



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

ESCOLA DE LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES CARIOCAS DE LITERATURA:
POR ENCONTROS AUTOBIOGRÁFICOS NA ESCOLA**

RAFAELLA GIORDANO DE FARIAS

RIO DE JANEIRO

02 DE 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES CARIOCAS DE LITERATURA:
POR ENCONTROS AUTOBIOGRÁFICOS NA ESCOLA**

RAFAELLA GIORDANO DE FARIAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como um dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciada em Letras, realizado sob orientação do Professor Doutor Marcelo dos Santos.

RIO DE JANEIRO - RJ
FEVEREIRO DE 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA

Formação de professores cariocas de literatura:

por encontros autobiográficos na escola

Por

Rafaella Giordano de Farias

Trabalho de Conclusão de Curso

BANCA EXAMINADORA

(Orientador)

Prof. Dr. Marcelo dos Santos

(Avaliadora)

Profa. Dra. Luciana Vilhena

RIO DE JANEIRO
FEVEREIRO DE 2022

“Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo?
Respira fundo e volta pro ringue
Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, tendeu?
Faz isso por nóiz, faz essa por nóiz
Te vejo no pódio”
(*Emicida*)

Dedico este trabalho a todos aqueles que já me encontraram e a todos aqueles que ainda estão por me encontrar em espaços de educação.

AGRADECIMENTOS

À parte mais importante e especial da minha vida: minha família. Agradeço especialmente aos meus pais, Marcella Giordano e Marcelo de Farias, por terem me dado tudo que fosse possível e impossível para que minha educação fosse a melhor dentro das nossas possibilidades; à Ângela Vázquez e ao Rogerio Mangia por terem me acolhido e me ensinado tanto durante grande parte da minha vida dentro de escolas e dentro da universidade; aos meus avós (Candido Teixeira - *in memoriam* -, Clarinda Maria Giordano, Esmeraldina de Mesquita, Domingos de Farias) e à minha tia-avó Diamantina de Araújo por terem sempre me mostrado que a educação é o mais importante de nossas vidas e que ela tem o poder de nos empoderar; aos meus irmãos Guilherme Giordano, Lucas Emanuel de Farias e Maria Eduarda de Farias, pelo grande fôlego que tenho desde que me tornei a mais velha nas duas casas.

Ao meu avô Candido Teixeira (*in memoriam*), separadamente, por ter me ensinado o poder da literatura, da educação e, em tantos momentos nos meus 21 anos, ter tido diálogo sobre quais livros eu deveria ler, o que eu deveria pensar em cada obra e quais críticas eu poderia vir a ter em relação a algum personagem. Você está comigo, mesmo que agora somente em memória, a cada livro que levo para a sala de aula e a cada dia que entro em uma escola para trabalhar.

A toda a equipe da *Escola Eliezer Steinberg Max Nordau*, em especial às professoras que me deram a oportunidade de assistir às aulas para o estágio obrigatório - Elis Spyker e Caroline Monteiro; aos coordenadores Eduardo Sperandio e Roberta Macedo por todo o auxílio que recebi nos momentos em que o lado acadêmico me chamou e pelas oportunidades; ao Gabriel Lanhas, por tudo que me ensinou e pelas horas infinitas de supervisão que me acolheram em momentos difíceis ou felizes; a todos os monitores e monitoras, por todas as trocas em momentos do início de nossa longa carreira.

Às pessoas que acreditaram em mim profissionalmente antes d'eu acreditar: Anderson Alvarenga, Carlos Coelho, Camilla Borges e Poliana Podgorski. Meu eterno obrigada por toda oportunidade, confiança, ajuda e ensinamento.

A todos os professores que tive, em especial à Elisa Almeida, a primeira que me mostrou uma possibilidade na Língua Portuguesa, e à Natália Ornellas e ao Marcos Laurindo, por terem mostrado que é possível realizar uma aula de Literatura diferente da caixa habitual que me era mostrada.

À UNIRIO pelas incríveis experiências nestes 4 anos, do presencial ao remoto, e pela bolsa de Iniciação Científica. Aos professores da Escola de Letras, em especial à Cristina

Rigoni por todos os ensinamentos sobre ensino e educação. Ao meu orientador, Marcelo dos Santos, por ter me ajudado, desde o primeiro período, a entender o que fazia ou não sentido na literatura, no arquivo, no Brasil de Graciliano Ramos e, principalmente no ensino de literatura; também agradeço por todo o suporte ao longo de toda a graduação nos diversos textos e momentos de pesquisa e extensão. À Luciana Vilhena por ter aceitado compor a banca deste trabalho e também por todo o resto que me proporcionou em tantas disciplinas, projetos e encontros pelo corredor ou por links, que sempre geraram aprendizados e risadas de respiro.

A todos os que fizeram e fazem parte do *Pré-Vestibular Social Leonhard Euler* e do *Pré-Vestibular Letras: olhar social integrado e ações de inclusão* - ex-alunos, coordenadores, colegas - por tudo que me ensinaram a ser e a como ser professora de Linguagens e como construir uma universidade mais plural. Agradeço especialmente ao Marcus Coimbra e ao Guilherme Dattoli, parceiros de longa data neste projeto que é tão importante para minha realização profissional e pessoal e, com toda a certeza, continuará trilhando diversos caminhos tão bonitos pelos corredores universitários.

Aos laços fundamentais que tracei na UNIRIO e que me aguentaram em tantos momentos complicados: toda a turma de 2018.1 pelos debates, trocas, pedidos maravilhosos de pizza com vinho e pela união; Rafael Cardoso - meu sócio de trabalho e parceiro de longa data; Ana Carolina Logello - a minha amiga de sala dos professores e de fofocas; Gabriela Marques e Dora Accioli - o apoio incondicional quando nem eu estava cuidando de mim; Ayrton Nepomuceno e Danillo Abrantes - desde o primeiro momento ao meu lado; Daniel Grimoni- voltas, educações e literaturas jacarepaguenses; Diogo D'Ippolito e Maria Clara Ramos, por terem me incentivado tanto no profissional e comemorado sempre as minhas conquistas; Pedro Henrique Morais - das trocas, conversas até os toques após a primeira aula da minha vida.

Aos meus amigos, quase irmãos, de tantos anos de estrada: Thamyris Mangia e Marcella Póvoa.; Elizabeth Hervé; Angelo Fusco, Henrique Correia e João Carlos Soares. Sem um ombro amigo, um afago, um toque de como melhorar e a companhia de vocês, não teria sido possível ter cabeça para isso - mesmo que o toque seja virtual por conta da distância física.

À Kátia Pitrowsky e ao Cleber Durans, por terem me auxiliado a entender - físico e mentalmente - como eu conseguiria realizar tudo que sempre sonhei nos períodos mais conturbados e confusos do meu *eu*.

Ao Tadeu Junior, por simplesmente ser e estar.

RESUMO

O presente trabalho parte de uma revisão bibliográfica sobre práticas literárias e de uma análise de formulário anônimo para que possa compreender como duas partes fundamentais se relacionam com a realidade das salas de aula no Rio de Janeiro: a presença da crítica genética no estudo de autobiografias e de textos de arquivo e a leitura literária realizada pelos professores com seus alunos. Para isso, foi feita uma relação entre a formação dos professores e a construção historiográfica que geralmente é realizada pelos docentes. As principais referências foram Paulo Freire e Rildo Cosson, para a educação literária e emancipadora, e Dominique Maingueneau e Diana Klinger, para a crítica genética e para o estudo dos discursos literários.

PALAVRAS-CHAVE

letramento literário; ensino de literatura; teoria literária; educação; crítica genética.

ABSTRACT

The present work starts from a bibliographic review about literary practices and an analysis of an anonymous form for trying to understand how two fundamental parts relate to the reality of classrooms in Rio de Janeiro: the presence of genetic criticism in the study of autobiographies and archive's texts and literary reading by teachers with their students. For this, an relation was made between teacher training in university and the historiographical construction that is usually carried out by teachers. The main references were Paulo Freire and Rildo Cosson, for literary and emancipatory education, and Dominique Maingueneau and Diana Klinger, for genetic criticism and the study of literary discourses.

PALAVRAS-CHAVE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

literary literacy; teaching literature; literary theory; education; genetic criticism.

INTRODUÇÃO.....

.....

.....13

ENSINO DE LITERATURA

| | |
|--|----|
| Formação, cânone, disciplinarização da literatura, historiografia..... | 15 |
| Formação e Candido, Candido na Sala de Aula..... | 19 |
| Formação dos professores: Paulo Freire, Marisa Lajolo, Cosson..... | 22 |
| AUTORES NA ESCOLA | |
| A crítica genética, a volta do autor..... | 25 |
| Maingueneau, sujeito, arquivos..... | 31 |
| A academia, a escola e o docente... .. | 32 |
| ANÁLISE DE DADOS..... | 35 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 41 |
| REFERÊNCIAS..... | 42 |
| ANEXOS..... | 45 |

LISTA DE FIGURAS

**Gráfico 1: formação dos
professores.....**
.....36

Gráfico 2: hábito de leituras autobiográficas entre os professores..... 37

Gráfico 3: a leitura do autobiográfico na sala de aula.....39

1. INTRODUÇÃO

Desde o primeiro período busquei me aventurar na pesquisa acadêmica e na educação, duas bases que me levaram à faculdade de Letras e à UNIRIO especificamente. Os questionamentos sobre a prática do professor (e a minha, obviamente), as críticas aos professores com que já tive contato - seja como aluna, seja como colega - e, após estudar a fundo literatura, as formas e possibilidade de organizar a teoria literária martelavam em minha cabeça ao pensar em como poderia juntar tudo isso nas aulas que passaria a dar quando me oficializasse como professora. Como a maior parte dos alunos ingressantes em um curso de Letras, não tive contato com qualquer tipo de teoria sobre e para a literatura durante o Ensino Médio, então, vi-me perdida em como poderia utilizar aquilo. no futuro, nas salas de aula em que eu não fosse somente a aluna, mas também a docente. Após passar muito tempo estudando especificamente a teoria literária e a literatura moderna brasileira, no caso as cartas e os textos autobiográficos de Graciliano Ramos, um autor que fora preso em um governo autoritário, e ter percebido como esta subjetividade da troca era importante para compreender a escrita do autor citado, provoquei-me com um grande problema: a maior parte dos conteúdos que abordavam Ramos nem mesmo citavam a sua prisão ou a importância do diário, do relato ou das cartas.

