



## CURRÍCULO SENSÍVEL: PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA PREPARAÇÃO DE MAPAS E BÚSSOLAS<sup>i</sup>

RAMOS, Flávia Brocchetto \*

VOLMER, Lovani \*\*

MARANGONI, Marli Cristina Tasca \*\*\*

### RESUMO

Os cursos de licenciatura vêm sendo objeto de discussões em inúmeros fóruns da sociedade, visando à sua redefinição a partir de uma ideia mais ampla de educação básica. Ser professor implica ser estudante e, no caso da língua materna, leitor e escritor nessa língua. A partir da Resolução CP/CNE 01/02, há que se pensar na constituição do professor ao longo da formação universitária, mais precisamente, durante o estágio. Assim, este estudo discute práticas em duas instituições de ensino superior e, ainda, uma unidade de aprendizagem desenvolvida em prática de estágio, visando à formação inicial do professor de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Currículo. Professor de língua portuguesa. Formação docente. Leitura literária.

---

\*Dr. em Letras pela PUCRS. Pós-doutorado em Educação pela FaE/UFMG. Atua como docente no PPGEd e nos cursos de Letras e Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul – UCS. Email: [ramos.fb@gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com)

\*\*Mestre em Letras pela UNISC. Doutoranda em Letras pela UCS. Professora na Universidade FEEVALE. Email: [lovaniv@feevale.br](mailto:lovaniv@feevale.br)

\*\*\*Mestre em Letras pela UCS, Doutoranda Letras pela UCS. Professora no CESF. Email: [marli.ctasca@gmail.com](mailto:marli.ctasca@gmail.com)



***SENSITIVE CURRICULUM: PRACTICES OF STAGE IN THE PREPARATION OF  
MAPS AND COMPASSES***

*RAMOS, Flávia Brocchetto*<sup>\*</sup>

*VOLMER, Lovani*<sup>\*\*</sup>

*MARANGONI, Marli Cristina Tasca*<sup>\*\*\*</sup>

***ABSTRACT***

*Teacher education programs are the focus of discussions in countless forums of society, seeking its redefinition from a broader idea of basic education. Being a teacher means being a student and in the case of the mother tongue, be a reader and a writer in this language. From the Brazilian CP/CNE 01/02 Law, one has to think of teacher training during their university education, more precisely, during the internship period. Therefore, this study discusses two practices in higher education institutions and also a learning unit developed in the internship practice, aimed at the development of the inicial training of Portuguese teachers.*

***Keywords:*** Curriculum. Portuguese teacher. Teacher training. Literary reading.

---

<sup>\*</sup> Doctor of Letters from PUCRS . Post- doctorate in Education from the FAE / UFMG . Works as a teacher in PPGEd and Letters and teaching courses at the University of Caxias do Sul - UCS

. Email: [ramos.fb@gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com)

<sup>\*\*</sup> Master of Letters from UNISC . PhD student in Letters by UCS. Professora na Universidade FEEVALE.

Email: [lovaniv@feevale.br](mailto:lovaniv@feevale.br)

<sup>\*\*\*</sup> Master of Letters by UCS , PhD Letters by UCS. Professora no CESF. Email: [marli.ctasca@gmail.com](mailto:marli.ctasca@gmail.com)

=====

Sabes navegar, tens carta de navegação,  
ao que o homem respondeu, Aprenderei no mar.  
(SARAMAGO)

Didática significa a arte de ensinar. (COMENIUS)

## 1 INTRODUÇÃO

Com a redemocratização do país e a reestruturação do Estado nos anos 1990, também a sociedade civil rearticulou-se, passando a ocupar espaços de participação na discussão política por uma educação de qualidade, o que inclui discutir os processos de aprendizagem.

Assim, os cursos de licenciatura vêm sendo objeto de discussões e de debates em inúmeros fóruns, abrangendo associações profissionais e instituições de ensino, para redefini-los a partir de uma ideia mais abrangente de educação básica. A Resolução CNE/CP nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 2º, apresenta uma concepção de currículo com qualidades e saberes que os professores precisam dominar, preservando-se a dimensão humana, com um ensino que vise à aprendizagem do aluno, ao acolhimento e ao trato da diversidade, ao enriquecimento cultural, ao aprimoramento de práticas investigativas, ao uso de tecnologias da informação e das comunicações, de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, bem como ao desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Considerando que a educação é uma dimensão da própria condição humana, e a cultura se transmite e se faz socialmente, o conhecimento é construído a partir de práxis que nos precedeu e de uma práxis que provém dos educandos, incorporando experiências vividas e valores éticos e sociais. Nesse sentido, o trabalho docente pauta-se na construção e na transformação do conhecimento a partir da dialética entre diversos saberes.

Ser professor implica ser estudante. Não há como pensar a docência apartada do estudo. Ser professor de língua materna implica a leitura e a escrita dessa língua. Não há como pensar a ação do professor de língua portuguesa se ele não for leitor e escritor. Contudo, esse requisito nem sempre é contemplado.

Frente a esse quadro, há que se pensar na formação do professor de Língua Portuguesa no que se refere ao período em que realiza sua formação universitária. Em seu currículo de graduação, há disciplinas de formação geral, outras específicas. Cabe-nos, neste estudo, discorrer acerca das específicas e, mais precisamente, das de estágio. No momento de estagiar,

o graduando lança-se ao mar, onde testará os mapas e bússolas que construiu no decorrer do curso. A presente discussão ocupa-se da formação docente, frente às disposições legais e à realidade do contexto escolar. Considerando-se a necessária instrumentalização dos graduandos para a leitura e a escrita proficientes, apresenta-se uma experiência de estágio em que o encontro do texto literário com os estudantes, mediado pelos atos de ler e escrever, afigurou-se possível.

