tal característica pode ser observada sobretudo nos projetos elaborados para ELB, mantendo-se, porém em menor proporção, entre os trabalhos de EDP. É possível, portanto, que o contato com a realidade escolar, ou mesmo um maior aprofundamento – possibilitado pela diferença significativa de carga horária entre as duas disciplinas – nas questões de educação linguística e literária, tornem essas decisões mais efetivas, deslocando-se do campo das ideias para o campo da ação.

De fato, se considerarmos tanto o modelo histórico de ensino de literatura quanto as amarras a que, como vimos no Capítulo 1, participantes do circuito literário estão habituados, quem sabe podemos entender que os compromissos apresentados pelos RC para o trabalho escolar com a linguagem, integrando aí o ensino da literatura, demandam um grande número de mudanças. Incorporá-las todas, de um momento para o outro, poderia significar um abandono abrupto de um lugar seguro que conhecemos e que elegemos para a educação literária. E quem sabe este momento ainda seja, na formação de professores, uma etapa de movimentos curtos, em que são avaliados os limites e as possibilidades dessas propostas.

Nos projetos analisados há, sem dúvida, uma série de escolhas que demonstram um esforço em equilibrar tudo isso, encontrar algum lugar intermediário nessa expansão da literatura. A partir da análise aqui empreendida, além de reconhecer as limitações encontradas no circuito letrado ou no repertório de tarefas, é preciso também reconhecer os avanços apresentados nos projetos aqui analisados. Formam, em seu conjunto, um rico panorama de propostas que esboçam caminhos – muitos ainda tímidos, é verdade – para um ensino mais significativo de língua e literatura.

Caberia, como uma próxima etapa, investigar – assim como alguns pesquisadores vêm estudando a utilização de livros didáticos – de que modo tais projetos se concretizam em práticas docentes de estágio, de que modo são alterados, negociados e reconfigurados no contato com a realidade escolar. Também o acompanhamento de alunos de graduação em seu processo de formação possibilitaria uma maior compreensão dos fatores que conduzem as seleções textuais e temáticas e a elaboração de tarefas aqui analisados exclusivamente através de documentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGENOT, M; ROBIN, R.; PRZYCHODZEN, J. La sociologie de la littérature: un historique. *Discours social*, v. IX. Montréal: Chaire James McGill de langue et littérature françaises de l'Université McGill, 2002.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1., p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAYARD, P. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BERETTA, L. Conversa de botequim: uma proposta para o trabalho com Noel Rosa na aula de língua portuguesa. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- BOURDIEU, P. *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Editions du Seuil, 1992.
- BRANCO, A. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/a literatura”: poder e participação. In: PAIVA, A. et. al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília.: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L.P.L. 1997. *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. Leitor interdito. In: MARINHO, M; SILVA, C. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.
- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la enseñanza, 2., 2009, Córdoba. Anais II. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.
- BULLA, G.; LEMOS, F.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 11, n. 1, 2012.
- BUNZEN JUNIOR, C. S. Dinâmicas discursivas na aula de português : os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- \_\_\_\_\_. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- \_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. In: \_\_\_\_\_. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002. p. 77-92.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CEREJA, W. R. Diálogos dialéticos: Antonio Candido e Mikhail Bakhtin. *Revista da ANPOLL*. n. 16, 2004. p. 385-399.
- CHARTIER, R. Comunidades de leitores. In: \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Brasília: UNB, 1994.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHIAPPINI, L. M. L. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COENTRO, V. S. A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSTA, C. Literatura premiada entra na escola?: a presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte. Tese de doutorado. FaE, UFMG, 2009.
- CROS, E. Sociologia da literatura. In: ANGENOT, M. et. al. (Orgs.) *Teoria literária*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- CULLER, J. *Literary theory: a very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. *The pursuit of signs: semiotics, literature, deconstruction*. London: Routledge, 1981.
- DIONÍSIO, M. L. T. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Livraria Almedina Editora. 2000.
- \_\_\_\_\_. Facetas da literacia: processos de construção do sujeito letrado. *Educação em Revista*. v. 44, 2006. p. 41-67.

\_\_\_\_\_. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. et. al. (orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p.71-84.

DOLZ et. al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. Sobre algumas funções da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCARPIT, R. *Le littéraire et le social: éléments pour une sociologie de la littérature*. Paris: Flammarion, 1970.

\_\_\_\_\_. *Sociologie de la littérature*. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

EVANGELISTA, A. et. al. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

FARACO, C. A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FASEL LAUZON, V. et. al. Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n. 86, 2009. p. 121-142.