Depois disso, voltei ao projeto inicial e realizei a troca, no edital seguinte, para que envolvesse, também, a parte de educação e de ensino da literatura. Este trabalho de conclusão de curso surge destes anos de pesquisa sobre autobiografia, cartas, diários, Graciliano Ramos e crítica genética, mas também sobre o que a academia estabelece em relação ao ensino literário e da minha atuação em um projeto que deu total liberdade para pensarmos novas formas de ensinar: *Pré-Vestibular Letras: olhar social integrado e ações de inclusão*, vinculado ao *Pré-Vestibular Social Leonhard Euler*, ambos projetos de extensão da UNIRIO.

O primeiro capítulo deste trabalho surge com a discussão teórica sobre educação e sobre formas de se fazer o ensino de literatura, especificamente. A partir de uma visão histórica de como a literatura brasileira e os estudos sobre educação literária foram formados na disciplinarização escolar e na formação dos currículos, há a reflexão sobre a construção de um sujeito leitor, sobre a necessidade de um professor-leitor-pesquisador. Tivemos, para isso, como referências principais: Antonio Candido, Paulo Freire e Rildo Cosson.

O segundo capítulo se debruçou especificamente sobre o discurso do sujeito, as recentes publicações de subjetividade de escritores e sobre a autobiografia. A crítica genética e os seus

estudos recentes contribuíram para a construção lógica e histórica desta parte para que pudéssemos chegar aos pensamentos de Dominique Maingueneau, nossa principal base bibliográfica, acerca do discurso literário especificamente. Assim, ampliamos esta forma de análise dos discursos aos possíveis pensamentos discursivos presentes nos arquivos de escritores brasileiros. Por fim, relacionamos as três instâncias do discurso estudadas por Maingueneau¹ com o mundo da educação e com o papel docente na sala de aula em frente ao texto em diálogo com o estudante.

Já a terceira seção deste trabalho traz a parte mais prática e analítica da pesquisa, em que foi divulgado um formulário on-line para que professores da cidade do Rio de Janeiro atuantes na rede pública e/ou privada respondessem sobre sua formação (graduação, pós-graduação), práticas de leitura em sala de aula e por diversão (cartas, autobiografias e textos de arquivo) para que fosse possível relacionar aos estudos realizados neste trabalho. Para isso, analisamos de modo quantitativo as formações dos professores e de modo qualitativo as suas práticas pedagógicas.

¹ As três serão explicitadas e relacionadas no capítulo referente, mas são estas as instâncias: “inscritor”, o “escritor” e “a pessoa”.

2. ENSINO DE LITERATURA

Me movo como educador porque primeiro me movo como gente.

(Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia)

2.1. FORMAÇÃO, CÂNONE, DISCIPLINARIZAÇÃO DA LITERATURA, HISTORIOGRAFIA

A formação de uma literatura para que o país tenha a produção cultural aceita no mundo é - e sempre foi - fundamental para a instauração e inauguração de uma nação. No caso do Brasil, há o extenso debate presente nos cursos de Letras sobre o início real da literatura brasileira: quando existe a vivência da comunidade portuguesa, quando há o contato da coroa portuguesa com a terra brasileira, quando as tribos indígenas criam formas de narrativa não registradas na escrita (apenas orais)... O foco deste trabalho não é estabelecer um posicionamento correto, mas, agora, promover a reflexão sobre a formação (próxima ou não) da historiografia nacionalista com a elaboração dos currículos de Língua Portuguesa e como eles continuam sendo permeados até hoje, mesmo que com “avanços” nas legislações específicas.

O processo de elaboração dos currículos de Língua Portuguesa, Literatura, Linguagens - seja qual for o nome na instituição de ensino - foi estabelecido em um período com grande carga de nacionalismo e positivismo na sociedade brasileira. A preferência por períodos e movimentos literários a serem estudados para que pudéssemos apresentar apenas um tipo de organização literária aos alunos - a de uma grande linha do tempo - cresceu e se concretizou quando isso se aproximou da seleção do que participa ou não do cânone. Rildo Cosson (2020, p. 41-69) estrutura um dos paradigmas que basicamente é o que nos leva à reflexão sobre este currículo: *paradigma histórico-nacional*. Nele, a literatura é vista como ferramenta para a valorização nacional, de um povo e de uma cultura. Alguns autores são selecionados para formar a junção do nacionalismo com a historiografia literária que aparecerá na sala de aula escolar. O salvacionismo deste ideal de uma nação fica muito presente nas obras deste paradigma e perpetua-se ao entrar na escola, que vira uma espécie de museu, de preservação e de divulgação da glória e da nação. No entanto, há ainda pouca reflexão voltada para o currículo, especificamente - visto que, na crítica literária, ela já existe e apenas não passou aos

debates sobre educação e ensino, questionando se este paradigma histórico-nacional apresenta a literatura a um mesmo público leitor em 1800 e se este grupo de leitura se modificou ao longo dos séculos XX e XXI.

Ao refletirmos sobre a construção de uma educação universal - que ainda não alcança todos e com qualidade hoje - no Brasil, temos um dado que é alarmante ao pensarmos sobre a falta de modificação prática nas salas de aula: apenas no governo varguista tivemos, de fato, a afirmativa de que a educação era um direito de todos². Como, então, as aulas de literatura devem se manter com uma mesma curadoria e com metodologias semelhantes em relação a 1800, quando apenas a elite entrava na escola, e a meados do século XX? O leitor de hoje é o mesmo de 1800?

As grandes elites brasileiras (ou que moravam no Brasil) nesta época mais remota estavam já inseridas no movimento literário e já consumiam grandes obras (brasileiras, estrangeiras). Não necessariamente esta população deveria receber, também, apenas textos que constituíssem um ideal nacionalista e identitário e/ou apenas características gerais de movimentos literários, mas, em relação aos de hoje, isso seria minimamente mais válido, visto que os alunos teriam, de fato, lido as obras referenciadas antes do contato com o professor de Literatura.

Sobre isso, Vanderleia Oliveira (2007, p. 3, grifos meus) estabelece que

Na atualidade, a Literatura Brasileira no ensino secundário é abordada inserida na disciplina de Língua Portuguesa, com exceção de algumas escolas particulares que separam as duas em áreas distintas, enfatizando-se o estudo da história literária brasileira. De qualquer forma, analisando a trajetória histórica do ensino de Literatura Brasileira, tanto no ensino secundário quanto no superior, **verifica-se que a disciplina sempre esteve ligada a interesses de grupos dominantes e era ensinada de modo que atendessem a determinados objetivos destes grupos.**

Ou seja, os alunos que recebiam o conteúdo literário perpetuavam um pensamento da elite para a própria elite, em que os grupos dominantes se mantinham na mesma posição, enquanto outros, os pobres, não conseguiriam receber a educação literária por falta de acesso. Hoje, por outro lado, vemos que os estudantes têm acesso à educação, porém sem o contato prévio com esta parte da cultura brasileira. Assim, o currículo se mostra desatualizado para o seu público.

² Por não se tratar do foco do trabalho, a quem se interessar, há mais sobre a história da educação neste link: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nqn8d91/> Acesso em 09 fev 2022.

Outro ponto fundamental para a construção deste pensamento historiográfico na educação é a questão da formação dos professores especificamente sobre a associação da Teoria Literária com os conceitos pedagógicos. Ainda partindo de Oliveira (2007, p. 7), concordamos com a autora quando ela estabelece que

[A] perspectiva é a de que a possibilidade [É possível se criar nova metodologia para o estudo de Literatura Brasileira, desvinculada de uma proposta diacrônica, historicista?] existe, mas depende de uma articulação tanto dos professores da disciplina de LB, quanto dos de Teoria Literária, de outras literaturas e de Práticas de Ensino na área, tendo em vista uma perspectiva transdisciplinar. Há também que explicitar os objetivos do ensino de Literatura Brasileira de modo a se ter clareza do que se quer na formação do professor na área.

A falta de articulação entre teoria literária e prática pedagógica não se dá somente pela construção diária do professor de Linguagens, mas também pela formação que este professor teve ao longo da graduação. Nas disciplinas de ensino de literatura (quando elas existem!), houve um trabalho de associação da teoria com a prática? Apenas foi um momento de crítica às práticas atuais ou houve o momento prático, de elaboração para planos e atividades em salas de aulas reais? Estes questionamentos devem passar pela mente do docente que passa pela formação, não apenas na construção de um projeto político pedagógico ou de uma ementa de nova disciplina.

Em relação à crítica e à historiografia, por fim, Roberto Acízelo (2015) indica uma importante reflexão: a história da literatura brasileira, muitas vezes, na verdade é uma história da crítica sobre um movimento literário. Quando os docentes apresentam, ampliando a discussão para o campo da educação, apenas os movimentos literários e a crítica da época estabelecida em relação a tal autor, a tal obra, os alunos não necessariamente estarão tendo contato com o texto literário em si. A crítica literária é importante, sim, e deve surgir na educação básica, mas não no lugar da leitura em si. Isso também passa pela discussão da formação do cânone, explicitada antes, e do papel de curador deste professor para que as obras levadas à turma sejam não somente escolhidas pelo viés historiográfico ou crítico.

Para percebermos, de fato, como há um descompasso entre as salas de aula e a coerência com os alunos, vejamos os documentos que regem, teoricamente, as práticas pedagógicas da educação básica. No caso, trabalharemos com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1998, e a *Base Nacional Comum Curricular*, publicada em 2018. Ambos estabelecem uma perspectiva de leitura, crítica e pensamento dos alunos nos processos de análise e produção textual, mesmo que sejam possíveis - e necessárias - as críticas e revoltas aos documentos.

Em relação ao PCN (BRASIL, 1998, p. 71, grifos meus), especificamente, não há como ser mais claro que a historiografia não deve ser o foco das aulas de Linguagens, pois está explícito em seu texto para que todos os educadores, elaboradores de currículos e de livros didáticos leiam:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, **a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos**, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma **educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia**, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade.

