

**Ensino de literatura e  
formação de professores  
de francês na(s)  
Amazônia(s) brasileira(s)**

Stéphanie Soares Girão

**Ensino de literatura e  
formação de professores  
de francês na(s)  
Amazônia(s) brasileira(s)**

Araraquara  
Letraria  
2023

# Ficha catalográfica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Girão, Stéphanie Soares

Ensino de literatura e formação de professores de francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s) [livro eletrônico] / Stéphanie Soares Girão. - 1. ed. - Araraquara, SP : Letraria, 2023.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-024-3

1. Amazônia - Brasil 2. Francês - Estudo e ensino 3. Língua e linguagem - Estudo e ensino 4. Língua francesa - Formação 5. Línguas - Estudo e ensino 6. Linguística - Estudo e ensino 7. Professores - Formação 8. Universidades e escolas superiores - Brasil I. Título.

23-143384

CDD-440.7

## **Índices para catálogo sistemático:**

1. Francês : Estudo e ensino 440.7

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314



## **| Conselho editorial**

Érika Kelmer Mathias (UFJF)

Juliana Borges Oliveira de Morais (UFSJ)

Rosiane Xypas (UFPE)

Dedico este trabalho àqueles que sofreram o terror da necropolítica, ainda vigente, em especial, às irmãs e aos irmãos nortistas, vítimas do descaso histórico que o Brasil confere as suas periferias.

O presente livro é o resultado de uma pesquisa realizada entre os anos de 2017 e 2021, desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a orientação da Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves, vinculada ao Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do mesmo Instituto.

# | SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
NORTEANDO	11
<b>1 O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL E NA(S) AMAZÔNIA(S) BRASILEIRA(S)</b>	<b>14</b>
1.1 AMAZONAS, ACRE, RORAIMA, PARÁ E AMAPÁ: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE FLE NA ATUALIDADE	20
1.1.1 Comunidades “francófonas” na região Norte	20
1.1.2 Alianças Francesas	23
1.1.3 Associações de professores de francês	23
1.1.4 Centros de ensino de línguas, escolas bilíngues e colégios de aplicação	24
1.1.5 Universidades públicas: formação de professores de francês e ensino de FLE para a comunidade	26
1.2 SEIS PASSEIOS PELOS RIOS, ESTRADAS E FLORESTAS: AS UNIVERSIDADES COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	28
1.2.1 Universidades amapaenses: UNIFAP e UEAP	29
1.2.2 Universidade Federal do Amapá (UFPA) – <i>campus</i> Marco Zero	31
1.2.3 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – <i>campus</i> Binacional Oiapoque	31
1.2.4 Universidade Estadual do Amapá (UEAP)	32
1.2.5 Universidade Federal de Roraima (UFRR)	32
1.2.6 Universidade Federal do Acre (UFAC)	33
1.2.7 Universidade Federal do Pará (UFPA)	33
1.2.8 Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	34
1.3 PRECISAMOS <i>FALAR</i> SOBRE ENSINO DE LITERATURA	35
<b>2 ENSINO DE LITERATURA E DESENHO CURRICULAR: O QUE REVELAM OS PPPC DE LETRAS-FRANCÊS</b>	<b>42</b>
2.1 DA ANÁLISE: PRESCRIÇÃO E PROGRAMAÇÃO CURRICULAR	45
2.1.1 Diretrizes curriculares para os cursos de Letras: o <i>currículo prescrito</i>	45

2.1.2 Projeto Político-Pedagógico de Curso: o <i>currículo programado</i>	46
2.2 CONCEPÇÕES DE LITERATURA E ENSINO DE LITERATURA NOS PPPC	50
<b>3 ENSINO DE LITERATURA E CURRÍCULO: O QUE REVELAM PROFESSORES E ALUNOS</b>	<b>63</b>
3.1 DAS VOZES DOCENTES...	64
3.1.1 Concepções de literatura e ensino de literatura	69
3.1.2 Relações dos docentes com os PPPC	86
3.2 ...AOS ECOS DISCENTES	95
3.2.1 O valor da literatura na formação	98
3.2.2 O futuro (?) professor de literatura	102
<b>4. POR UMA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA E POR CURRÍCULO(S) DECOLONIAL(AIS) NA(S) AMAZÔNIA(S) BRASILEIRA(S)</b>	<b>111</b>
4.1 DIDÁTICA DA LITERATURA, SUJEITO LEITOR E LEITURA SUBJETIVA: NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA UNIVERSIDADE	114
4.1.1 Leitura literária na Didática do FLE	116
4.1.2 Didática da Literatura, sujeito-leitor e leitura subjetiva	120
4.2 ENSINO DE LITERATURA, DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: (RE)PENSAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO	128
4.2.1 Pedagogia freiriana e ensino de literatura	130
4.2.2 Pensamento decolonial	137
4.2.3 Pedagogias decoloniais	142
O ENCONTRO DAS ÁGUAS	148
REFERÊNCIAS	153



## | APRESENTAÇÃO

É uma alegria assinar a apresentação deste livro, resultado de um trabalho de pesquisa de fôlego realizado pela minha primeira estudante de doutorado, a debutante Stéphanie Soares Girão – atualmente autora e doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A pesquisa que Stéphanie compartilha aqui conosco desenha-se de modo extremamente original: ela traz para a arena a(s) Amazônia(s) Brasileira(s) e nos apresenta com uma cartografia do ensino de literatura na formação de jovens licenciandos de cursos de Letras-Francês de universidades públicas de cinco estados da região Norte do país: Acre, Amapá, Amazonas, Roraima e Pará. Mais especificamente, a autora analisa as *concepções de literatura* e de *ensino de literatura* que atravessam os projetos político-pedagógicos dessas instituições e os discursos de 20 docentes e 20 discentes entrevistados por ela.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa em parte documental e em parte etnográfica. Essa última exigiu que Stéphanie viajasse *por rios nunca antes navegados*, do Oiapoque ao Chuí, literalmente, enfrentando, nessa travessia, as dificuldades do transporte fluvial e a precariedade de algumas zonas rurais. Toda essa *travessia perigosa, mas é a da vida* aconteceu em 2019, quando nem imaginávamos o que estava por vir no ano seguinte. A determinação da pesquisadora foi a sua bússola, de modo que nem a pandemia da Covid-19, nem os enteveros pessoais deixaram que ela perdesse o prumo do seu barco.

Stéphanie resistiu e, para nossa sorte, colecionou dados preciosos e experiências incríveis: conheceu aldeias indígenas e a Guiana Francesa. Descreveu e analisou currículos universitários, gravou 42 horas de entrevistas com docentes e discentes, transcrevendo-as em seguida. Os dados foram triangulados e as discussões teóricas que fundamentaram as críticas e as reflexões aqui apontadas sobre as práticas de ensino de literatura em língua francesa foram cruciais para garantir a relevância social, cultural e científica desta pesquisa, agora transposta em livro.

Destaca-se, ainda, a preocupação da professora-doutora de francês com a formação inicial de (seus) estudantes, futuros professores de francês. Projeção essa que autoriza Stéphanie a sugerir, nas brechas, alguns caminhos para uma *didática da literatura decolonial*. De fato, tal política linguística faz-se imprescindível em uma região como o norte do Brasil, rica em diversidade étnica e sociolinguística, habitada por comunidades indígenas e fronteira à Guiana Francesa, país que hoje acolhe imigrantes haitianos. Nesse contexto, ensinar língua e literatura francesas na variante do europeu colonizador configura, antes de tudo, uma *pedagogia opressora* – alerta-nos a autora, fazendo referência a Paulo Freire e/ou a Catherine Walsh.

Além de pesquisadora, autora e doutora, Stéphanie é, sobretudo, educadora. As críticas que teceu aos documentos curriculares engessados, às práticas de ensino de língua sobrepostas ao ensino de literatura, à ausência de tempo para a leitura literária, à seleção de obras sempre canônicas da literatura francesa, à predominância da teoria e historiografia literárias nos cursos de licenciatura de Letras-Francês etc., nunca tiveram qualquer intenção de desrespeitar os sujeitos pesquisados. Ao contrário, Stéphanie se solidariza com os testemunhos de seus colegas de trabalho e dos estudantes entrevistados. Demonstra consciência de classe e empatia, sem jamais perder a esperança.

Convido a todos os interessados por *educação literária* para a leitura de *Ensino de literatura e a formação de professores de francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s)*. Um livro que corrobora a importância da literatura na formação ética e estética de jovens cidadãos.

*Cynthia Agra de Brito Neves*

## | NORTEANDO

*Da minha aldeia é bom de ver  
pororoca, cruviana, ubá  
curupira passar, pererê a dançar  
cobra grande a espiar  
da maloca o vento traz cunhã  
jaboti, tamanduá e o sol pra ver  
Belém pra Macapá, Santarém  
Porto Velho, Manaus, Boa Vista, Xapuri  
sou afluente do Negro, do Branco, Amajari  
Amazonas, Tocantins, Gurupi...*  
(“Norteando”, Zeca Preto e Tati Garcia).

Mestra em Estudos Literários, de 2011 a 2013, pesquisei as obras do dramaturgo pelo qual me apaixonei ainda na época em que atuava na cena cultural manauara, no início da graduação. Assim, as obras de Fernando Arrabal ocuparam parte da minha trajetória como atriz, pesquisadora e professora temporária na Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E foi durante a docência na disciplina Literatura Francesa IV (Teatro) que senti e escutei dos alunos as primeiras inquietações sobre o lugar do ensino de literatura na formação de professores de francês, inquietações estas que persistiram e deram origem à presente pesquisa.

Em 2014, quando iniciei meu percurso como professora efetiva da Licenciatura em Letras-Francês na mesma universidade, assumindo, principalmente, disciplinas de língua e literatura francesas, as mesmas inquietações continuaram, refletidas em questionamentos tanto dos alunos, quanto meus, tais como: qual é o lugar da literatura em um curso de formação de professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE)? Por que não estudamos didática de literatura como estudamos didática do FLE? É possível articular o ensino de literatura e o ensino de FLE sem que aquele seja uma mera ferramenta para este?

Na ânsia de buscar uma solução para essas perguntas, deparei-me, inicialmente, com leituras de Antonio Candido e Tzvetan Todorov, especialmente *O direito à literatura* (CANDIDO, 2011) e *A literatura em perigo* (TODOROV, 2009), que me revelaram como as questões sobre o ensino de literatura já permeavam os debates acadêmicos e impulsionaram-me para a escrita de um projeto de pesquisa sobre o tema.

Porém, foi com autores franceses que pude delimitar o tema desta pesquisa dentro do campo da Didática da Literatura (*Didactique de la Littérature*), campo amplamente difundido na França e desenvolvido pelo grupo de Rennes que iniciou, nos anos 2000, colóquios anuais

sobre o tema intitulados “Encontros de pesquisadores em didática da literatura” (*Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*). Neste grupo de pesquisa francês, encontrei referências teóricas importantes, ampliando assim meu levantamento bibliográfico e permitindo aprofundamento no tema.

Em 2016, assumi a função de coordenadora acadêmica do curso de Letras – Língua e Literatura Francesa da UFAM no momento que o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPPC) deveria ser atualizado. Foi então que tive meu primeiro contato com elaboração e planejamento pedagógico em nível curricular, ocasião que me fez perceber a importância do currículo e as lacunas sobre ensino de literatura no documento. Todas essas experiências somadas culminaram no projeto submetido ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp naquele mesmo ano e na pesquisa apresentada neste livro.

As inquietações aqui evidenciadas partiram de uma experiência docente local (na UFAM) e me levaram a questionar quais seriam as realidades de outras instituições vizinhas. Nesse aspecto, consideramos as diversidades linguísticas e socioculturais características de uma região extremamente diversificada, entendendo-a a partir da perspectiva do geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves, no livro que inspira o título deste trabalho, *Amazônia, Amazônias* (2012).

Foi então que a pesquisa deixou de ser pensada localmente, ou seja, a preocupação com o lugar do ensino de literatura no currículo da UFAM, e tomou uma proporção regional, possibilitando levar a discussão a instituições de quase toda a região, do Oiapoque-AP a Rio Branco-AC. As viagens de campo foram realizadas em 2019, por vias aéreas, fluviais e terrestres, umas asfaltadas e outras de barro, o que me permitiu semear e amadurecer diálogos com outros docentes de Letras-Francês e promover uma articulação em rede entre as licenciaturas em Letras da(s) Amazônia(s) brasileira(s).

Refiro-me aos cursos de Letras de forma ampla, pois, no período em que fiquei em cada cidade para conseguir gerar mais de 40 horas de entrevistas, tive acesso também a cursos de Letras de outras instituições e, vale registrar aqui, em boa parte delas, fui convidada para ministrar palestras e/ou minicursos sobre ensino de literatura, o que só comprova a urgência do tema nessas licenciaturas.

Assim, tive a oportunidade de divulgar o debate sobre o ensino de literatura nos currículos universitários, bem como de apresentar dados parciais da pesquisa realizada nos seguintes formatos: minicurso “Ensino de literatura na formação de professores de línguas estrangeiras em contexto amazônico”, apresentado na Universidade do Estado do Amazonas (UEA); minicurso “Ensino de literatura na formação de professores de línguas estrangeiras”, na Universidade Federal de Roraima (UFRR); palestra “Ações para implementação do FLE: experiências amazônicas”, na Associação de Professores de Francês de Roraima (APFRR); palestra “O

ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE) em contexto amazônico”, na UNIFAP, *campus* Binacional, Oiapoque/AP; palestra “Ensino de literatura e currículo na formação de professores de línguas estrangeiras”, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), *campus* Marco Zero/AP.

Os trabalhos da pesquisa não se mantiveram apenas no âmbito regional, também se alargaram nacional e internacionalmente. Explico. Como participante do Grupo de Estudos em Didática da Literatura (GEDLit), coordenado pela minha orientadora, Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves, tive a oportunidade de publicar um artigo em parceria com outros membros do grupo de pesquisa (FUMO; GIRÃO, 2018), além de um capítulo de livro (GIRÃO, 2019a). Ainda em 2017, fui convidada pela minha orientadora a participar de um projeto interinstitucional da CAPES/COFECUB – entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e, na França, a Universidade Grenoble Alpes –, na condição de bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para pesquisa de doutorado sanduíche internacional.

Nos 4 meses em que estive na Universidade Grenoble Alpes, na França, de outubro de 2017 a fevereiro de 2018, participei do grupo de pesquisa Laboratório de Linguística e Didática de Línguas Estrangeiras e Maternas (LIDILEM – *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles*), do Departamento de Ciências da Linguagem e Francês como Língua Estrangeira (*Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère – FLE*), sob a orientação da Profa. Dra. Françoise Boch, no qual pude ampliar os referenciais teóricos e definir questões teórico-metodológicas necessárias à pesquisa. Essa experiência resultou na publicação do artigo “As concepções de letramentos na formação de professores de FLE em contexto amazônico” (GIRÃO, 2019b) na revista *Scripta*.

Longe da intenção de escrever um memorial profissional, resgato essas memórias para lembrar a mim mesma e revelar aos<sup>1</sup> leitores que, assim como todas as relações humanas, este livro foi concebido e construído por afetos. São as relações de afeto com minha instituição de origem (a UFAM), com queridos colegas de trabalho (também amigos), com os colegas das instituições participantes da pesquisa realizada, além dos vínculos com os/as estudantes do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA); todos que de alguma forma contribuíram para a concepção e o desenvolvimento deste trabalho.

Finalmente, após tantas idas e vindas, é chegado o momento de aportar em terra firme, na tentativa de traduzir as experiências desta pesquisadora, juntamente com as vozes da(s) Amazônia(s), e apresentar os resultados desta investigação, como faço nas seções seguintes.

---

<sup>1</sup> Apesar de compreendermos (e defendermos) as questões de representatividade que implicam o uso de linguagem não-binária, neste trabalho adotaremos a norma padrão da língua portuguesa.

# 1 O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL E NA(S) AMAZÔNIA(S) BRASILEIRA(S)

*Fui em Clevelândia do Norte,  
No meu querido Amapá,  
Mas lá o frio era forte,  
Eu precisava esquentar,  
Atravessei de ubá, atravessei de ubá  
Para o lado francês,  
Pra tomar um tafiá,  
E quando cheguei lá,  
Falei meu português,  
Você não entendeu,  
Eu falei um pouco em francês:  
- Bonjour moché... moché  
Comment ça va? (ça va)  
- Vou bien merci... (merci)  
Moché como está? Como está?  
Moché vem tomar  
Um tafiá  
beaucoup oui.  
("Bonjour pra você", Nazaré Pereira.)*

A presença da língua francesa no Brasil remonta ao período das invasões europeias no continente americano antes mesmo da chegada dos portugueses, com a vinda de Jean Cousin, que, *reza a lenda*,<sup>2</sup> teria realizado uma viagem ao país antes de Cabral, como revela Leyla Perrone-Moisés na apresentação do livro *Cinco séculos de presença francesa no Brasil* (2013).

Apesar da ausência de documentos que comprovem a presença do suposto primeiro viajante, outras incursões foram vastamente documentadas, segundo Perrone-Moisés, no artigo "Alegres trópicos: Gonneville, Thevet e Léry" (1996). Ao longo de todo o século XVI, Paulmier de Gonneville, André Thevet e Jean de Léry deixaram extensos e abundantes registros sobre a presença francesa no Brasil; em especial, sobre a fundação da França Antártica, na Baía de Guanabara, em 1555, publicada por Thevet em 1557 (THEVET, 1978), no relato *Les singularités de la France Antarctique*.

Primeira tentativa de colonização francesa no Brasil, a França Antártica existiu de 1555 a 1560. Expulsos pelos portugueses, uma nova tentativa dos franceses ocorreria meio século depois e ficou conhecida como França Equinocial (DAHER, 2007), que ocorreu no Maranhão entre 1612 e 1615, cuja capital, São Luís, fundada por La Ravardière, foi a "única capital da

---

<sup>2</sup> De acordo com uma tradição oral não comprovada, portanto, abandonada pelos historiadores.

América portuguesa a não ser inaugurada pelos lusos” (CAVLAK, 2016, p. 65). No interlúdio dessas duas campanhas, uma expedição liderada também por La Ravardière aconteceu em terras vizinhas em 1604, dando início à invasão do território que hoje conhecemos como Guiana Francesa (CAVLAK, 2016).

Enquanto as tentativas de colonização francesa no Brasil nos séculos XVI e XVII foram frustradas, no século XVIII, a França alcançou prestígio político e se tornou referência cultural e política no mundo, com o francês sendo considerado língua universal (CANDIDO, 1977). No Brasil, a consolidação da língua e cultura francesas nas principais capitais brasileiras se deu um pouco mais tarde, especialmente no século XIX: do Rio de Janeiro a Belém, a língua francesa fazia parte dos currículos escolares; e Manaus era conhecida como a Paris dos Trópicos (SOUZA, 2013).

Contudo, apesar da grande influência na sociedade brasileira, no século XX, a língua francesa, assim como outras línguas estrangeiras (LE), foi perdendo espaço nas escolas públicas, de forma que a história do ensino de línguas no Brasil é marcada pelos altos e baixos da presença das LE na educação formal básica, como apontam Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia (2008; PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012), José Ribamar Bessa Freire (2003) e Vilson José Leffa (1999, 2016). Essas pesquisas nos ajudaram a traçar um breve, porém necessário, panorama histórico dos principais capítulos do ensino de línguas (nacionais e estrangeiras) no Brasil, para contextualizarmos o lugar da língua francesa mais adiante.

As políticas linguísticas<sup>3</sup> no Brasil remontam ao passado colonial do país e, tal qual a invasão europeia no continente, tiveram como resultado um glotocídio de línguas autóctones por meio da substituição pela língua portuguesa (LP). Dados apresentados pelo linguista Gilvan Müller de Oliveira, no artigo intitulado “Plurilinguismo no Brasil” (2008) apontam como, à época da invasão portuguesa, eram faladas no Brasil aproximadamente 1.078 línguas indígenas. Hoje, são apenas 170.

Apesar disso, a implementação da LP no Brasil não foi imediata. Graças à imensa diversidade de povos indígenas e devido às disputas de vários países colonizadores pelo território, a tarefa de homogeneizar o país através de uma única língua não foi fácil. A primeira – e por muito tempo bem-sucedida – tentativa foi realizada pelos jesuítas, com a criação e o ensino das línguas gerais, a Língua Geral Paulista e a Língua Geral Amazônica, “hegemônicas durante todo o período colonial em partes expressivas do que é hoje o território nacional, ‘de uso mais corrente, em verdade, do que o próprio português’” (HOLANDA, 1976, p. 90 *apud* FREIRE, 2003, p. 30).

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, seguimos o conceito de políticas linguísticas definido por Calvet (2007).

No século XVIII, a reforma pombalina ocorrida em 1758 proibiu o uso e o ensino das línguas gerais e instituiu o português como língua oficial brasileira, mudando inclusive os nomes indígenas de diversas cidades da calha do rio Amazonas (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Apesar da violência<sup>4</sup> dessa reforma contra as línguas vernáculas<sup>5</sup> (LV) e línguas estrangeiras outras que o português, a sua implementação foi a principal responsável por termos a língua portuguesa como língua nacional.

Na pesquisa intitulada *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia* (2003), José Ribamar Bessa Freire revela que, até meados do século XIX, quase 100 anos depois da reforma pombalina, na região Norte, notadamente no eixo Belém-Manaus, a Língua Geral Amazônica, o *nheengatu* (língua boa), ainda convivia ativamente com a língua portuguesa, de modo que boa parte dos cidadãos dessas capitais eram bilíngues.

Um dos exemplos da presença viva do *nheengatu* à época, apresentado pelo pesquisador, é a existência de uma cadeira escolar no Pará para Língua Indígena Geral, que “durante doze anos vinha sendo ensinada no seminário de Belém, e que havia sido criada num contexto de relativa extensão do bilinguismo social” (FREIRE, 2003, p. 166). Ela, porém, foi extinta por um Decreto Imperial de 22 de abril de 1863 e substituída pela disciplina Gramática Nacional nos currículos escolares.