FILIPOUSKI, A. M. et. al. (Orgs.) *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FRAISSE, E. et. al. (Orgs) Representações e imagens da leitura. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_.(org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GRILLO, S. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GUY, G.; ZILLES, A. M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Calidoscópio*, v. 4, n. 1, 2006. p. 39-50.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: [http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, 2007. p. 1-25.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, 2010.

KUSHNER, E. Articulação histórica da literatura. In: ANGENOT, M. et. al. (Orgs.) *Teoria literária*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LAGE, M. Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira. Tese de doutorado. FaE, UFMG, 2010.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p.87-99.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, R. *Das tábuas da lei à tela do computador*. São Paulo: Ática, 2009.

LOUICHON, B.; ROUXEL, A. (Orgs.) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

MACHADO, M. A literatura e suas apropriações por leitores jovens. Tese de doutorado. FaE, UFMG, 2003.

MARCUSCHI, L. M. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, A. & MACHADO, M. Z. V. A literatura e a versatilidade dos leitores. In: MARTINS, A. et. al. *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MARTINS, A. et al. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MASON, J. *Qualitative researching*. Londres: Sage, 1996.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MOURALIS, B.; FRAISSE, E. *Questions générales de littérature*. Paris: Points, 2001.

NAGATA, A. Ensino de Literatura: formação, reflexão e prática. Dissertação de mestrado. IEL, Unicamp, 2009.

PADILHA, S. J. Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: Uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2005.

PAIVA, A. et. al. (Orgs.) *No fim do século: a diversidade – O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, A. et. al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PARANÁ. Projeto Folhas. Portal Educacional do Estado.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n.1, 2004. p. 47-62.

\_\_\_\_\_ ; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global editora, 2009.

PETRUCCI, A. Lire pour lire: un avenir pour la lecture. In: CAVALLO & CHARTIER. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Editions du Seuil, 1997.

PINHEIRO, M. P. Letramento literário: um estudo de práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores. Tese de doutorado. FaE, UFMG, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares. RS/SEC, 2009.

ROBIN, R. Extensão e incerteza da noção de literatura. In: ANGENOT, M. et. al. (Orgs) *Teoria literária*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RODRIGUES, P. A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária. Dissertação de mestrado. FaE, UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. O letramento literário em uma turma do quarto ano do ensino fundamental. Tese de doutorado. FaE, UFMG, 2010.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? In: KLEIMAN, A. A formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Pp. 313-335.

SANTOS, F. Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola . Dissertação de mestrado. FaE, UFMG, 2013.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, 2009. p. 11-23.

SILVA, M. Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais. Dissertação de mestrado. FaE, UFMG, 2006.

SIMÕES, L. J. et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra; 2012.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R.; SILVA, E. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.5

\_\_\_\_\_. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo, Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2004. p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29-34.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, M. Catálogos de editoras de literatura infanto-juvenil : uma leitura. Dissertação de mestrado. FaE, UFMG, 2011.

TODOROV, T. A noção de literatura. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VIALA, A. *La culture littéraire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

\_\_\_\_\_. Le littéraire, son enseignement et le social: retours sur programmes et sur théorie de fond. *Le Français aujourd'hui*. n. 145, 2004. p. 5-14.

ZILBERMAN, R. (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

\_\_\_\_\_; RÖSING, T. (Orgs) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### **Súmulas de disciplinas disponibilizadas na página virtual da universidade**

Neste documento, estão reproduzidas as súmulas de 25 disciplinas obrigatórias da graduação em Letras pesquisada neste trabalho. Foi considerado o percurso oficial desde a primeira etapa até a sétima, em que se encontra o Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental. As disciplinas presentes neste anexo pertencem aos seguintes eixos:

- Literatura Brasileira;
- Teoria Literária;
- Linguística;
- Língua Portuguesa;
- Língua portuguesa, linguística e ensino.

As disciplinas, que tiveram seus nomes preservados, estão distribuídas pela etapa do curso em que são oferecidas. Suas súmulas estão reproduzidas conforme consta na página da universidade.