## 2 O DOCENTE APRENDIZ

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz o conceito de *Educação Básica*, vislumbrando o período de escolaridade anterior à graduação como um direito instrumental ao exercício da cidadania. Essa concepção remete à necessidade de diversas rupturas, inclusive na formação de professores, que devem ter qualificação superior para o exercício da docência, conforme se pode verificar pelo teor do artigo 62.

As atribuições do professor, conforme o referido dispositivo legal, independentemente da etapa de atuação no ensino básico, devem privilegiar a participação docente na elaboração da proposta pedagógica das instituições de ensino e o respectivo planejamento das atividades, o zelo pela aprendizagem dos alunos, respeitando os diversos ritmos e formas de aprendizagem. Acrescente-se a isso a articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nessa perspectiva, salienta-se o direito que o aluno tem de aprender *na escola*, sendo acompanhado por profissionais que, além de um plano de trabalho próprio, estejam engajados na proposta pedagógica da instituição de ensino e no trabalho coletivo. Assim, a responsabilidade do professor é ampliada para além da tradicional *transmissão de conhecimentos* específicos da sua área de atuação, devendo comprometer-se, efetivamente, com o projeto e o trabalho coletivo da escola e com a real aprendizagem dos alunos.

Para atender a essas novas demandas, a constituição dos profissionais da educação deve contemplar a relação teoria-prática, aproveitando as experiências anteriores dos alunos, seja no que se refere a sua trajetória na educação escolar, seja em âmbito extraescolar. Insere-se, nesse contexto, a adequação da formação dos docentes aos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando também a faixa etária dos alunos com que irão trabalhar.

Cabe, nesse sentido, destacarmos também o Plano Nacional de Educação – PNE (ForGRAD, 2002, p. 8), o qual, no capítulo especial dedicado à Formação de Professores, define, dentre aspectos, que:

- a formação dos profissionais da educação deve ser responsabilidade, sobretudo das universidades, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática.
- Os cursos de formação de profissionais da educação, para quaisquer de seus níveis e modalidades, deverão obedecer às seguintes diretrizes curriculares:
  - ❖ a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
  - ❖ o trabalho pedagógico como foco formativo;
  - ❖ a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica em todos os seus níveis e modalidades e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
  - ❖ a ampla formação cultural;
    - ❖ a criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade do campo de trabalho, desde o início do curso;
  - ❖ o desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
  - ❖ a reflexão sobre a formação para o magistério.

O cenário educacional aponta, portanto, para a obrigatoriedade de mudanças na formação de professores e, conseqüentemente, nos currículos, com vistas à qualificação profissional para a atuação na Educação Básica.

No cenário definido a partir da Resolução CP/CNE 01/02, que traz as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica a proposição da *simetria invertida* apresenta-se como um novo conceito necessário à reflexão-ação-intervenção do professor, pois o processo de formação do educador para o ensino básico demanda que haja convergência entre o que é experienciado pelo aluno durante a sua formação e o que se espera de sua prática como docente. Tal contexto traz o desafio da coerência entre o fazer pedagógico no ensino superior e a futura experiência pedagógica do egresso.

Por conseqüência, a organização pedagógica que privilegia a transposição didática torna-se imprescindível, pois, sem essa mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias e procedimentos específicos ao ensino de línguas e literatura tornam-se abstratos, dissociando teoria e prática. Esse processo contribui para que o professor de línguas e literatura atue de modo significativo na (re)construção dos conhecimentos científicos, compreendendo a língua no processo interativo. Para isso, deverá eleger estratégias metodológicas adequadas à aprendizagem de línguas e literatura, considerando a diversidade dos falantes, a variação linguística, os gêneros textuais e a expressividade artístico-literária na complexidade cultural da sociedade.

### 3 A REALIDADE...

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) silenciam quanto à presença da palavra simbólica no Ensino Fundamental. Assim, no que se refere ao ensino de literatura nesse período de formação escolar, compete às mantenedoras definir o que inserir no currículo escolar, o que pode favorecer prescrições curriculares autoritárias e conservadoras. Na sala de aula, o problema persiste, embora com outra roupagem. Aqui, ocorre a ausência de uma abordagem sistemática à leitura literária.

Em geral, cada docente é responsável pela inserção ou eliminação do texto artístico em sala de aula. Cosson (2006, p. 11) destaca que o ensino da literatura na escola costuma ser permeado por situações de arrogância, indiferença e desconhecimento. Nesse sentido, quando a leitura literária comparece, predominam fragmentos de textos, reproduzidos no livro didático ou reprografia, já que, no caso das escolas públicas, as bibliotecas recebem acervos com obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola, mas há apenas um exemplar de cada título num acervo, dificultando o acesso de todos os alunos à mesma obra, em determinado período.

Cosson (2006, p. 29) adverte que não basta ler os textos de literatura para formar leitores nessa área. Não obstante, independentemente da natureza do texto, predomina no espaço escolar a leitura dos textos, em abordagens que tendem a não garantir a construção de sentido. Geralmente, são priorizadas formas redutoras de ler, já apontadas por Ezequiel Teodoro da Silva (1999, p. 11-19), tais como extrair a ideia central, transpor a escrita em fala, decodificar a mensagem, seguir passos do livro didático, entre outras. Para tais concepções, o sentido da leitura reside no autor ou no texto em si. Entendemos, no entanto, que os significados que resultam do processo de leitura constituem-se na interação entre dois sujeitos vivos, o texto e o leitor. Dessa interação, surge uma atualização possível, ou seja, o leitor é o produtor de sentido no momento em que atribui significação a um esquema que, na verdade, é o texto literário.