Assim, no século XIX, “Manaus, igual que Belém, era uma cidade bilíngue, que durante cinquenta anos (1820-1870) também funcionou como uma ‘usina’ de transformação de falantes de Língua Geral em usuários do português” (FREIRE, 2003, p. 168). Exatos 200 anos depois, a resistência dos povos indígenas na manutenção de suas línguas e culturas, assim como a presença de comunidades de imigrantes, garantem, até hoje, um perfil plurilíngue na região, seja na relação entre LV/LV, LV/LP, LV/LE/LP, no caso das áreas fronteiriças, ou LP/LE, no caso de comunidades de imigrantes.

De acordo com o pesquisador Gilvan Müller de Oliveira, no prefácio do livro *As políticas linguísticas* de Louis-Jean Calvet (2007, p. 8), nas últimas décadas, as

[...] reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais, tornaram muito mais visível que o Brasil é

---

4 De acordo com Oliveira (2008, p. 4), “Naquele momento histórico, o documento de Pombal volta-se sobretudo contra a língua geral, o tupi da costa do Brasil transformado em língua veicular de índios, brancos e negros em vastas porções do território, especialmente na Amazônia, onde também foi e é chamada de *nheengatu*. O documento marca o início do ocaso desta importante língua veicular, ocaso que vai se acelerar com a chacina de cerca de 40 mil pessoas falantes de *nheengatu*, índios e negros que pegaram em armas contra a dominação “branca” na revolução denominada Cabanagem, entre 1834 e 1841 (FREIRE, 1983, p. 65). O processo vai se consumir com o desaparecimento do *nheengatu* em grande parte da Amazônia – mas não em toda – fato causado pela chegada de 300 a 500 mil nordestinos, falantes monolíngues de português, entre 1870, quando começa o ciclo da borracha e 1918, final da Primeira Guerra Mundial.”

5 Assim como Freire (2003), preferimos adotar o termo línguas vernáculas para línguas indígenas, uma vez que se refere ao que é próprio do país.



um país constituído por mais de 200<sup>6</sup> comunidades linguísticas diferentes que, a seu modo, têm se equipado para participar da vida política do país.

Na esteira das políticas linguísticas educativas (BEACCO; BYRAM, 2007) no Brasil, destacamos alguns marcos importantes, sendo o inaugural a reforma pombalina, primeira grande política oficial de ensino de línguas no país. No império, predominavam o ensino do latim e do grego. Aos poucos e, principalmente após 1837, com a criação da primeira instituição oficial de ensino no Brasil (SILVA, 2018) – o Colégio Pedro II (CPII) (RAZZINI, 2000; NEVES, 2015), no Rio de Janeiro –, o ensino de LE (francês, inglês, alemão e italiano) começou a fazer parte dos currículos, especialmente a língua francesa, que assumiu papel de destaque não apenas como uma das LE ofertadas, mas como língua de proficiência para o estudo de outras disciplinas das áreas de Ciências, Química e Física, por exemplo, cujos manuais eram escritos em francês (PIETRARÓIA, 2008).

Na primeira república, a carga horária semanal dedicada ao ensino de LE caiu para a metade do que era no império. Com a criação do Ministério da Educação, em 1930, e a reforma de Francisco de Campos, em 1931, houve a diminuição da carga horária do Latim e a inclusão da Metodologia Direta<sup>7</sup> nos currículos do CPII. O inglês e o francês, porém, permaneceram como disciplinas obrigatórias.

Ainda nessa década, Getúlio Vargas sancionou uma lei que dispunha da entrada de estrangeiros em território nacional. O Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938 (BRASIL, 1938), proibiu o ensino de LE para menores de 14 anos e restringiu a publicação de livros, revistas ou jornais em língua estrangeira. Essas restrições foram severas a ponto de atingir diretamente as colônias de imigrantes.

Segundo Leffa (1999, 2016), a Reforma Capanema, de 1942, embora tenha sido muito criticada pelo caráter excessivamente nacionalista e pelo tom fascista, foi a que mais valorizou o ensino de LE até então, ofertando latim, francês, inglês e espanhol em todas as séries de ensino.

De acordo com Pietraróia (2008, p. 15), no período entre 1937 e 1942, o ensino da língua francesa no Brasil se destacou pela atenção em “[...] trazer uma formação literária e humanística ao aluno brasileiro, focalizando, é claro, a importância cultural francesa na época, mas buscando um diálogo com esse aluno, tanto por meio dos conteúdos veiculados quanto por meio da metodologia utilizada”. Neste caso, a Metodologia Direta que, tendo sido criada na França

---

6 170 línguas autóctones, 30 línguas alóctones e, ainda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua de sinais Urubu-Kaapor (OLIVEIRA, 2008).

7 Metodologia que difere da gramática-tradução por dar ênfase à oralidade.

em 1901, passou a figurar nos manuais brasileiros 30 anos depois, a partir da reforma de Francisco de Campos (em 1931).

Ainda durante a Reforma Capanema, a língua francesa manteve lugar de destaque junto às outras línguas ofertadas: no ginásio<sup>8</sup>, equivalente ao atual Ensino Fundamental II (EFII), o francês era ofertado por quatro anos; já no colegial, agora Ensino Médio (EM), um ano era reservado ao ensino de francês. Ao todo, a carga horária de francês podia chegar a 13 horas semanais (PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012).

Com a criação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), de 1961 (BRASIL, 1961), o ensino de LE passou a ser determinado pelas Secretarias de Educação dos estados, o que contribuiu para um declínio na oferta de LE. Nesse período, de acordo com Leffa (2016, p. 57), “o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”. Leffa aponta a redução da carga horária das línguas que, no caso do francês, entre 1942 e 1996, caiu de 13 para oito, zero e seis horas semanais, respectivamente.

Já a LDB de 1971 (BRASIL, 1971) reduziu um ano do ensino básico<sup>9</sup> e implementou a formação técnica, provocando a redução das

[...] horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. (LEFFA, 2016, p. 58-59).

A LDB de 1996 deixa claro que o ensino de LE deve ser obrigatório a partir da 5ª série do atual EFII: “§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, *cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Porém, o que já era limitado, tornou-se excludente.

Em 2017, a LDB passou por modificações provocadas pela Lei nº 13.415 que, entre outras determinações, incluiu a obrigatoriedade do inglês a partir do 6º ano do EFII: “§5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Tal obrigatoriedade retirou da comunidade escolar a liberdade de escolha, a diversificação de oferta de línguas e o poder de decisão curricular.

8 Primário: 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental I; Ginásio: 5ª à 8ª série ou 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II; Colegial: 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

9 Nesta pesquisa, entendemos educação básica ou ensino básico como o conjunto que compreende o Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio.

A mesma modificação acontece com relação à oferta de LE no EM. No Art. 36 da lei de 1996, consta: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, *escolhida pela comunidade escolar*, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, grifo nosso); já na modificação de 2017, o inglês é novamente imposto como disciplina obrigatória e o espanhol é indicado para ser ofertado em caráter optativo: “§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).

Acreditamos que a língua espanhola configura no texto da lei em caráter optativo de forma a garantir que os docentes de língua espanhola já atuantes nos quadros das Secretarias de Educação não fossem redistribuídos para outras funções, uma vez que a política de implementação do espanhol nas escolas, iniciada em 2005 com a Lei nº 11.161, mais conhecida como Lei do Espanhol (BRASIL, 2005), foi revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016) e, posteriormente, extinta pela Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), a mesma que altera o texto da LDB de 1996.

Com esse breve histórico, podemos perceber que as políticas linguísticas educativas no Brasil têm, desde suas origens, no período colonial, diversas tentativas de implementação de um ensino de línguas homogeneizador, iniciado no genocídio dos povos indígenas e, conseqüente, no apagamento de suas línguas no Brasil Colônia (mas não apenas nesse período), passando pela obrigatoriedade do português na era pombalina e pela proibição das línguas de imigrantes na era Vargas.

Mais de cinco séculos depois, as políticas linguísticas educativas no Brasil continuam a adotar um perfil excludente e homogeneizador, que desconsidera o plurilinguismo e o multiculturalismo brasileiros e restringe a democratização do acesso da população ao ensino público e gratuito de línguas, vernáculas ou estrangeiras, dentre as quais, o francês.

As alterações ocorridas na LDB em 2017 consolidam este projeto de redução do ensino de LE no Brasil, especialmente no que toca à diversidade de línguas (vernáculas e estrangeiras) e o poder de decisão das comunidades escolares. Apesar deste histórico, é possível encontrar diversos focos de resistência no ensino de LE e vernaculares no Brasil, especialmente do francês, como veremos a seguir, afinal, como diz o poeta: “apesar de você, amanhã há de ser outro dia...” (BUARQUE, 2010 [1978]).

## 1.1 AMAZONAS, ACRE, RORAIMA, PARÁ E AMAPÁ: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE FLE NA ATUALIDADE

Após a contextualização histórica da presença da língua francesa nas políticas linguísticas educativas do Brasil, destacamos, nesta seção, um levantamento realizado em 2019 sobre o *status* atual da língua francesa e do seu ensino em cinco estados do Norte, especialmente nas instituições públicas<sup>10</sup>, e das comunidades francófonas presentes na região.

Estas comunidades e povos estão inseridos em um amplo contexto de diversidade linguística, transitando entre a língua portuguesa, a língua francesa e suas línguas de origem. Esperamos, com isso, demonstrar que, contrariamente ao discurso de extinção do prestígio da língua francesa, ela está presente na sociedade, resistindo às políticas excludentes e retomado pouco a pouco seu lugar nos espaços públicos, em especial, na região Norte.

### 1.1.1 Comunidades “francófonas” na região Norte

Citado pela primeira vez em 1886 pelo geógrafo francês Onésime Reclus, o termo “francofonia” se refere ao conjunto de pessoas falantes da língua francesa em diversos países. Entretanto, o termo pode ser compreendido de forma mais abrangente, como propõe o linguista tunisiano Louis-Jean Calvet (2007).

De acordo com Calvet, a francofonia é tanto uma “realidade sociolinguística”, resultado do projeto colonial francês, quanto um “conceito geopolítico”, este último, surgido em 1964 pelo senegalês Leopold Sedar Senghor e o tunisiano Habib Bourguiba (ambos chefes de Estado) com interesse em afirmar as antigas colônias como entidades políticas perante a França.

Calvet (2007, p. 141) considera que, apesar da leve diferença entre países “francófonos” no sentido geopolítico e entre países “francófonos” no sentido sociolinguístico, estes países são igualmente diversos, de forma que “os franceses não são mais maioria no meio dos francófonos e o francês não pertence mais somente à França”, destacando, desse modo, a heterogeneidade linguística e cultural que atravessa o termo francofonia.

Assim, compreendemos “francofonia” a partir da diversidade de culturas que a compõe, nos termos de Calvet (2007), e “francófonos” os povos e falantes que vivem em contextos sociolinguísticos múltiplos, nos quais o francês é língua dominante ou coexiste com outras línguas, independentemente do tipo de relação estabelecida entre elas. Por esta razão, adotamos o termo entre aspas, como marcador da diversidade sociolinguística que compreende a “francofonia”, a exemplo das comunidades que destacaremos a seguir.

---

<sup>10</sup> Diversas outras escolas privadas de LE também ofertam o ensino de francês, porém, não foram incluídas nesta pesquisa por não desfrutarem da mesma relevância política/diplomática no ensino do FLE, como é o caso excepcional das Alianças Francesas.

A primeira dessas comunidades é oriunda do Haiti, país que sofreu, em 2010, um desastre natural que provocou uma das primeiras grandes diásporas do nosso século no Brasil. De acordo com o *Resumo Executivo de Imigração e Refúgio* (CAVALCANTI *et al.*, 2019), cerca de 106,1 mil haitianos foram registrados como imigrantes de longo termo no país, representando 21,5% do total de imigrantes dessa categoria. Ainda segundo o relatório, entre 2010 e 2018, os haitianos foram a principal nacionalidade de imigrantes no país, seguidos por bolivianos e venezuelanos.

Um levantamento publicado em 2017 demonstrou que, entre 2010 e 2015, as principais rotas de acesso ao país estavam localizadas na região Norte (BAENINGER; PERES, 2017). Dentre elas, Epitaciolândia (AC), Manaus (AM), Oiapoque (AP), Pacaraima (RR) e Tabatinga (AM) são apontadas como as cidades que mais receberam o fluxo migratório no período citado: dos 85 mil imigrantes chegados até então, 44.734 o fizeram pelas fronteiras do Norte.

Em destaque, Manaus é uma das cidades que mais recebeu imigrantes haitianos de curto e longo termos na região. Até hoje, as principais entidades a prestarem assistência aos imigrantes são da igreja católica, através da Pastoral do Migrante e da Igreja São Geraldo, além do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

De acordo com essas instituições, desde 2010, mais de 8 mil haitianos passaram pela cidade até 2020 (GUEDES, 2020), muitos dos quais seguiram viagem para outros estados localizados principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Alguns, porém, fixaram residência em Manaus e, atualmente, os números variam de 1.000 a 2.500 moradores haitianos na cidade.

Diversas pesquisas (DAMASCENO; SUCUPIRA, 2015; SILVA; CAMPELO, 2019; MAMED; LIMA, 2015; PAULA, 2013) revelam a dura realidade dos imigrantes haitianos na região, desde o processo de chegada à inserção e à adaptação nas cidades brasileiras. Há aqueles que trouxeram suas famílias e permaneceram após se estabilizarem economicamente e há os que criaram núcleos familiares. Como resultado, até 2013, já haviam nascido 38 crianças descendentes dos primeiros imigrantes apenas em Manaus (SILVA, 2016), isso é, crianças brasileiras de ascendência haitiana cujas línguas de herança são, em sua maioria, o *créole* e/ou o francês.

Atualmente, não é conhecido o número exato de descendentes desses imigrantes. Consideramos necessário investir em pesquisas que realizem o mapeamento linguístico das cidades onde essas comunidades estão concentradas, para que assim seja possível apontar dados mais recentes, principalmente quanto às línguas em uso, de modo que políticas públicas sejam pensadas para atender às necessidades dessas comunidades.

Além das comunidades de imigrantes haitianos, um caso muito específico da presença histórica da língua francesa na região está no estado do Amapá, mais especificamente na zona de fronteira com a Guiana Francesa. Além dos guianenses, franceses e brasileiros falantes de francês que coabitam as cidades gêmeas Oiapoque e Saint Georges de l’Oyapock e cidades circunvizinhas, alguns povos indígenas herdaram de seus antepassados resquícios do contato com a língua francesa.

Esse contato linguístico resultou em uma língua crioula de base francesa falada no Brasil, o *kheuól* (PICANÇO, 2003); entretanto, apesar do contato histórico com a língua francesa e de seus reflexos nas línguas nativas, é importante ressaltarmos que apenas isso não caracteriza esses povos como francófonos, mas antes, povos indígenas plurilíngues.

O *kheuól*<sup>11</sup> é falado em toda a bacia do rio Oiapoque, principalmente pelos povos Karipuna, Palikur-Arukwayene, Galibi Marworno e Galibi Kali’na que, além de suas línguas de origem, falam ainda português e francês, a depender do contato que estabelecem com as comunidades dos dois lados da fronteira (GALLOIS; GRUPIONE, 2003).

De acordo com o *Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas do Oiapoque* (CONSELHO DOS CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE, 2019), o perfil linguístico apresentado por esses povos é plurilíngue: os Karipuna falam *kheuól* karipuna e português; os Galibi Marworno falam *kheuól* e “galibi antigo”; os Palikur-Arukwayene são falantes de parikwaki, e os Galibi Kali’na, uma língua própria do tronco caribe, português e *kheuól*.

No dicionário Crioulo Karipúna/Português (TOBLER, 1987), é possível encontrar palavras cuja pronúncia e significado são muito próximos do francês moderno, por exemplo:

Quadro 1 - Crioulo Karipúna/Francês/Português

Crioulo Karipúna	Francês	Português
<i>avoka</i>	<i>avocat</i>	abacate
<i>boku</i>	<i>beaucoup</i>	muito (adj./adv.)
<i>dakó!</i>	<i>d'accord!</i>	está bem!

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Entre as comunidades que citamos, a língua francesa pode ter o *status* de língua de herança, língua materna, língua de origem, língua estrangeira, língua adicional e/ou língua franca, assim como as línguas crioulas de base francesa faladas pelos Karipuna, Palikur-Arukwayene, Galibi Marworno, Galibi Kali’na, haitianos, além de outros imigrantes oriundos de países francófonos. Portanto, é urgente que se faça um levantamento linguístico da região, seja mapeando as

<sup>11</sup> Conhecido localmente também como patuá, *lang* patuá ou crioulo.

pesquisas pré-existentes, seja realizando novas investigações, de modo a retratar, ao máximo, a realidade plurilíngue atual da região.

### **1.1.2 Alianças Francesas**

Uma pesquisa organizada na França pela pesquisadora Anne Godard, publicada no livro *La littérature dans l'enseignement du FLE* (2015), aponta que o surgimento das alianças e dos institutos franceses são resultado de ações políticas de expansão diplomática e cultural francesa iniciadas ainda no Antigo Regime e que perduram até hoje. No entanto, a criação da Aliança Francesa (AF) como um centro de difusão da língua e cultura francesa remonta ao século XIX, quando da sua fundação em Paris, em 1883 (MISSÃO, [201-?]). Nos anos seguintes, diversas AF começaram a ser inauguradas em todo o mundo, inclusive no Brasil, onde foi criada no Rio de Janeiro dois anos depois, em 1885.

De acordo com o sítio oficial das AF do Brasil (ALIANÇA FRANCESA DO BRASIL, [201-?]), atualmente “as alianças francesas estão organizadas em 37 associações e distribuídas em 63 unidades” que se concentram majoritariamente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com 18 e 15 unidades, respectivamente. Na região Norte, formada por sete estados, há apenas duas AF, uma em Belém e outra em Manaus.

Ambas possuem mais de 50 anos de existência na região, sendo a filial belenense a mais antiga, criada em 1950 e reconhecida pela sede em Paris em 1969. Segundo relatos, a filial manauara surgiu em 1972. Essas AF são tão antigas quanto as licenciaturas em Letras-Francês do Amazonas e do Pará que, em conjunto, promovem o ensino de língua francesa na região há mais de 70 anos.

### **1.1.3 Associações de professores de francês**

De acordo com a Federação Brasileira de Professores de Francês (*FÉDÉRATION BRÉSILIENNE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS*, 2017), em toda a região Norte há associações de professores de francês. Para nossa surpresa, os estados de Rondônia e Tocantins que, a princípio, não configurariam nessa pesquisa por não possuírem licenciaturas em Letras-Francês, estão reestruturando suas associações e, por essa razão, serão citadas aqui.

A primeira associação a ser fundada na região foi a Associação dos Professores de Francês do Pará (APFPA – *Association des Professeurs de Français du Pará*), 5ª associação do país, criada em 1971. Em seguida, em 1984, a Associação dos Professores de Francês do Amazonas (APFAM – *Association des Professeurs de Français de l'Amazonas*). Posteriormente, a Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP – *Association des Professeurs de Français de l'Amapá*) se tornou a 3ª associação da região, fundada em 1999.

No início do século XX, duas outras associações foram criadas, a Associação dos Professores de Francês e Francófilos de Roraima (APFRR), fundada em 2002, e a Associação dos Professores de Francês do Tocantins (APFTO – *Association des Professeurs de Français du Tocantins*), em 2004.

A Associação dos Professores de Francês do Acre (APROFAC – *Association des Professeurs de Français de l’Acre*) é a mais recente da região, tendo representação a partir de 2021. Atualmente, tanto a APFTO quanto a APFAM e a Associação dos Professores de Francês de Rondônia (APFRO – *Association des Professeurs de Français de Rondônia*) estão em vias de reestruturação e, por isso, não contam com representante legal no momento.

### **1.1.4 Centros de ensino de línguas, escolas bilíngues e colégios de aplicação**

Como pontuamos anteriormente, nos séculos XIX e XX, a língua francesa teve presença forte nos currículos escolares nacionais, mas, a partir da publicação da LDB de 1996, a carga horária do ensino de línguas estrangeiras foi reduzida drasticamente, causando um retrocesso nas políticas linguísticas educativas. O francês passou então a ter carga horária diminuída e, lentamente, foi sendo substituído por outros idiomas, especialmente o inglês e o espanhol.

Entretanto, nos últimos anos, contrariando o discurso de extinção do ensino da língua francesa nas escolas públicas brasileiras (resultado das políticas linguísticas educativas do governo brasileiro), diversas iniciativas de alguns governos estaduais da região Norte, juntamente com o governo francês através da Embaixada da França no Brasil, possibilitaram a reinserção do francês de forma gratuita à população, tanto aos alunos da educação básica como à população em geral.

Uma das ações está relacionada diretamente à criação de escolas bilíngues. Segundo Godard (2015, p. 120, tradução nossa), ações dessa natureza se caracterizam “frequentemente em razão de acordos intergovernamentais, e sob a coordenação de autoridades educativas locais e não da França”<sup>12</sup>. Esse é o caso das escolas bilíngues de Manaus e Macapá.

Criada em 2017, a partir de um acordo estabelecido entre a Secretaria Estadual de Educação, a Embaixada da França e o Corpo de Bombeiros do Amazonas, a Escola Bilíngue José Carlos Mestrinho, em Manaus, oferece a língua francesa em regime bilíngue para 466 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e no EFII. Atualmente, a escola se prepara para implementar o ensino bilíngue também no Ensino Médio.

---

<sup>12</sup> No original: “[...] souvent en raison d’accords intergouvernementaux, et sous l’autorité des autorités éducatives locales et non de la France.” (GODARD, 2015, p. 120).



No ano seguinte, em Macapá<sup>13</sup>, foi criada a Escola Estadual Bilíngue Profa. Marly Maria e Souza da Silva, também uma parceria entre a Embaixada da França e o governo do Amapá. Tal escola oferece o modelo bilíngue para mais de 900 crianças do Ensino Fundamental I (AMAPÁ, 2018b). Vale ressaltar que ambas fazem parte das quatro primeiras escolas bilíngues de francês inauguradas no Brasil. Graças ao acordo bilateral, uma terceira escola bilíngue na região Norte está prevista para ser fundada no Oiapoque, porém, ainda sem data definida, intitulada Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (AMAPÁ, 2018a).