#### **Etapa 1**

##### **EIXO DE LITERATURA BRASILEIRA I – 4 créditos**

**Súmula:** A literatura no período colonial brasileiro e a literatura no período imperial. Os relatos dos descobridores, colonizadores e viajantes. Anchieta. O Barroco: Pe. Vieira e Gregório de Matos Guerra. Antonil e os primeiros historiadores. O Arcadismo: Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Basílio da Gama e outros. O caso de Domingos Caldas Barbosa. O debate sobre a condição colonial. O Romantismo: os poetas Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Casemiro de Abreu, Álvares de Azevedo, Castro Alves e outros; os romancistas Joaquim Manuel de

Macedo, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Bernardo Guimarães e outros.  
Os primeiros historiadores da literatura brasileira.

#### **EIXO DE TEORIA LITERÁRIA I – 3 créditos**

**Súmula:** Leitura de textos narrativos fundamentais de diferentes literaturas. A experiência do leitor. A reflexão crítica. Estratégias de leitura.

#### **EIXO DE LINGUÍSTICA I – 4 créditos**

**Súmula:** Linguagem e língua. Características da linguagem humana: dupla articulação, sistematicidade e criatividade. Abordagem linguística e abordagem normativa. Conceitos básicos da linguística contemporânea: sincronia e desempenho, gramaticalidade e aceitabilidade. Estruturalismo. Níveis de análise: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Língua e sociedade.

#### **EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA I – 4 créditos**

**Súmula:** Leitura e produção de texto enquanto processos de construção de sentido.

### **Etapa 2**

#### **EIXO DE LITERATURA BRASILEIRA II – 4 créditos**

**Súmula:** A literatura na Primeira República. Machado de Assis. O Naturalismo; Aluísio Azevedo e outros. O Parnasianismo: Olavo Bilac, Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e outros. O Simbolismo: Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens e outros. Silvío Romero e José Veríssimo e a crítica e a historiografia. A literatura nos primeiros anos do século XX: o ensaio de Euclides da Cunha; a poesia de Augusto dos Anjos; o romance de Lima Barreto e Coelho Neto; Simões Lopes Neto, Monteiro Lobato e os demais "regionalistas".

#### **EIXO DE TEORIA LITERÁRIA II – 3 créditos**

**Súmula:** Leitura de textos dramáticos e poéticos de diferentes literaturas. A experiência do leitor. A reflexão crítica. Estratégias de leitura.

**EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA II – 4 créditos**

**Súmula:** Discussão dos critérios na definição dos conceitos gramaticais. Dificuldades da gramática tradicional no processo de sistematização.

**EIXO DE LINGUÍSTICA II – 4 créditos**

**Súmula:** Fonética e Fonologia: abordagem estrutural e traços distintivos. Sintaxe: abordagem gerativa. Morfologia.

**Etapa 3****EIXO DE LITERATURA BRASILEIRA III – 4 créditos**

**Súmula:** O Modernismo. As vanguardas estéticas do começo do século. Os principais modernistas, na geração de 20: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Raul Bopp e outros. A geração de 30: na poesia (Drummond, Cecília, Vinícius, Bandeira, Quintana e outros) e no romance (Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Dyonélio Machado e outros). O ensaio de Sérgio Buarque e Gilberto Freyre. A geração de 45 e a poesia de João Cabral de Melo Neto. O teatro de Nelson Rodrigues.

**EIXO DE TEORIA LITERÁRIA III – 4 créditos**

**Súmula:** Literatura: natureza, função e conceituações. Introdução à teoria dos gêneros. Formas narrativas, poéticas, dramáticas e sua evolução. Leitura crítica e análise de textos.

**EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA III – 4 créditos**

**Súmula:** Estrutura da palavra: ordenação e hierarquia dos elementos. Constituição do léxico: processos de formação de palavras. Estrutura e relações do sintagma frasal.

**EIXO DE LINGUÍSTICA III – 4 créditos**

**Súmula:** Semântica: semântica lexical; estrutura semântica da sentença; gramática de casos. Pragmática: significado e contexto; princípios de Grice; teoria dos atos de fala.

## Etapa 4

### **EIXO DE LITERATURA BRASILEIRA IV – 4 créditos**

**Súmula:** O concretismo. Clarice Lispector. Guimarães Rosa. A Bossa Nova. Contos de Dalton Trevisan, Caio Fernando Abreu, Sérgio Santanna, Rubem Fonseca, João Gilberto Noll, Sérgio Faraco e outros. Novelas e romances de Raduan Nassar, João Ubaldo Ribeiro, Antonio Callado, José J. Veiga, Carlos Heitor Cony, Márcio Souza, Josué Guimarães, Lya Luft, Luis Antonio de Assis Brasil e outros. Teatro de Boal, Guarnieri e Plínio Marcos. Crônica de Nelson Rodrigues, Otto Lara Resende, Paulo Mendes Campos, Paulo Francis e Luiz Fernando Veríssimo. Poesia de Adélia Prado, Ferreira Gullar, Manuel de Barros, Carlos Nejar e outros. A Música de Protesto e o Tropicalismo. Telenovela e indústria cultural contemporânea.