No Ensino Fundamental, a escola é essencial na constituição do leitor, porque, respeitando interesses e domínio cognitivo dos estudantes, tem a atribuição de propiciar a interação com a diversidade de textos literários, a fim de oportunizar o acesso a diferentes modalidades textuais e a vivência de pactos com cada gênero, literário ou não, no processo de interação. Cosson (2006, p. 12) assinala que a educação literária “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”, por meio da formação de comunidades de leitores, no ensino básico.

Aplicando a noção de letramento especificamente ao texto artístico, Cosson (2006) percebe a formação do leitor literário como um processo que requer conhecimento, planejamento e intencionalidade pedagógica. O descompromisso no trato que o ambiente escolar costuma dar à palavra artística revela, de um lado, a resistência da escola à natureza lúdica e prazerosa do texto e, de outro, a dificuldade de os docentes perceberem a leitura literária como aprendizagem significativa para o leitor, tanto subjetiva quanto cognitivamente. O texto literário tem a capacidade de nos recolocar como sujeitos, ressignificando nossas experiências e implicando a flexibilização dos nossos limites, pelo diálogo com a alteridade representada pelo texto. O sentido da arte é, como argumenta Fischer (1971), nutrir a humanidade perigosa e até subversivamente.

Por suas características mobilizadoras, a leitura literária costuma gerar temor, pois dela podem emergir conteúdos inesperados. Em vista dessas particularidades, a sedução exercida pelo texto literário sobre o leitor infantil encontra pouco espaço para instaurar-se nas salas de aula. Muitos professores, diante do texto literário, reeditam o episódio em que Ulisses e sua tripulação encontram as sereias: fazem-se “surdos” à sedução da palavra artística, ou atam-se ao mastro dos conteúdos e currículos, seja pela recusa ao desconhecido, seja pelo temor de perderem o rumo, ou ainda por desconhecerem possibilidades de experimentá-la com a classe de alunos.

#### **4 A FORMAÇÃO DOCENTE ANTE ESSA REALIDADE**

Perante a evidente ineficiência da abordagem da literatura na escola, com o objetivo de formação de leitores – projeto social que cabe à educação escolar concretizar – entendemos a necessidade de propor formas de lidar com o literário. As universidades buscam adequar seus currículos às demandas da sociedade.

O estágio é parte integrante da Educação Superior, a qual, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, deve ter no mínimo 400 horas de estágio curricular supervisionado, articulando formação acadêmica e trabalho. Ao se constituir como uma das estratégias de aprendizagem através da atividade, o estágio determina que sua concepção tome como ponto de partida as formas de articulação entre teoria e prática pela mediação dos processos educativos para que se evitem reducionismos tanto teoricistas quanto pragmatistas.

No caso da Universidade de Caxias do Sul, o Curso de Letras tem seis estágios com inserção em escolas, os quais têm objetivos distintos. Cabe ao primeiro, o contato inicial com a

realidade escolar no sexto semestre. Nessa etapa, o estudante de Letras realiza estudos e organiza visitas de observação a educandários da rede pública e particular da região. Lá, participa da rotina escolar – assiste a aulas, integra reuniões pedagógicas de pais, festividades promovidas e outras ações realizadas no colégio. A experiência vivenciada é registrada e estudada em sala de aula, na Universidade, por graduandos e professor.

O segundo e o terceiro estágios – em geral, ocorrem concomitantemente - contemplam o ensino de língua e de literatura no Ensino Fundamental. Nele, o estagiário é acompanhado por dois professores – um, com formação mais acentuada em literatura e outro, em língua portuguesa ou linguística. Nessa etapa, além da observação de aulas de língua portuguesa, o estagiário planeja, na sequência, e executa unidades de aprendizagem, focalizando questões atinentes à leitura e à escritura em língua materna. O estagiário ministra no mínimo 20 horas-aula, das quais oito devem priorizar o texto literário. Na concretização desse momento, os estágios, em geral, não recebem orientação da escola acerca do que deve ser estudado como texto literário, pois esse gênero tende a ser ignorado nessa etapa de escolarização. Quando há alguma indicação, geralmente a opção é pela poesia, já que, diferentemente da narrativa, o gênero tende a não ser estudado na escola, seja em função da sua aparente obscuridade, seja em função do pouco pragmatismo que oferece.

O quarto e quinto estágios também abrangem língua portuguesa e literatura, mas, desta vez, no Ensino Médio. Do mesmo modo que o anterior, essas práticas ocorrem predominantemente no mesmo semestre e o graduando é acompanhado por dois docentes com formação específica e deve assistir e ministrar aulas de língua e literatura, atuando como um mediador da leitura do texto literário. Nesse caso, o estagiário deve encontrar uma forma de proporcionar ao estudante o papel de produtor de sentido nas ações de leitura do texto literário, buscando transgredir o estudo diacrônico da literatura que, predominantemente, é previsto no currículo escolar.

A última etapa de formação prática do estudante é o sexto estágio, quando o graduando procura um campo de atuação fora do meio escolar para propor e implementar ações atinentes à aprendizagem de língua portuguesa e de literatura. Como espaços extraescolares, entendemos empresas, asilos, hospitais, clubes de mães, bibliotecas, entre outros, que, até então, acolheram nossas práticas.