De acordo com Godard, a estratégia do governo francês para a difusão da língua francesa em países não francófonos precisou se adaptar às mudanças curriculares desses países, como o Brasil. Em outras palavras, “ao invés de buscar alcançar toda uma população escolar, busca-se atingir menos alunos, porém, desenvolvendo competências linguísticas e culturais de alto nível, na expectativa de que as elites locais sejam tão francófonas e francófilas possíveis” (GODARD, 2015, p. 121, tradução nossa).<sup>14</sup>

Contrariamente ao que afirma Godard a respeito das elites e dos poucos alunos, as duas escolas bilíngues já inauguradas e a que está prevista para inauguração são públicas, gratuitas e estão localizadas em bairros periféricos dos municípios, causando um impacto significativo na democratização do ensino da língua francesa, através de um modelo de ensino que, até então, permitia o acesso ao ensino bilíngue apenas às classes sociais mais abastadas.

Outra estratégia adotada pelos estados brasileiros é a oferta de línguas estrangeiras nos centros de ensino de línguas. No que concerne à língua francesa, conseguimos mapear quatro centros estaduais, dos quais três ainda estão ativos: o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, inaugurado em 2003, em Macapá, que ofertou, em janeiro de 2020, 435 vagas para cursos de francês (CENTRO..., 2020), em cujas vagas foram contabilizados mais 8 mil inscritos; o Centro Cultural Franco-Amapaense (COSTA, 2020), inaugurado em 2009, que, em março de 2020, ofertou 219 vagas para cursos de língua francesa e de francês com objetivos específicos; e o Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco-AC que, desde 2011, preenche todas as 150 vagas anuais para o curso de francês.

Em Manaus-AM, o Centro Cultural Thiago de Mello ofereceu cursos de diversas línguas, dentre as quais o francês, de 2004 a 2015, quando entrou em reforma. Quando foi reinaugurado em 2017, o centro deixou de oferecer o ensino de línguas à população. No Oiapoque-AP, todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio ofertam o francês como LE nos currículos.

---

<sup>13</sup> Recentemente, a APROFAP criou um mapa colaborativo para registrar o quantitativo de escolas (públicas e privadas) que ensinam francês. O mapa está disponível em: <https://bit.ly/3azNVw7>.

<sup>14</sup> No original: “Plutôt que de chercher à toucher toute une population scolaire, il s’agit de viser moins d’élèves, mais de développer chez eux des compétences linguistiques et culturelles de plus haut niveau, en espérant que les futures elites locales soient aussi francophones et francophiles que possible.” (GODARD, 2015, p. 121).

Além das escolas bilíngues estaduais e dos centros de ensino de línguas estaduais, ainda é possível encontrar a língua francesa nos currículos de alguns Colégios de Aplicação (CA), que são escolas de EF e/ou EM geridas pelas universidades ou em parcerias com Secretarias de Educação. No caso das universidades aqui pesquisadas, apenas a UFAM não tem CA; a UEAP, apesar de não ter, está organizando um projeto de criação junto à Secretaria de Educação do Amapá; a UFRR, a UNIFAP e a UFAC têm CA, mas não ofertam francês; apenas o CA da UFPA possui francês como disciplina obrigatória do 6º ano do EF ao 2º ano do EM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2018).

Apesar de os números serem significativos, as ações ainda são insuficientes para garantir a permanência do ensino da língua francesa nos currículos da educação básica. Nos últimos anos, diversas pesquisas (PEREIRA, 2009; SANTO, 2009; SILVA, 2017; DAY, 2005, 2013, 2016, 2019) têm revelado como o poder público negligencia a implementação e a consolidação de políticas linguísticas educativas permanentes na região, local de nossa única fronteira com um país francófono.

### **1.1.5 Universidades públicas: formação de professores de francês e ensino de FLE para a comunidade**

Apesar de principal, a formação inicial de professores de francês não é a única frente de atuação das licenciaturas. Devido à natureza extensionista das universidades, muitos institutos/faculdades de Letras oferecem cursos livres de línguas em formato modular ou permanente à comunidade. Alguns dos exemplos são: o Centro de Estudos de Línguas (CEL) da UFAM, que oferta cursos para a comunidade interna e externa à universidade há mais de 20 anos; o Curso Livre de Línguas Estrangeiras (CLLE) da UFPA; e o Núcleo de Estudos em Línguas e Literaturas Estrangeiras (NUCELLE) da UFRR.

Esses projetos de extensão são fundamentais para a formação dos professores de francês, pois oferecem uma oportunidade a mais de estágio aos alunos em fase final de formação, já que os estágios em escolas públicas são escassos devido à ausência quase total da língua francesa na educação básica. Ainda de natureza extensionista, todas as universidades promovem, periodicamente, eventos acadêmico-científico-culturais que divulgam a língua e as literaturas de língua francesa.

Outra frente de atuação das universidades são as ações interinstitucionais, realizadas através de acordos de cooperação com instituições locais, nacionais e internacionais, tais como: a UNIFAP e a UFPA, que são membros associados da Agência Universitária da Francofonia<sup>15</sup>; a UFAM, que, em 2016 e 2017, participou do Programa de Professores Leitores Franceses em

---

<sup>15</sup> Agence Universitaire de la Francophonie (NOS MEMBRES, 2020).

parceria com a Embaixada da França, em Brasília; a UNIFAP, *campus* Binacional Oiapoque, que realiza eventos internacionais em colaboração com a Universidade de Caiena, na Guiana Francesa; e a UFPA, que mantém parcerias em eventos, por exemplo, com a Aliança Francesa de Belém.

No que concerne a pesquisas em FLE ou literaturas de língua francesa, as universidades exercem papel imprescindível – e praticamente exclusivo – no Brasil. São elas as responsáveis pela formação inicial e continuada de professores de francês em especializações *lato sensu* e, principalmente, *stricto sensu*, ofertados gratuitamente nos programas de pós-graduação. Nos tempos obscuros em que vivemos atualmente, nos quais a ciência e a educação pública e gratuita sofrem golpes cotidianos, salientamos que, para a maioria dos professores de francês, as universidades públicas brasileiras são a única possibilidade de dar continuidade a sua formação.

Em resumo, apresentamos um mapa da região e das instituições públicas ativas citadas por estado:

Figura 1 - Mapa das instituições de ensino de FLE



Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Legenda: Em formato circular, as instituições públicas e privadas; em formato de estrela, as licenciaturas em Letras-Francês<sup>16</sup>

Nota: O mapa da região Norte utilizado pela autora na construção desta pesquisa está disponível em Matias ([2019?]).

<sup>16</sup> Em resumo: 2 Alianças Francesas (AM e PA); 4 associações de professores (PA, AP, RR e AC); 2 escolas bilíngues (AM e AP); 3 centros estaduais de ensino de línguas (AC-1 e AP-2); 1 Colégio de Aplicação (UFPA-PA); 3 centros de ensino de línguas universitários (UFAM-AM, UFPA-PA e UFRR-RR); e, finalmente, 7 licenciaturas em Letras-Francês (UFAM, UFRR, UFAC, UFPA, UFAP-2 e UEAP). Não entram em nossos dados as escolas públicas e privadas que oferecem língua francesa no ensino básico.

Esse mapa indica as instituições que atualmente estão ativas e promovem a língua francesa e seu ensino, formação ou organização de professores de francês, entre elas, escolas bilíngues, Alianças Francesas, centros de ensino de línguas, colégios de aplicação, associação de professores de francês, além do quantitativo de licenciaturas em Letras-Francês. Ao todo, são duas instituições privadas (AF) e 20 instituições públicas federais e estaduais que promovem o ensino gratuito de língua francesa na região Norte, democratizando o seu ensino.

Como podemos observar, apesar de a língua francesa não fazer parte, atualmente, das políticas linguísticas educativas nacionais, nos últimos anos, há um movimento de governos estaduais em conjunto com o governo francês para a difusão da língua francesa na região. Ainda que de maneira discreta, esse movimento tem estimulado a reativação das associações de professores de francês e aumentado consideravelmente o número de estudantes de francês na educação básica. Eventualmente, estes mesmos estudantes podem se tornar discentes dos cursos de Letras-Francês, mudando, assim, o cenário da formação de professores de francês da região.

Isto posto, são inúmeras as contribuições das universidades para a difusão da língua francesa e das literaturas de língua francesa na região Norte, o que nos leva a repensar constantemente os PPC das licenciaturas em Letras-Francês. Godard (2015) destaca como as universidades exercem papéis fundamentais para pesquisas como a nossa, pois são espaços únicos de formação inicial de professores, além de dedicarem um tempo considerável dessa formação ao ensino de literatura. Por essa razão, detalharemos na próxima seção as universidades nas quais são formados os professores de francês (língua e literaturas) na região.

## **1.2 SEIS PASSEIOS PELOS RIOS, ESTRADAS E FLORESTAS: AS UNIVERSIDADES COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO**

Apesar da ausência da língua francesa nas políticas linguísticas<sup>17</sup> e educativas no Brasil (ou o esforço dessas políticas em excluí-la), os cursos de formação de professores de francês não desapareceram das universidades e há décadas têm desempenhado papel fundamental na difusão da língua francesa e das literaturas francófonas nos cenários nacional e internacional, principalmente em países onde o francês tem *status* de língua estrangeira.

Godard (2015) destaca a importância das universidades estrangeiras (fora da França) para as políticas de ampliação da língua francesa no mundo. Segundo a autora, as universidades detêm essa importância, pois exercem duas funções primordiais. A primeira está relacionada à formação de professores, pois

---

<sup>17</sup> Ver Capítulo 1 e seção 1.1.

[...] são nelas que se formam não apenas aqueles que trarão consigo a bagagem cultural da francofilia e da francofonia<sup>18</sup>, mas também, e sobretudo, aqueles que ensinam, após as gerações atuais, os futuros aprendizes de francês – e potenciais leitores. (GODARD, 2015, p. 109-110, tradução nossa).<sup>19</sup>

Já a segunda função, salienta a autora, está relacionada ao espaço privilegiado de observação científica que as universidades conferem, uma vez que, nelas, é possível investigar os modelos de ensino de literatura, por exemplo, transformando-se em verdadeiros laboratórios privilegiados para pesquisadores.

Dessa forma, escolhemos como nosso campo de pesquisa as IES da região Norte que oferecem habilitações em Letras-Francês. Identificamos seis IES nessa configuração, localizadas nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Roraima. São elas, respectivamente: UEAP, UFAC, UFAM, UFPA, UFRR e UNIFAP. Os estados de Rondônia e Tocantins não possuem licenciatura em Letras-Francês, por isso, não foram contemplados em nosso estudo.

Ao todo, essas universidades ofertam sete licenciaturas presenciais em Letras-Francês, que estão inseridas em um contexto multilíngue específico da(s) Amazônia(s) brasileira(s), definido pelas relações fronteiriças e, principalmente, pela diversidade cultural proporcionada pelos povos que ali habitam – indígenas, caboclos, ribeirinhos, negros remanescentes de quilombos, extrativistas, migrantes e imigrantes – características que ficaram evidenciadas em nossa pesquisa de campo. Por essa razão, apresentamos, a seguir, uma breve descrição das IES investigadas e seus contextos multilíngues locais e de formação de professores de francês.

### **1.2.1 Universidades amapaenses: UNIFAP e UEAP**

É imprescindível lembrarmos a história do Amapá e falarmos sobre uma característica muito particular do estado, que é a sua relação de fronteira com o território ultramarino francês, a Guiana Francesa.

Desmembrado do Pará e transformado em território em 1943, o Amapá tornou-se estado com a Constituição Federal de 1988. Sua posição geográfica estratégica foi alvo de diversas incursões estrangeiras ao longo de sua história, principalmente dos franceses, porém, apenas em 1900, o Laudo Suíço, acordo realizado entre Brasil e França, garantiu a soberania brasileira sobre o estado.

---

18 Francofilia: admiração pela França e pelos franceses; francofonia: grupo de falantes da língua francesa.

19 No original: “c’est là que se forment non seulement ceux qui porteront avec eux le bagage de la francophilie et de la francophonie, mais aussi, et surtout, ceux qui enseignent, après les générations actuelles, aux futurs apprenants de français – et potentiels lecteurs” (GODARD, 2015, p. 109-110).

Em 1996, o Amapá recebeu as visitas do presidente Fernando Henrique Cardoso e do presidente francês Jacques Chirac para celebrarem o Acordo-Quadro de Cooperação Brasil/França, assinado em Paris, que estabeleceu pela primeira vez uma cooperação bilateral de fronteira entre Amapá e Guiana Francesa.

É de se imaginar que, com a relação histórica e a proximidade geográfica, a língua francesa já figurasse nos estabelecimentos de ensino locais no Amapá. No entanto, apesar das relações fronteiriças, até a década de 1990, não havia ensino da língua francesa no estado.

De acordo com a pesquisadora Kelly Cristina Nascimento Day (2016), o marco inicial de uma política linguística voltada para a língua francesa no Amapá ocorreu em 1997, a partir de um projeto-piloto organizado pela Secretaria Estadual da Educação (SEED), quando o francês adquiriu *status* de primeira língua estrangeira no ensino público estadual.

A partir de então, diversas ações possibilitaram a implementação da língua no ensino público local:

Entre o primeiro estágio do grupo piloto na Guiana Francesa, ocorrido em 1997 e o primeiro concurso para professores de línguas estrangeiras em 2005, o Estado firmou convênios com universidades, formou professores de francês, ofertou diversas formações na Guiana e na França metropolitana, promoveu intercâmbios estudantis, criou o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), apoiou a abertura da licenciatura português/francês na Universidade Federal do Amapá, inaugurou a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) com a graduação em língua francesa e, principalmente, estreitou as relações socioculturais e econômicas com o país vizinho. (DAY, 2016, p. 18).

As políticas linguísticas no Amapá são recentes e estão em constante movimento, como alerta a pesquisadora. Assim como a implementação da Lei do Espanhol (BRASIL, 2005) afetou a oferta da língua francesa no Amapá por desconsiderar uma realidade local, a revogação dessa mesma lei e a criação da Lei nº 13.415, de 2017, que determina a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, incorrem na mesma política linguística homogeneizadora, que pouco ou nada contribui para a promoção da diversidade linguística brasileira.

Mesmo diante desse quadro, as ações das instituições públicas estabelecidas desde 1997 se mantêm firmes na luta e na resistência para a valorização da realidade local, de cujo cotidiano a língua francesa faz parte. Dentre essas instituições, destacamos as universidades públicas estadual e federal que, juntas, oferecem quatro licenciaturas em Letras com habilitação em Português/Francês, e das quais três fazem parte desta análise.

Assim, o estado do Amapá concentra quase a metade das licenciaturas da região Norte: em Macapá, são duas universidades que ofertam Letras-Francês: a UEAP e a UNIFAP, que, além da licenciatura na capital, oferecem também uma licenciatura em Letras-Francês/Português no *campus* Binacional do Oiapoque, e a licenciatura em Letras-Francês pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).<sup>20</sup>

Além da presença da língua francesa, as três licenciaturas em Letras-Francês do estado estão inseridas em um contexto multilíngue caracterizado pelas duas fronteiras internacionais (Suriname e Guiana Francesa) e, principalmente, pela forte presença dos povos indígenas Wajãpi, Apalai, Wajana, Tiriyo, Kaxuyana, Galibi do Oiapoque, Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur, e, ainda, as línguas crioulas “faladas pelas populações indígenas Galibí Marwóno e Karipúna do Norte que vivem na Terra Indígena Uaçá, às proximidades do município de Oiapoque” (GOMES, 2019, p. 16).

### **1.2.2 Universidade Federal do Amapá (UFPA) – *campus* Marco Zero**

A história do ensino superior no Amapá remonta à década de 1970, com a criação do Núcleo de Educação em Macapá, em parceria com a UFPA, quando o curso de Letras-Francês/Português foi ofertado pela primeira vez, em formato modular, para professores da rede pública da região.

Vinte anos depois, em 1991, foi fundada a Universidade Federal do Amapá. Alguns anos depois, as habilitações em Letras-Francês/Português, entre os anos de 1997 e 1999; e Letras-Inglês/Português, em 2003. Alguns dos alunos egressos da primeira turma de Letras-Francês/Português, formados no antigo Núcleo de Educação, foram pioneiros na implementação do curso com sede definitiva em Macapá, o atual *campus* Marco Zero.

Atualmente, a licenciatura em Letras-Francês/Português da UNIFAP-MZ oferta uma dupla licenciatura, em português e francês, atendendo a 30 alunos por ano. O tempo de formação compreende 4.140 horas de curso, distribuídas em nove semestres.

### **1.2.3 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – *campus* Binacional Oiapoque**

Extremamente organizados e politicamente articulados, os povos indígenas da região do Oiapoque demandaram a criação de um *campus* universitário na cidade que atendesse à população local. A política de interiorização da UNIFAP possibilitou a criação do primeiro curso implementado no então *campus* Norte, a Licenciatura Intercultural Indígena, em 2007.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Licenciatura em formato de formação modular, cujo PPPC é o mesmo da UNIFAP-MZ.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www2.unifap.br/indigena/apresentacao-do-clii/breve-historico-do-clii/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

Em 2013, o *campus* Norte foi ampliado, tornando-se o atual *campus* Binacional Oiapoque. Desde então, além da Licenciatura Intercultural Indígena, diversos alunos indígenas ingressaram nos cursos ofertados pelo *campus*, incluindo a Licenciatura em Letras Francês-Português. Foi nas entrevistas realizadas com esses alunos que descobrimos a existência do *kheuól*<sup>22</sup> e tivemos nosso primeiro contato com a língua, uma vez que os próprios entrevistados nos ensinaram algumas palavras.

Anualmente, 35 novos alunos ingressam na dupla licenciatura em Letras-Português/Francês do *campus* Binacional, da UNIFAP, no Oiapoque. O curso oferta 3.780 horas de formação distribuídas em nove semestres.

#### **1.2.4 Universidade Estadual do Amapá (UEAP)**

Criada mais recentemente, em 2006, a UEAP foi inaugurada com o intuito de promover a formação de profissionais do ensino e de áreas estratégicas para o desenvolvimento do estado, entre elas, as licenciaturas em Letras.

Em formato de dupla habilitação, a UEAP oferta três licenciaturas em Letras, a saber: Letras-Português/Espanhol, Letras-Português/Inglês e Letras-Português/Francês. Anualmente, o curso de Letras-Português/Francês recebe 50 novos alunos, que seguem uma formação de 4.180 horas, distribuídas em oito semestres.

#### **1.2.5 Universidade Federal de Roraima (UFRR)**

Estado com a maior extensão territorial acima da linha do Equador, Roraima divide fronteiras com a República Bolivariana da Venezuela e com a República da Guiana (antiga Guiana Inglesa). Desmembrado do Amazonas em 1943, o antigo território passou a ser o estado de Roraima em 1988, tendo como parte importante de sua história diversos movimentos migratórios que contribuíram para o crescimento do estado e de sua variedade linguística e cultural.

De acordo com a pesquisadora Alessandra de Souza Santos (2012), a variedade linguística de Roraima compreendia, à época da pesquisa, 14 línguas: wapichana, macuxi, yanomam, taurepang, yanomami, ingarikó, sanumá, ye'kuana, yanam ou ninan, wai-wai, atroari, além de português, espanhol e inglês (2012, p. 23). É nesse cenário que foi criada, em 1989, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) para atender as demandas do novo ente da Federação.

Implementado no primeiro ano de criação da UFRR, o curso de Letras forma desde então professores nas seguintes habilitações: Língua e Literaturas Vernáculas; Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas; Língua Portuguesa e Língua Francesa e Literaturas Francesa e Francófonas e Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Anglófonas.

<sup>22</sup> Ver seção 1.1.1 Comunidades francófonas na região Norte.



À exceção de Línguas Vernáculas, todas as habilitações em línguas estrangeiras são duplas, incluindo a habilitação em Letras-Francês/Português, que recebe 15 novos alunos por ano e tem duração de quatro anos, totalizando 3.200 horas de formação.

### **1.2.6 Universidade Federal do Acre (UFAC)**

O Acre também foi um território disputado entre o Brasil e os países fronteiriços como Bolívia e Peru, tornando-se definitivamente território nacional em 1909, com o Tratado do Rio de Janeiro. Assim como os estados do Amapá e Roraima, as relações de fronteira do Acre com os países vizinhos contribuem para a diversidade cultural do estado, promovida majoritariamente pelos povos indígenas.

De acordo com a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-ACRE),<sup>23</sup> atualmente vivem no estado 15 povos indígenas. São eles: os Huni Kuĩ, os Ashaninka, os Yawanawa, os Puyanawa, os Noke Koĩ, os Nukini, os Nawa, os Manxineru, os Jaminawa Arara, os Jaminawa, os Kuntanawa, os Shanenawa, os Shawãdawa, os Madijá, os Apolima Arara, além dos povos indígenas isolados e de recente contato.

Em 1970, foi criado no estado o primeiro centro de formação superior, o Centro Universitário do Acre, que ofertava cursos de Letras, Pedagogia, Matemática, Estudos Sociais, Direito e Ciências Econômicas. No ano seguinte, o centro tornou-se Universidade do Acre, sendo federalizada em 1974 (FARIAS, 1996).

Atualmente, o curso de Letras-Francês da UFAC faz parte do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), que, por sua vez, abriga cursos de Pedagogia, Teatro, Música e ainda cinco habilitações em Letras, a saber: Francês, Espanhol, Inglês, Libras e Português. A licenciatura em Letras-Francês da UFAC oferece 50 vagas anuais e uma formação de 3.570 horas, distribuídas em quatro anos.

### **1.2.7 Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Fundada em 1957, a Universidade Federal do Pará (UFPA) iniciou suas atividades dois anos antes, em 1955, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e com sua primeira turma de Letras Clássicas. Posteriormente, o curso de Letras passou a integrar o Centro de Letras e Artes e a oferecer quatro habilitações: Alemão, Francês, Inglês e Português.

Há alguns anos, a UFPA chegou a ofertar duas licenciaturas em Letras-Francês, uma em Belém, ainda existente, e outra no *campus* Marajó/Soure, na Ilha de Marajó. Em 2005, o *campus* Marajó/Soure ofereceu tal habilitação a sua primeira turma e, mais tarde, em 2008, à segunda

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://cpiacre.org.br/povos-indigenas-no-acre/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

(e última) turma, ambas com 30 vagas. Gradualmente, a demanda por outras especialidades de Letras foi mudando, então o curso de francês foi extinto nesse *campus*.