### **EIXO DE TEORIA LITERÁRIA IV – 4 créditos**

**Súmula:** Noções fundamentais: a teorização em literatura. As teorias literárias: surgimento e concepções. A(s) teoria(s) da literatura e as demais disciplinas literárias. Percursos da reflexão teórica sobre a atividade literária. Aproximação a teorias recentes.

### **EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV – 4 créditos**

**Súmula:** Processos sintáticos complexos: coordenação e subordinação. Mecanismos sintáticos.

### **EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA V – 4 créditos**

**Súmula:** Sistema fonológico do português; os sistemas vocálicos e consonânticos; estrutura da sílaba. Sistema fonológico e sistema da escrita.

## Etapa 5

### **EIXO DE LITERATURA BRASILEIRA V – 4 créditos**

**Súmula:** Grandes temas e questões da civilização brasileira. A condição colonial brasileira, no passado e no presente; o tema da independência ou da dependência cultural. O tema da identidade cultural nacional e os regionalismos. Cultura letrada

versus cultura popular; o tema da cultura de massas no contexto da indústria cultural. permanência do Barroco. leitura dos clássicos do ensaio: Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire, Raimundo Faoro e outros. A historiografia e a crítica no século XX.

#### **EIXO DE TEORIA LITERÁRIA V – 4 créditos**

**Súmula:** Principais correntes teóricas do século XX. Estudo de conceitos teóricos básicos para a análise do literário. A questão do cânone. Inter-relação entre as teorias literárias atuais e historiografia, crítica e literatura comparada.

#### **EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA VI – 4 créditos**

**Súmula:** Texto como unidade complexa de significação. Estudo do texto em diferentes abordagens teóricas. Elementos de organização textual.

#### **EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LINGÜÍSTICA E ENSINO I – 4 créditos**

**Súmula:** Aquisição da linguagem e alfabetização. Ensino de língua materna: norma, gramática(s) e variação. Ensino de língua estrangeira. Teorias linguísticas e estudo de desvios de linguagem.

### **Etapa 6**

#### **EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LINGÜÍSTICA E ENSINO II – 4 créditos**

**Súmula:** A relação língua-ensino. Pressupostos básicos para formulação de programas de língua portuguesa. Visão crítica de programas de I e II graus de ensino.

#### **ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA (ELB)– 2 créditos**

**Súmula:** Apresentação e discussão de experiências e abordagem de análise, crítica e interpretação de textos da Literatura Brasileira.

#### **EIXO DE TEORIA LITERÁRIA VI – 4 créditos**

**Súmula:** História e fundamentos da literatura comparada. As relações interliterárias. Intertextualidades e recepção na literatura comparada. Interdisciplinariedade. Os processos de intermediação. O comparativismo no Brasil.

## **Etapa 7**

### **ESTÁGIO DOCENTE DE PORTUGUÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL (EDP)**

**– 8 créditos**

**Súmula:** Não há súmula

### **EIXO DE LÍNGUA PORTUGUESA VII – 4 créditos**

**Súmula:** Leitura como objeto de reflexão teórica. Subsídios teóricos como suporte para a prática de leitura.

## ANEXO 2

### Programa e bibliografia da disciplina Ensino de Literatura Brasileira

#### PLANO DE ENSINO

##### EMENTA:

Estudo de *questões fundamentais* para o ensino de literatura brasileira: leitura literária, gêneros literários, historiografia literária. Análise dos livros didáticos, considerando a seleção dos conteúdos abordados, a forma de apresentá-los e o tipo de leitura proposta ao aluno. Estudo de propostas de ensino de literatura brasileira, tanto em nível estadual quanto federal. Planejamento de aula de literatura, a ser dada aos colegas.

##### OBJETIVOS:

- 1- Construir uma base conceitual para o ensino da literatura;
- 2- Estudar propostas de ensino da literatura
- 3- Analisar criticamente livros didáticos de literatura
- 4- Propor formas de trabalhar a literatura na educação básica (ensinos fundamental e médio)
- 5- Exercitar diferentes modelos de aula de literatura.

##### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Os conteúdos da disciplina estão organizados a partir de uma revisão de conceitos fundamentais para o ensino de literatura e já estudados nos primeiros semestres do Curso de Letras. Trata-se de discutir os conceitos a partir de sua relação com a prática docente nos ensinos fundamental e médio e que construam subsídios para a formação dos novos professores:

1. Noções de literatura;
2. Crítica, leitura e ensino; critérios de avaliação e de seleção de obra literária; relevância da obra literária e sua necessidade para formação do aluno;
3. gêneros literários: lírico e estrutura da lírica moderna; narrativa e conto; crônica e os problemas de definição;
4. histórias da literatura: possibilidade de organizar o conhecimento histórico da literatura. Mediações entre a leitura da obra e o leitor.
5. Propostas de Ensino de Literatura (Ensino fundamental e médio)
6. Análise de livros didáticos

##### PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

Genericamente, na primeira parte do semestre, a disciplina será desenvolvida através de seminários em que se discutem temas relevantes para acadêmico de Letras, futuro professor de literatura. Na segunda parte do semestre, na forma de oficinas, os alunos apresentarão projetos de ensino, que deverão ser debatidos quanto ao conteúdo e à forma de apresentação. Não há tema definido para seu projeto, mas um princípio: ele

deve priorizar a leitura da obra literária e estabelecer umnexo entre texto literário e experiência do leitor.

Na abertura da disciplina, parte-se do conceito de George Steiner, de *Alfabetização Humanista*, que define a literatura a partir de sua relação visceral com a experiência humana.

O pressuposto fundamental, recorrente em diferentes propostas, é que a aprendizagem da literatura dá-se pela experiência direta de leitura do texto. É pela leitura da obra que o aluno forma-se enquanto leitor de literatura. Parece óbvio, mas é um depoimento recorrente que, em muitas escolas de ensino médio, fala-se sobre literatura (contexto histórico, relação com a sociedade e a cultura, informações sobre estilo de época, características gerais do autor...). O texto literário torna-se exemplo de uma explicação dada pelo professor. Enfim, o objetivo da proposta geral é nuclearmente pensar essa formação do leitor.

Na primeira parte do semestre, discutiremos alguns textos teóricos sobre leitura, letramento, formação curricular, obra clássica, conto... Essas categorias são pensadas desde o ponto de vista do ensino de literatura e tem como objetivo a formação de um docente reflexivo. Os exemplos literários nesse primeiro momento traduzem o interesse de trazer textos em tradução, que sejam de qualidade e que sirvam de referência para a leitura da literatura brasileira.

Vamos estudar, então, o vínculo entre literatura e constituição do sujeito, em que a memória pode ser tecida pela organização formal do texto estético. Pode ser a narrativa enquanto mimese (representação da realidade) e enquanto forma (modo de construção de enredo, personagem, contexto), tomando a narrativa curta (narrativa em verso, fábula, conto popular, conto literário) como exemplo de estudo e possibilidade de trabalho no ensino fundamental. Pode ser também a poesia lírica em sua capacidade de superar o sentimento pelo sentimento, por sua capacidade de dar uma forma para a experiência interior. A palavra, o ritmo e a imagem configuram o poema e dão uma possibilidade de figuração da subjetividade.

Na segunda parte do semestre, cada grupo ficará responsável por apresentar um projeto sobre literatura brasileira. Cabe lembrar que o ponto de partida aula deve ser a leitura do texto literário. No projeto, justifique a relevância da escolha do(s) autor(es) e dos textos, a partir do critério fundamental: contribuição para a formação do leitor de literatura brasileira. Os estudos do autor, do gênero literário, da história da literatura (contexto histórico, estilo de época...) **devem partir obrigatoriamente de elementos materiais e formais presentes nos textos escolhidos**. O docente deve cumprir o papel de mediador, que se coloca entre o texto e o aluno para aproximá-los. A ação do professor não deve ser barreira que impeça o acesso ao texto.

## **AVALIAÇÃO**

- A avaliação se desdobra em três partes: Projeto de ensino de literatura (3 pontos); apresentação do projeto (5 pontos) e participação assídua nos debates das aulas organizadas pelos colegas e dos seminários temáticos (2 ponto), inclusive naquele destinado a ser apresentado.

### **Avaliação dos projetos de ensino de literatura**

Quanto ao formato, o projeto deve seguir o roteiro em anexo.