No caso da Universidade Feevale, o *Campo de Orientação Docente* voltado à língua materna inclui as disciplinas de Seminário de Língua Portuguesa I e II e Estágio em Língua

Portuguesa, destinadas à construção de conhecimentos básicos sobre práticas pedagógicas e metodologia no ensino de línguas e literatura. A dinâmica das disciplinas privilegia atividades em grupos de estudos e de pesquisa, com base na análise da observação e da prática em espaços formais e não formais de ensino. Tal perspectiva desenvolve-se de forma interativa com as ações da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, com projetos de extensão comunitária, desenvolvidos no Curso de Letras, e por intercâmbio com outras instituições de ensino. Compreende, também, o estudo das funções do planejamento escolar, a importância dos objetivos e sua relação com as características e as necessidades do aluno, considerando o contexto escolar.

A prática pedagógica dá-se desde o terceiro semestre do Curso de Letras e tem como objetivo orientar e supervisionar o desempenho do acadêmico ao longo do seu período de estágio. Privilegia, assim, a análise, a reflexão crítica, a troca de informações e a busca de novas propostas para intervenções pedagógicas adequadas ao contexto escolar e ao Projeto Pedagógico da instituição de ensino.

As disciplinas de Seminário de Língua Portuguesa I e II compreendem, cada uma, 60 horas realizadas em sala de aula e mais 40 horas de observação da prática escolar, planejamento e atuação, o que equivale a 100 horas. A prática ocorre na modalidade de pesquisa, iniciando com um diagnóstico da realidade observada, levantando dados para a elaboração de projetos e propostas educativas, em consonância com a metodologia do ensino de línguas e literatura, abordada nessas disciplinas.

As observações e as atuações dos acadêmicos matriculados nessas disciplinas efetivam-se: no Ensino Fundamental e no Médio, na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, em outras instituições de ensino conveniadas com a Universidade Feevale e em projetos de extensão comunitária. Após o período de observações e discussões em sala de aula, os acadêmicos redigem um relatório de observação, em que dialogam os textos teóricos estudados e a prática observada, sob a supervisão do professor da disciplina. Esse relatório, por sua vez, fica à disposição das escolas, que, no geral, não demonstram interesse no retorno.

No final de cada semestre, também é realizado o Seminário Final de Integração, momento em que todos os acadêmicos que cursaram disciplinas de prática pedagógica socializam experiências vivenciadas, buscando estabelecer relações entre estudos teóricos desenvolvidos ao longo do curso e a prática vivenciada. Ao favorecer a reflexão em torno da

ação, o momento também nutre a ação futura, situada em outro momento da formação acadêmica ou já no exercício profissional. Para esse encontro, são convidados representantes das instituições de ensino formais e não formais, em que as práticas foram realizadas, para que também contribuam com seu testemunho a respeito da atuação dos acadêmicos do curso e com a discussão sobre o ensino de línguas e literatura.

Nossa experiência com as práticas de estágio busca, por meio de reflexão e de ações estratégicas, constante trânsito entre os aspectos teóricos e práticos, entre o dentro e o fora da Universidade, entre o real e o possível desejado, como uma forma de atribuir sentidos para a realidade e para as intervenções que nela se fazem. A leitura do texto literário, nesse sentido, também constitui um incessante movimento entre a palavra escrita e a subjetividade do leitor, que também precisa ser mediado pela reflexão e por ações estratégicas.

## **5 A APRENDIZAGEM DA LEITURA LITERÁRIA: PROJETO DE ESTÁGIO<sup>ii</sup>**

A concepção de leitura como forma de interação implica o sujeito que lê num processo de coautoria, uma vez que, ao interagir criativamente com o literário, preenche, a partir do seu repertório, os vazios existentes, e concretiza, através da leitura, esquemas potenciais admitidos pela obra. Desse modo, coloca-se em evidência o aspecto plurissignificativo da literatura e admite-se a leitura como um jogo que, sugerido pelos procedimentos textuais, desafia o leitor para interagir com o objeto estético.

De acordo com Wolfgang Iser (1996), o jogo proposto pelo texto revela e omite algo, exigindo a presença de um interlocutor, previsto pela noção de “leitor implícito”, que estabelece a conectabilidade rompida pelos vazios. Estes sinalizam a ausência de relações explícitas entre os elementos apresentados que, por sua vez, restringem as possibilidades combinatórias desencadeadas pela imaginação do leitor, havendo, na situação de leitura, um incessante transitar entre dados da memória e da expectativa (RAMOS, 2001).

Buscando vivenciar a recriação da leitura literária e revesti-la de significado, desenvolvemos uma prática de ensino no decorrer da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II em Literatura, junto a estudantes de 8º e 9º anos Ensino Fundamental, em escola pública localizada no município de Bento Gonçalves. O foco da construção da unidade de ensino residiu na proposta de interação com objetos literários, subsidiada pela perspectiva teórica da Estética da Recepção, aplicada metodologicamente a partir de estudos de Maria da

Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 81). Em tal perspectiva, o momento da leitura constitui uma atualização do texto, na medida em que presentifica a produção para as vivências do leitor atual.

Portanto, o procedimento tomado como referência vislumbra um lugar privilegiado para o texto literário na educação escolar, dissociando-o da perspectiva histórica, sob a qual é usualmente tomado, para mobilizar seu caráter polissêmico e lúdico. O planejamento do trabalho prioriza a participação ativa e criativa dos discentes, por meio da reflexão, valendo-se de estratégias como questionamento, verbalização e discussões, de modo a efetivar a recepção textual e acionando, a partir de provocações e lacunas propostas pela obra, a bagagem de experiências linguísticas e sociais dos estudantes.

Desse modo, está implicada a ideia de “horizonte do leitor” que, conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 87), é constituído pelas vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam estas vivências. Assim, o texto pode, através de aproximações e distanciamentos com relação a tal horizonte, confirmá-lo ou perturbá-lo, atendendo ou rompendo as expectativas nutridas pelo sujeito que lê.