No *campus* Belém, até 2004, era possível ao aluno ingressante no curso de Letras da UFPA realizar a dupla licenciatura, sendo uma em Português e a outra em Língua Estrangeira. A partir de 2005, o curso de Letras passou a ofertar apenas a licenciatura plena em uma única língua escolhida pelo aluno. Entre 2006 e 2010, dois novos cursos foram criados, uma habilitação em Língua Espanhola e outra em Libras-Português.

Atualmente, a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA oferece seis habilitações em Letras, a saber: Alemão, Francês, Inglês, Português, Espanhol e Libras/Português. A cada ano, 26 novos alunos ingressam na licenciatura em Letras-Francês da FALEM, com a previsão de 3.302 horas de curso e duração de quatro anos.

### **1.2.8 Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**

Universidade mais antiga do país<sup>24</sup> (BRITO, 2011), a UFAM iniciou suas atividades em 1909, com o nome de Escola Universitária Livre de Manaós, oferecendo formação de nível superior nas seguintes áreas: Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras.

Em 112 anos de existência, a universidade foi renomeada sucessivamente, sendo batizada Universidade de Manaus, em 1913, e Universidade do Amazonas, em 1962. Em 1985, a universidade mudou-se para o atual *campus* universitário, considerado como “o terceiro maior fragmento verde em área urbana do mundo e o primeiro do país” (UFAM, ...) <sup>25</sup>. Finalmente, em 2002, a universidade passou a se chamar Universidade Federal do Amazonas.

A formação em Letras existe no Amazonas desde 1909, figurando entre os primeiros cursos ofertados na UFAM. No atual PPC do curso de Letras-Francês dessa universidade, consta um documento que registra o início das habilitações em Letras-Francês e Letras-Inglês, autorizados a funcionar em 1º de janeiro de 1965 e reconhecidos em 12 de fevereiro de 1970, com as seguintes habilitações: “Português-Literatura, Português-Francês e respectiva literatura, e Português-Inglês e literatura inglesa e norte-americana” (UFAM, 2014, p. 88).

Atualmente, a Faculdade de Letras (FLET) da UFAM oferece seis habilitações em Letras: Espanhol, Francês, Inglês, Japonês, LIBRAS e Português. Por ano, 28 novos alunos ingressam na licenciatura em Letras-Francês da universidade, que oferece 3200 horas de formação, distribuídas em oito semestres.

---

<sup>24</sup> Vale ressaltar que a pesquisa documental publicada no livro *100 anos UFAM* (2011), de Rosa Mendonça de Brito, surge como reparação à história da universidade, uma vez que, no cenário nacional, costuma-se atribuir o título de primeira universidade do país a outra IES.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Diante do exposto, fica evidente a relevância das IES e da região Norte como campo para nossa pesquisa, já que anualmente cerca de 234 alunos ingressam nas licenciaturas em Letras-Francês da região. Isso significa, para nós, um potencial de 234<sup>26</sup> futuros professores de francês na região Norte por ano. Trata-se de um forte indicativo de que, apesar da incipiência de políticas linguísticas e da quase inexistente oferta de ensino de língua francesa na educação básica, ela ainda é alvo de muito interesse da população da região.

### **1.3 PRECISAMOS FALAR SOBRE ENSINO DE LITERATURA**

No início deste livro, apontamos as inquietações sobre o ensino de literatura na formação de professores de francês: qual é o lugar da literatura em um curso de formação de professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE)? Por que não estudamos didática da literatura como estudamos didática do FLE? Como é possível articular o ensino de literatura e o ensino de FLE sem que aquele seja uma mera ferramenta para este?

Diversos estudos se dedicam a responder estas e outras questões sobre literatura e ensino, porém, elas ainda persistem. Partimos da hipótese de que essa situação se repete devido ao fato de as relações entre literatura e ensino não estarem tão definidas ao longo da formação docente, especificamente no currículo. Apesar da urgência e de o debate sobre o tema não serem recentes, dedicaremos esta seção para apresentar os/as pesquisadores/as ligados aos campos dos estudos literários e didática de línguas e literatura, que direcionam nossa discussão.

Entre as décadas de 1960 e 1970, as teorias do texto e do discurso apontaram novas possibilidades de leitura do texto literário em aulas de FLE, o que propiciou, na década seguinte, que as didáticas de língua começassem a enxergar o texto literário com novos olhares (GODARD, 2015). Como resultado, essas novas perspectivas ajudaram a fomentar o debate sobre o ensino de literatura e, desde então, longe de se encontrar um consenso, ele permanece vivo ainda hoje.

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores se empenharam em discutir questões didáticas em torno do ensino de literatura e em reivindicar o direito a ela. No contexto francês, destacam-se autores como Vincent Jouve, com seu livro *Por que estudar literatura?* (2012), e Antoine Compagnon, com sua aula inaugural no Collège de France, intitulada *Literatura para quê?* (2009).

Destacamos, ainda, dois grandes nomes dos estudos literários, mais especificamente da teoria e crítica literárias, para dar suporte à nossa problemática. São eles: o búlgaro erradicado

---

26 Apontamos aqui o número de ingressantes e não de concluintes dos cursos devido à alta variação do número de alunos finalistas por ano.

na França, Tzvetan Todorov, com seu livro *A literatura em perigo* (2009), e o saudoso brasileiro, Antonio Candido, com seu célebre artigo “O direito à literatura” (2011).

Curiosamente, os questionamentos que escutei dos meus alunos no início da minha experiência como professora de literatura na UFAM são muito parecidos com aqueles que abrem o ensaio de Jouve (2012). Em sua publicação, o autor francês retoma questões centrais sobre o que é literatura, buscando defini-la, para, em seguida, propor caminhos para o ensino de literatura.

Quando consideramos a literatura como objeto artístico da linguagem, percebemos a impossibilidade de defini-la, tal como a própria definição de arte. Assim, de acordo com o autor, a pergunta “O que é literatura?” deveria ser substituída por “O que entendemos hoje por literatura?”. E, na tentativa de respondê-la, acabamos por recorrer à abordagem histórica, principalmente no ensino, como forma de percebermos as mudanças nos traços literários de acordo com cada época (JOUVE, 2012).

De fato, o ensino de literatura, tal como se coloca hoje na educação básica, tem se preocupado mais em nomear escolas literárias (romantismo, realismo, simbolismo etc.) e reforçar suas características estilísticas e temáticas do que propiciar a leitura literária da obra propriamente dita, como aponta também o pesquisador brasileiro William Roberto Cereja, no livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005).

De acordo com Cereja (2005, p. 56), esse modelo de ensino de literatura é conhecido como abordagem historicista (ou histórica) da literatura que “sustenta-se numa visão panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo”.

A reformulação do questionamento proposto por Jouve se alinha ao que estudamos, posto que, para (re)pensarmos o ensino de literatura, é necessário escutar as vozes dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que, para nós, significa compreender as concepções de literatura e ensino de literatura de alunos e professores dos cursos de Letras-Francês, para então apresentarmos propostas de caminhos epistemológicos que preencham as lacunas por eles apresentadas.

Em sua aula inaugural para o Collège de France (2009), Antoine Compagnon “moderniza” a discussão ao contextualizá-la no século XXI, lembrando-nos de como a literatura disputa espaços com a era digital, já que “a própria literatura – a literatura considerada ‘viva’ – parece por vezes duvidar de seus fundamentos, frente aos discursos rivais e às novas técnicas, não somente – velha querela – as ciências exatas e sociais, mas também, audiovisual e o digital” (COMPAGNON, 2009, p. 22), apontando que, desde que entramos na era da modernidade, a literatura precisa ser justificada constantemente.

Para o autor, a pergunta “O que é a literatura?” tem a ver com questões teóricas ou históricas e que, de forma mais crítica e política é necessário perguntarmo-nos “Literatura para quê?”. Compagnon (2009, p. 21) afirma que o lugar da literatura na sociedade tem sido questionado em diversos círculos, a exemplo da escola, onde os “textos didáticos a corroem, ou já a devoraram, na imprensa [...], nos lazers, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros”. A cada página é reafirmada a importância da defesa da literatura e de seu ensino, mesmo que esta não reclame mais “para si a faculdade de dar forma à experiência humana” (p. 45), uma vez que outras formas artísticas e o mundo digital também ofereçam essa possibilidade.

Ao apontar a problemática da literatura nos livros didáticos, Compagnon reforça a crítica apresentada por Tzvetan Todorov, quando da publicação de *A literatura em perigo* (2009). Nela, o autor afirma que as mudanças sofridas nos modelos de ensino de literatura dentro das universidades se refletem nas metodologias adotadas nas escolas, e vice-versa, argumentando que se perde, durante a formação docente, o sentido máximo da literatura em detrimento do ensino da obra encerrada em si mesma.

O autor aponta, então, para o que ele considera o cerne do problema no ensino, a saber, (a falta de) o amor pela literatura:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo [...]. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (‘nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação’), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 34-35).

O desinteresse pela literatura, segundo a assertiva de Todorov, é provocado pelo mesmo modelo de ensino de literatura que descrevem Cereja (2005) e Jouve (2012). Vejamos: as relações humanas são movidas pela afetividade. Ao longo do trabalho docente, é comum encontrarmos casos de alunos que desconhecem os efeitos da leitura literária, dentre os quais, o prazer por ela provocado.

É frequente também encontrar professores que dominam as metodologias de ensino e as teorias que dão acesso às obras literárias, mas que não demonstram, por diversas razões, afeto pela literatura. Nesse cenário, perguntamo-nos: como é possível, então, ensinar literatura para novos aprendizes sem a devida paixão pelo seu objeto de ensino?

Algumas pistas nos são oferecidas por Daniel Pennac ao longo de todo livro *Comme un roman* (1992). Nele, o autor retrata diversos momentos nos quais ler ou não ler pode ser uma descoberta única ou a ausência dela, infligida por diversos agentes, incluindo a escola. Registra o autor:

[...] o papel da escola se limitava sempre à aprendizagem de técnicas, ao dever de comentar, e cortava o acesso imediato aos livros através da proibição do prazer de ler. [...] É próprio dos seres vivos estimular o gosto pela vida, mesmo sob a forma de uma equação de segundo grau, *mas a vitalidade nunca foi prevista nos programas escolares*. A função está aqui. A vida está lá fora. Ler, isso se aprende na escola. Gostar de ler... (PENNAC, 1992, p. 88-89, grifo nosso, tradução nossa).<sup>27</sup>

O programa, ou o currículo do ensino básico, ou mesmo do superior, raramente prevê a formação da vitalidade, para usar as palavras de Pennac, ou a paixão pelo objeto de ensino, uma vez que à instituição escolar/universitária caberia unicamente o ensino/formação técnica, enquanto a vitalidade/paixão pelo objeto de ensino fica a cargo das subjetividades dos aprendizes. Porém, não seriam os currículos, eles mesmos, formadores de subjetividades?

Para Todorov, a literatura nos faz compreender melhor o papel de ser humano, nos aproxima de quem somos e do outro. No entanto, o ensino de literatura, tal como vem sendo abordado, nos distancia dessa perspectiva, pois o “fim” da literatura acaba sendo substituído pelo ensino dos “meios” de acessá-la, sem que de fato alcancemos este “fim”:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu *fim*. (TODOROV, 2009, p. 31).

Em *O direito à literatura*, Antonio Candido (2011) reconhece que, apesar de toda modernidade e domínio das técnicas de progresso social, a desigualdade ainda é enorme e os direitos humanos não se estendem à maioria da sociedade. Para o autor, a essência dos direitos humanos é “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (p. 174).

---

27 No original: “[...] le rôle de l'école se bornait partout et toujours à l'apprentissage de techniques, au devoir de commentaire, et coupait l'accès immédiat aux livres par la proscription du plaisir de lire. [...] C'est le propre des êtres vivants de faire aimer la vie, même sous la forme d'une équation du second degré, mais la vitalité n'a jamais été inscrite au programme des écoles. La fonction est ici. La vie est ailleurs. Lire, cela s'apprend à l'école. Aimer lire...”. (PENNAC, 1992, p. 88-89).

Candido discorre sobre o tema e lança a pergunta à qual se dedica a responder nas páginas seguintes de seu ensaio: a literatura é um bem fundamental na formação do homem? Para o autor, a literatura

[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]. Por isso é que, nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, *entrando nos currículos*, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (CANDIDO, 2011, p. 177, grifo nosso).

O crítico sustenta a importância da literatura na construção do ser humano e de suas relações afetivas com a sociedade. Para ele, a literatura nasce junto com a sociedade e se torna uma necessidade do ser humano, haja vista que ela se manifesta em todos os níveis sociais, sem distinção de classes, gêneros, culturas ou idades. Ao se enraizar no subconsciente, a literatura floresce e se torna indispensável para a formação humana.

Há ainda o artigo “Enseignement de la littérature: aspects français d’une crise mondiale” (2014), do pesquisador francês Emmanuel Fraisse, em que o autor traça um panorama da crise no ensino de literatura nos países ocidentais. Para ele, o campo do ensino de Letras tem progressivamente perdido espaço para campos de ensino ligados às engenharias e às ciências da saúde. Na França, por exemplo, isso é perceptível através da escolha dos alunos finalistas<sup>28</sup> dos liceus (ensino médio) ao longo dos anos:

[...] mais de um terço dos estudantes que se apresentavam ao *bac* [...] escolhiam esta área [literária] em 1968, eram ainda 18,5% em 1994, para serem apenas 8% hoje. De uma maneira geral, estes determinantes visíveis no ensino secundário se veem reforçados no plano universitário: os efetivos dos alunos inscritos nas áreas literárias, particularmente em literatura, não pararam de recuar em 40 anos. (FRAISSE, 2014, p. 215, tradução nossa)<sup>29</sup>.

Neste mesmo artigo, Fraisse (2014) vai além da crise no ensino de literatura na educação básica francesa quando aponta seus reflexos no ensino superior. Segundo o autor, é possível perceber que as universidades tendem ao conservadorismo, por um lado, e à inclusão das literaturas marginalizadas, como aquelas de autoria feminina e de países francófonos, por outro. Nesse sentido, há “ausência de consenso a respeito dos conteúdos e metodologias dos estudos de literatura, tanto no ensino secundário como no universitário, apesar do esforço

---

28 Ao finalizar o ensino médio (o liceu), os alunos franceses fazem uma prova chamada *baccalauréat (le bac)*, que está dividida em três grandes áreas: a científica (S), as ciências sociais e econômicas (ES) e a literária (L).

29 No original: “[...] plus d’un tiers des élèves présentant le bac [...] choisissait cette filière en 1968, ils étaient encore 18,5% en 1994 pour n’être que 8% aujourd’hui. [...] D’une manière générale ces déterminations, visibles dans l’enseignement secondaire long se voient renforcées au plan universitaire : les effectifs des étudiants inscrits dans les filières littéraires, et tout particulièrement en littérature, n’ont cessé de reculer depuis 40 ans”. (FRAISSE, 2014, p. 215).

considerável e contínuo para definir e renovar os programas no ensino escolar”<sup>30</sup> (FRAISSE, 2014, p. 215-216).

Os dados apresentados por Fraisse, em 2014, são reflexos de um futuro preconizado anos antes, como nos mostra Leyla Perrone-Moisés, no artigo “Literatura para todos” (2006). Logo nos primeiros parágrafos, a autora relembra como, no final da década de 1970 e início de 1980, Roland Barthes<sup>31</sup> já afirmava a necessidade de repensar o ensino de literatura, caso contrário, ela deixaria de existir.

A autora brasileira ilustra como, à época, a problemática do ensino de literatura atravessava todas as instâncias de ensino de diversos países. Essas inquietações por ela apontadas permanecem até hoje, como alunos de Letras provenientes do EM que não gostam de ler e professores universitários desinteressados nos documentos reguladores do ensino, por exemplo. Quinze anos depois desse artigo, essa ainda é, em parte, uma realidade em se tratando de ensino de literatura na educação superior.

Algo que atravessa o discurso dos autores supracitados, além da óbvia necessidade de *(re)pensar o ensino de literatura*, é a necessidade de *(re)formular os currículos* de modo que a vitalidade/paixão pelo objeto de ensino – a literatura – não fique apenas a cargo das subjetividades dos aprendizes construídas fora do ambiente escolar/universitário, mas que a própria instituição de ensino oportunize a construção dessas subjetividades, viabilizando a formação de leitores literários e futuros formadores de leitores.

Entendemos, à vista disso e com base nos autores franceses e brasileiros aqui referidos, que a crise do ensino da literatura se dá originalmente no ensino superior, onde são formados os professores que atuarão no ensino básico e que, eventualmente, reproduzirão aspectos de sua própria formação durante a atuação docente. Este fenômeno é denominado por Christian Puren (2012 [1988]) de lei do isomorfismo e, segundo o autor, “o formador tende espontaneamente a reproduzir na sua prática o que se destacou em sua própria formação” (p. 37, tradução nossa).<sup>32</sup>

Partimos, portanto, da discussão teórica sobre ensino de literatura e currículo, discussão essa que nos últimos tem se consolidado principalmente no campo da Didática da Literatura, na França e, mais recentemente, na Linguística Aplicada, no Brasil. Dessa forma, o ensino de literatura na formação de professores de francês na região Norte é atravessado pela sua

---

30 No original: “[...] l’absence de consensus sur les contenus et méthodes des études littéraires, tant dans l’enseignement secondaire que dans l’enseignement universitaire, malgré un effort considérable et continu de définition et de renouvellement des programmes dans l’enseignement scolaire”. (FRAISSE, 2014, p. 215-216).

31 La préparation du roman I et II (BARTHES, 2003).

32 No original: “[...] que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation.” (PUREN, 2012 [1988], p. 37).



relação com o currículo, seja em sua forma prescritiva ou em sua programação, envolvendo alunos e professores.

A partir do debate empreendido pelos autores que nos serviram de embasamento, concluímos que é preciso, portanto, compreender a concepção de ensino de literatura difundida nas universidades, para que possamos, juntamente com as vozes de alunos e professores, apresentar caminhos epistemológicos que contribuam para a formação de professores de francês sabedores do lugar do ensino de literatura em sua futura atuação como docentes.

Na primeira versão de “O direito à literatura”, de 1988, Candido (p. 172) afirmava que “é verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio”. Mais de trinta anos depois da publicação, testemunhamos a barbárie galopante instalada no mundo, principalmente no Brasil, onde nem mesmo a hipocrisia é capaz de ocultá-la. A falta de afeto, de alteridade e de meios de promoção da humanidade são uma patologia latente em constante evidência.

Contudo, a partir das experiências da autora deste livro com a literatura, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, acreditamos, assim como os críticos aqui citados, no ensino de literatura como um caminho de oposição e rejeição a essa patologia social, um caminho que se abre para a prática do olhar sobre o outro, sobre o mundo e sobre si mesmo.

É preciso, portanto, lutar.

## 2 ENSINO DE LITERATURA E DESENHO CURRICULAR: O QUE REVELAM OS PPPC DE LETRAS-FRANCÊS

*Cai o sol na terra de makunaima  
Boa Vista no céu, lua cheia de mel  
sobe a serra de Pacaraima  
eu sou de Roraima  
surubim, tucunaré, piramutaba  
sou pedra pintada, buriti, bacaba  
Caracaranã, farinha d'água, tucumã  
curumim te espera cunhantã  
um boto cantando no rio  
beiju de caboco no cio  
parixara na roda de abril, se abriu  
linha fina no meu jandiá  
carne seca, xibé, aluá  
jiquitaia, caxiri, taperebá.*

(“Makunaimando”, Zeca Preto e Neuber Uchôa).

Nos capítulos anteriores, apresentamos alguns dos autores que discutem o ensino de literatura e como eles consideram necessário e urgente repensar o ensino de literatura nos currículos, uma vez que os modelos até então adotados pouco têm colaborado para a formação de professores (de francês) sabedores do lugar do ensino de literatura na sua formação e em sua futura atuação docente.

Motivados pela assertiva de Jouve (2012) sobre o que entendemos hoje por literatura, retomamos quais as concepções de literatura e ensino de literatura adotados pelos PPPC? Isso posto, o objetivo deste capítulo é identificar tais concepções adotadas pelos currículos das sete licenciaturas em Letras-Francês da região Norte, de modo que possamos compreender os modelos de ensino de literatura neles descritos.

Porém, antes de darmos início às análises dos documentos, convém apresentarmos os conceitos de currículo que elegemos, visto que as pesquisas sobre a temática curricular são múltiplas, assim como a própria concepção de currículo. Por essa razão, convocamos alguns teóricos que se dedicam às questões curriculares para nos ajudar a elucidar nosso entendimento sobre o tema.

Um dos conceitos por nós adotados é também o mais tradicional nas teorias de currículo: o de documento organizador do processo educativo. Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo, em *Teorias de currículo* (2011), discutem as concepções e as definições desse termo nos séculos XIX e XX. Segundo as pesquisadoras, a definição de currículo, apesar de ter sofrido mudanças ao longo do tempo, mantém até hoje algumas características muito presentes, a saber:

[...] a grade curricular, com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, o plano de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

As autoras alertam também sobre a necessidade de se integrar o currículo às experiências e realidades dos atores envolvidos no processo educativo. E isso se aplica também ao ensino-aprendizagem de literatura.

Na virada do século, Tomaz Tadeu da Silva publicou o livro intitulado *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo* (1999) com o objetivo de reunir e apresentar de forma didática e sucinta as principais teorias curriculares. Nessa obra, o autor aponta algumas questões centrais que guiam as teorias de currículo, afirmando que todas estão relacionadas à construção de uma identidade ou subjetividade que busca tornar – ou formar – quem somos:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: *na nossa identidade, na nossa subjetividade*. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 1999, p. 15-16, grifo nosso).

A assertiva de Tomaz Tadeu da Silva (1999) surge para nós como uma resposta à pergunta feita no capítulo anterior, quando nos questionamos se seria o currículo também formador de subjetividades. Ainda na introdução do seu livro, o autor afirma que tudo o que é privilegiado, definido e destacado nos currículos o é por uma questão de poder. Entendemos, portanto, que currículo é poder, discurso, território e identidade.

Nesse sentido, durante toda a análise documental que aqui fizemos, questionamos, constantemente, não apenas “o quê” está inserido nos documentos, mas principalmente

“como” e “por quê” está. Dessa forma, pudemos visualizar quais direções os PPPC apontam para a formação dos futuros profissionais de Letras-Francês no que diz respeito às concepções de literatura e ensino de literatura.