### **Avaliação das apresentações**

Em primeiro lugar, é considerado o material selecionado para ser trabalhado (contos e material de apoio), considerando sua pertinência para a aula planejada. Em segundo lugar, interessa a organização do projeto: ordem dos conteúdos apresentados; clareza da exposição; domínio dos textos analisados, considerando o estudo prévio; adequação entre objetivo proposto e possibilidade de realização. No andamento de sua exposição, espera-se que se evidencie a relevância das obras escolhidas para a formação do leitor de literatura brasileira.

### **Bibliografia Geral**

- Aguiar, v. t. e BORDINI, maria da G. *Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 9-31.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis*. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In: Netrovski, Arthur e Seligmann-Silva, Márcio. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 13-71.
- ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção
- JAUSS, Hans Robert. *História da literatura como provocação à Teoria da literatura..* São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro, Globo, 1982.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: linguagens**, códigos e suas linguagens. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2006.
- PAES, J. P. *A aventura literária*. São Paulo: Compainha das Letras, 1990.
- Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. – Porto Alegre: SE/DP, 2009
- REIS, Roberto. Cânon. In: Jobim, José Luís (org.) *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. (Biblioteca Pierre Menard).
- ROSENFELD, Anatol. *Texto/contexto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- SEVECENKO, Nicolau. No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa. In: PRADO JR., Bento;
- SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- STEINER, George. Alfabetização humanística. In: *Linguagem e Silêncio*, São Paulo, Companhia das Letras, 1988.p. 21-29.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZILBERMAN, R. e SILVA, Ezequiel T. da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

### **Bibliografia sumária sobre narrativa**

- AUERBACH, Erich. *Mimesis*. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Nacional, s/d.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo, Perspectiva, 1990.

- ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- JAUSS, H. Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. (Temas, 36)
- LIMA, Luiz C. (org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988. (Fundamentos, 3)
- PAES, J. P. *A aventura literária*. Companhia das Letras, 1990.
- PAZ, Octavio. *Os signos em Rotação*. São Paulo, editora Perspectiva, 1990.
- RICOUER, Paul. *Tempo e Narrativa (tomo 1)*. Campinas: Papyrus, 1994.
- ROSENFELD, Anatol. *Texto/contexto*. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- SEVECENKO, Nicolau. No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa. In: PRADO JR., Bento; PESSANHA, José A. Motta et al. *Narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. (Tempo e Saber)
- STEINER George. *Linguagem e Silêncio*, São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- TOLEDO, Dioniso. *Círculo Lingüístico de Praga*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- WATT, Ian. *A ascensão do Romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e Teoria da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos, 41)

## ANEXO 3

### **Programa e bibliografia da disciplina Estágio Docente de Português no Ensino Fundamental**

**Carga Horária:** 120 horas – Créditos: 8

**Súmula:** Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no ensino fundamental

#### **Objetivos:**

- contribuir para o desenvolvimento, pelo aluno de Licenciatura, da competência para articular teoria e prática na realização das atividades docentes de planejar o ensino, participar de aulas na responsabilidade de professor e avaliar a aprendizagem;
- considerando as habilidades pressupostas para o ensino fundamental na área de Língua Portuguesa, iniciar o aluno-professor nas atividades de detalhar um projeto de docência, realizar transposições didáticas a partir desse projeto e refletir sobre sua realização na forma de um relatório escrito;
- discutir a noção de educação linguística, sob a perspectiva do letramento como prática social;
- discutir a articulação entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e os conteúdos de literatura e de gramática no ensino de português;
- refletir sobre o ensino de português dentro de uma perspectiva de educação integral, focalizando as relações entre as disciplinas escolares e a noção de um projeto pedagógico coletivo na escola;
- oferecer ao aluno-professor a oportunidade de realizar atividades docentes de modo colaborativo, pressupondo ser a troca de experiências entre professores uma atividade de formação (continuada) plena.

#### **Conteúdos Programáticos:**

**1 Constituição do fazer pedagógico:** reflexão acerca das teorias que subsidiaram a formação, projetando-as na prática, a fim de construir um projeto de docência que se fundamente

1.1 numa concepção clara de ensino-aprendizagem: espaço de diálogo e construção conjunta de conhecimentos, interpretando o aluno como o sujeito da aprendizagem;

1.2 no uso da linguagem como foco do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa: as relações entre leitura-fala-escrita; o exercício da palavra em contexto escolar não escolar;

1.3 no contato efetivo com a comunidade escolar na qual se realizará a prática pedagógica;

1.4 numa concepção de linguagem como discurso e ação social.