Transformar o horizonte de expectativas dos estudantes, aspecto prioritário do método recepcional no ensino de literatura, supõe, por sua vez, a operacionalização do objetivo proposto em, no mínimo, cinco etapas (ibid., p. 88–91), descritas a seguir.

No primeiro contato com o grupo de alunos, constatamos a dificuldade e o desagrado no uso das habilidades de ler e compreender escritos e, por outro lado, verificamos o gosto por elementos da cultura popular. Tais percepções foram delineadas em momentos anteriores, no contato com o docente e os estudantes, em situação de aula e de interação informal, no intervalo. Concebemos, então, o objetivo de promover vivências de construção de sentido por meio do contato com textos folclóricos que privilegiassem o caráter dual da liberdade e do desejo, temas de grande interesse da faixa etária em questão, buscando a identificação com o leitor, bem como o rompimento e a ampliação das suas expectativas. Assim, configuramos a primeira etapa do método, destinada à *determinação do horizonte de expectativas* do leitor.

Detectadas as aspirações do leitor com relação à literatura, passamos ao atendimento desse horizonte, por intermédio de experiências que, correspondendo ao esperado, contemplem as necessidades dos alunos quanto aos objetos e procedimentos selecionados,

privilegiando a satisfação dos estudantes com relação ao tema e à forma de apresentá-lo e o domínio da classe na realização das técnicas sugeridas.

Buscando o *atendimento do horizonte de expectativas* do leitor e a identificação deste, foram propostas a audição e a leitura da canção “A novidade” (Paralamas do Sucesso), precedidas de uma conversação que antecipou a recepção do texto, sobre o que o título da canção sugere.

*A NOVIDADE*

(Bi Ribeiro, João Barone, Gilberto Gil, Herbert Vianna.  
*Paralamas do Sucesso. Álbum Selvagem?*, 1983)

*A novidade veio dar à praia  
Na qualidade rara de sereia.  
Metade o busto de uma deusa maia  
Metade um grande rabo de baleia.*

*A novidade era o máximo.  
Do paradoxo estendido na areia  
Alguns a desejar seus beijos de deusa  
Outros a desejar seu rabo pra ceia.*

*Ó, mundo, tão desigual  
Tudo é tão desigual.*

*De um lado este carnaval  
De outro a fome total.*

*E a novidade que seria um sonho  
O milagre risonho da sereia  
Virava um pesadelo tão medonho  
Ali naquela praia, ali na areia.*

*A novidade era a guerra*

Entre o feliz poeta e o esfomeado

*Estraçalhando uma sereia bonita  
Despedaçando um sonho pra cada lado.*

*Ó mundo tão desigual  
Tudo é tão desigual.*

*De um lado este carnaval  
De outro a fome total.*

As hipóteses levantadas pelos alunos foram registradas no quadro e retomadas após o contato com a música, quando foi constatado em que medida se confirmaram e que relações podiam ser estabelecidas entre o que foi suposto e alguns elementos da canção. Colocaram-se, entre outras, as seguintes suposições em torno do que seria apresentado como novidade:

“briga”, “namoro”, “ganhar na loteria”, “surpresa”, “amizade”, “conhecer novas pessoas”. Dentre os elementos supostos, “briga”, “namoro” e “conhecer novas pessoas”, foram destacados pela convergência em relação ao conteúdo da canção. Em seguida, foram feitos alguns questionamentos quanto ao conteúdo do texto, visando à compreensão.

A etapa seguinte consistiu no *rompimento do horizonte de expectativas*, que se efetua na introdução de textos e atividades que se contrapõem às certezas e aos hábitos dos discentes, ao mesmo tempo em que se assemelham ao oferecido na etapa anterior em algum aspecto, que pode ser o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem, de modo que a vivência se apresente como um desafio, com alguns elementos familiares aos alunos.

Tal momento foi desenvolvido por meio da apresentação do conto “A Iara”, (AZEVEDO, 2000, p. 31-33) que, embora dialogue com a música “A novidade” (uma vez que ambos veiculam a ideia de dualidade por meio de elementos folclóricos similares, quais sejam a iara e a sereia), estabelece uma ruptura quanto à forma da linguagem e amplia a relação dual para liberdade/sedução. Além disso, o conto constrói elos não apenas com a realidade, mas com outros textos folclóricos e mitológicos, seduzindo pela palavra escrita, enquanto na canção a sedução se faz por meio da música e do ritmo.

#### *A Iara*

*Ricardo Azevedo*

*Todo mundo sabe o que é um desejo proibido. São aquelas coisas que a gente sente vontade de fazer mas sabe que não deve.*

*É o caso, por exemplo, da pessoa gorda, pesando duzentos e tantos quilos, que passa diante de uma loja de doces e fica parada olhando a vitrine. A pessoa suspira. Aqueles bombons crocantes de chocolate. Aquelas tortas de massa folhada. A pessoa geme. Aqueles pasteizinhos. Aquelas balas recheadas de ovo. A pessoa sabe que precisa perder peso. Sabe que é melhor dar o fora, mas aquelas delícias açucaradas parece que têm um canto sedutor, parecem uma espécie de ímã irresistível puxando e puxando.*

*Outro caso. O aluno precisa estudar matemática. A prova vai ser no dia seguinte, logo cedo. O menino, ou menina, chega da escola, almoça e vai para o quarto. Quando abre a janela, que dia maravilhoso! A criança pega o livro. Que céu azul! A criança tenta se concentrar. Os passarinhos cantam. A criança sabe que precisa estudar. Sabe que a prova não vai ser fácil. Escuta sua turma jogando bola lá fora, rindo, brincando... É quando vem o desejo proibido: atirar os livros para o alto e gritar: — dane-se o mundo! — e ir correndo brincar.*