Outro teórico que discute a conceituação e os níveis de elaboração de currículo é José Augusto Pacheco. Em *Currículo: teoria e práxis* (1996), o autor afirma que, apesar das diversas concepções, o currículo

[...] define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 1996, p. 20).

Enquanto processo contínuo de construção, o currículo passa por diversas fases de decisão, que podem ser resumidas em três etapas: “a) político-administrativo – no âmbito da administração central; b) de gestão – no âmbito da escola e da administração regional; c) de realização – no âmbito da sala de aula” (PACHECO, 1996, p. 68).

No contexto de nossa pesquisa, as decisões curriculares são tomadas, em nível político-administrativo, pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2001a, 2001b, 2002, 2006, 2007, 2009, 2011, 2013), que define as Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras (Português e Estrangeiras). Em nível de gestão escolar, a decisão curricular é realizada pelas universidades, através de uma equipe formada por professores dos colegiados, responsáveis pela elaboração e manutenção dos PPPC (BRASIL, 2001a). Na terceira etapa, a decisão curricular é realizada no âmbito da sala de aula por alunos e professores.

Definidos e discutidos amplamente por José Augusto Pacheco e por teóricos de currículo por ele citados, cada fase de decisão integra diversos níveis curriculares (dos quais destacaremos alguns para nossa análise) que estão em contínua interrelação. Desta forma, compreendemos o currículo como parte importante dos processos educativos que, para além da organização estrutural de um sistema de ensino-aprendizagem, é construído por múltiplos agentes sociais, formado *por* e formador *de* subjetividades.

De modo a atender aos objetivos por nós propostos, analisaremos neste capítulo o currículo *prescrito*, ou seja, “o currículo sancionado pela administração central e que é adoptado por uma estrutura organizacional escolar” (PACHECO, 1996, p. 69), e o currículo *programado*, elaborado pelos colegiados de professores.

## **2.1 DA ANÁLISE: PRESCRIÇÃO E PROGRAMAÇÃO CURRICULAR**

### **2.1.1. Diretrizes curriculares para os cursos de Letras: o currículo prescrito**

A primeira instância de decisão curricular compete ao Ministério da Educação (MEC). Por esse motivo, interessa-nos fazer uma breve leitura das prescrições curriculares (currículo prescrito). Tendo como ponto de partida o tema “literatura”, realizamos a leitura do Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001a), que fundamenta a Resolução CNE/CES nº 18/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de vários cursos de graduação, entre eles, os de Letras.

O parecer revela alguns aspectos que interessam à nossa análise dos PPPC. Um deles está relacionado ao “perfil profissional”. Segundo o documento, as licenciaturas em Letras “devem ter estruturas flexíveis que: [...] criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional” (BRASIL, 2001a, p. 29).

No item dedicado às “habilidades e competências”, o documento deixa claro que a formação deve buscar desenvolver o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001a, p. 30), além da “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional” (BRASIL, 2001a, p. 30).

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, o parecer se limita a definir os conteúdos caracterizadores dos cursos de Letras em Estudos Linguísticos e Estudos Literários, que devem vir acompanhados da descrição de competências e habilidades específicas e, ainda, “articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática” (BRASIL, 2001a, p. 31). Além disso, é indicado que conteúdos relacionados à educação básica sejam incluídos na formação, juntamente com “as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001a, p. 31).

Apesar de não definir o campo da educação nos conteúdos curriculares como o faz com os estudos linguísticos e literários, o documento indica a articulação entre teoria e prática nesses três campos, adotando terminologias da educação como “métodos e técnicas pedagógicas” e “didáticas”, por exemplo.

Finalmente, as diretrizes delegam às universidades a competência em desenvolver o currículo programado, deixando claro que “o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que

a IES implantará.” (BRASIL, 2001 a, p. 30), incluindo aspectos como “perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio” (BRASIL, 2001 a, p. 29), por exemplo. Passemos, então, aos PPPC.

### **2.1.2 Projeto Político-Pedagógico de Curso: o currículo programado**

Os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos aqui analisados seguem o padrão determinado pela Resolução CNE/CES 18 (BRASIL, 2002), que determina a inclusão dos seguintes itens nos PPPC:

a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e as habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002, p. 1).

Analizamos, primeiramente, o “perfil profissional” proposto pelos PPPC, os objetivos e as “habilidades e competências” relacionadas à literatura e seu ensino, que estão descritas nos quadros “Elementos textuais” dos PPPC.

No que se refere especificamente ao “perfil” de egressos, a maioria dos PPPC é reticente em relação ao ensino de literatura. Dos sete currículos, apenas dois afirmam formar profissionais aptos a “lecionar línguas e respectivas literaturas” e em outros dois não há indicação alguma sobre perfil profissional em literatura.

No entanto, a articulação entre a formação profissional e o ensino de literatura aparece de forma mais explícita nos outros documentos nas seções dedicadas aos “objetivos do curso” e na descrição das “habilidades e competências” desenvolvidas na formação dos professores. Em sua maioria, os objetivos, habilidades e competências propõem:

- “estratégias para o ensino-aprendizagem de literatura”;
- “articulação no ensino de Línguas e suas respectivas Literaturas”;
- “didática das línguas e das literaturas”;
- “práticas pedagógicas” em língua e literatura;
- literatura e “práticas escolares”;
- “sequências didáticas” que incluam literatura;
- “planejamento e elaboração de material didático” em língua e literatura; e
- habilitação pedagógica em língua e literatura.

Para compreendermos o que o currículo pretende com as habilidades e competências, elegemos as definições apresentadas por Antoni Zabala e Laia Arnau (2010). De acordo com os autores, o termo “competência” surge da “necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11) e consiste na “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam [...] componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (2010, p. 11).

Em resumo, “são ações eficazes diante de situações e problemas de diferentes matizes, que obrigam a utilizar recursos dos quais se dispõe.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37). Nesse sentido, um currículo baseado em habilidades e competências, concluem os autores, “representa a formação em aprendizagens que têm como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11). Apresentado dessa forma, um ensino por competências teria, portanto, foco na solução de problemas em situações reais no âmbito escolar.

Podemos afirmar, portanto, que nos itens “objetivos do curso” e “habilidades e competências” a serem desenvolvidas, os PPPC preveem a articulação entre literatura e seu ensino na formação dos profissionais de Letras-Francês da região Norte. Dessa forma, entendemos que essas licenciaturas propõem, nas partes introdutórias dos *currículos programados*, a formação de um perfil profissional que seja capaz de articular os estudos linguísticos e estudos literários as suas respectivas didáticas.

Porém, para que essa proposta de formação se concretize, não basta citá-la na apresentação do currículo, é preciso que ela seja traduzida em componentes curriculares (CC) (disciplinas) da matriz curricular dos cursos. Os dados apresentados a seguir estão descritos nos quadros “Matriz Curricular do PPPC” e “Ementário do PPPC”, disponíveis nos apêndices.<sup>33</sup>

Conforme as diretrizes do MEC, as licenciaturas em Letras devem ter CC dos Estudos Linguísticos, Estudos Literários e ainda as “didáticas próprias” desses conteúdos (didática, metodologia, práticas de ensino e estágios, por exemplo), de maneira a atender os conteúdos da educação básica. Entendemos, então, que os conteúdos curriculares dos PPPC estão divididos nesses três eixos principais.

Partindo dessa premissa, supõem-se que as licenciaturas teriam 50% de sua carga horária total voltada à formação dos estudos linguísticos e suas didáticas e outros 50% voltada aos estudos literários e suas didáticas, ou seja, distribuídas igualmente entre os campos. Porém, essa não é a realidade. Vejamos:

---

33 Apêndices C, D, E, F, G, H e I.

Tabela 1 - Carga horária das licenciaturas em Letras-Francês

LICENCIATURAS	CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA EM LITERATURA E SUAS DIDÁTICAS	%
L1	4.140	1.500	36,2
L2	3.780	1.350	35,7
L3	3.440	720	20,9
L4	3.200	630	19,6
L5	3.570	580	16,2
L6	4.180	585	13,9
L7	3.302	408	12,3

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).  
 Legenda: L=licenciatura

Em cinco currículos analisados (L3, L4, L5, L6 e L7), a carga horária dedicada aos estudos literários e suas didáticas (quando presentes), ou seja, a inclusão da literatura em disciplinas como estágio, práticas de ensino e metodologias, por exemplo, vão de 12,3% a 20,9% da carga horária total dos cursos.

Esses números incluem tanto as licenciaturas que oferecem apenas uma habilitação, ou seja, Letras-Francês, ou dupla habilitação, Letras-Francês/Português. Mesmo em duplas habilitações, cuja carga horária total de formação, geralmente, é superior às demais, a carga horária em literatura e suas didáticas não chega a ultrapassar os 36,2% (L1 e L2).

É evidente que há, ao menos em nível curricular, uma predileção pela formação na área dos estudos linguísticos. Com isso, notamos que há uma tendência em formar profissionais especializados no campo dos estudos linguísticos, no que diz respeito à formação em língua francesa, ao campo teórico da linguística e, principalmente, na didática de línguas, o que comprova nossa assertiva de que a formação em Letras-Francês das IES investigadas aprofunda a dicotomia estudos linguísticos/estudos literários.

Contudo, ainda que timidamente, a formação nos estudos literários está presente nos PPPC. Cabe-nos, agora, apresentar que formação é essa, a partir da pergunta: quais são as concepções de literatura e ensino de literatura adotadas pelas Licenciaturas em Letras-Francês registradas nos PPPC das IES investigadas?; e das macrocategorias de análise dela surgidas “concepções de literatura” e “concepções de ensino de literatura”.



Após a análise em busca dos elementos que estão relacionados às “concepções de literatura”, agrupamos os resultados em forma de tabela para melhor visualização dos leitores. Com isso, percebemos que três concepções se destacam pela presença em mais de 50% (3+1) dos PPPC analisados. São elas: literatura como representação cultural (6); literatura como representação sócio-histórica (5) e literatura como formadora do sujeito (4).

Tabela 2 - Concepções de literatura nos PPPC

CONCEPÇÕES DE LITERATURA	Nº DE OCORRÊNCIAS NOS PPPC
Representação cultural	6
Representação sócio-histórica	5
Formadora do sujeito	4
Representação política	2
Representação econômica	2
Representação da experiência humana	1
Arte	1
Prática social	1

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Outras concepções de literatura foram identificadas, porém, como estão presentes em menos de 50% dos PPPC (três ou menos), não serão discutidas. São elas: literatura como representação política (2) e econômica (2); representação da experiência humana (1); expressão artística (1) e prática social (1). No que tange às “concepções de ensino de literatura”, adotamos o mesmo procedimento de inclusão e exclusão de categorias, ilustradas a seguir:

Tabela 3 - Concepções de ensino de literatura nos PPPC

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA	Nº DE OCORRÊNCIAS NOS PPPCs
História da literatura	06
Gêneros literários	05
Abordagem cronológica	05
Movimentos literários	04
Formação de repertório literário	03
Literatura e transdisciplinaridade	02
Leitura integral de obras literárias	01

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Identificamos quatro “concepções de ensino de literatura” que se destacam pela presença em mais de 50% (3+1) dos documentos analisados. São elas: história da literatura (6); gêneros literários (5); abordagem cronológica (5) e movimentos literários (4).

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LITERATURA E ENSINO DE LITERATURA NOS PPPC

Iniciamos essa discussão retomando o objetivo do presente capítulo, que busca identificar as concepções de literatura e ensino de literatura adotadas pelas Licenciaturas em Letras-Francês descritas nos PPPC. Para tal, realizamos a análise documental e apresentamos os dados relacionados ao tema desse estudo, o que nos possibilitou criar categorias de análise organizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorias de análise: literatura e ensino de literatura nos PPPC

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
CONCEPÇÕES DE LITERATURA	CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA
Representação cultural	História da literatura
Representação sócio-histórica	Gêneros literários
Formadora do sujeito	Abordagem cronológica
	Movimentos literários

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

A partir das macrocategorias “concepções de literatura” e “concepções de ensino de literatura”, outras categorias de análise surgiram, no entanto, pela própria natureza do tema da pesquisa, iniciaremos a análise a partir das concepções de literatura presentes nos PPPC.

Como ilustrado no quadro acima, a concepção de literatura mais presente na maioria dos PPPC (85,71%) é a de literatura como representação cultural. Isso posto, encontrar uma definição de literatura e de cultura pode se tornar uma tarefa hercúlea, considerando os diversos caminhos analíticos dos estudos literários e estudos culturais, cujos temas privilegiam a interdisciplinaridade, como aponta a crítica feita por Perrone-Moisés (2016).

Segundo a pesquisadora, as relações contemporâneas entre literatura e cultura surgem da crise no ensino de literatura que atingiu os departamentos literários de diversas universidades em 1980, perdurando durante a virada do século:

Sob a influência teórica do pós-estruturalismo francês, os teóricos americanos adotaram certos aspectos da crítica ao logocentrismo por Derrida e a constatação dos discursos de poder por Foucault, e aplicaram-no às questões ideológicas candentes de seu país: o patriarcalismo, o racismo antinegro, o puritanismo homofóbico, o multiculturalismo, a expressão pós-colonial em língua inglesa. Formaram-se, assim, vários grupos, cada qual aspirando à precedência e disputando os destroços da velha literatura para usá-los como 'afirmações afirmativas'. O resultado foi a 'balcanização' dos estudos literários, a submissão dos mesmos aos mal definidos 'estudos culturais', supostamente interdisciplinares, mas na verdade superficialmente informados pelas ciências humanas, até a condenação e o abandono puro e simples do 'literário'. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 73).

Não encontramos em nossa análise dos PPPC traços significativos da relação entre literatura e estudos culturais, nos moldes descritos por Perrone-Moisés (2016). Entretanto, identificamos a presença de outro campo de confluência entre literatura e cultura, no qual dialogam a literatura, a cultura e o ensino de línguas: a didática do FLE.

Na perspectiva da didática do FLE, é possível reconstituir historicamente as relações entre literatura e cultura a partir das mudanças de significado e contexto histórico dos próprios termos, como ilustra Josilene Pinheiro Mariz (2008). Segundo a pesquisadora, no contexto do ensino de FLE, as palavras "língua", "literatura", "cultura" e "civilização" estão intimamente associadas aos conceitos imperialistas de língua, cultura, literatura e civilização francesa, em relação aos países colonizados.

Essa concepção de cultura e literatura atravessou as principais metodologias de ensino, sendo refletida nos livros didáticos de FLE, como nos mostra a pesquisa de Mariz (2008), e a formação literária no Brasil, através da Metodologia Direta descrita no capítulo 1 (PIETRARÓIA, 2008); conseqüentemente, também os currículos.

Assim, no século XIX, essas concepções foram difundidas e protagonizadas principalmente pela Aliança Francesa, criada em 1883, que fundou sedes no mundo todo, como no Brasil poucos anos depois, em 1885. Para ensinar língua e cultura francesas, os modelos de ensino deveriam incluir, também, a literatura, "como uma forma de dar a conhecer os monumentos da tradição, as instituições e, sobretudo, as obras-primas artísticas e literárias do país" (MARIZ, 2008, p. 29).

Segundo a pesquisadora Anne Godard (2015), as relações entre literatura e cultura na didática do FLE remontam à *metodologia gramática-tradução*, quando o texto literário representava a única realidade linguística e literária no ensino de língua, entendido como um modelo discursivo que deveria ser imitado. Nessa abordagem metodológica, a cultura representada era a dos

colonizadores. Logo, as obras literárias utilizadas nos cursos de francês eram selecionadas de acordo com os clássicos da literatura francesa.

Já a Metodologia Direta (aquela adotada no Brasil em 1931 nos currículos escolares do Colégio Pedro II) surge como uma proposta contrária à gramática-tradução. Seu foco principal estava no desenvolvimento da oralidade, de modo que as aulas deveriam ocorrer apenas em língua francesa:

Seja na Bretanha ou em Limousin, é na escola que os alunos descobrem o francês e a obrigação de só falar em francês, o mesmo ocorre nas escolas coloniais que são implementadas em todos os territórios que passaram para o controle francês [...], marcando, desde os anos de 1880, 'a interdependência estrutural e ideológica da dupla colonização/escolarização' (Spaët, 2001:80). (GODARD, 2015, p. 18, tradução nossa).<sup>34</sup>

Na Metodologia Direta, segue Godard, o “francês da República” mantinha seu prestígio em cidades do interior da França e nas colônias através da literatura, considerada como representante de um modelo linguístico superior e portadora de “valores universais”.

Essa perspectiva continuou presente na *metodologia ativa*, que perdurou até meados do século XX, quando o texto literário passou a ser utilizado em aulas de FLE para abordar os conteúdos culturais próprios à cultura estrangeira, reforçando a noção de patrimônio e nacionalismo. A obra literária francesa era, então, reconhecida como a única via de encontro entre questões linguísticas, literárias e culturais. Sua utilização em aulas de FLE previa a formação de leitores que teriam contato com a cultura francesa (GODARD, 2015).

No entanto, a noção de cultura no ensino de FLE começou a mudar, ao menos em teoria, com o advento das *metodologias áudio-orais* criadas nos Estados Unidos em decorrência da Guerra Fria. Na França, essa metodologia ficou conhecida como SGAV<sup>35</sup> (*méthode structuro-globale audio visuelle*; método audiovisual, em português), cuja prioridade é a aquisição de vocabulário e produção oral da LE através de automatismos. Essa perspectiva resulta numa tripla exclusão das obras literárias na metodologia SGAV em aulas de FLE, uma vez que o texto literário era considerado uma forma discursiva complexa, elitista e não representativa da linguagem oral.

---

34 No original: “Que se soit en Bretagne ou en Limousin, c’est à l’école que les élèves découvrent le français et l’obligation de ne parler que le français, de même, dans les écoles coloniales qui sont implantées dans tous les territoires qui passent sous le contrôle français [...], marquant dès les années 1880, ‘l’interdépendance structurelle et idéologique du couple colonisation/scolarisation’ (Spaëth, 2001:80)” (GODARD, 2015, p. 18).

35 Tendo sido adotada, à época, pela Aliança Francesa, essa metodologia é ainda hoje usada por grandes franquias de escolas de idiomas, que têm como principal atrativo a memorização cumulativa de vocabulário e frases na LE em curtos prazos, através de contínuas repetições.

A exclusão das obras literárias em aulas de FLE na metodologia SGAV representou também a exclusão do aspecto cultural que estava atrelado ao ensino de língua. Ao analisar os manuais de FLE baseados na *méthode SGAV*, Godard (2015) ressalta como esse material didático apresenta uma perspectiva de ensino de língua “desembaraçado” dos elementos culturais, o que permitiria uma possível difusão da língua em diversos contextos. No entanto, apesar de eficiente no ensino-aprendizagem de LE em níveis iniciais, a metodologia SGAV encontrou gargalos nos níveis intermediários e avançados.

As fragilidades da metodologia SGAV suscitaram, então, o aparecimento da *abordagem comunicativa*, que privilegiou a didática da escrita e dos documentos autênticos, ou seja, de textos que não foram produzidos para um objetivo escolar. Essa concepção trouxe de volta a literatura para as metodologias de ensino de FLE.

Ainda segundo Godard, “no contexto francês, a mudança metodológica coincide com o período da descolonização”<sup>36</sup> (2015, p. 24), em meados do século XX, e abriu espaço para o que se convencionou chamar de literaturas francófonas. Assim, no cenário de emancipação dos países colonizados pela França, o termo “francofonia”, originalmente cunhado para designar o conjunto de pessoas em países que falam francês, foi problematizado por movimentos linguísticos, culturais e políticos, assumindo novos sentidos, tornando-se polissêmico, como vimos<sup>37</sup> no Capítulo 1.

Desde a concepção de Onésime Reclus e Léopold Sédar Senghor, a quem é atribuída a frase “nos escombros do colonialismo, nós encontramos esta ferramenta de trabalho maravilhosa, a língua francesa” (UNE HISTOIRE..., [20--?])<sup>38</sup>, até o manifesto por uma literatura-mundo (POUR UNE..., 2007), em que diversos autores originários principalmente de países africanos recusaram o *status* “periférico” imposto às literaturas francófonas,<sup>39</sup> os sentidos do termo são motivo de inquietação para alunos e professores de literatura, como constatado na pesquisa de Mariz (2008).

Dessa forma, mais de um termo pode ser adotado pelos PPPC para designar a literatura de língua francesa, como literatura francesa e/ou literatura(s) francófona(s); ou ainda, que o termo possa assumir mais de um sentido quando adotado nos documentos, a depender do posicionamento político-ideológico ali implicado. Nesse sentido, indagamos: quais literaturas são privilegiadas pelos PPPC?

---

36 No original: “Dans le contexte français, le changement méthodologique coïncide avec la période de décolonisation.” (GODARD, 2015, p. 24).

37 Ver seção 1.1.1.

38 No original: “Dans les décombres du colonialisme, nous avons trouvé cet outil merveilleux, la langue française” (UNE HISTOIRE..., [20--?]).

39 Sobre o tema, ver artigo de Véronique Porra (2018).

Veamos como isso está refletido nas matrizes curriculares dos PPC de Letras-Francês em análise.

Quadro 3 - Componentes curriculares de literaturas de língua francesa

COMPONENTES CURRICULARES DE LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA	
PPPC 1	Francesa
PPPC 2	Francesa
PPPC 3	Francesa
PPPC 4	Francófona
PPPC 5	Francesa/francófona
PPPC 6	Francesa/francófona
PPPC 7	Francesa/francófona

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Dos sete documentos, apenas PPC4 adota a “literatura francófona” como terminologia para os componentes curriculares (CC) de literatura em língua francesa. Outros três (PPPC5, PPC6 e PPC7) adotam ambas as terminologias, entretanto, mantêm a predominância de CC em literatura francesa em relação às literaturas francófonas. Finalmente, três currículos (PPPC1, PPC2 e PPC3) adotam exclusivamente o termo “literatura francesa”.