**2 Práticas de leitura:** subsídios teórico-metodológicos para a formação do leitor;

2.1 as práticas de leitura e os significados sociais do letramento;

2.2 formação do leitor dentro e fora da escola;

2.2 gêneros do discurso e planejamento do ensino da leitura.

### 3 Práticas de produção oral e escrita na aula de Língua Portuguesa

3.1 Escrita e reescrita: práticas complementares no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno no ensino fundamental.

3.2 A língua de registro e de preservação da cultura.

3.3 Aprender e ensinar a escrever e a reescrever para a escola e para a vida.

3.4 Interação face-a-face em sala de aula: construção conjunta de conhecimentos.

3.5 O ensino e a aprendizagem de gêneros orais institucionais.

3.3 Gêneros do discurso e planejamento do ensino da escrita da produção oral.

4 **Gramática:** as várias gramáticas e a tradição gramatical – relações entre norma e uso.

4.1 A língua falada e a língua escrita – características comuns; diferenças.

4.2 A língua como identidade cultural – história, memória, registro; variação e mudança linguística.

4.3 Gramática e uso da linguagem – contrastes entre o ensino da nomenclatura gramatical e a prática de reflexão linguística.

### 5 Literatura na formação inicial

5.1 O princípio da fruição: o texto e a experiência da recepção literária.

5.2 A escolarização da literatura: modos de torná-la produtiva.

5.3 Gêneros literários relevantes para os alunos das séries finais do ensino fundamental.

**Atendimento individual ou das duplas:** a combinar por email.

#### Avaliação:

*Requisitos obrigatórios para obtenção de crédito na disciplina (conceitos C ou B)*

- apresentação de projeto de Estágio, **impreterivelmente**, até a data de **22 de abril**, para discussão com a professora orientadora;
- apresentação do projeto definitivo até a data de 08 de maio; (esta data deverá ser renegociada no caso de escolas que exijam projeto de autoria do(s) estagiário(s) em data anterior);
- apresentação de Relatório do Estágio até a data de 12 de julho de 2013 (escaninho da orientadora, no Departamento);
- qualidade do relatório apresentado, conforme grade de avaliação discutida nos seminários;
- presença integral às atividades de classe no campo de estágio (salvo justificativas estatutárias, consignadas em processo administrativo);
- 75% de presença da carga horária presencial, desenvolvida na UFRGS na UFRGS, com o grupo (mínimo de 15 encontros, conforme cronograma a seguir).

*Requisitos adicionais (obrigatórios para conceito A)*

- participação ativa nas discussões em sala de aula;
- bom manejo de sala aula; conforme aula(s) assistida(s) pela professora orientadora e o relatório de atividades submetido pelo estagiário;
- apresentação da experiência de Estágio em forma de Seminário (ver cronograma).

#### Programa e cronograma de encontros

Data	Dia	Leitura/Tarefa
11/03	segunda	Apresentação da atividade de ensino; formação de duplas; discussão do plano de ensino e estabelecimento de combinações.

		Projetos – discussão.
13/03	quarta	Sequências didáticas e gêneros do discurso
20/03	quarta	Cap. 1 Simões et al. (2012); Ranciére (2011); Dolz et al. (2004)
25/03	segunda	<b>Entrega de comentário</b> e Dolz et al. (2004)
27/03	quarta	Schnewly e Dolz (2004)
01/04	segunda	Projetos: Referenciais Curriculares do RS (2009); p. 92 a 118; quadros a partir p. 175 (escolher quadro de 6º e 7º ou 8º e 9º ano; ler Caderno do Aluno correspondente); trazer Schlatter (s/d) a partir desta aula
03/04	quarta	Cap. 3 – Simões et al. (2012): Por que formular planos de trabalho; temática do Ambiente e Seleção de textos
08/04	segunda	Discussão de filme em DVD – <i>Escrevendo na sala de aula – poema</i> Tarefa: exame de tarefas dos Cadernos OLP
10/04	quarta	<b>Discussão de súmulas dos estagiários e de textos selecionados</b>
15/04	segunda	<b>Discussão de súmulas dos estagiários e de textos selecionados</b>
17/04	quarta	Cap. 4 – Simões et al. (2012)
22/04	segunda	Cap. 4 – Simões et al. (2012); <b>Entrega do projeto preliminar</b>
24/04	quarta	Avaliação: Luckesi (2006); Simões e Farias (2013); Antunes (2006)
08/05	quarta	Leitura e produção de textos: Galarza (2008); Antunes (2003)/ <b>Entrega dos projetos de docência</b>
15/05	quarta	Língua e gramática: Franchi (2006); Mendonça (2006); RCs p. 71-82
22/05	quarta	Língua e gramática: Franchi (2006); Mendonça (2006); RCs p. 71-82
29/05	quarta	Organização de sala de aula e manejo do grupo de alunos: relatos dos estagiários
05/06	quarta	
12/06	quarta	Literatura e formação do leitor: Soares (2003); Filipouski (2005); RCs p. 83-92;
19/06	quarta	Cosson (2009)
26/06	quarta	Cosson (2009)
03/07	quarta	Balanço: letramento e ensino de português (Britto, 2007)
08/07	segunda	Seminário final
10/07	quarta	Seminário final e fechamento