*Um último exemplo: quem resiste a passar diante de uma torta cremosa de chocolate e não tirar uma lasquinha?*

*Tudo isso tem a ver com a Iara.*

*É que a Iara representa o desejo proibido, a tentação. Está ligada àquelas coisas que a gente tem vontade de fazer mas sabe que é melhor não.*

*Dizem que é uma mulher belíssima, um ser encantado, habitante do fundo das águas. Em certas regiões, é conhecida como Mãe-d'Água, a dona das águas, dos rios, dos lagos, lagoas e igarapés. Graças ao seu canto mavioso e sua beleza inigualável, a Iara consegue atrair suas vítimas para, depois, levá-las para seu reino perdido no fundo das águas.*

*Uma lenda antiga conta que, certa vez, um índio chamado Jaguarari estava pescando tucunaré quando enxergou uma moça boiando no rio. Era a coisa mais linda que o rapaz já tinha visto na vida. Os cabelos da moça tinham a cor das flores e das plantas. Sua boca tinha o brilho do sol. Sua pele era cheirosa e macia. E*

*seus olhos de jabuticaba? E sua voz? A lenda diz que os passarinhos ficavam em silêncio quando a moça cantava. Até as cachoeiras paravam de correr para não atrapalhar seu canto.*

*A tal moça bonita era a Iara.*

*Segundo a lenda, a Iara abriu os braços para Jaguarari, sorriu e desapareceu no escuro profundo. Desde aquele dia Jaguarari nunca mais foi o mesmo. Não queria mais saber de conversa. Não tinha fome. Passava as noites andando sem rumo. Não conseguia arrancar aquela moça encantada do pensamento. Um dia, desesperado, pegou a canoa e partiu para o meio do rio. Dizem que a Iara apareceu, Jaguarari mergulhou com ela e nunca mais voltou.*

*Na verdade, em todos os cantos do mundo, existem histórias de mães-d'água.*

*Na Europa, elas são as famosas sereias, descritas como mulheres loiras e lindas, às vezes metade mulher, metade peixe, que vivem nos rios e nos mares penteando a cabeça, admirando-se diante de espelhos, cantando e fazendo navegantes perderem o juízo.*

*Por vezes, as sereias conseguem seduzir os homens contando histórias do fundo do mar. Outras vezes, conseguem fazer com que os viajantes, distraídos com seus encantos, larguem o controle dos barcos e acabem se espatifando nas pedras rochosas.*

*Histórias muito antigas, vindas da África, contam que no fundo do mar habita uma deusa, Iemanjá, muito poderosa, capaz de influenciar as coisas e os rumos de nossa vida. Até hoje existe o costume de levar presentes, perfumes, colares, pentes, sabonetes, essas coisas que as mulheres gostam, à rainha do mar. Muitos pescadores garantem que é essa deusa quem determina se sua rede vai voltar vazia ou cheia de peixes. Tal como a Iara e as sereias, a poderosa Iemanjá, se quiser, também pode levar homens embora para sempre.*

*Na Grécia Antiga, contava-se a história do astuto Ulisses, o herói dos mil ardis. Durante sua viagem de volta à Ítaca, onde morava, viu-se obrigado a cruzar a perigosa Terra das Sereias. Acontece que Ulisses era atrevido. Resolveu que ia conhecer o canto daquelas verdadeiras feiticeiras aquáticas e, para isso, seguiu os conselhos de sua amiga Circe: primeiro, tapou com cera os ouvidos de seus companheiros de viagem. Depois, pediu a eles que o amarrassem, bem amarrado, no mastro do navio. Assim, graças a esse estratagema, o guerreiro dos mil disfarces passou pertinho das sereias e, maravilhado, quase enlouquecido, pôde admirar suas maravilhas e ouvir seu canto indescritível, sem correr o risco de ser levado, antes do tempo, para o abismo inevitável da morte.*

*Iaras, sereias, mães-d'água.*

*Pensando bem, talvez representem algo presente na alma de todo ser humano: a vontade secreta de experimentar o novo, mesmo correndo riscos. O sonho de encontrar, no desconhecido, o paraíso e a felicidade perdida.*

*O mito de Ulisses, em todo caso, nos ensina que existe um meio-termo: é possível, sim, experimentar e sobreviver ao canto extraordinário da sereia. Basta ter coragem e, claro, saber usar a cabeça.*

Após a leitura do conto, propusemos algumas questões, a fim de compreender o texto e discutir com o grupo de alunos problematizações que dele emanam, como, por exemplo, o consumismo. Os questionamentos se voltaram a recursos empregados na construção do texto, como trechos descritivos, escolha vocabular, caracterização de personagens e relações intertextuais, buscando favorecer o reconhecimento dos mecanismos usados e de seus efeitos na leitura. A título de exemplificação, destacamos outras questões, dedicadas a possibilitar a transferência dos sentidos do texto: que elementos, hoje, trazem a ideia de sedução e perigo? Que estratégias são usadas, hoje, para seduzir consumidores, espectadores...? Como se pode buscar o meio-termo entre a sedução e o perigo?

A etapa seguinte, o *questionamento do horizonte de expectativas*, foi concretizada pela discussão participativa, que possibilitou a comparação das duas etapas anteriores, à luz dos critérios já levantados, e o debate acerca dos comportamentos da turma frente às distintas

experiências. Essa vivência foi efetivada através da comparação entre os dois textos anteriores, considerando-se a simbologia do elemento fantástico, as antíteses que caracterizam o aspecto dual, as estratégias de sedução empregadas, os desejos suscitados e o modo pelo qual o conflito é solucionado, elementos que nortearam as discussões precedentes. As ideias foram sintetizadas em quadro comparativo, construído coletivamente, de modo a destacar tais aspectos.