A princípio, a diferença entre os termos adotados não parece tão profunda na distribuição dos CC, apesar da predominância do termo ligado à França. No entanto, um olhar mais atento às referências bibliográficas indicadas no ementário dos CC confirma posicionamento político-ideológico dos documentos:

Quadro 4 - Referências bibliográficas de literatura francesa e francófona nos PPC

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LITERATURAS DE LÍNGUA FRANCESA	
PPPC 1	Majoritariamente francesas
PPPC 2	Majoritariamente francesas
PPPC 3	Majoritariamente francesas
PPPC 4	Majoritariamente francesas
PPPC 5	Majoritariamente francófonas
PPPC 6	Não indica
PPPC 7	Não indica

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Somente PPPC5 adota majoritariamente referências bibliográficas com foco na “literatura francófona” em seus componentes curriculares. Os demais (PPPC1, PPPC2, PPPC3 e PPPC4), mesmo aqueles que elegem como terminologia também a “literatura francófona”, indicam majoritariamente referências bibliográficas *da* ou relacionadas à “literatura francesa”. Logo, percebemos que a concepção de literatura como cultura manifestada nos PPPC privilegia a literatura francesa, em uma perspectiva do centro em detrimento das margens.

Novamente aqui, apesar das mudanças de paradigmas teóricos ocorridas nos estudos literários, em especial, as teorias do texto e do discurso surgidas a partir dos anos 1960-1970, que propiciaram, entre outros debates, a contestação dos cânones, estes ainda permanecem cristalizados nos currículos, através da seleção das obras literárias (recorte cronológico, gêneros privilegiados).

A concepção de literatura como representação cultural é influenciada também pelos modelos de ensino reconhecidos nos PPPC, de onde se destacam as categorias analíticas “história da literatura”, “gêneros literários”, “abordagem cronológica” e “movimentos literários”. Estas categorias fazem parte do mesmo modelo de ensino: a historiografia literária,<sup>40</sup> que discutiremos a seguir.

Como situa Marisa Lajolo (1993), a historiografia literária é uma *senhora* muito conhecida dos professores e pesquisadores que se dedicam a discutir o ensino de literatura, seja no ensino básico, seja no superior. Segundo Lajolo, literatura, história e história da literatura são áreas que caminham juntas. As duas primeiras dialogam quando da recriação literária de um momento histórico; a terceira, como modelo de ensino:

Desdobramento de antigas bibliotecas, bibliografias ou registro de autores e obras, a história da literatura costuma traduzir-se em obras que [...] apresentam a literatura como um *continuum* de autores e obras que, ao sucederem-se no tempo, agrupam-se em conjuntos [...] que encontram sustentação e sentido em diferentes instâncias *intra* e *extra* literatura. (LAJOLO, 1993, s/p., grifos da autora).

Assim definido, o modelo historiográfico do ensino de literatura traz em si a ideia de organização da produção literária dentro de uma perspectiva cronológica de sucessão, sustentada pelo cânone literário de determinada nação. Segundo a pesquisadora, esse modelo de ensino tem origem em modelos de ensino de literatura difundidos na Europa e que serviram de modelo para o ensino no Brasil:

---

40 Também conhecida como “abordagem historiográfica”, “abordagem historicista”, “ensino tradicional” de literatura e “paradigma histórico-nacional”.

Esta aliança entre a literatura e a história parece datar da formação das modernas nacionalidades europeias, não por acaso, contemporâneas dos primeiros grandes projetos da historiografia literária e que forneceram o pressuposto necessário para as literaturas nacionais. (LAJOLO, 1993, s/p.).

Regina Zilberman, em *Estética da recepção e história da literatura* (1989), nos apresenta a ótica de Hans Robert Jauss sobre os métodos da história da literatura. Citando Jauss, a pesquisadora indica dois modelos vigentes da historiografia literária, muito próximos do exemplo acima citado:

[...] [o primeiro] ordena seu material segundo tendências gerais, gêneros e o 'resto', para, em seguida, tratar as obras individuais dentro dessas rubricas em sucessão cronológica. O outro, que segue o padrão da Antiguidade, [...] 'ordena seu material de modo linear segundo o paradigma de grandes autores e valoriza-os conforme o esquema de vida e obra. (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 31).

Assim, surgido na França, o "positivismo influenciou a história da literatura" (ZILBERMAN, 1989, p. 31), reverberando nos modelos de ensino de literatura nacional e nos currículos. Na mesma esteira, o pesquisador William Roberto Cereja (2005) aponta como as relações entre literatura, cultura e ensino são tomadas pelo desejo de classificação e organização dos fatos históricos, "trata-se, pois, de uma concepção conteudista e enciclopédica de ensino de literatura" (p. 12).

O paradigma da historiografia literária surge, portanto, como reflexo de um período histórico específico, datado do século XIX, e tem como características principais a

[...] apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Os autores são indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado. (CEREJA, 2005, p. 56).

No contexto nacional, pesquisas como as de William Cereja (2005), Marcia Razzini (2000) e Cynthia A. B. Neves (2015) reconstituem o percurso histórico desse paradigma no sistema educacional brasileiro, que data dos currículos do Colégio Pedro II, onde era presente a preocupação em classificar e historiar a literatura a partir de "dois critérios: o histórico-cronológico e os gêneros literários" (CEREJA, 2005, p. 95). É possível reconhecer estes mesmos critérios nos PPPC analisados, de forma que nos perguntamos: quais gêneros são privilegiados pelos documentos?



Se no CPEI, os gêneros literários privilegiados eram o épico, lírico e dramático, hoje, nos currículos em questão, quando há uma seleção dos gêneros literários, especialmente nos CC de literatura francesa/francófona, ela segue o modelo da tríade clássica, indicada seja no nome dos componentes curriculares de literatura, como “prosa francófona”, “poesia francófona” e “teatro francófono”, seja nas ementas, como “teatro”, “poesia”, “prosa” e outros termos análogos como “romance”, “dramaturgia”, “narrativas breves”, “contos”.

A preferência pela tríade clássica é também reveladora de um paradigma tradicional de ensino de literatura em cursos de francês (FLE ou FLM),<sup>41</sup> como indica Nathalie Denizot, em *Genres littéraires et genres textuels en classe de français: scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français* (2008). Segundo a pesquisadora, essa tripartição está relacionada a uma generalização, uma vez que o gênero épico, por exemplo, muitas vezes pode ser “reformulado como *narrativo*, e assimilado ao romance e aos gêneros próximos como a novela e o conto” (p. 78, tradução nossa, grifo da autora).<sup>42</sup>

No contexto de formação investigado, uma generalização dos gêneros literários como a que destacamos se torna conveniente para o ensino de literaturas de língua francesa, quando consideramos três características dos currículos: i) a tendência em formar um profissional mais especializado no campo dos estudos linguísticos; ii) a concepção de literatura a partir da didática do FLE; e iii) a carga horária exígua dos CC de literatura nos currículos, que impossibilita a diversificação dos gêneros literários ao longo da formação e o aprofundamento de outros temas relativos ao campo dos estudos literários.

No critério “recorte histórico-cronológico” das obras literárias, os PPPC são mais flexíveis. Em alguns documentos, o recorte é realizado dentro de uma janela temporal bastante ampla, compreendendo as origens da língua francesa até a literatura contemporânea; em outros, o recorte privilegia as obras literárias produzidas nos séculos XIX e XX, ambos ancorados em uma perspectiva diacrônica.

Acompanha esse critério o estudo das “características dos movimentos literários”, uma outra prática de ensino de literatura pertencente ao paradigma historiográfico. A título de exemplificação, ilustramos a seguir características da historiografia literária como constam nos PPPC:

---

41 Francês como Língua Materna.

42 No original: “Reformulée en *narratif*, et assimilé au roman et aux genres proches comme la nouvelle et le conte”. (DENIZOT, 2008, p. 78, grifo da autora).

Quadro 5 - Historiografia literária e ensino de literatura

HISTORIOGRAFIA LITERÁRIA E ENSINO DE LITERATURA	
PPPC 1	“Periodização da Literatura”; “principais características estilísticas do período”; “Estudo das características dos movimentos literários” etc.
PPPC 2	“Movimentos literários” etc.
PPPC 3	“O estudo das formas”; “Movimentos de vanguarda” etc.
PPPC 4	“Visão panorâmica da literatura”; “apresentação dos autores e de suas obras, em sequência cronológica” etc.
PPPC 5	“Estudo historiográfico” etc.
PPPC 6	“Romantismo”; “O Realismo. O Naturalismo”; “Abordagem histórica da literatura”; “Estudo da historiografia da literatura”; “Estudo de autores e movimentos literários” etc.
PPPC 7	“O Barroco. O Arcadismo. O Romantismo.”; “Realismo, naturalismo, parnasianismo e pré-modernismo”; “Abordagem histórica da literatura”; “Estudo de obras, autores e movimentos das literaturas” etc.

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Os trechos dos documentos destacados no quadro acima, e evidenciados nas concepções de literatura dos PPPC (“história da literatura”, “gêneros literários”, “abordagem cronológica” e “estudo dos movimentos literários”), compõem o mesmo modelo de ensino de literatura, a historiografia literária.

Em nossa análise, destacamos as literaturas de língua francesa devido ao recorte com foco na formação de professores de francês. Entretanto, como citamos anteriormente, parte dessa formação também inclui as literaturas de língua portuguesa, que seguem, em maior ou menor grau, o paradigma da historiografia literária proposto pelos PPPC.

Porém, não são apenas as “literaturas” que compõem o campo dos estudos literários na formação destes professores. Em todos os PPPC, componentes curriculares denominados “teoria literária” surgem como disciplinas introdutórias do campo nas MCs, sendo ofertadas aos discentes geralmente nos primeiros semestres de formação, antes mesmo das “literaturas”. Isso indica que a formação no eixo literário nas licenciaturas acontece primeiro com as teorias literárias e, posteriormente, com o ensino historiográfico das literaturas de língua francesa.

As concepções de ensino mais comuns dos componentes curriculares de teoria literária estão voltadas para a

[...] construção de alguns conceitos básicos relativos à teoria da literatura e da comunicação, considerados ferramentas indispensáveis para lidar com o texto literário [...]. Esses conceitos,

no geral, são os seguintes: da teoria literária: linguagem literária/linguagem referencial, gêneros literários, verso e prosa, noções de versificação, ponto de vista narrativo, etc.; da teoria da comunicação e da linguística: os componentes do ato de fala (emissor, receptor, código, canal, mensagem, referente), funções da linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, polissemia, etc. (CEREJA, 2005, p. 55).

Estas concepções, segundo Cereja (2005), surgem a partir de 1970, no auge da linguística estruturalista, o que influenciou (e ainda influencia) gerações de professores. Vemos então um outro modelo no ensino de literatura nos PPPC analisados, que inicia os alunos nos estudos literários. Este modelo de ensino é denominado pelos pesquisadores Theo Witte e Florentina Sâmișian (2013) como *modelo linguístico* de ensino de literatura.

De acordo com os pesquisadores, no artigo “Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries” (2013),

[...] o *modelo linguístico* foi influenciado pelo *New Criticism* e estruturalismo após os anos 1940 e sua característica principal é a perspectiva estética na literatura, com foco na estrutura dos textos literários através da análise estilística, estrutural e na leitura hermenêutica. (WITTE; SÂMIȘIAN, 2013, p. 6, tradução nossa, grifo dos autores).<sup>43</sup>

Esta perspectiva, porém, não se desdobra nas ementas ou objetivos dos CC de literaturas de língua francesa, como vimos ao longo de nossa análise, deixando subentendida a sua utilização. Apesar disso, e porque esse modelo influenciou gerações de professores, ele permeia as metodologias de ensino de literatura dos docentes, sendo adotado como formas de acessar o texto literário para além do paradigma da historiografia literária, como revelam as análises das entrevistas com os docentes, discutidas no próximo capítulo.

Em 2020, Rildo Cosson lançou o terceiro livro de sua trilogia<sup>44</sup> sobre ensino de literatura, intitulado *Paradigmas do ensino da literatura*. Fundamentado em pesquisas como a de Witte e Sâmișian (2013), Cosson identificou e classificou seis paradigmas de ensino de literatura difundidos no Brasil, os quais são por ele divididos em dois grupos: I) Paradigmas tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional; e II) Paradigmas contemporâneos: analítico-textual; social-identitário; formação do leitor e letramento literário.

---

43 No original: “The *linguistic model* was influenced by *New Criticism* and structuralism after the 1940s and its main feature is the aesthetic perspective on literature, focusing on the structure of literary texts through stylistic and structural analysis and hermeneutic reading.” (WITTE; SÂMIȘIAN, 2013, p. 6, grifo dos autores).

44 Os livros anteriores são *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (COSSON, 2014).

Segundo o autor, os paradigmas tradicionais são mais antigos, heranças do passado, enquanto os paradigmas contemporâneos, mais recentes, “emergem sucessivamente desde o final do século XX até nossos dias” (COSSON, 2020, p. 7). A partir da classificação proposta por Cosson, podemos afirmar que as *concepções de literatura* descritas nos PPPC estão ancoradas em paradigmas contemporâneos, contudo, as *concepções de ensino de literatura* estão ancoradas, principalmente, nos paradigmas tradicionais. Vejamos.

No paradigma *moral-gramatical*, “a literatura é um corpo de obras dada pela tradição, o que equivale dizer que são textos que pertencem a um passado valorizado como referência para o presente em termos de idioma e cultura escrita” (COSSON, 2020, p. 22), como indica a predominância de referências bibliográficas majoritariamente francesas nos PPPC.

No modelo *histórico-nacional*, prevalece “a dupla período e gênero, com os quais se organizam sequencialmente autores e obras nos primeiros manuais e permanecem como linhas mestras do currículo da disciplina até nossos dias na forma de estilos de época” (COSSON, 2020, p. 43), como apontam as concepções de ensino de literatura dos PPPC “história da literatura”, “gêneros literários”, “abordagem cronológica” e “movimentos literários”.

Os paradigmas contemporâneos também estão presentes nos PPPC, mais especificamente no que diz respeito às concepções de literatura como “representação cultural” (seis ocorrências) e “representação sócio-histórica” (cinco ocorrências). De acordo com a classificação de Cosson, estes elementos são característicos do *paradigma social-identitário*. Considerando a amplitude e a complexidade do termo, Cosson (2020, p. 99-101, grifo do autor) indica que, nesse paradigma, a literatura é definida

[...] como *uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades*. [...] ela faz parte de todo um conjunto de representações que envolvem as artes em geral e as novas tecnologias [...], espelha as contradições dessas relações e evidencia os embates políticos que delas resultam em operações de controle, silenciamento e exclusão daqueles que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante.

Além disso, no paradigma social-identitário os objetivos do ensino da literatura priorizam a formação humana e o desenvolvimento da consciência crítica dos discentes, representados nos PPPC como “formação do sujeito” (quatro ocorrências), desse modo, assumindo uma “função social relevante, assimilando a formação do leitor à formação do cidadão.” (2020, p. 105), entretanto, a formação do leitor, como vimos, só aparece implicitamente nos PPPC como “formação do repertório literário” (três ocorrências), revelando, assim, as lacunas conceituais presentes nos documentos. Em resumo, no quadro abaixo, apresentamos os resultados das análises dos PPPC:

Quadro 6 - Concepções de literatura e ensino de literatura nos PPPC

Pergunta de pesquisa: Quais as concepções de literatura e ensino de literatura adotadas pelas Licenciaturas em Letras-Francês registradas nos PPPC das IES investigadas?	
CONCEPÇÕES DE LITERATURA	CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA
<p><b>Paradigma social-identitário</b></p> <p>(Representação cultural; representação socio-histórica; formadora do sujeito)</p>	<p><b>Historiografia literária; paradigma moral-gramatical; histórico-nacional</b></p> <p>(História da literatura; abordagem cronológica; movimentos literários; cânone francês; gêneros tradicionais)</p> <p><b>Modelo linguístico</b></p> <p>Componentes curriculares de teoria literária</p>
<p><b>Didática do FLE:</b> metodologia gramática-tradução; metodologia ativa; cânone francês; gêneros tradicionais.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2020).

Percebemos, portanto, que, ao menos no *currículo programado* (PPPC), prevalecem concepções tradicionais de literatura e ensino de literatura, fundamentadas principalmente nos paradigmas da historiografia literária (moral-gramatical, histórico nacional) e em concepções tradicionais também da Didática do FLE. Em menor escala, reconhecemos, na análise realizada, concepções contemporâneas de literatura e seu ensino (paradigma social-identitário e modelo linguístico). Contudo, paradigmas contemporâneos que privilegiam a formação do leitor literário e o letramento literário não estão presentes nos documentos.

Ao longo de nossa análise, vimos como os documentos prescritivos propõem uma articulação entre os estudos linguísticos e estudos literários nas suas didáticas de formação de professores de Letras; vimos também que os PPPC analisados seguem essa sugestão nas partes introdutórias dos documentos, quando da descrição dos “objetivos, habilidades e competências” a serem desenvolvidos na formação.

Entretanto, essa articulação não é traduzida nas matrizes curriculares das licenciaturas em destaque, que assumem uma predileção pela formação na área dos estudos linguísticos e suas didáticas em detrimento dos estudos literários e suas didáticas, evidenciada na distribuição da carga horária dos CC, que dedica menos de 20% da carga horária total para os estudos literários e suas didáticas em 71,4% dos PPPC investigados, alargando ainda mais a distância entre os campos de estudo.

Os aspectos principais da formação, destacados em nossa análise, são as concepções de literatura e ensino de literatura presentes nos PPPC. Como pudemos observar, as concepções descritas nos documentos estão ancoradas:

i) majoritariamente nos paradigmas tradicionais de ensino de literatura (historiografia literária, moral-gramatical e histórico-nacional), ainda que apresentem a literatura a partir de uma perspectiva contemporânea (paradigma social-identitário, modelo linguístico);

ii) em uma perspectiva tradicional da didática do FLE no tratamento dado à literatura (metodologia gramática-tradução; metodologia ativa);

iii) na supervalorização de obras literárias eurocêntricas hexagonais (cânone literário francês); e

iv) na generalização dos gêneros literários (prosa, poesia e teatro).

A análise realizada nos possibilita compreender uma parte da realidade da formação de professores de francês no Norte do Brasil. Digo “uma parte” porque a análise se concentra apenas no âmbito da prescrição e da programação curriculares. Não revela, contudo, a realidade experienciada e declarada por alunos e professores em suas relações com a formação proposta nos currículos, sobre o ensino de literatura. É sobre essa realidade que falaremos nos próximos capítulos.

### 3 ENSINO DE LITERATURA E CURRÍCULO: O QUE REVELAM PROFESSORES E ALUNOS

*Vou ensinar a sinhá pureza  
A dançar o meu sirimbó  
Sirimbó que remexe mexe  
Sirimbó da minha vovó  
Vai dançando sinhá pureza  
Rebolando pode requebrar  
Carimbó, sirimbó é gostoso  
É gostoso em Belém do Pará  
Ô lêlê ô lalá  
Misturei carimbó e siriá  
Carimbó sirimbó é gostoso  
É gostoso e ainda vem do Pará.  
(PINDUCA, 2010).*

No Capítulo 2, destacamos como o ensino de literatura é concebido na etapa de prescrição e programação curricular, ou seja, nos documentos orientadores das licenciaturas, elaborados pelo MEC, e nos documentos organizados coletivamente pelos professores, os PPPC. Contudo, esta é apenas uma das etapas que compõem o desenvolvimento curricular. Teóricos de currículo, dentre os quais destacamos José Augusto Pacheco (1996) e José Gimeno Sacristán (2000), detalham as outras etapas desse desenvolvimento.

Para Pacheco (1996), o desenvolvimento curricular envolve, além da prescrição e da programação, os seguintes níveis: currículo apresentado (manuais e livros), currículo real (em ação, operacional), currículo realizado (experencial), currículo observado (investigação/reflexão sobre o currículo), currículo oculto (implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido) e, finalmente, o currículo avaliado (avaliação dos planos curriculares, dos manuais e livros texto, da escola, da administração etc.).

Na mesma direção, porém, de forma mais sucinta, Sacristán (2000) descreve as etapas, no livro *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, da seguinte forma: currículo prescrito (documentos reguladores, geralmente genéricos), currículo apresentado aos professores (livros-texto), currículo moldado pelos professores (planos de aula), currículo em ação (prática pedagógica), currículo realizado (efeitos da prática) e currículo avaliado.

Como podemos perceber, muitas das etapas apresentadas pelos autores se complementam, pois fazem parte de um processo contínuo de construção curricular. De acordo com Sacristán (2000, p. 104), “desentranhar este processo de ‘construção curricular’ é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a transformação processual, podendo, assim, incidir mais decisivamente na prática”.

Além da prescrição, interessa-nos, nesta pesquisa, investigar o ensino de literatura também na etapa descrita pelos teóricos como *currículo realizado*, uma vez que nessa etapa podemos observar os efeitos das etapas curriculares anteriores. Segundo Sacristán (2000, p. 106), esses efeitos são

[...] dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por uma dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

Isto posto, entendemos que é na etapa de realização do currículo, ou seja, nos efeitos ocasionados no processo de formação (efeitos evidenciados, efeitos ocultos), que encontramos respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: quais são as concepções de literatura e ensino de literatura eleitas pelos docentes e suas relações com os modelos de ensino de literatura vigentes nos PPPC? E, ainda: como os discentes finalistas se projetam enquanto futuros professores de literatura?

Estas perguntas só podem ser respondidas pelos atores envolvidos diretamente no processo de formação. Em outras palavras, é por meio da voz de professores e estudantes que podemos compreender o ensino de literatura na formação de professores de francês do Norte brasileiro. Para ecoar essas vozes, realizamos entrevistas com docentes e discentes da região, discutidas a seguir.

### **3.1 DAS VOZES DOCENTES...**

Para compreendermos as concepções de literatura e seu ensino a partir da perspectiva dos docentes, assim como as relações que estabelecem com os PPPC de suas respectivas instituições, é necessário, antes, compreendermos o perfil profissional dos responsáveis pelas disciplinas de literatura de língua francesa nas IES investigadas nesta pesquisa.



Isso posto, nos interessa saber: a) a área de formação destes docentes; b) o tempo de experiência no ensino de literatura de língua francesa; e, ainda, c) as relações destes docentes *dentro* do contexto universitário, ou seja, as ações de pesquisa e extensão voltadas para a literatura; e d) as relações dos docentes *fora* do contexto universitário.