Com um texto tão explícito e organizado, com estruturas que sinalizam a não necessidade ou objetivo da literatura como historiografia, há de se questionar por que, então, alguns ainda insistem em adotar tal metodologia e linha teórica na elaboração de materiais, aulas etc., visto que, teoricamente, todos os professores passaram pelas aulas obrigatórias à Licenciatura, em que trabalhamos as documentações vigentes para cada área.

Em relação à BNCC (BRASIL, 2018, p. 169, grifos meus), tão recente, especificamente na parte sobre 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, percebemos que uma competência chama a atenção dos educadores que se interessam pela leitura literária e pelo estabelecimento do pensamento não historiográfico: EF67LP28. Sua explicação é feita por:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, **autobiografias**, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e **estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores**.

De início, já percebemos como esta forma de leitura prioriza a construção real do aluno em que há não somente a codificação do texto, mas também a compreensão e a análise de mundo dele. Ao não inserirmos somente perspectivas historiográficas nas aulas de Linguagens, como ocorre a partir do Ensino Médio, vemos como a leitura efetiva fica de lado, visto que os temas, os gêneros - propostos na competência - passam a ficar totalmente de lado para que características sejam ensinadas aos alunos sem a presença do texto.

Porém, devemos considerar um aspecto importante na BNCC: há, novamente, a instauração de uma única disciplina curricular para a parte de linguística, gramática e literatura. Pode-se perceber que, com tal pensamento, não há uma presença tão grande enquanto

historiografia literária no ensino médio, uma vez que, em teoria, os alunos deveriam observar como os fenômenos linguísticos-gramaticais surgem nas obras literárias.

Avanço na legislação? Avanço na sala de aula? Não parece ter tido uma mudança prática no currículo - da formação de professor e na atuação deste docente nas aulas reais de Literatura.

2.2. FORMAÇÃO E CANDIDO, CANDIDO NA SALA DE AULA

A crítica literária no Brasil foi modificada pelos conceitos do crítico Antonio Candido principalmente após a *Formação da literatura brasileira* (1957)³ e isso se mostra pelo projeto ao mesmo tempo historiográfico e pedagógico do seu texto, pedagogia que já estava clara, a meu ver, em seus prefácios. Ao declarar que seu livro é um estudo de obras, salienta como o docente que estudará por suas teorias e por sua organização deve se manter estudando sobre os antigos e novos autores, do início da literatura brasileira à contemporaneidade, visto que não há, realmente, todos os nomes e todas as referências em uma única antologia desde o período formador, entre o Arcadismo e o Romantismo, para compreendermos a formação da literatura brasileira a partir dos estudos de Candido. Quando, em seu *Na sala de aula*, o autor enunciou sobre questões que tocam na formação dos professores de literatura em um viés que, de fato, leem-se textos em sala de aula com os alunos, interpretando-os, pode-se observar que Candido passou a estabelecer a necessidade de uma pesquisa que todos devem realizar para que uma aula seja construída de maneira autoral, mesmo que seguindo uma teoria A ou B - com críticas positivas ou negativas.

No entanto, com o passar dos anos, os estudos literários possibilitaram que se construíssem diversas estruturas e formas de interpretar os poemas e textos com os alunos - seja de graduação, seja os que vão para a educação básica -, de modo que em *Na sala de aula*, seu livro de ensaio sobre o texto na sala de aula, figura principalmente a possibilidade de “moldar” os estudantes que viriam a entrar na educação básica para ministrar aulas de literatura, na qual seus textos (poesias da literatura brasileira) pudessem, a partir de uma maneira estrutural e de *close reading*, ser analisados com os estudantes. Seguindo a análise de Candido, não podemos dizer que tal abordagem é totalmente desfavorável, visto que os professores passam a ter uma nova possibilidade de leitura a partir da forma e não somente do conteúdo

³ Neste trabalho, usaremos como referência a edição de 2000 que consta na bibliografia. Porém, a primeira edição do livro foi publicada em 1957.

com contextualizações para cada um dos poemas, porém é problemática. Alguns (futuros) docentes podem acabar utilizando-se apenas desta metodologia em que a forma do poema é importante para a análise a ser feita pelos estudantes de Educação Básica e o conteúdo só é observado para contextualização da narrativa ou do tema encontrados na poesia. Mesmo que os documentos de educação e de ensino de literatura ainda não tivessem sido escritos ou publicados na época de Candido, isso não é visto como o ideal, pois há necessidade de uma leitura efetiva de um texto para que faça sentido aos alunos e uma construção pedagógica sobre o mundo e sobre a Literatura de maneira que será observada no próximo capítulo com outros pensadores e teóricos.

Jorge Wanderley (1994), professor e teórico da literatura, estabelece uma importante pergunta sobre os estudos que Antonio Candido produz sobre literatura e ensino: há inovações dos críticos que fazem historiografia literária? Alguns críticos se colocam quando fazem a historiografia, mas não são “new” e, então, se mantêm, segundo Wanderley, em duas áreas iguais da crítica: (A) crítico antigo e/ou arcaico que ainda mantém paradigmas; (B) crítico novo e/ou inovador que, apesar de desejar se modificar, sair da caixinha tradicional, ainda mantém paradigmas. Com isso, teríamos uma categorização que impacta diretamente a sala de aula, da mesma forma que educadores e teóricos (às vezes, estão muito longe da educação básica ou nem mesmo estiveram ali) podem se ver como aspirantes às novas metodologias, às inovações sobre ensino de literatura nas escolas, porém, nem sempre as práticas instituídas na academia são possíveis. A leitura do livro *Na sala de aula*, por docentes, será problematizada, mas é um ponto fundamental na obra de Candido e que se relaciona com o exposto, vista a necessidade deste desejo por modificação: “o livro [...] implica a aceitação, por parte de Cândido, **de que uma cartografia da leitura analítica** do texto literário **é, mais que possível, desejável**” (WANDERLEY, 1994, p. 104, grifos meus). Essa necessidade de um estudo cartográfico, analítico sobre a poesia, pelos docentes, é louvável, mas muitos professores acabam ficando apenas nesta abordagem, deixando de lado todos os outros aspectos que foram, depois, adotados nos estudos sobre ensino de literatura e sobre leitura literária na educação, como veremos na próxima seção.

Contudo, salienta-se que isso não estava necessariamente expresso nas ideias de Antonio Candido, mas foi uma maneira observada ao vermos como alguns professores atuavam na educação básica: propriamente em *Na sala de aula* (2007), há a ressalva sobre a necessidade de se ter precaução para que se passe ao estudante até mesmo as análises que não forem a ideal aos olhos do docente “Os professores de literatura sabem que cada abordagem de um texto poético pode alterar a maneira de entendê-los, mas sabem também que o nosso ofício obriga a

apresentá-las por mais insatisfatórias que sejam” (CANDIDO, 2007, p. 11). Aqui, ampliamos: os docentes deveriam tentar, seguindo a lógica que Antonio elaborou para o texto poético, apresentar análises e abordagens para que os discentes tenham autonomia para compreender outras formas literárias. Um dado importante que vai ao encontro desta perspectiva é o ano de publicação do prefácio aqui citado: 1984. Tais ideias expressas inserem os pensamentos que, depois, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceriam como caros ao ensino de Linguagens: prática efetiva na educação básica, com textos literários e críticos.

Para finalizar as análises acerca da importância de Antonio Candido - e de todo o seu estudo para o ensino de literatura -, é extremamente importante observar como, ainda na *Formação*, o crítico já alertava sobre um ponto fundamental que é um dos objetivos desta pesquisa: a literatura brasileira, segundo o autor, foi organizada a partir da relação autor - obra - público, visto que, no Barroco, ainda não tínhamos, de fato, leitores que pudessem ler os poemas de Gregório de Matos, por exemplo, o que só foi instaurado, mais sistematicamente, no Arcadismo. Por isso, “a [literatura] brasileira não nasce, é claro, mas se configura no decorrer do século XVIII, encorpando o processo formativo, que vinha de antes e continuou depois.” (CÂNDIDO, 2000 p. 15). Da mesma maneira que o crítico e historiador determinou sobre a necessidade de um público para a formação de uma literatura, no caso da sala de aula - principalmente na educação básica brasileira, repleta de peculiaridades, desigualdades -, também temos uma tríade fundamental para que o letramento funcione e seja realizado de maneira mínima: professor - estudante - autor do texto.

2.3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: PAULO FREIRE, MARISA LAJOLO, RILDO COSSON

Tratar da formação dos professores, da sala de aula e da prática docente sem tocar nos estudos de Paulo Freire é praticamente impossível e, neste trabalho, isso não ocorreria de forma diferente. O importante livro *Pedagogia da autonomia* insere diversas marcas que devem perpassar por cada educador em seus pensamentos sobre o fazer pedagógico. Duas nos chamam maior atenção por enquanto: ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996, p. 29) e ensinar exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 50).

O professor que não se propõe a continuar estudando para que possa preparar as aulas - ainda mais no caso de literatura, em que textos surgem a todo instante - para a educação básica está, automaticamente, declarando que todos os grupos são homogêneos e que a atividade

docente é mecanizada, codificada e genérica. Isso já nos salienta um ponto importante: novas metodologias de ensino, que se dizem inovadoras - na mesma perspectiva que foi discutida a historiografia literária na seção anterior -, constituem apenas uma padronização de aulas, em que o objetivo é o menor trabalho crítico e autoral do professor, apenas seguindo apostilas, apresentações de slides e livros didáticos. Tal abordagem é amplamente questionável vistas a quebra da autonomia do corpo docente e a intensificação do mercado neoliberal no meio educacional.

Nesta linha de pensamento mercadológica, ao trazermos o debate para o ensino de literatura especificamente, podemos observar como a construção de ensinamentos textuais entra em uma codificação de textos literários que devem ser usados em série A, B ou C. Dessa forma, as leituras realizadas pelo professor - que também deve ser um ávido leitor - e pelos alunos daquele grupo específicos são deixadas totalmente fora da roda de discussão, apenas para que desejos de mercado se deem por contemplados na educação básica. Assim, os estudos de Marisa Lajolo (2011) fazem total sentido quando se pensa nessa discussão. A autora trabalha como o engessamento das aulas se dá, principalmente, pelo mercado editorial na educação, em que o pensamento pedagógico e as suas etapas são fragmentados (LAJOLO, 2011, p. 12):

Já faz alguns anos que decidir isso [o que fazer com o texto literário na sala de aula] é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar aulas.