Resultante dessa reflexão sobre a literatura, advém a tomada de consciência das alterações e aquisições obtidas, na maneira de perceber e compreender a realidade e o mundo, através da experiência literária, bem como a constatação do aumento de exigências com relação à leitura e o desenvolvimento da competência de decifrar o desconhecido. Trata-se da *ampliação do horizonte de expectativas*, que finaliza o processo, configurando-se, assim, uma evolução em espiral.

A interação com o texto “Ulisses e as sereias”, adaptado<sup>1</sup> do livro *O universo, os homens e os deuses*, de Pierre Vernant (2000, p. 114-115), contribuiu para a ampliação do horizonte de expectativas, ao veicular tema recorrente nos outros escritos, aprofundando, entretanto, o conflito entre liberdade e perigo e apresentando possibilidades de transgredir o proibido.

#### ULISSES E AS SEREIAS

(adaptado do livro *O universo, os deuses, os homens*)

*Ulisses era rei de Ítaca, na Grécia antiga. Logo que seu filho nasceu, ele teve de ir lutar na Guerra de Tróia, deixando seu reino, sua esposa e a criança.*

*Para retornar à Ítaca, quando a guerra terminou, o herói envolveu-se em muitas e perigosas aventuras.*

*Em uma delas, Ulisses e seus homens precisaram passar pela Ilha das Sereias, que são pássaros-mulheres ou mulheres-pássaros, cantoras de bela voz. Todo navio que passa diante dessa ilha e ouve o canto das Sereias, acaba se perdendo, porque os marinheiros não resistem ao charme dessa música e então, o barco vai bater nos rochedos.*

*Ulisses não quer passar ao lado das sereias, sem ter escutado seu canto, sem saber o que cantam e como cantam. Que faz o engenhoso herói?*

*Ao avistar o rochedo onde estão as cantoras, consegue cera e, com ela, tapa os ouvidos de todos os membros da tripulação, para que não escutem nada, e pede que o amarrem firmemente ao mastro, de modo a não poder se mexer. Quando o navio chega à Ilha das Sereias, há uma calmaria completa, o vento para de soprar, nenhum barulho se ouve. O barco fica quase imóvel e eis que as sereias entoam seu canto, convidando Ulisses a ouvir a verdade, a glória dos heróis e sua própria glória.*

*A ilha onde vivem as sereias é cercada por uma massa de cadáveres cujas carnes se decompõem ao sol, na praia deserta. São todos os que cederam a esse canto e morreram. As sereias são, ao mesmo tempo, o apelo do desejo de saber, a sedução e a morte.*

<sup>1</sup>A adaptação ao texto de Vernant foi realizada pela então estagiária mediadora das leituras, Marli C. T. Marangoni, considerando o horizonte linguístico dos receptores.

*Ulisses ouve o canto das Sereias enquanto o barco passa devagar, debate-se para ir ao encontro das cantoras, mas seus marinheiros apertam as cordas com força. Finalmente, o barco se afasta para sempre das sereias.*

Após abordar a natureza da história e a sua origem, foram apresentadas questões de compreensão (por exemplo: como o ser fantástico é representado? O que ele simboliza?) e interpretação (por exemplo: Quem pode ser o Ulisses dos nossos dias?). Na sequência, foi promovido novo questionamento, por meio do retorno ao painel comparativo, ao qual foram acrescentadas informações referentes ao último texto, recuperando-se os critérios que permearam as discussões precedentes. Assim, comparamos a representação dos elementos fantásticos, a construção das antíteses, os desejos despertados pelas estratégias empregadas e o modo de resolver o conflito que se apresentou nas diferentes leituras. Nesse momento, os estudantes descobrem que os textos falam, metaforicamente, do seu mundo, das suas vivências, já que, problematizando noções como “liberdade” e “desejo/sedução”, viabilizaram-se aproximações com temas do cotidiano jovem, como o consumismo, o uso de drogas, a tecnologia etc.

Visando ao alargamento das competências dos leitores, propôs-se nova ruptura, efetivada por meio do contato da classe com o poema “Balada do rei das sereias” (BANDEIRA, 1982, p. 161-162). Embora constituindo gênero literário diverso do focado até então, o poema faz uso de elementos que recuperam características das manifestações de origem popular, tais como a métrica (em redondilha menor), e o emprego de versos que se repetem, à semelhança de um refrão.

A conversação prévia sobre o que constitui uma “balada” e o provável enfoque do texto precederam o contato com o poema “Balada do rei das sereias”, de Manuel Bandeira.

*O rei atirou  
Seu anel ao mar  
E disse às sereias:  
\_ Ide-o lá buscar,  
Que se o não trouxerdes,  
Virareis espuma  
Das ondas do mar!*

*Foram as sereias,  
Não tardou, voltaram  
Com o perdido anel.  
Maldito o capricho  
De rei tão cruel!*

*O rei atirou  
Grãos de arroz ao mar  
E disse às sereias:  
\_ Ide-os lá buscar,*

*Que se os não trouxerdes,  
Virareis espuma  
Das ondas do mar!*

*Foram as sereias,  
Não tardou, voltaram,  
Não faltava um grão.  
Maldito o capricho  
Do mau coração!*

*O rei atirou  
Sua filha ao mar  
E disse às sereias:  
\_ Ide-a lá buscar  
Que se a não trouxerdes,  
Virareis espuma  
Das ondas do mar!*

*Foram as sereias...  
Quem as viu voltar?...  
Não voltaram nunca!  
Viraram espuma  
Das ondas do mar.*

Após a leitura do texto, os questionamentos realizados em torno dela visaram à compreensão textual, assim como à percepção de elementos característicos do poema, como a sonoridade e a repetição.