### a) Área de formação

Classificamos a formação dos docentes nas duas grandes áreas de Letras, a saber, estudos linguísticos e estudos literários. Assim, as pós-graduações específicas, como teoria literária, tradução, literatura comparada e linguística aplicada, por exemplo, foram direcionadas para as grandes áreas das quais fazem parte.

Desse modo, identificamos quatro perfis de formação, conforme quadro comparativo a seguir: FLE (apenas graduação e/ou pós-graduação em andamento), estudos linguísticos, estudos literários e outros. Este último foi criado para os docentes com pós-graduação em outras áreas.

Tabela 4 - Docentes: área de formação

20 DOCENTES			
FLE (Graduação)	Estudos Literários	Estudos Linguísticos	Outros
6	Mestrado: 8	Mestrado: 5	1
	Doutorado: 6	Doutorado: 2	

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Do total de 20 docentes entrevistados, apenas oito concluíram o mestrado em estudos literários e, desses, seis seguiram a mesma área no doutorado. Se considerarmos a maior titulação (doutorado), apenas 30% dos docentes responsáveis pelas disciplinas de literaturas de língua francesa são especialistas na área. Os outros 70% se dividem, majoritariamente, entre docentes graduados em FLE e/ou linguistas.

### b) Tempo de experiência com ensino de literatura

O tempo de experiência dos docentes entrevistados no ensino de literatura é variado, indo de um ano de experiência a mais de dez anos:

Tabela 5 - Docentes: tempo de experiência

20 DOCENTES			
De 1 a 3 anos	De 3 a 5 anos	De 5 a 10 anos	10 anos ou +
6	6	2	6

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Os números apresentados na tabela acima revelam que os docentes entrevistados possuem ampla experiência na área, já que 70% deles ensinam literatura há mais de três anos.

### c) Relações com literatura *dentro* do contexto universitário

Além da docência, diversos entrevistados nos revelaram desenvolver outras atividades acadêmicas, como projetos de extensão e pesquisa. Como ações extensionistas, foram citadas aquelas que envolvem eventos (organização e/ou participação), projetos com a comunidade acadêmica e não acadêmica e, ainda, parcerias com outras instituições de ensino (nacionais e/ou internacionais).

Como ações de pesquisa, foram citadas aquelas que envolvem orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC), de iniciação científica (IC), de teses e dissertações; participação em grupos de pesquisa, participação como membro de bancas e publicações na área.

Tabela 6 - Docentes: relações com literatura dentro do contexto universitário

20 DOCENTES			
Pesquisa e extensão	Pesquisa	Extensão	Não há relação
5	4	2	9

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

A maioria (55%) dos docentes entrevistados declarou desenvolver alguma outra atividade acadêmica, além da docência, envolvendo a literatura. Por outro lado, quase metade dos entrevistados (45%) afirmou não desenvolver qualquer outra atividade com literatura para além da docência.

### d) Relações com literatura *fora* do contexto universitário

Além do contexto universitário, os entrevistados revelaram as relações que mantêm com a literatura *fora* do ambiente acadêmico.

Tabela 7 - Docentes: relações com literatura fora do contexto universitário

20 DOCENTES		
Leitor(a) literário(a)	Não lê literatura	Outros
18	2	4

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Dos 20 docentes entrevistados, 90% afirmaram ser leitores literários fora do ambiente universitário, dos quais quatro indicaram ter outras relações com a literatura, tais como: tradutor, colecionador, escritor e, ainda, participante de eventos literários não-acadêmicos. Apenas dois professores afirmaram não ler literatura fora do ambiente acadêmico:

Não. Pra ser bem sincero, não. Eu só procuro materiais em literatura quando é pra preparar aula. [...] Eu não vou negar, eu não tenho muita simpatia pela literatura. (P11).

[...] não sou muito próximo da literatura [...] a literatura pra mim sempre foi muito distante. (P14).

A revelação destes dois entrevistados (P11 e P14), nos remete à pergunta feita por nós em nossa discussão sobre o ensino de literatura, na seção 1.3, em que destacamos nos escritos de Pennac (1992) e Todorov (2009) a paixão pela literatura como objeto de ensino. Provocados pelos autores, perguntamo-nos: como podemos ensinar literatura a novos aprendizes sem a devida paixão/vitalidade pelo seu objeto de ensino? Podemos considerar que P11 e P14 são exceções, posto que para os outros 18 docentes entrevistados, as relações com a literatura e a leitura literária se dão em contextos diversos. Contudo, perceber que ainda há docentes atuando com literatura na formação de professores de Letras com estes pensamentos é, no mínimo, preocupante.

Apesar de 18 docentes se declararem leitores literários fora do ambiente universitário, todos revelam uma dificuldade em maior ou menor grau em manter tal prática de leitura devido a diversos fatores, dentre os quais, a maternidade (no caso das docentes), a sobrecarga de trabalho e, também, o próprio exercício da docência, pois muitos afirmam não conseguir ler obras literárias que não sejam com a intenção de adotá-las como referências para suas aulas:

Não que seja fácil, mas sim, dá tempo [de ler] (P2).

Pra você ter uma ideia, [...] eu estou envolvida em sete comissões diferentes. [...] Então, é tudo junto. (P6).

É, tá difícil! [...] A gente vai lendo e procurando outra coisa, não o prazer de ler (P8).

Costumo, mas tem sido difícil [...] por causa da maternidade. (P9).

É muito difícil agora eu ler um livro sem ponderar teoria, sem [...] ponderar análise, [...] é quando eu leio em francês que isso acontece. Então, pra fazer voltar a experiência literária pessoal íntima e sem nenhum vínculo que seja 'acadêmico', eu tenho me pautado mais na literatura brasileira. (P13).

Volta e meia eu pego alguma coisa [...], mas geralmente com uma segunda intenção [...] o que eu tô lendo já tô pensando se eu vou poder usar com os alunos ou não (P17).

As dificuldades apontadas pelos docentes nos remetem a uma passagem da obra de Pennac (1992), sobre as relações dos professores para com suas leituras literárias. Parafraseando o autor, há aqueles que não costumam ler (P11, P14); há aqueles não têm mais tempo de ler (P6, P8, P9), mas sentem saudades da leitura recreativa (P8, P13); e, ainda, há aqueles que leem ensaios, obras técnicas, biografias, livros de história (P17). Contudo, vemos entre eles um ponto em comum: “a absoluta necessidade de ler, unânime” (PENNAC, 1992, p. 78, tradução nossa).<sup>45</sup>

Tais dados acima apresentados nos dão um indicativo do perfil profissional comum a muitos docentes responsáveis pelas disciplinas de literaturas de língua francesa na região Norte. Em resumo:

Tabela 8 - Perfil docente

Área de formação	Tempo de experiência	Relações com literatura <i>dentro</i> do contexto universitário	Relações com literatura <i>fora</i> do contexto universitário
Estudos literários (30%)	3 anos ou + (70%)	55% (pesquisa e extensão)	90% (leitores literários)
Outros (70%)			

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Podemos constatar, portanto, que, no período das entrevistas (2019), há uma predominância de docentes de literatura de língua francesa *sem* a devida formação em estudos literários (70%). Apesar disso, a maioria (70%) tem ampla experiência com o ensino de literatura, atuando nessa área há mais de três anos. Ademais, quase a totalidade se considera leitor literário (90%) e um pouco mais que a metade desenvolve outras atividades que envolvem a literatura na universidade, além da docência (55%).

<sup>45</sup> No original: “l’absolue necessite de lire, qui fait l’unanimité”. (PENNAC, 1992, p. 78).

Em outras palavras, o perfil majoritário do professor de literatura de língua francesa na região Norte é de docentes experientes, leitores literários, engajados com a literatura em contexto acadêmico, contudo, sem a formação específica da área (estudos literários).

### 3.1.1 Concepções de literatura e ensino de literatura

Identificar as concepções de literatura e ensino de literatura adotadas pelos docentes, bem como suas relações com os PPPC, demonstrou ser uma tarefa mais complexa do que analisar documentos curriculares. Por isso, utilizamos como referência teórica e metodológica as pesquisas realizadas por Witte e Sâmișian (2013) e Cosson (2020).

Em suas pesquisas sobre os currículos escolares europeus, Witte e Sâmișian (2013) definiram sete categorias para mapear os modelos de ensino de literatura adotados no continente, tais como: objetivo do ensino de literatura, conteúdo, abordagem dos textos, critérios de seleção dos textos, gerenciamento da sala de aula, papel do professor e avaliação.<sup>46</sup> O resultado da análise apontou quatro paradigmas principais de ensino de literatura: o cultural, o linguístico (citado na seção 2.3 do capítulo anterior), o social e o de desenvolvimento pessoal.

De acordo com Cosson (2020), essas categorias não consideram elementos do campo pedagógico nem do campo literário, porém, o recorte realizado pelos pesquisadores estrangeiros pode ser assim justificado:

Nossa análise tem como foco apenas o currículo *formal*, e será uma análise documental, pois o currículo escrito é o modelo comum para cada país e estes documentos estão disponíveis em todos os países. Estamos cientes de que a perspectiva do currículo formal pode divergir, em certa medida, do que os professores realmente fazem em sala de aula, o currículo *operacional* [...]. Mas, para analisar o currículo formal e operacional, seria necessário um tipo diferente de pesquisa e certamente outro projeto. (WITTE; SÂMIȘIAN, 2013, p. 5, tradução nossa).<sup>47</sup>

Cosson (2020) propôs, então, uma reformulação dessas categorias adotadas pelos pesquisadores e apresenta novas categorias,<sup>48</sup> a partir das quais o autor identifica e apresenta seis paradigmas de ensino de literatura (incluindo suas concepções de literatura) presentes

---

46 *Aim of literature teaching, Content, Approach to texts; Text selection criteria; Class management; Teacher role; Evaluation.* (WITTE; SÂMIȘIAN, 2013).

47 No original: "Our analysis will focus only on the formal curriculum, and will be an analysis of documents because the written curriculum is the common basis for each country and these documents are available in all countries. We are aware that the perspective of formal curriculum can differ to a certain extent from what teachers actually do in the classroom, the operational curriculum [...]. But analyzing the operational and experiential curricula would have needed a different type of research and certainly another project." (WITTE; SÂMIȘIAN, 2013, p. 5).

48 São elas: 1) concepções de literatura; 2) valor da literatura; 3) objetivo do ensino de literatura; 4) conteúdo; 5) metodologia; 6) papel do professor; 7) papel do aluno; 8) papel da escola; 9) lugar disciplinar da literatura; 10) seleção de textos; 11) material de ensino; 12) atividades de sala de aula; e 13) avaliação.

no Brasil, divididos em duas categorias maiores, que já citamos no Capítulo 2. Relembremos: i) modelos tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional; ii) modelos contemporâneos: analítico textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário.

Considerando que nossa pesquisa busca identificar e discutir as concepções de literatura e ensino de literatura eleitas pelos docentes, adotamos algumas das categorias de análise sugeridas pelos pesquisadores supracitados, além daquelas já criadas *a priori*, de forma a identificar o que Witte e Sâmihãian (2013) e Cosson (2020) denominam como paradigmas do ensino de literatura.

Dessa forma, as categorias utilizadas para a análise das entrevistas do grupo docente foram as seguintes:

Quadro 7 - Docentes: categorias de análise

<b>OBJETIVO:</b> discutir as concepções de literatura e ensino de literatura dos docentes e suas correspondências ou divergências em relação aos PPPC		
<b>PERGUNTAS DE PESQUISA:</b> Quais as concepções de literatura e ensino de literatura eleitas pelos docentes? Quais as relações dos docentes com os atuais modelos de ensino de literatura vigentes nos PPPC?		
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE (definidas <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i>)</b>		
CONCEPÇÕES DE LITERATURA	CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA	RELAÇÕES COM OS PPPC
Concepções de literatura Lugar/valor/objetivo da literatura na formação dos discentes	Concepções de ensino de literatura Desafios no ensino de literatura	Correspondências com o PPPC Divergências com os PPPC

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2021).

Nossa análise inicia com as *concepções de literatura* dos docentes. A tabela a seguir apresenta as palavras e/ou expressões mais citadas pelos entrevistados quando questionados sobre suas concepções de literatura. Também revela quais dessas concepções são mais recorrentes entre os docentes de acordo com sua formação em Linguística/FLE ou em Literatura:

Tabela 9 - Docente: concepções de literatura

CONCEPÇÕES DE LITERATURA O que se entende por literatura	QUANTIDADE		
	Total	Linguística/FLE	Literatura
Proficiência linguística	6	5	1
Representação sócio-histórica	6	3	3
Pensamento crítico	6	1	5
Representação/Patrimônio cultural	5	5	--
Formação humana	4	1	3
Arte	3	1	3
Afeto/subjetividade	3	1	2
Representação política	2	--	2
Construção identitária	1	1	--
Transdisciplinar	1	--	1

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2021).

Uma rápida leitura da tabela comparativa já nos permite perceber como as concepções de literatura dos docentes são mais homogêneas ou mais diversificadas conforme suas áreas de formação.

Assim, entre os docentes com formação em *estudos linguísticos/FLE*, as concepções de literatura mais recorrentes são a de literatura entendida como meio através do qual é possível desenvolver a “proficiência linguística” (cinco ocorrências), a de literatura como “representação/patrimônio cultural” (cinco ocorrências) e como “representação sócio-histórica” (três ocorrências). Entre as concepções de literatura com menor recorrência neste grupo estão “pensamento crítico”, “formação humana”, “arte”, “afeto/subjetividade” e “construção identitária”, cada uma delas com apenas uma ocorrência.

Já entre os docentes com formação em *estudos literários*, as concepções de literatura mais citadas estão relacionadas à literatura como meio para desenvolver o “pensamento crítico” (cinco ocorrências), seguida de “formação humana” (três ocorrências), “arte” (três ocorrências), a literatura como “representação sócio-histórica” (três ocorrências) e, ainda, a literatura relacionada a “afeto/subjetividade” (duas ocorrências) e à “representação política” (duas ocorrências).

A divisão das concepções dos docentes baseada em suas respectivas áreas de formação foi intencional. Com isso, foi possível comparar as concepções de literatura mais citadas pelos docentes com aquelas mais recorrentes nos PPPC, organizadas e apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 10 - Concepções de literatura docentes/PPPC

CONCEPÇÕES DE LITERATURA	Linguística/FLE	Literatura	PPPC
Representação/Patrimônio cultural	5	--	6
Representação sócio-histórica	3	3	5
Formadora do sujeito	--	--	4
Pensamento crítico	1	5	--
Formação humana	1	3	--
Proficiência linguística	5	1	--

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Como vimos no Capítulo 2, a concepção de literatura mais presente nos PPPC é aquela que considera a literatura como “representação cultural” (seis ocorrências), pautada em uma concepção tradicional de literatura e cultura, esta última, orientada pela didática do FLE. Tal concepção é citada apenas pelos docentes com formação em *estudos linguísticos/FLE* (cinco ocorrências).

A segunda concepção mais presente nos PPPC é a de literatura como “representação sócio-histórica” (cinco ocorrências), citada igualmente por docentes com formação em *estudos linguísticos/FLE* (três ocorrências) e entre aqueles com formação em *estudos literários* (três ocorrências), sendo este o único ponto de correspondência entre as concepções de docentes (seis ocorrências) e PPPC (cinco ocorrências).

A terceira concepção dos PPPCs é a de literatura como “formadora do sujeito” (quatro ocorrências), contudo, ela não é citada por nenhum dos entrevistados nestes termos, mas docentes com formação em *estudos literários* adotam termos similares como “pensamento crítico” (cinco ocorrências) e “formação humana” (três ocorrências). Os mesmos termos são citados apenas uma vez por docentes com formação em *estudos linguísticos/FLE*. Acreditamos que a expressão “formadora do sujeito” tenha sido adotada nos PPPCs de forma genérica, fundamentada principalmente em uma perspectiva freiriana, contudo, sem ampliá-la e, talvez, na concepção de literatura de Antonio Candido, na qual a literatura é entendida como “fator indispensável de humanização” (2011, p. 177). Tal perspectiva faz parte também do *paradigma social-identitário* de ensino, que associa a formação do leitor à formação do cidadão.



Obviamente, esta concepção, quando usada de forma genérica nos PPPC, não representa a pluralidade de concepções de literatura dos docentes, especialmente daqueles com formação em *estudos literários*, que a consideram como meio de “formação humana” (três ocorrências) e do “pensamento crítico” (cinco). Com isso, acreditamos que as concepções de literatura que predominam nos PPPCs refletem principalmente as concepções dos docentes com formação em *estudos linguísticos/FLE*. Tal argumento é reforçado pelo número expressivo de docentes com esta formação (70%) atuando nas disciplinas de literaturas de língua francesa.

Apesar das divergências de algumas concepções nos diferentes perfis de formação e nos PPPC, e da relevância dada à “representação sócio-histórica” em ambos os perfis, ressaltamos que a maioria dos entrevistados fez referência a mais de uma concepção de literatura, como apontam as falas docentes abaixo, demonstrando assim terem uma visão plural sobre ela, ainda que esta pluralidade não esteja representada nos PPPC:

Não é também só pra melhorar a língua, tem outras habilidades, outras faculdades que são postas, atividades pensadas, o pensamento crítico, a própria formulação de argumentos, saber ler bem o texto, que a literatura ela te pede isso, você tem que saber ler! Não é só ‘Ah, eu li’, não é um texto informativo, [...] sem falar que é arte, e arte é importante pra vida. (P2).

[A literatura] pode servir a esse propósito de estudar literatura, de fazer o aluno de língua acessar esse patrimônio literário da francofonia, dos autores, dos textos e também ele pode aprender língua, aprender o francês, melhorar o francês dele através do estudo da literatura. (P3).

[...] tem uma experiência com a vida, uma ligação com a experiência de vida dos alunos [...]. É uma forma de ler a realidade, que é escrita por homens, então, é o diálogo entre pessoas, a literatura. (P9).

[...] pra mim a literatura é pra abrir a cabeça do povo. Literatura é abertura, você tem que ler uma obra pra melhorar, sei lá... literatura é isso, é abrir seus horizontes, é a possibilidade de você descobrir outras vias de conhecimento, de pesquisa, de acordar pra vida, pra realidade. Nem sei, acho que é tudo isso. É uma riqueza muito grande. (P7).

[...] E eu vi que não era só pela literatura, mas pelos temas que estavam ali dentro [...] então a literatura extrapolava ali, a literatura indo pra própria vida. Isso é fundamental, não dá pra gente abandonar a literatura [...] não dá pra você deixar a literatura de fora. (P10).

Olha, eu acho que o papel mesmo seria humanizar. Porque uma vez que você trabalha a língua... A língua é uma questão abstrata que nem sempre traz o afeto. E a questão da literatura ela traz a humanização dos seres, ela traz realmente o afeto. (P13).

[...] pra mim, literatura é política, [...] eu, como professora, como estudante, como mulher, como mulher negra... não tem como você desassociar a literatura da política em qualquer época [...] a literatura é um ato político! (P16).

[...] a gente parte desse pressuposto que a literatura é algo que tem que ser ensinado e é algo bom, não sei, mas se for, é porque a gente quer a formação de uma sociedade crítica. (P17).

[...] eu preciso relacionar a literatura com a história [...]. Por que a literatura, para mim, é um elemento vinculado sobretudo à cultura de um grupo, de um país, de uma população. (P20).

Concepção ausente dos PPPC, mas muito forte nas vozes docentes, a literatura é vista como um caminho para a proficiência linguística em FLE (seis ocorrências), mas não exclusivamente. Ao mesmo tempo em que evidenciam a literatura como ferramenta para o aprendizado da língua, P2 e P3 a consideram como um meio de conhecer o patrimônio literário (cultural) da francofonia e, ainda, de desenvolver a criticidade, como também pontuam P2, P17 e P7, para quem a literatura amplia os horizontes e “abre a cabeça do povo”. Aspectos que envolvem a alteridade (P9), o afeto (P13) e as relações com a sociedade (P10 e P16) também são revozeadas pelos docentes, permitindo-nos vislumbrar a diversidade de concepções de literatura silenciadas nos PPPCs.

No que se refere à categoria “lugar/valor/objetivo da literatura na formação dos discentes”, as respostas dos entrevistados demonstram que não estão muito longe de suas próprias concepções de literatura. Nas palavras dos docentes:

*Muito importante* porque vai aguçar a crítica [...]. Então, não é só ilustrar uma época, ilustrar um contexto histórico, mas é pra ver que aqueles personagens, aquele autor, naquela época, usou essa estratégia pra criticar governos, pra criticar aquele momento histórico. Então por que não sermos críticos como eles? (P4, grifo nosso).

Eu acho [...] *extremamente importante*, na realidade. Eu acho que ela devia tá andando junto com a linguística [...]. Então é importante sim a literatura na formação do professor realmente pra desenvolver, pra poder ser um bom professor e utilizar dessas técnicas que você tem na literatura pra aplicar o desenvolvimento da língua francesa desde a base até os níveis assim, estratosféricos. (P5, grifo nosso).

[...] eu acho que a literatura é *fundamental* na formação desses futuros professores. A literatura é língua [...] Então eu acho que é fundamental, mas não só na língua, mas para a construção mesmo da própria identidade, às vezes do aluno. (P10, grifo nosso).

Ah, de *extrema importância!* [...] eu acho que língua não é um objetivo final, ela é um caminho, então assim, você vai usar a língua pra que na sua vida? [...] é impossível você aprender a cultura daquele idioma sem passar pelas artes, e a literatura é de extrema importância na formação daquele profissional. Imagina um professor que não conhece nenhuma obra literária daquele país, ele sabe língua, mas ele não sabe nada, nem um livro, nem uma música. Entende? Eu acho que a arte é de *fundamental importância*. (P12, grifo nosso).

Você não pode ficar apenas vinculado à língua, você precisa necessariamente se introduzir na cultura de determinado povo e a literatura está entre esses elementos. Então eu vejo como *fundamental* para a formação realmente deles e acho que eles se tornam mais críticos, eles se tornam mais cidadãos do mundo, eu diria, quando eles têm essa perspectiva de conhecer a literatura de um determinado povo. (P20, grifo nosso).

Não sabemos se esses juízos de valor atribuídos à literatura aproximam ou distanciam os discentes dela, mas é interessante notar as diferentes visões dos docentes: P4 e P20 destacam a importância da criticidade que a leitura de literatura promove aos alunos. Para P4, a literatura ensina a ter visão crítica sobre determinado governo e/ou momento histórico específico; para P20, a literatura é imprescindível para a formação de cidadãos críticos do mundo.