Dessa maneira, pode-se perceber como o professor acabou, com o passar dos anos, se abstendo da prática de estudar para uma aula, selecionar os textos (literários ou críticos) que serão objetos de estudo, apenas resgatando planos já elaborados por outros. Vale salientar que não são todos, é apenas uma generalização em relação aos docentes, visto que muitos ainda conseguem, mesmo com todas as adversidades, manter-se na pesquisa e no ensino para além da sala de aula enquanto educadores, mas enquanto educandos e pesquisadores. Além disso, é importante demarcar como os docentes brasileiros, em especial, apresentam diversas adversidades durante o seu fazer laboral e, muitas vezes, optam por este mercado pronto pelas duplas, triplas jornadas de trabalho.

Por outro lado, este *inacabamento* que Freire insere também pode ser expandido à possibilidade de pesquisa, de modo que o professor pode sempre se aperfeiçoar. Apesar de alguns métodos, algumas seleções/curadorias poderem, realmente, serem reutilizadas, o plano

de aula sempre deve ser verificado para que se possa, de fato, ter um encontro coerente para determinado grupo ou turma. A ética docente passa, inclusive, pelo momento de avaliar se há um acabamento, uma aula perfeita para sempre ou se é necessário reavaliar algum ponto do plano, alguma adaptação sobre o rigor ou sobre a forma, etc.

Os pensamentos inacabados também fazem parte da literatura, visto que estamos nos formando - junto da literatura e de seu estudo, inclusive - a todo momento. Segundo Rildo Cosson (2019), o literário ensina a ler e a escrever, mas também educa culturalmente o indivíduo e, ampliamos, também insere - a todo instante - uma nova perspectiva ou um novo pensamento nas pessoas que leem, naquele momento, determinado texto. As aulas de literatura, assim como das disciplinas que versam sobre as Letras (língua portuguesa, redação etc.) ou das que levam o literário ao debate, servem para um propósito que faz sentido ao projeto político-pedagógico da determinada escola, com um papel a cumprir no âmbito educacional, não apenas por fruição ou por afetamento. Este contato é o que gera a construção cultural do aluno. Caso o professor já entre na escola com o pensamento de que há um acabamento, toda esta linha de raciocínio já será apagada, visto que o aluno terá sempre a mesma reação, mesma interpretação, etc.

O inacabado para o aluno e para o professor também se aproxima da ideia de letramento. Segundo Rildo Cosson, importante estudioso na área de ensino de literatura, o “letramento [literário] é um processo” (2020, p. 172) e “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”⁴. Caso o docente fique com as aulas acabadas, sem que modificações sejam feitas a partir dos seus novos estudos, conhecimentos e das novas produções (acadêmicas ou literárias), o aluno é prejudicado e seu letramento literário passa a ficar em segundo plano. O incentivo à leitura, claro, não deve ser feito apenas pela escola, mas esta tem papel fundamental ao poder, a todo instante, intensificar a relação livro - jovem estudante.

No paradigma do ensino da leitura a partir do letramento literário (COSSON, 2020, p. 171-209), o papel do professor passa a ser, basicamente, de um mediador de leitura. A capacidade de organizar leituras, projetos, caminhos que os estudantes percorreram com seus livros - seja com a turma, seja com o próprio professor, seja de maneira individual e subjetiva - é o fundamental para que o objetivo do letramento seja alcançado.

⁴ O autor cita, nesta segunda parte: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

3. AUTORES NA ESCOLA

*Quero me alimentar diretamente da placenta.
Tenho um pouco de medo: medo ainda de me
entregar pois o próximo instante é o
desconhecido. O próximo instante é feito por
mim? Fazemo-lo juntos com a respiração.*
(Clarice Lispector - Água Viva, grifos meus)

3.1. A CRÍTICA GENÉTICA, A VOLTA DO AUTOR

A crítica genética é uma corrente crítica dos estudos de literatura que buscou se debruçar nos textos que versavam sobre a obra final, publicada pelos autores. Um dos principais objetivos foi a construção de um mapeamento do processo de escritura, dos manuscritos de uma obra e dos processos de modificação que levaram à arte “final”, fundamentando, então, uma procura pelo início, pela gênese da construção deste discurso. Segundo Roberto Zular (2002, p. 9), o teórico que está imerso na linha genética está “mais interessado nos vestígios arqueológicos que o escritor vai deixando no seu percurso criativo do que no objeto final de sua criação”. Por isso, não necessariamente o analista estudará a obra específica de um determinado autor, mas suas correspondências ativas, seus relatos de viagem, seus manuscritos, por exemplo.

Um ponto importante para compreender a necessidade de um licenciando ter contato com este campo é a produção, constante e diária, que o professor e o aluno realizam quando estudam a literatura. Sem uma produção que caminhe, que seja rasurada até o produto final, não poderá haver um aprendizado. Por exemplo, um estudante que busque aprender sobre determinado gênero textual deverá compreender quais são as suas intencionalidades discursivas, as formas necessárias para que estas intenções sejam realizadas e isso se dará através da leitura e da produção deste gênero, a famosa mão na massa. Todo este processo estará permeado de papéis, de rasuras e de modificações que comporão o vestígio arqueológico do aprendizado.

A perspectiva genética da teoria literária não foi a primeira corrente teórica que passou a questionar e a analisar a figura do autor nem será a última. A “instância” autor, o debate sobre a presença de um narrador que use a primeira pessoa e a autobiografia já foram extremamente

discutidas nos cursos de teoria literária, desde o formalismo russo em que se privilegiava a era escrita literária em detrimento das intenções do autor até a morte deste. A discussão acerca do sujeito, no entanto, muitas vezes ficou de lado. Então, haverá uma aproximação entre sujeito, autor e experiência do sujeito.

Diana Klinger (2006, p. 15, grifos da autora), em sua tese de doutorado em Letras, explica como os ingredientes da narrativa autobiográfica surgem em uma novela de Cesar Aira:

Estão presentes, neste começo, todos os ingredientes da narrativa autobiográfica. O narrador, em primeira pessoa, promete contar a história da sua vida, que coincide, segundo ele informa, com a história da sua transformação (virar freira). A ideia da vida como devir e transformação é característica do *Bildungsroman*, mas também de todo relato autobiográfico, que sempre pressupõe uma mudança interna do narrador. De fato, como aponta Wander Melo Miranda, “parece não haver motivo suficiente para uma autobiografia se não houver uma intervenção, na existência anterior do indivíduo, de uma mudança ou transformação radical que a impulse ou justifique.”

É importante salientar o espaço vital da experiência que coincide com a narração nas narrativas autobiográficas, que será muito questionada e estudada quando o sujeito retorna ao centro da discussão acadêmica em diversas áreas. A divisão que Wander Melo Miranda (1992, p. 31)⁵ traz sobre o acontecimento acaba por gerar um momento discursivo na autobiografia pré-acontecimento e pós-acontecimento.

Seria, então, difícil a aproximação da crítica genética, neste quesito dos acontecimentos e das intervenções, à sala de aula? Os estudantes também devem sofrer o impacto de um texto, refletir sobre a autoria, sobre o processo de escrita e como eles, enquanto indivíduos, recebem tal obra. No caso das autobiografias e dos textos de arquivo de um escritor, já há uma proximidade pela construção na primeira pessoa do discurso. Além disso, os autores enquanto seres sociais e também individuais passam por tais divisões em suas linhas de tempo pessoais, apenas isso deveria bastar para que os docentes os enxerguem enquanto seres individuais, não como massas homogêneas ou números.

Tal divisão na linha temporal é definida como *extremamente transcendente* (2006, p. 16), conceito elaborado por Klinger, e demonstra uma discussão importante na área da teoria da literatura: a memória do autor/escritor simboliza um processo de memória em que o *eu* entra em jogo para a discussão. Segundo a autora (grifos dela),

⁵ O autor é citado por Diana Klinger e aqui proponho uma (re) confirmação sobre a concordância com os estudos de Wander Melo Miranda.

O extremamente transcendente (o ponto de inflexão que marca um “antes e um depois” na vida) é trazido ao relato como lembrança vívida que a “memória perfeita” pode reconstruir com os menores detalhes; é, no entanto, inteiramente banal. Essa cena “fundacional” da vida do narrador (“mi historia, la historia de como me hice monja, comenzó muy temprano en mi vida: yo acababa de cumplir seis años”) acaba numa intoxicação que quase lhe custa a vida, o leva a um tratamento vários meses num hospital, provoca a prisão do pai por ter matado o vendedor de sorvete, a inadaptação do garoto na escola, a vida solitária com a mãe, o seu seqüestro e finalmente a morte do próprio narrador.

Ou seja, a experiência passa a importar para que a perspectiva única e possível de determinada pessoa seja analisada, não enquanto elemento de sua época, mas pela sua observação única. Um grupo de 10 pessoas, por exemplo, pode ter em comum que passou pela pandemia, mas as dez narrativas autobiográficas podem - e provavelmente serão - diferentes entre si, visto que seus cotidianos, seus lares e seus costumes são diferentes.

Em relação a estas vivências, temos ainda um grande debate que hoje é feito em pesquisas das mais diversas áreas, mas que aqui não exploraremos: a sociedade é marcada pelo si mesmo há muito e as redes e a internet intensificaram ainda mais este processo. Para este trabalho, a reflexão principal vem da seguinte natureza: os estudantes que hoje ingressam (e estão) na educação básica já cresceram nesta geração de mídias, de alta exposição; tais experiências criam autores discursivos ainda mais conectados com outros indivíduos, em que a conexão é fundamental para os diversos fazeres on-line. A humanização socioemocional e histórica⁶, durante o contato íntimo com os escritores, não faria os estudantes pensarem de modo crítico sobre a realidade e sobre eles mesmos, sobre seus “si mesmo”? Tal demarcação de altos níveis de subjetividade entre os indivíduos, em que público e privado são apenas locais limítrofes, não simbolizaria um maior debate a partir do momento que estudantes pudessem ver como outras pessoas lidam com tais questões?

Não foi apenas a crítica literária que percebeu, durante o século XX, o retorno do sujeito aos estudos. As percepções sobre como os diversos sujeitos atuariam ou não em uma determinada situação, em um texto, impactaram o meio acadêmico, pois

⁶ Vale lembrar que, segundo a Base Nacional Curricular Comum (2018, p. 481), a área de Linguagens e suas Tecnologias é a responsável pela competência socioemocional: “os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.”