**Este cronograma sofrerá adaptações ao longo do semestre.**

Obs.: Das 120 horas da atividade de ensino, 48 (mínimo) serão desenvolvidas presencialmente, em grupo, conforme o cronograma acima. As demais 72 horas serão destinadas às atividades de orientação e supervisão individual ou em duplas e às seguintes atividades no campo de estágio: observação de aulas do professor supervisor responsável pela turma de alunos na escola selecionada e de aulas dos alunos em outras disciplinas escolares; reuniões com o professor da turma para planejamento e acompanhamento; planejamento de unidades didáticas a serem desenvolvidas e de tarefas para as aulas a serem ministradas; submissão do planejamento ao orientador e discussão; aulas, sob sua responsabilidade docente, em uma turma de língua portuguesa de anos/séries finais do ensino fundamental ou do 3º ciclo do ensino fundamental; participação em reuniões de professores e em, pelo

menos, um conselho de classe (a depender da política de acesso da escola); avaliação do desempenho dos alunos; autoavaliação e composição de relatório detalhado de todas as atividades desenvolvidas.

**Leitura pressuposta:**

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. [www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf](http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf) acesso em 01/08/2006

**Leituras para discussão:** (ver cronograma)

Pasta 151/DAEMA; a compra de livros disponíveis nas livrarias é **recomendada**.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. (excerto)

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

BRITTO, L.P.L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, vol. 5, n. 1, jan-abr/2007. (disponível em pdf)

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

DOLZ et al. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B.; DOLZ J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FRANCHI, Carlos: Criatividade e Gramática. In: C. Franchi; E. Negrão; A. L. Müller. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FILIPOUSKI, A. M. MARCHI, D.; SIMÕES, L.J. Referenciais Curriculares e Cadernos didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. In: Secretaria de Educação do Estado do RS (org.) *Lições do Rio Grande*. Porto Alegre: SE/RS, 2009. (disponível em pdf)

GALARZA, D. K. Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In: PEREIRA, N. M. et al. (org.) *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: NIUE/Editora da UFRGS, 2008. p. 225-237.

LUCKESI, C.C. *Avaliação na aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (disponível em pdf)

SCHNEWLY, B.; DOLZ J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: SCHENEWLY e DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SE/RS, 2009. (disponível em pdf)

SIMÕES, L. J. et al. *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra; 2012.

SIMÕES, L. J.; FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. *Almanaque na Ponta do Lápis*. São Paulo, CENPEC, nº 21, 2013, pp. 30-39. (disponível em pdf)

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

## ANEXO 4

### Termo de consentimento

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

**Título da pesquisa:** A retomada das funções sociais da literatura na escola – uma leitura de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores

**Nome do pesquisador responsável:** Mestranda Lolita Campani Beretta

**Orientação:** Profa. Dra. Luciene Juliano Simões

Prezado(a) participante:

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Juliano Simões. Em meu trabalho, proponho uma discussão sobre a retomada das funções sociais da literatura na escola, em projetos de docência que envolvam gêneros literários na leitura e/ou na produção textual dos alunos. Unindo tal discussão ao interesse de conhecer um pouco da formação de professores de literatura no âmbito da graduação, examinarei um conjunto de projetos desenvolvidos nas disciplinas [REDACTED] no período entre 2010/1 e 2013/1.

Sua participação envolve o consentimento para a inclusão de projeto(s) de docência de sua autoria (ou coautoria) no *corpus* desta pesquisa.

Este documento garante que: 1) as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em caráter confidencial; 2) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; 3) os dados serão divulgados apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.

Agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos através do endereço eletrônico [REDACTED] e do telefone [REDACTED].

**Consinto em que meu(s) projeto(s) didático(s) seja(m) incluído(s) no *corpus* desta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome, RG e assinatura do(a) participante

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

---

Local e Data