Nesta unidade, a progressão interna do processo foi estabelecida ampliando-se a dimensão do eixo temático do folclore brasileiro para o universal, perseguindo-se, em todas as manifestações, figuras fantásticas similares, quais sejam a “iara” e a “sereia”, por meio das quais foram discutidas as ideias de “liberdade” e “sedução/perigo”. Na seleção dos textos, procurou-se, segundo indica Cosson (2006, p. 35), combinar três critérios de seleção: atentar para a herança cultural da humanidade presente no cânone; apoiar-se na contemporaneidade e atualidade dos textos; aplicar o princípio da diversidade, “entendido para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo [...]”.

A recepção dos textos foi antecipada por meio da exposição de expectativas suscitadas pelo tema ou pelo título, que foram retomadas após a realização da leitura, preparando o educando para o contato com o literário. Tal estratégia contribuiu para suscitar o desejo de ler, através da criação de expectativas com relação à obra.

A abordagem dos textos por meio de questionamentos e espaços para a verbalização mobilizou a classe no sentido de empreender sucessivos e inovadores olhares à leitura e estabelecer associações entre o dito e o não dito e o cotidiano dos estudantes.

Dessa forma, foi possível construir sentidos acerca do lido, bem como avançar na concepção das noções de “liberdade” e “desejo/sedução”, ressignificadas na interação com o objeto literário e na experiência do prazer estético, transcendido por meio da discussão sobre estratégias e elementos textuais. Intermediada pela reflexão e pela seleção e testagem de estratégias, a prática do estágio oferece a possibilidade singular de enfrentamento dos desafios que a aliança teórico-prática apresenta e se mostra decisiva à formação docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe, no seu bojo, uma série de mudanças e exigências, dentre as quais se destaca a necessidade de qualificação superior para o exercício da docência. Esse processo de formação do educador para o ensino básico compreende a vivência da ação pedagógica de forma similar àquela em que o futuro profissional vai atuar, o que implica adequações também nos cursos de licenciatura.

A literatura, por sua vez, é testemunha do homem ao longo da história da humanidade e o acesso a ela atua como elemento de humanização do sujeito. Atualmente, a experiência desse saber acerca do humano tem, na escola, um agente privilegiado. Nesse sentido, é dever da instituição escolar e, necessariamente, do professor, possibilitar ao aluno o ingresso no universo literário de forma responsável e crítica. Acreditamos, pois, que a presença do professor, como leitor e escritor, seja decisiva à instrumentalização dos leitores e escritores que encontramos nos bancos escolares, em geral, menos proficientes. Isso porque é impossível a um não leitor formar leitores desejanter...

Ao conceber a educação como uma ação transformadora, a literatura ocupa espaço indiscutível, pois assume uma função libertadora, própria da arte. Nesse aspecto, como prática social e histórica, a literatura, já no Ensino Fundamental, gera conhecimento e contribui para o exercício da cidadania, uma vez que atua diretamente na constituição do sujeito e na formação de leitores autônomos. Por acreditar no singular espaço que a leitura literária ocupa na humanização do ser e no seu desenvolvimento global, entendemos que a sedução da palavra feita arte deve ser vivida com mais intencionalidade e constância na escola.

A mediação da palavra artística, como se viu, implica ações de leitura e de escritura proficientes, sem as quais não se viabiliza a intencionalidade pedagógica e o efeito proposto para o fazer docente, voltado à transformação. Apesar de imprescindível, a figura docente realiza a sua função quando sua presença se faz desnecessária na relação entre o sujeito aprendiz e a palavra, pois nesse momento o aprendiz se torna sujeito autônomo que a escola e a sociedade demandam.

Assim, vemos no período de formação docente, e mais precisamente no estágio dos acadêmicos de Letras, a possibilidade de o texto literário constituir-se como uma alteridade, portadora de emoções e de visões de mundo, e com a qual o leitor pode dialogar, a partir do seu lugar no mundo. Tomando esse lugar, a literatura pode exercer, no contexto escolar, sua função transformadora, junto ao sujeito e junto à sociedade. Para tanto, o texto literário precisa encontrar mediadores que dominem competências e estratégias para conduzir com segurança o barco, e que, a exemplo de Ulisses, queiram e saibam como ouvir o canto das sereias; mas que, diferentemente do herói grego, possibilitem que o canto sedutor alcance os ouvidos de toda a tripulação. A concepção curricular do estágio configura-se, assim, um momento propício para construir os mapas e testar as bússolas que permitirão navegar e alcançar outra margem, o objetivo pretendido.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Armazém do folclore**. São Paulo: Ática, 2000.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira** - poesias reunidas. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera T. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1971.
- ForGRAD - Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Resgatando espaços e construindo idéias**: ForGRAD, 1997 a 2002. Niterói: Eduff, 2002.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, vol.1.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. **Leitura do livro de poesia infantil brasileira: a gangorra entre a obra e a criança**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. In.: **Revista Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da educação. UFSC. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC. V. 17, n. 31, jan./jun.1999.
- VERNANT, Jean Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

**Artigo recebido em 26/03/2014.  
Aceito para publicação em 22/02/2016.**

<sup>i</sup> O artigo foi produzido no contexto de pesquisas aprovadas pelo CNPq (Processo nº 311541/2013-5 e Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013, na Universidade de Caxias do Sul).

<sup>ii</sup> Em virtude da extensão do artigo, suprimimos os exercícios realizados para promover o estudo de cada texto.