O que se percebe hoje é que tanto na antropologia, na filosofia, como na teoria literária, há um movimento de retorno à problemática do sujeito, uma busca de um meio termo entre desconstrução e hipóstase do sujeito que caracteriza muitas investigações filosóficas contemporâneas. (KLINGER, 2006, p. 35)

Diana Klinger insere o conceito *constelação autobiográfica* para diversificar os tipos de escritas de si que compreendam não só os discursos indicados por Michel Foucault – principalmente no livro *A escrita de si*⁷ –, mas também os que compõem, no campo moderno, as ficções sobre o eu. Nesse sentido, “memórias, diários, autobiografias e ficções sobre o eu.” (KLINGER, 2006, p. 39) também fariam parte, segundo a autora, deste tropel de gêneros, ficção e sujeitos.

No mesmo capítulo, a doutora explica como há uma grande polêmica nas mais diversas áreas sobre este exato ponto: o retorno do sujeito, durante a “egoliteratura dos anos 80” (KLINGER, 2006, p. 39). O principal ponto polêmico se dá,

pois ela [a constelação] se move entre dois extremos: da constatação de que – até certo ponto - **toda obra literária é autobiográfica até o fato de que a autobiografia “pura” não existe.** A posição de Paul de Man sintetiza ambas visões, pois ele indica que **“assim como afirmamos que todos os textos são autobiográficos, devemos dizer que por isso mesmo nenhum deles o é ou pode ser”.** De Man argumenta que, por exemplo, no caso da obra de Proust, todo aspecto tomado da Recherche pode promover um debate infinito entre a leitura dessa obra como ficção e uma leitura como autobiografia. **Assim, a distinção entre autobiografia e ficção não seria para ele uma polaridade ou/ ou, mas um indecível. A autobiografia não seria um gênero, mas uma figura de leitura ou do entendimento que se dá, de alguma maneira, em todo texto.** O interesse dela não radica, então, em que ela ofereça algum conhecimento veraz de si mesmo, mas em que ela demonstra a impossibilidade de totalização de todo sistema. (KLINGER, 2006, p. 39, grifos nossos)

Os questionamentos, então, sobre distinguirmos a autobiografia a partir da questão do gênero, da realidade, da verossimilhança se tornariam apenas uma construção dos diversos sujeitos que atuam no ato da leitura: o autor - quem escreve o texto -, o escritor - indivíduo que tem como profissão o ato de escrita - e o leitor - quem codifica e reflete sobre o texto. Por isso,

⁷ A referência utilizada por Diana Klinger foi FOUCAULT, Michel. “A escrita de si”. **Ditos e escritos**. Vol. V. **Ética, sexualidade e política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbaso. Rio de Janeiro, Forense, 2004.

a figura de leitura poderia, assim, importar tanto para uma construção cósmica do escritor e de seus arquivos - literários ou não.

A partir do conceito da constelação autobiográfica, podemos perceber também a necessidade de uma ampliação importante para o trabalho: o local dos textos arquivísticos de escritores para o estudo crítico-literário. Segundo Fernando de Rocha Peres (2009, p. 9), em artigo sobre o arquivo de Graciliano Ramos, as correspondências e os demais textos arquivísticos de um escritor podem fazer com que a percepção do autor por pessoas especiais, o entorno, as relações e até mesmo os sentimentos do receptor sejam observadas, visto que as relações sociais são vistas de perspectivas diferentes nas formas diversas da literatura. Ao pensarmos sobre o imaginário disso em relação ao ensino, conseguiremos refletir sobre como a percepção de um aluno pode ser aprimorada e crítica quando um docente leva à aula um texto de arquivo. Além da humanização do escritor, já que o discente verá como os aclamados também pensavam, os estudantes conseguem compreender diferentes pensamentos e perspectivas.⁸

A professora universitária Leonor Arfuch (2010) realizou importante pesquisa e análise sobre este *processo* de subjetividade, a subjetivação, que é presente hoje com escritores e com autores, quando partimos, cada vez mais, para o campo do privado, do individual em relação aos famosos. Após os pensamentos sobre a morte do autor - explicitados aqui por meio da discussão de Diana Klinger (2009) -, durante a década de 60 e 70, em que a importância maior era a forma como a estrutura seria codificada, não o sujeito que estava por trás disso⁹, a contemporaneidade trouxe à tona outro importante ponto. O culto à personalidade e a quebra da barreira entre público e privado aumentaram a evidência da presença do escritor.

Se ainda ampliássemos os pensamentos de Arfuch, poderíamos pensar como hoje, segunda década do século XXI, temos ainda maior quebra dessas barreiras em relação às pessoas famosas, e os próprios estudantes vivenciam tais exposições e procuram, também, a exposição de si. Isso se dá principalmente pela lógica das massas influenciando na relação entre os sujeitos. A correspondência entre os indivíduos cria a subjetividade, visto que

⁸ Isso se relaciona de maneira profunda com os documentos atuais sobre a educação brasileira, como a Base Nacional Curricular Comum (2018, p. 485, grifos do documento) que define a abordagem da área de Linguagens e suas tecnologias: “propõe[-se] que os estudantes possam **vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias** (impressa, digital, analógica), situadas em **campos de atuação social diversos**, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.”

⁹ Reforço que não penso ser uma relação essencialista para que a análise seja realizada por meio do sujeito, mas uma que tenha o autor enquanto construção e jogo com o texto, de modo que a figura do escritor é importante, mas em conjunto com o seu arquivo, em que não apenas a construção da persona a partir da biografia importa.

sabemos que não há possibilidade de afirmação da subjetividade sem intersubjetividade; conseqüentemente, toda biografia ou relato de experiência é, num ponto, *coletivo*, expressão de uma época, de um grupo, de uma geração, de uma classe, de uma narrativa comum de identidade. (ARFUCH, 2010, p. 100).

No entanto, podemos perceber como, de qualquer modo, cada indivíduo criará textos diferentes, pois sua bagagem será diferente, fora desta contemporaneidade das redes ou até quando a pessoa está imersa neste mergulho do público *versus* o privado.

Segundo Philippe Gasparini (*apud* KLINGER, 2006, p. 47), há uma escala de ficcionalidade que importa para a distinção entre romance autobiográfico e a autoficção. O leitor, para isso, precisa ter a identificação, compreender a narrativa e entender como plausível e coerente. Ou seja, o leitor do texto (auto)ficcional precisa enxergar a verossimilhança de tal obra. Enquanto a autoficção está ao par de um texto que brinca com a verossimilhança, o romance autobiográfico precisa necessariamente apresentar uma narrativa verossímil, pois não deixa de lado o discurso do gênero romance.

Assim, o debate da verdade e da ficção, proposto desde Roland Barthes, aproxima-se da questão da autobiografia e da autoficção, visto que ambos os gêneros estão construídos com base na verossimilhança e representam um retorno do autor no texto, na edição e no discurso.

3.2. MAINGUENEAU, SUJEITO, ARQUIVOS

Dominique Maingueneau, importante linguista e pesquisador sobre o discurso, inseriu debates importantíssimos sobre o discurso no campo da literatura, de modo a pensar as vozes do texto literário - assim como já acontecia na sua área de origem. Sobre isso determinou que

Mais do que demarcar a impossível fronteira entre o que seria especificamente literário e o que estaria fora da literatura, é mais realista admitir que a literatura mistura dois regimes: um regime que poderia ser chamado delocutivo, no qual o autor se apaga diante dos mundos que instaura, e um regime elocutivo, **no qual o “inscritor”, o “escritor” e “a pessoa”, mobilizados conjuntamente, deslizam um sobre o outro. Longe de serem independentes, esses dois regimes, delocutivo e elocutivo, se alimentam um do outro, segundo modalidades que variam em função das**

conjunturas históricas e dos posicionamentos dos diferentes autores”
(MAINGUENEAU, 2014, p. 110, grifos nossos)

Deste modo, podemos perceber três figuras importantes no processo de análise discursiva na literatura:

- A) inSCRIPTOR - neologismo que tem a cena de fala no contexto da literatura e que recebe a alcunha de seu gênero (romancista, memorialista, cronista etc.)
- B) escritor - indivíduo que tem como profissão a escrita, um status social.
- C) pessoa - indivíduo que tem uma vida privada, um estado civil.

Apesar de não tratar especificamente de arquivos literários, apenas dos discursos que estão neste universo e das noções de *espaço canônico* e de *espaço associado*¹⁰, podemos fazer tal relação partindo de Dominique Maingueneau, visto que as três instâncias ficam ainda mais presentes nos textos dialógicos. Os papéis do arquivo, a correspondência, por princípio, trazem a interlocução, a construção de personas para que as narrativas e a lógica funcionem para o leitor de determinado texto. Além disso, tais pensamentos ficam ainda mais latentes quando há um arquivo de escritor, já que há a profissão de autor enquanto profissional da escrita, assim como a instância referente a isso na proposição realizada pelo linguista francês — *escritor* —, que contribui ainda mais para a narração das histórias, dos fazeres literários em seus textos arquivísticos.

A partir de tais pensamentos de Maingueneau, propomos uma ampliação válida daqueles, que poderia vir a ser seguida em sala de aula. Os três elementos que não podem ser separados na educação seriam:

- A) o **professor** - instância que possibilita a curadoria, a mediação e impulsiona os debates sobre os textos na sala de aula.

¹⁰ O autor francês trabalha com a ideia de que há um espaço canônico, ou seja, a obra será o resultado do processo, enquanto o *espaço associado* será composto pelos paratextos que versam ao redor desta grande obra publicada. No caso de Graciliano Ramos, por exemplo, autor trabalhado em um período anterior ao desta monografia e, por isso, tenho maior domínio das especificidades, é possível observar como há poucas obras do espaço canônico e muitas do espaço associado. Seus principais livros (*Caetés, São Bernardo, Angústia, Vidas Secas*) têm igual espaço no mercado editorial do que as de espaço associado, em que registrou suas vivências fora de sua cidade (Palmeira dos Índios, Alagoas) e de viagem, além de publicações apenas de contos, críticas, bilhetes e correspondências.

- B) o **estudante** - instância que se configura enquanto indivíduo, com vivências e emoções prévias, e se insere nos debates com o professor ao ler os textos.
- C) a **figura do escritor/leitor do texto** - instância que abrange ora apenas o docente, ora apenas o estudante, ora as duas figuras anteriores, visto que todos leem e dialogam com os textos, mas não necessariamente haverá a produção textual daquele determinado gênero, podendo apresentar-se na sala de aula “apenas”¹¹ o debate sobre a obra.

Da mesma forma que, para a leitura, precisamos do escritor, da pessoa e do *inscritor*, há a necessidade de uma observação do texto a partir da leitura, da possibilidade de uma escrita a partir da leitura e das vivências que os alunos e o professor apresentam enquanto compreendem tal objeto.

3.3. A ACADEMIA, A ESCOLA E O DOCENTE

Como explicado no tópico anterior, a leitura de Dominique Maingueneau (2014) possibilitou um aprofundamento das relações que ocorrem dentro da sala de aula em relação ao uso de textos literários e arquivísticos. A ligação do professor, do autor e do aluno devem coexistir durante a aula de literatura, de modo que o aluno acabe sendo enxergado enquanto um indivíduo repleto de experiências, vivências que interferem em sua própria literatura individual. Muitas vezes o professor é visto como um ser que também não teria tais pensamentos atravessando o seu fazer pedagógico, mas isso passa por toda a etapa da aula: o planejamento e a curadoria encostam nas práticas, nos interesses do docente. Por sua vez, o autor do texto é ressignificado a cada prática literária, visto que os estudantes e o docente se apropriam de partes do textos para criarem seus próprios sentidos e, em teoria¹², as produções textuais devem passar por práticas de leitura previamente feitas com a turma.

¹¹ O momento de debate também é fundamental para que a reflexão crítica possa ser feita e penso que a construção oral também constitui uma produção textual, mesmo que sem registro formalizado via escrita, mas, em um mundo cada vez mais tecnicista - inclusive no campo educacional - em que apenas o produto final pode ser mostrado, sabemos que isso não é visto como uma prática pela maior parte dos docentes e das instituições.

¹² Segundo a Base Nacional Curricular Comum, o estudante da área de Linguagens deverá “posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” (EM13LGG302) e a progressão das aprendizagens: “a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade.” (BRASIL, 2018, p. 500).

O professor não pode ficar de fora do processo de escolha das obras que serão utilizadas em sala de aula. Por isso, precisa-se observar como é a curadoria realizada pelo docente, se de fato este indivíduo tem interesse por tal obra etc. Tais pensamentos se aproximam da discussão proposta por bell hooks¹³, no livro *Ensinando a transgredir* (2017, p. 17), em que o docente necessita ter entusiasmo por diversos âmbitos: o conteúdo que irá trabalhar, a forma com que irá abordá-lo, a escuta em relação ao que o aluno tem a dizer. Sem essas condições, a sala de aula não será engajada ou transgressora.

Assim, é fundamental que a instância docente possa ter, também, uma escuta ativa em relação ao que os estudantes falarão e, por causa disso, os textos autobiográficos muito têm a contribuir para tal diálogo. A interação, a escuta - no sentido de se apropriar do que o outro diz - e o zelo são elementos fundamentais para a correspondência, para o diálogo nos textos arquivísticos e, ao levar aos educandos, o professor conseguirá acentuar e aprimorar ainda mais tais qualidades em seu grupo discente.

Para que pudéssemos investigar, na prática, como o surgimento das três instâncias apareciam nas salas de aula, tomamos 3 livros didáticos¹⁴ como *corpus* para observarmos se a autobiografia, a importância do arquivo de um escritor, surgiam no material escrito. Para isso, os livros escolhidos foram:

- A) Literatura: tempos, leitores e leituras – volume único. (2010);
- B) 3ª série – Livro 03 – Modular. (2009);
- C) Literatura brasileira: ensino médio. (2005).

É importante salientar que o livro C (2005) foi escrito por um dos principais autores de livro didático na área de Linguagens e, por isso, é utilizado em diversas escolas pelo país - inclusive com um grande número de publicações na Letras que criticam (positivamente ou não) as metodologias elaboradas pelos autores.

Dentre as 3 obras, apenas uma - 2005 - inseriu o dado histórico e biográfico sobre Graciliano Ramos¹⁵, tão importante para a construção de sua literatura com viés politizado e político: a prisão durante o governo de Getúlio Vargas. No entanto, não houve qualquer tipo

¹³ Por questões de identidade e de política, a autora refere a si mesma como bell hooks, em letra minúscula nas iniciais, e é a causa de, neste trabalho, respeitarmos isso nos momentos em que ela for citada. Para compreender mais sobre isso, o texto Andreia Santana explica: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/> Acesso em 05 mar 2022.

¹⁴ A referência completa de cada livro está na bibliografia do trabalho. Neste capítulo, tomaremos como referentes de citação o ano de publicação.

¹⁵ Para ler mais sobre a importância deste dado biográfico para a construção literária de Graciliano Ramos, há um artigo publicado sobre, o fruto da pesquisa de Iniciação Científica, disponível em: <https://mafua.ufsc.br/2021/subjectividades-em-graciliano-ramos/>. Acesso em 19 jan 2022.

de associação de tal dado histórico/biográfico com a produção literária do escritor alagoano. Ou seja: há uma ruptura da sala de aula com o âmbito acadêmico até mesmo no momento em que os próprios teóricos - autores de tais obras didáticas - não levam os estudos recentes aos variados docentes que atuarão pelo Brasil.

Segundo a professora Rita Jover-Faleiros (2013, p. 113-114), no livro *Leitura de literatura na escola*, há uma ruptura da Academia com a escola em relação às teorias críticas que colocariam (ou não) o leitor como foco do processo literário. Porém, somente este pensamento não basta: o ciclo vicioso se mantém a cada vez em que o professor da educação básica não rompe com o material didático, mantém-se apenas com o que é sugerido pelos autores didáticos e, com imenso didatismo do livro didático, exclui as possibilidades de leitura dos estudantes. Certamente o ideal seria o educador criar seu próprio material didático - da escolha de textos à opção pelas metodologias -, mas valorizamos um papel importante do livro didático: levar conhecimento técnico e sugestão de aulas a lugares que ainda não têm grandes centros de pesquisa e de ensino. Contudo, o professor que atua e tem conhecimento sobre a área da teoria literária deve não só inserir tais pensamentos contemporâneos ao seu conteúdo como também fazer tais acréscimos aos seus materiais didáticos - do professor que constrói material nacional e insere história-literatura, biografia-literatura na discussão ao professor que ensina apenas para a sua pequena turma de vinte alunos.

Após os estudos referentes aos livros didáticos neste capítulo explorados, houve a necessidade de passar a um próximo passo: escutar os docentes que estão na sala de aula. Com esta extensão, pudemos refletir sobre a construção ampla de um processo de curadoria que não necessariamente está estabelecido no livro didático, como explicamos, mas que está também na responsabilidade do docente, que será trabalhada na análise do formulário no próximo capítulo.

4. ANÁLISE DE DADOS

O formulário (anexo I) foi divulgado pelas redes sociais¹⁶ para que professores que atuam na cidade do Rio de Janeiro pudessem falar sobre os estudos da crítica genética e sobre as suas práticas docentes em relação ao uso de textos autobiográficos na educação básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), de modo que a pesquisa fosse feita associando a academia com a docência, como explicado nos tópicos anteriores. O objetivo principal do questionário foi investigar a forma como os textos autobiográficos aparecem nas aulas de Linguagens e se os docentes acompanham a crítica genética e consomem o que estão levando à educação básica. Assim, a hipótese para o formulário foi a de verificar como/se os professores que atuam na rede pública e privada do Rio de Janeiro estão realizando a formação continuada com seus estudos e se apresentam salas engajadas e entusiasmadas, seguindo os parâmetros de Paulo Freire e bell hooks já explicados, ações tão necessárias para que o vínculo da academia com a sala de aula da educação básica seja estabelecido para que as próximas gerações possam ter contato com as pesquisas mais recentes de cada área.

Vale ressaltar que os pensamentos sobre a crítica genética também foram consultados para que pudessem servir como aporte teórico, assim como aconteceu durante todo o trabalho.

A partir das respostas objetivas e discursivas ao formulário, 3 divisões foram importantes para a construção crítica de análise.

a) Em qual esfera (pública ou privada) foi feita a formação deste profissional;

Como as principais universidades que mantêm a relação ensino-pesquisa-extensão são as públicas (federais e estaduais) e, no caso do Rio de Janeiro, a PUC, todas as seguintes universidades foram contabilizadas como esfera pública: UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), USP (Universidade de São Paulo). Como alguns docentes realizaram parte de suas trajetórias acadêmicas no âmbito público, contabilizamos como se participassem apenas do bloco *formação pública* para que não houvesse divergência.

¹⁶ Para preservar os professores, as suas identidades foram mantidas em anonimato neste trabalho de modo que apenas as respostas referentes à docência e aos estudos foram utilizadas. O formulário ficou disponível e aberto aos professores interessados em contribuir com a pesquisa sem qualquer tipo de divulgação dos dados que pudessem identificar alguém durante a escrita deste trabalho. As perguntas estão disponíveis como anexo ao final da Monografia.

Com as respostas coletadas, foi possível compreender que a maior parte dos professores desta pesquisa teve seus estudos majoritariamente ou complementarmente na esfera pública e/ou na Pontifícia Universidade Católica do Rio como mostra o gráfico abaixo:

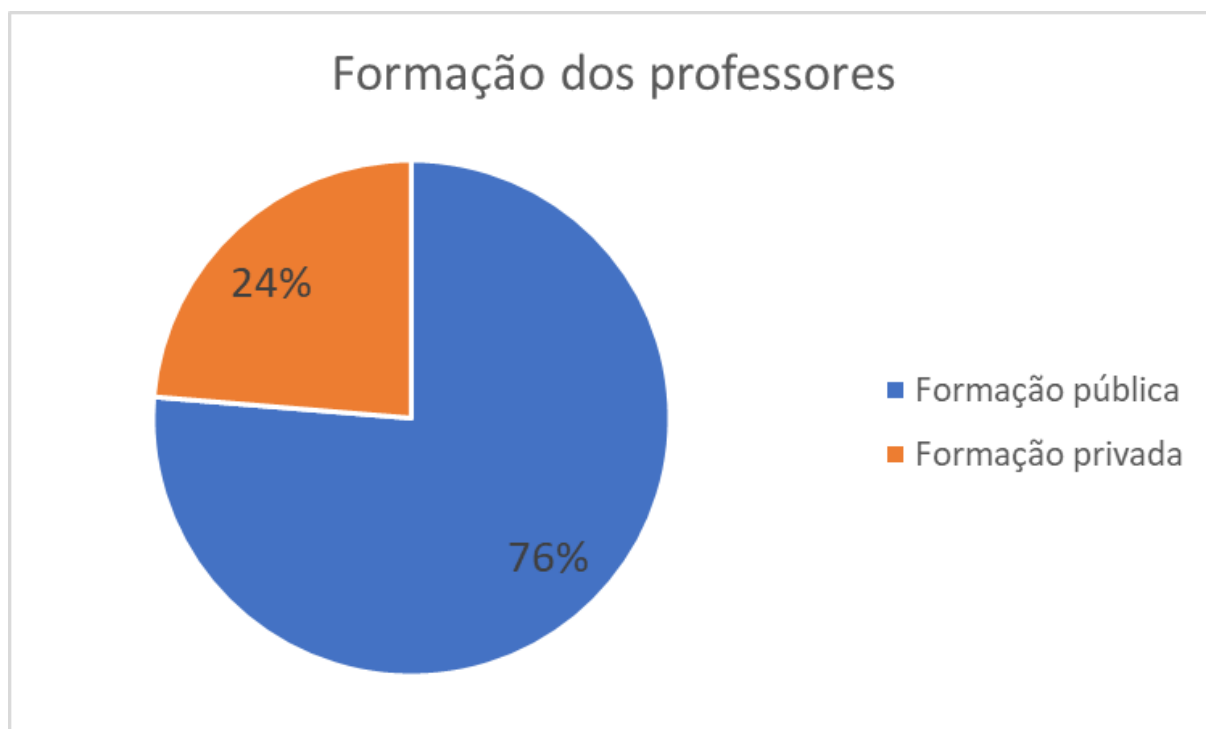


Gráfico 1. Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No entanto, após observar o fluxograma das universidades públicas do Rio de Janeiro e da PUC-RJ, foi possível observar que há uma carga alta de teoria literária em todas as licenciaturas em Letras¹⁷ e que deve estar previsto o debate sobre o papel do autor, por exemplo. Tais estudos passam pela crítica genética, e os formados, teoricamente, passaram por tais referências. Por que, portanto, não levar tais práticas à sala de aula?

b) Leitura prévia de textos autobiográficos fora da sala de aula pelos professores;

Seguindo os pressupostos teóricos discutidos, os professores precisam levar à sala de aula aquilo com que têm contato, pesquisam e se interessam de modo que não tenham aulas bancárias e padronizadas, visto que levariam em consideração a individualidade de cada um. Por isso, a pergunta foi feita para que cada um dissesse se, fora da escola, tem a prática de leitura dos textos autobiográficos (cartas, diários, relatos de viagem, livro de bilhetes, livros de

¹⁷ Todos os fluxogramas estão disponíveis nas referências.

memória etc.) a fim de investigarmos se há concordância com a (não) leitura que é feita com os estudantes na realidade pedagógica que foi observada ao longo da pesquisa.

A divisão dos grupos foi registrada no gráfico 2:

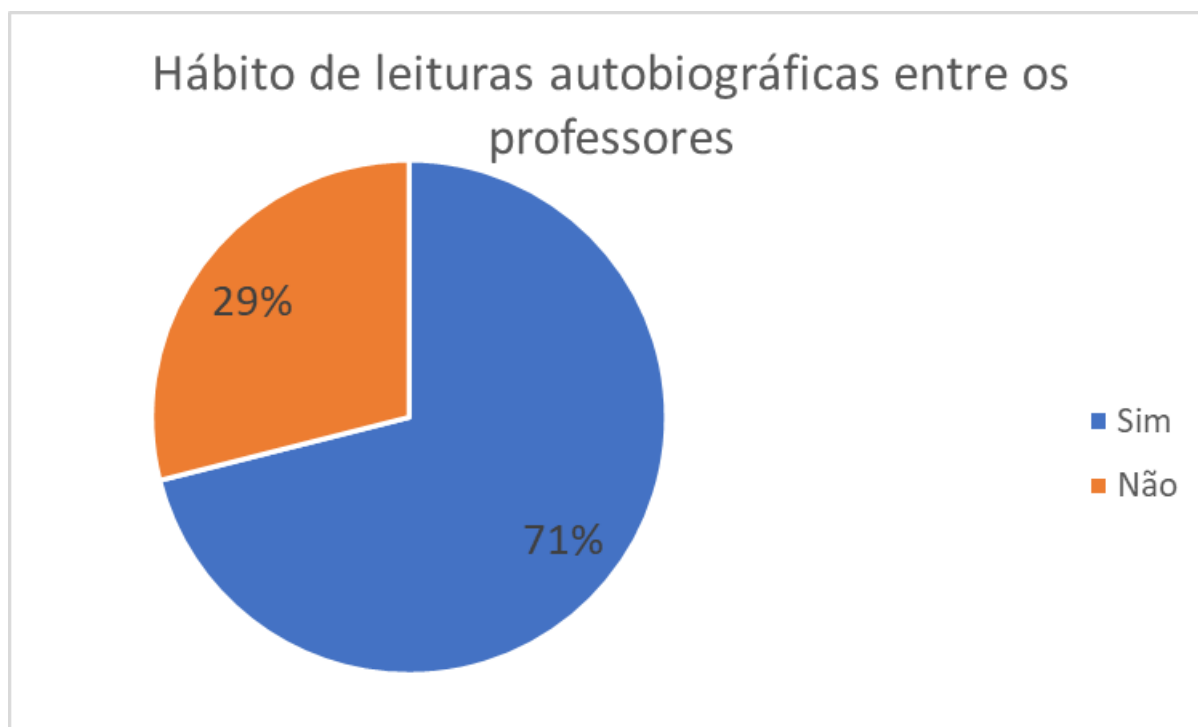


Gráfico 2. Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Não necessariamente o professor deve pensar 100% do tempo em sua atuação profissional, em textos que venham a ser utilizados em sala de aula ou até mesmo realizar estudos (acadêmicos ou não) sobre todos os conteúdos que venham a ser trabalhados na educação básica - que são muitos e extensos. No entanto, o professor - como já instaurado por Freire e discutido aqui - deve estar atento à pesquisa, ao estudo. Como demonstrado no capítulo sobre crítica genética, houve um grande aumento sobre estes debates no meio acadêmico e, atualmente, até mesmo no mercado editorial - basta observar os lançamentos de grandes selos editoriais que passaram a publicar livros de cartas, diários, entrevistas, memórias e manuscritos - e por aí vai - para o grande público, seja de personalidades contemporâneas, seja de personalidades do período pré-internet.

Ao refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, também devemos pensar sobre os gêneros textuais que os jovens estão consumindo nas redes e a partir das redes: influenciadores digitais que publicam suas memórias, biografias de pessoas famosas no audiovisual etc. Por que os professores não consomem isso se poderiam, quem sabe, levar à sala de aula?

c) Leitura do autobiográfico na sala de aula com os alunos

A fim de avaliar o processo de leitura dos textos autobiográficos com os estudantes, os professores assinalaram se a produção textual do gênero autobiográfico foi feita sem a leitura prévia de um exemplo e comentaram sobre as práticas de leitura destes textos, no caso de docentes que sinalizaram, de fato, realizá-las. Para análise, os professores foram separados nos seguintes grupos: *leitura como história ou curiosidade*; *não utiliza leitura*; *produção textual sem leitura prévia*; *leitura crítica do texto*. Como algumas perguntas foram combinadas para a criação dos grupos e do gráfico 3, houve um tópico discursivo em que os docentes poderiam comentar sobre as práticas de leitura, que serão também analisadas separadamente - não para criticar a postura de tal professor, mas para analisar criticamente a presença do autobiográfico em sala. Vale ressaltar que alguns professores mostraram como realizam diferentes práticas destas categorias, a depender das escolas que atuam e dos projetos que já realizaram, de modo que alguns apareceram em mais de um grupo no gráfico 3 abaixo.

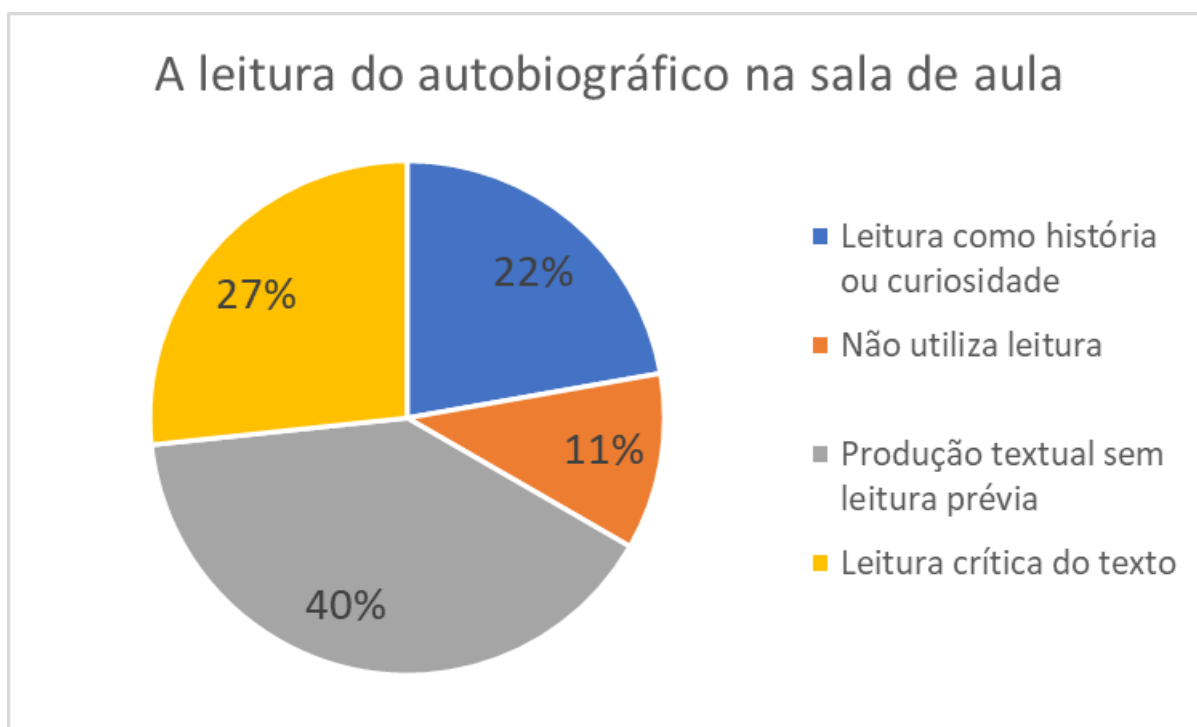


Gráfico 3. Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Uma pessoa do grupo *leitura crítica do texto* (27%) demonstrou que não tinha o costume de levar o gênero à sala de aula, mas que partia da leitura para a produção e gostou da

experiência com as turmas que realizaram a atividade. Apesar de não realizar, por fora, a leitura de tais textos, inseriu as cartas para que pudesse falar de uma temática específica e conseguiu aproximar o conteúdo literário da realidade dos alunos.

No grupo *leitura como história ou curiosidade*, duas pessoas comentaram sobre situações diferentes, porém comuns à sala de aula contemporânea: a primeira em relação ao uso do autobiográfico para captar a atenção dos alunos, de modo que possa funcionar como um texto motivador - na lógica de Rildo Cosson (2019) em que há 3 textos na sequência básica (motivador, principal e que realiza desfecho); a segunda em relação ao uso de entrevistas, algo tão corriqueiro na época de cultura das massas. Inclusive, há estudos que aproximam as entrevistas e os textos midiáticos dos textos discursivos e autobiográficos.¹⁸

No grupo *produção textual sem leitura prévia*, uma pessoa sinalizou a cobrança e a escrita do gênero carta, mesmo que não leve um exemplo real - fora dos modelos de livros didáticos - à sala de aula. Um ponto fundamental sobre tal comentário é em relação à produção de um gênero que as novas gerações - que chegam ao Ensino Fundamental II - não conhecem. Poucas pessoas desta idade ainda têm contato com tal gênero textual, salvo no contexto em que não há acesso à internet, por exemplo.¹⁹ Por que, então, inserir *apenas* a escrita deste gênero sem a leitura prévia? Por que não mostrar gêneros que também tenham o mesmo objetivo? Por que não mostrar cartas que realmente foram trocadas pelas pessoas da literatura brasileira, que foram tantas até o final do século XX?

¹⁸ Assim como o capítulo anterior tratou dos pontos sobre discurso-arquivo-sociedade de massa. A principal referência para este ponto é Leonor Arfuch (2010).

¹⁹ Informações sobre as cartas enviadas por ano disponíveis em: <https://recontaai.com.br/o-monopolio-dos-correios>. Acesso em 17 jan 2022.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os intensos estudos que resultaram nesta monografia e a análise dos dados que vieram por meio do formulário, podemos perceber como há algumas incoerências em relação ao ensino de literatura a partir de textos autobiográficos e/ou de arquivos no que se refere à formação de professores, à construção de uma literatura não historicista na educação básica e à construção crítico-teórica de futuros licenciados. Este trabalho não teve como propósito, em momento algum, estabelecer uma perspectiva extremamente certa ou extremamente errada em relação ao ensino literário, mas promover o pensamento crítico sobre o que aprendemos nas disciplinas de educação - seja no departamento de Letras, seja no de Educação em cada universidade.

Apesar de haver diversos avanços nas documentações referentes ao letramento literário, que teoricamente deveriam nortear as atividades e as práticas pedagógicas da educação básica, os encontros parecem cessar na teoria. O dia a dia do licenciado em Letras parece não ser norteado pelo encontro com a crítica genética - como explicitado, teoria que muitas vezes é banalizada e jogada para escanteio em cursos de teoria da literatura, inclusive nas universidades.

Em outro momento de pesquisa, seguiríamos pensando como o currículo de Linguagens contempla (ou não) o espaço autobiográfico na educação básica e, é claro, na formação do licenciando em Letras. No entanto, não realizamos isso no presente trabalho porque a preguiça não se ateu especificamente aos currículos, como muitas linhas de pesquisa da Educação realizam, mas à associação de teorias literárias e pedagógicas.

6. REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Literatura: tempos, leitores e leituras – volume único**. São Paulo: Moderna, 2010. 2ª edição.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico - Dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, **Parâmetro curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂNDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia LTDA, 2000. 6ª edição
- CÂNDIDO, Antonio. **Na sala de aula: cadernos de análise literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017. 9ª edição.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura brasileira: ensino médio**. São Paulo: Atual, 2005. 3ª edição.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019. 2ª edição. 9ª reimpressão.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- IESDE Brasil S.A. **3ª série – Livro 03 – Modular**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011. 1ª edição. Educação em ação.
- KLINGER, Diana. **Escritas de si e escritas do outro: auto-ficção e etnografia na literatura latino-americana contemporânea**. Tese de Doutorado em Letras. Literatura Comparada. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- MAIA, Pedro Moacir; PERES, Fernando de Rocha (org.). **Cartas inéditas de Graciliano Ramos a seus tradutores argentinos Benjamín de Garay e Raúl Navarro**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **História literária e ensino de literatura brasileira: as armadilhas curriculares**. 2007. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss09_07.pdf

Acesso em 07 fev 2022.

PUC-RJ. **Periodização – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas**. [2012?]. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/letras_port-lit.html#periodo_licen2012. Acesso em 17 jan 2022.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Historiografia literária brasileira oitocentista: um ciclo de estudos(1996-2015)*. In: **Gragoatá**, v. 20, n. 39, 29 dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33355>. Acesso em 07 fev 2022.

UERJ. **Curso de Licenciatura em Letras Habilitação: Português-Literaturas**. [2018] Disponível em: https://www.dep.uerj.br/fluxos/letras_portugues_literaturas_licenciatura.pdf. Acesso em 17 jan 2022.

UFF. **Curso de Letras – 21 – Licenciatura em Português/Literaturas**. [2018?]. Disponível em: http://ggl.letras.uff.br/wp-content/uploads/sites/543/2019/01/LIC_PORT_LITERATURAS.pdf Acesso em 17 jan 2022.

UFRJ. **Fluxograma - Licenciatura em Letras: Português-Literaturas/Integral**. [2019?] Disponível em: <http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/Fluxogramas/Literaturas/Fluxograma%20Lic.%20Port.-Literaturas%20Integral%202019-2.pdf> Acesso em 17 jan 2022.

UFRRJ. **Fluxograma: Licenciatura Português-Literaturas**. [2020?] Disponível em: <https://cursos.ufrjr.br/grad/letras/files/2020/03/PORTUGU%C3%8AS-LITERATURAS.pdf>. Acesso em 17 jan 2022.

UNIRIO. **Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (Licenciatura) - Currículo Novo**. [2017] Disponível em: <http://www.unirio.br/escoladeletras/fluxograma-licenciatura-novo> Acesso em 17 jan 2022.

WANDERLEY, Jorge. **Arquivo/Ensaio**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. Criação & Crítica, 15

ZULAR, Roberto (Org.). **Criação em processo - ensaios de crítica genética**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

ANEXO I

Este questionário faz parte da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso de Rafaella Giordano, licencianda em Letras, orientada pelo Prof. Dr. Marcelo dos Santos. O estudo está vinculado ao projeto do professor "Conhecimento de mundo: o espaço literário na correspondência de escritores brasileiros viajantes no fim do século XIX", cadastrado no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

FORMAÇÃO DOCENTE

1. Você atua em que segmento?

Há a possibilidade de marcar mais de uma opção. Selecione as que você têm carga horária fixa em 2021.

Ensino Fundamental II - Privado

Ensino Fundamental II - Público

Ensino Médio - Privado

Ensino Médio - Público

2. Endereço do colégio

Apenas para mapearmos o estudo na cidade do Rio de Janeiro. Caso trabalhe em mais de uma escola/rede, por favor, sinalize todos os endereços ou bairros.

Em qual instituição você se formou/está cursando?

UFRJ

UNIRIO

UERJ

PUC

UFRRJ

UFF

OUTRAS

3. Você se formou/preende se formar no curso de Letras?

Sim

Fiz complementação pedagógica

4. Você fez pós-graduação? Se sim, fale um pouco sobre.

5. Como a(s) escola(s) onde você trabalha organiza(m) as disciplinas da área de Letras?

Língua Portuguesa/Português, Literatura e Redação

Linguagens e Redação

Linguagens e Produção Textual

Leitura e Produção de Texto, Gramática

Outros

6. No futuro, precisarei fazer algumas entrevistas com professores que responderam ao formulário. Posso entrar em contato com você?

Sim

Não

7. Posso assistir às aulas que você ministra, caso veja necessidade e concordância com a pesquisa?

Sim

Não

PRÁTICA DOCENTE: CARTAS DE ESCRITORES BRASILEIROS

1. Você tem o hábito de ler cartas de escritores?

Sim

Não

2. Muitos escritores brasileiros, principalmente entre o século XIX e a década de 60 do século XX, foram viajantes e trocaram cartas. Você costuma levá-las para a sala de aula?

Sim

Não

3. Caso você tenha marcado "SIM" no item anterior, fale um pouco sobre a recepção dos alunos a esses textos e sobre a forma que você leva esses textos.

4. Caso tenha levado cartas para a sala de aula, a produção textual surgiu a partir da leitura e da discussão?

Sim

Não

5. Se você não levou cartas, o gênero foi utilizado na produção textual dada para os alunos?

Sim

Não

PRÁTICA DOCENTE: TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

1. Você tem o hábito de ler textos autobiográficos? - Cartas, diários, relatos de viagem, livro de bilhetes, livros de memória, etc.

Sim

Não

2. Você tem o costume de levar textos autobiográficos para a sala de aula?

Sim

Não

3. Caso tenha marcado "SIM" no item anterior, fale um pouco sobre a experiência com os alunos e a forma que você apresentou esses textos.
4. Caso tenha levado textos autobiográficos para a sala de aula, a produção textual surgiu a partir da leitura e da discussão?

Sim

Não