P20 e P12, por sua vez, valorizam a perspectiva cultural e artística da literatura: é por ela que se (re)conhece a cultura de um povo. Já P5 e P10 apostam na literatura como pretexto para o ensino de língua francesa. P5 afirma que a literatura tem “técnicas” para se aplicar ao ensino da língua; e P10 diz que a “literatura é língua”, embora reconheça a sua importância também na construção da identidade dos alunos.

Vemos, portanto, que apesar do perfil majoritário dos docentes responsáveis pelas disciplinas de literaturas de língua francesa ser de docentes não formados nos estudos literários, ainda assim, eles se consideram leitores literários engajados e suas falas sugerem um comprometimento de sua parte com a permanência da literatura nas licenciaturas, considerando-a “muito importante” (P4), “extremamente importante” (P5), “fundamental” (P10 e P20) e de “extrema e fundamental importância”(P12) para a formação discente.

Nesse aspecto, acreditamos que a literatura já teria o seu lugar de permanência nos PPPC, garantido pela defesa feita pelos docentes entrevistados, mas, e quanto ao seu ensino? Seguindo a nossa análise, passamos à categoria *concepções de ensino de literatura*. Para identificarmos tais concepções adotadas pelos docentes, elegemos algumas das categorias utilizadas por Witte e Sâmihãian (2013), selecionadas a partir das respostas dos entrevistados, a saber:

**Conteúdo e abordagem dos textos:** o que os docentes destacam nas leituras das obras literárias em aula;

**Critério de seleção dos textos:** quais obras são privilegiadas pelos docentes (literatura francesa ou francófonas); e

**Gerenciamento das aulas:** a condução docente e participação dos discentes nas aulas.

Os dados correspondentes a essas categorias foram analisados, tratados e organizados de forma resumida no quadro a seguir.

Quadro 8 - Docente: Paradigmas de ensino de literatura

PARADIGMAS DE ENSINO DE LITERATURA				
Paradigmas/ Categorias	Cultural	Linguístico	Social	Crescimento pessoal
Conteúdo	História literária; Movimentos literários; Outras artes	Teoria literária; estilo; estrutura textual; outras artes	Ético, social, político; recepção da literatura; percepção dos estudantes	Experiência pessoal; percepção dos estudantes; recepção da literatura; outras artes
	P4, P8, P10, P11, P12, P18, P19, P20	P1, P4, P7, P9, P16, P17, P18	P1, P3, P4, P7, P9, P13, P15, P16, P17, P19, P20	P7, P9, P13
Abordagem dos textos	Contexto literário (biografia, épocas)	Aspectos formais e linguísticos do texto	Contexto não-literário; recepção da literatura	Recepção da literatura
	P4, P7	P3, P5, P10, P11, P12, P14, P15, P17, P19, P20	P2, P3, P4, P7, P9, P17	P2, P13
Critério de seleção dos textos	Cânone literário (Francesa)	Reconhecimento de valores estéticos (Francesa e francófona)	Relevância para o grupo (Francesa e francófona)	Preferências e interesses dos estudantes (Francesa e francófona)
	P1, P11, P12, P15, P17, P20	P3 P8	P2 P4 P6 P8 P9 P10 P13 P14 P16 P18 P19	P2, P5, P7
Gerenciamento da aula	Ouvir a leitura (do professor)	Debate em classe; escrita	Debate em classe; debate em pares	Debate em pares
	P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P16, P17, P18, P19, P20	P1, P10, P13, P15, P17, P20	P2, P4, P6, P7, P9, P13, P18, P19	---

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2021), adaptado de Witte e Sâmihãian (2013).  
Legenda: P = professor/a

Os “conteúdos” e a “abordagem dos textos” mais citados pelos docentes privilegiam os paradigmas de ensino *cultural, linguístico e social*, com destaque para os dois últimos. O “gerenciamento da aula” realizado pelos docentes é mais diversificado, com variação entre aulas expositivas (docentes) e participação ativa dos discentes.

Já os “critérios de seleção dos textos” adotados pelos docentes nos direcionam para dois modelos de ensino de literatura. Assim, seis docentes (P1, P11, P12, P15, P17 e P20) afirmaram privilegiar obras literárias do cânone francês, seguindo as orientações dos PPPC. Esse recorte é característico do modelo tradicional de ensino de literatura, presente também no *paradigma cultural*.

Por outro lado, 14 docentes (P3, P8, P2, P4, P6, P9, P10, P13, P14, P16, P18, P19, P5 e P7) declararam variar entre literaturas francesas e francófonas na hora de eleger as obras literárias que pretendem utilizar em suas aulas. Entre estes docentes, o principal critério para selecionar as obras é a relevância que elas têm para os alunos, revelando, assim, uma característica do *paradigma social* do ensino de literatura.

Para alguns docentes, a diversificação entre os países de origem das obras literárias é realizada levando em consideração a demanda dos discentes, que se interessam por obras representativas de culturas outras, como sinalizam P1, P6 e P16:

[...] me faltou assim muito contato com a literatura francófona [...] eu senti necessidade porque os alunos começam a me pedir e eu não tinha, falava ‘Olha, eu não conheço, conheço um nome aqui, mas eu não tenho essa formação’ e aqui foi mais ainda essa demanda deles então eu comecei a ler e estudar esses autores e ainda tô conhecendo mais autores da Guiana, da África. [...] Eles [discentes] se identificam muito, têm muito contato com pessoas da Guiana, então tem algo muito próximo, né? E das Antilhas também, tem essa proximidade geográfica mesmo. E com relação à África, pela relação que tem Brasil e África, os alunos ficam muito mais próximos do que de uma França, sabe? De Paris, da Torre Eiffel, de tudo isso, então eu acho que é isso, assim, eles querem conhecer e é uma curiosidade minha também. (P1).

Quando é francófona eles [discentes] ficam fascinados por ter essa noção de Canadá, de América do Norte, porque [o PPPC] é muito voltado pra Europa, então quando traz pra cá e começa a mostrar o francês do Quebec, que tem uma literatura que a maioria do povo tá vivo e é muito ativo, aí eles gostam muito. (P6).

[...] eu já trabalho muitíssimo com os autores que produzem em língua francesa fora da França, então eu gosto de trabalhar com os autores principalmente do platô dessa região [...] são textos que já vêm desse pós-colonialismo trazendo toda uma questão cultural escrita em língua francesa

publicada em língua francesa e é bem legal, os alunos recebem muito bem essa mudança porque nos primeiros níveis eles estudam muito mais textos clássicos [...], mas quando vai chegando na parte mais moderna eu já procuro focar nesses textos mais recentes. (P16).

Ainda que P1 tenha declarado seguir a orientação do PPPC, que privilegia a leitura e o ensino de literatura do cânone francês, reconhece as limitações de sua própria formação e a necessidade de expandir suas leituras para além do cânone. Já P6 tece uma crítica ao currículo “muito voltado para a Europa”, ressaltando como os discentes ficam “fascinados” com a leitura de obras literárias do Quebec, onde é possível encontrar a diversidade linguística da língua francesa, a exemplo das literaturas contemporâneas deste país. Para P16, é importante adotar textos literários de língua francesa produzidos fora da França, especialmente se eles dialogam com a realidade brasileira, como no caso das literaturas da Guiana Francesa, por exemplo.

Vale ressaltar que as fronteiras entre os quatro modelos de ensino – *cultural*, *linguístico*, *social* e *crescimento pessoal* – são transpostas diversas vezes pelos docentes, que adotam com frequência dois ou mais paradigmas de ensino de literatura, como podemos visualizar no quadro comparativo acima. Apesar disso, a análise dos dados nos mostra que os paradigmas que mais se sobressaem na fala dos docentes são os paradigmas *cultural*, *linguístico* e *social*, definidos a seguir.

O paradigma *cultural* foi desenvolvido a partir da escola latina de ensino (latim-líguas nacionais) e difundido durante toda a segunda metade do século XIX. O objetivo desse paradigma era “expandir os conhecimentos culturais dos estudantes e destinava-se aos alunos elitistas do ensino secundário” (WITTE; SÂMIHĂIAN, 2013, p. 6, tradução nossa).<sup>49</sup> Em 1940, surge o paradigma *linguístico* com “aulas voltadas para o desenvolvimento da capacidade analítica do aluno, a fim de que, pelo estudo das obras canônicas, adquira consciência estética” (COSSON, 2020, p. 13).

No final dos anos 1970, popularizou-se o paradigma *social*, no qual a “literatura é entendida como parte da realidade e como modelo de construção de uma realidade social” (WITTE; SÂMIHĂIAN, 2013, p. 6, tradução nossa).<sup>50</sup> Nesse modelo, o cânone perde lugar de destaque em detrimento de obras com críticas sociais e os alunos passam a contribuir para as aulas levando para a escola a sua leitura de mundo.

---

49 No original: “It aimed at enlarging students’ cultural knowledge and was meant for elitist groups in upper secondary.” (WITTE; SÂMIHĂIAN, 2013, p. 6).

50 No original: “Literature is understood as part of reality and also as a model of building reality.” WITTE; SÂMIHĂIAN, 2013, p. 6).

Já o paradigma do *crescimento pessoal* não é muito bem definido pelos autores, sendo por eles apresentado como surgido no final do século XX, “influenciado pela reforma pedagógica que mudou a perspectiva da educação do conteúdo temático para o aprendiz. É o paradigma que ‘ajuda estudantes a conhecerem melhor a si mesmos e aos outros, e atingir o crescimento pessoal’” (WITTE; SÂMİHÄIAN, 2013, p. 6, tradução nossa)<sup>51</sup>.

No Brasil, os equivalentes a estes paradigmas são apresentados por Cosson (2020), como vimos no Capítulo 2. Assim, os modelos que fundamentam fortemente as concepções de ensino de literatura dos docentes entrevistados transitam entre *moral-gramatical, histórico-nacional, social-identitário e analítico textual*.

O paradigma “analítico textual” se aproxima muito do paradigma *linguístico*, encontrado em menor recorrência nos PPPC, mas destacados nos componentes curriculares (CC) de teoria literária. A análise ora realizada indica, apesar de restrito a estes CC nos PPPC, como o paradigma *linguístico* é amplamente adotado pelos docentes nos CC correspondentes às literaturas de língua francesa. Em síntese, para a maioria dos docentes entrevistados, as concepções de literatura e de ensino de literatura são fundamentadas nos seguintes paradigmas de ensino:

Quadro 9 - Concepções de literatura e ensino de literatura dos docentes

Pergunta de pesquisa: Quais são as concepções de literatura e ensino de literatura eleitas pelos docentes?	
CONCEPÇÕES DE LITERATURA	CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA
Paradigma social-identitário Didática do FLE	Paradigma moral-gramatical, histórico-nacional, social-identitário e analítico textual (linguístico)

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2021).

Comparadas às concepções dos PPPC, as concepções de ensino de literatura dos docentes são muito mais abrangentes, atravessadas por concepções tradicionais e contemporâneas de ensino. Essa constatação revela como os docentes, apesar das limitações curriculares, promovem uma formação mais diversificada que os PPPC, expandindo a proposta dos documentos.

As concepções de ensino de literatura relatadas pelos docentes não dizem respeito apenas aos paradigmas de ensino, mas, também, aos *desafios* que enfrentam no *ensino de literaturas* de língua francesa na universidade. Entre os principais desafios declarados estão, de um lado, questões relacionadas aos discentes, tais como: baixa proficiência linguística em FLE (dez ocorrências); uma educação básica deficitária (duas ocorrências), o que faz com que

51 No original: “It is a paradigm that ‘helps students to get to know themselves and others better, and to attain personal growth.’” (WITTE; SÂMİHÄIAN, 2013, p. 6).

muitos deles não sejam leitores literários, nem mesmo de literatura em língua materna (sete ocorrências); além da baixa condição socioeconômica dos discentes para se manterem na universidade (quatro ocorrências), sobretudo as alunas que já são mães e assim têm que enfrentar múltiplas jornadas de trabalho para continuar nos estudos (duas ocorrências).

Do outro lado, são apontados desafios relacionados aos docentes, à estrutura universitária e aos PPPC, tais como o fato de muitos docentes não terem tido uma formação específica em estudos literários (oito ocorrências), tampouco em didática da literatura (duas ocorrências), o que, conseqüentemente, torna difícil justificar tanto para discentes como para outros colegas docentes o lugar de importância da literatura na formação (duas ocorrências); as dificuldades de acesso a livros em língua francesa (sete ocorrências), já que algumas bibliotecas têm acervo escasso (seis ocorrências); a carga horária das disciplinas dedicadas à literatura francesa que é insuficiente para uma formação literária (cinco ocorrências); e, junto a isso, a exigência da dupla licenciatura (três ocorrências) são fatores curriculares que atrapalham.

Além de todas essas dificuldades, ainda apareceram outras mais pontuais nas entrevistas, sintetizadas na tabela a seguir.

Tabela 11 - Docentes: desafios no ensino de literatura

DESAFIOS NO ENSINO DE LITERATURA	
Quais são as maiores dificuldades/desafios enfrentados pelos docentes no ensino de literatura?	Nº de citações/docente
Baixa proficiência linguística dos alunos em FLE	10
Não ter formação em estudos literários	8
Alunos não leitores em LM	7
Dificuldade de acesso a livros em francês	7
Biblioteca com acervo escasso	6
Carga horária insuficiente das disciplinas	5
Fator socioeconômico dos <i>discentes</i> para se manter na universidade	4
Dupla licenciatura	3
Múltiplas jornadas de trabalho (para as alunas mães)	2
Não ter formação em didática da literatura (docentes)	2
Justificar o lugar da literatura na formação (para discentes e corpo docente)	2
Educação básica deficitária	2



Matriz curricular tecnicista	1
Plágio decorrente de mau uso da internet	1
Motivar os alunos	1
Dificuldade de acesso à internet	1

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Como pudemos observar, as dificuldades no ensino de literatura são atribuídas pelos docentes a diversos fatores, dos quais, destacaremos alguns. O primeiro está relacionado à baixa *proficiência linguística em FLE* (10 ocorrências) dos discentes, o que limitaria a competência leitora na língua estrangeira (LE). De acordo com o depoimento de alguns docentes:

[...] no PPP tá previsto, diz lá que é trabalhar em francês, que a língua de ensino é o francês, só que eles estão no 3º semestre então, estão fazendo agora Língua 3, eles não têm nível de língua para fazer uma leitura de uma obra [literária] assim, de ler tranquilo, sem cansar, de ler rápido. (P3).

Então, aqui a minha dificuldade foi uma dificuldade [...] linguística, dos alunos não conseguem ler. Eles não conseguiam, isso me obrigou a trabalhar com trechos, muitos mais com trechos do que [...] obras originais [...]. (P9).

O primeiro desafio é ensinar eles a lerem e em língua estrangeira [...] é uma barreira muito presente. Esse é um dos primeiros desafios. (P13).

A gente já tem, por exemplo, no nível 3 de francês, uma disciplina de literatura. Então, nesse momento, não é possível que os alunos tenham conhecimento suficiente da língua francesa pra uma leitura de uma obra inteira. (P14).

Sobre esse aspecto, a dificuldade apresentada pelos docentes diz mais sobre a competência linguística em FLE dos discentes do que sobre a competência literária deles. Nascidas das abordagens gerativistas, a noção de competência literária foi, a princípio, “concebida como um conjunto de conhecimentos inatos permitindo a produção e compreensão de uma criação literária” (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 90).<sup>52</sup>

Com a contribuição de teóricos e críticos literários, o conceito de competência literária deixou de ser considerado como um conhecimento inato para ser entendido como um conhecimento adquirido. Esses primeiros debates sobre “competência literária” a associavam também à

<sup>52</sup> No original: “[...] conçue comme l’ensemble de connaissances innées permettant de produire et de comprendre une création littéraire.” (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 90).

competência linguística, conceito que perdurou até meados dos anos 1990, mas que, como vimos nos relatos dos entrevistados, ainda hoje encontra reflexos nas concepções de metade dos docentes.

Atualmente, as discussões teóricas sobre a competência literária dialogam com a perspectiva da Didática da Literatura, considerando aspectos como formação de leitor literário e as subjetividades dos leitores. Esses temas fazem parte da segunda dificuldade mais citada pelos docentes, a saber, *alunos não-leitores literários em língua materna (LM)* (sete ocorrências):

Às vezes eu nem penso que eu tô formando professores, porque [...] minha preocupação, em primeiro, era que eles lessem, [...] na primeira aula eu sempre pergunto 'o que vocês tão lendo?' 'nada...', eu digo 'gente, não é francês, é qualquer coisa!', 'nada'." (P7).

[...] essa coisa de os alunos lerem, é difícil dizer porque eu nunca tive algo que se aproximasse. (P15).

[...] tem essa relação que acho que muitos professores de Letras se deparam com essa situação que você pensa 'ah, eu tô dando aula no curso de Letras, então eu vou encontrar leitores que adoram ler' e não é a realidade. Então também tem esse lado da dificuldade. (P17).

Como identificamos em nossas análises, entre as concepções de literatura e ensino de literatura menos citadas pelos docentes entrevistados está o paradigma da *formação do leitor*. Segundo Cosson (2020), esse paradigma é muito abrangente, funcionando como um guarda-chuva que abriga diversas perspectivas teórico-metodológicas que vão desde a aprendizagem da escrita ao desenvolvimento do gosto literário. Contudo, o ponto de convergência entre tantas perspectivas é o foco do ensino de literatura como sinônimo de formação do leitor.

Com tamanha pluralidade de perspectivas teórico-metodológicas, o conceito de literatura neste paradigma também é diverso. Nele, a literatura é entendida como um *corpus* extenso, proporcionando liberdade de escolha para o professor. Além disso, Cosson (2020) afirma que a formação do leitor é entendida como um processo contínuo, que inicia na infância seguindo até a fase adulta. No paradigma da *formação do leitor*, o valor da literatura no ambiente escolar e na sociedade é atribuído à formação e, assim como o seu caráter teórico-metodológico, também é complexo definir a formação pretendida neste paradigma, pois

Não é difícil, por exemplo, encontrar quem defenda que a leitura literária é fundamental para o aprendizado da escrita, favorecendo o desenvolvimento do vocabulário, a fixação da ortografia, a fluência da leitura e a incorporação do registro formal da língua, em uma abordagem estreitamente linguístico-pedagógica do valor da literatura na escola. Assim como não são poucos os que

argumentam que o texto literário é veículo preferencial para a formação do cidadão, sendo esse o papel maior da literatura no ambiente escolar. (COSSON, 2020, p. 133).

Os exemplos trazidos por Cosson ilustram as concepções de literatura mais recorrentes nas vozes dos docentes entrevistados, para quem, como vimos, a literatura é meio através do qual é possível desenvolver a “proficiência linguística” (seis ocorrências) e promover a “formação humana” (quatro ocorrências). Segundo o autor, as formações propostas pelo paradigma seguem dois eixos principais: o primeiro é o desenvolvimento da alteridade no qual, por meio da leitura literária, o aluno se tornaria capaz de compreender melhor a si e ao mundo a sua volta. Em contexto de formação de leitores adultos, a contribuição principal da formação está relacionada à reflexão sobre a sociedade.

O segundo eixo apresentado por Cosson está relacionado à formação do gosto e do hábito da leitura, com vistas à formação de um “leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que se acrescente ao substantivo leitor, no sentido de indicar uma competência superior” (2020, p. 133). Em ambos os casos, o ponto central da formação do leitor acontece por meio da *fruição* do texto literário, no *prazer* provocado pela leitura literária.

Reconhecemos nas vozes de P7, P15 e P17 o interesse pela formação do hábito da leitura em seus alunos, ainda que os entrevistados não tenham revelado as suas estratégias para estimular este interesse. Acreditamos que isso seja uma consequência da ausência do paradigma da formação do leitor na formação dos próprios docentes. É o que revelam também 50% dos entrevistados ao declararem que *não ter formação em estudos literários* (oito ocorrências) ou em *didática da literatura* (duas ocorrências) dificulta enormemente atuar com ensino de literatura:

Durante um tempo eu fui o único [...] professor ministrando língua, literatura, metodologia, linguística. [...] eu tive que trabalhar literatura como cobaia, então eu já comecei trabalhando com a literatura. (P10).

Desafio pra mim é formação, que eu ainda não tenho, eu acho, a formação adequada para dar uma aula de literatura. (P8).

[...] isso complica bastante já que quando você passa no concurso você tem que ministrar aulas de literatura e aí demanda conhecimento. Difícil! Aí, você já está prejudicado nessa área e continua perpetuando isso com os alunos. [...] Então, é complicado você ensinar o que você não aprendeu. É muito difícil. Então, como é que você fica lá na sala, ensinando pros alunos? (P11).

[...] acho que nós, de língua estrangeira, com relação ao pessoal de português, nós temos uma fraqueza muito grande com o ensino de literatura, eu acho que nós sempre vimos a literatura de língua francesa pelo viés histórico, que é uma vertente francesa, a França faz isso. [...] Quando chega um aluno, que ele finaliza o curso dele, ele não tem ferramentas pra fazer uma análise literária. E eu sou esse tipo de produto, eu não tenho uma bagagem teórica da literatura muito forte. (P12).

E também foi uma questão que não foi prevista também na nossa graduação, então a gente acaba dando aula de literatura a partir daquilo que a gente viu do nosso professor de literatura. [...] Maior desafio foi pra mim mesmo, com pouca experiência no ensino da literatura, sem uma disciplina de didática pra o ensino de literatura. [...] Porque não é uma coisa que você aprende de uma hora pra outra, [...] a dificuldade maior foi essa, aprender, eu acho, a dar aula de literatura. (P14).

[...] uma coisa que eu li é que professores, na falta de teoria sobre metodologias, e conhecimento gerais de métodos, tende a ir por imitação. Então uma coisa que eu tenho é tender a imitar aulas de literatura que eu assisti na minha formação. (P15).

[...] eu já ministrei disciplina de literatura portuguesa e teoria da literatura, e eu me lembro da minha dificuldade, era sempre para mim a teoria da literatura, não sabia por onde começar [...] desde lá me acompanha essa dificuldade metodológica em relação ao ensino da literatura. [...] Eu sinto que ainda não resolvi essa questão. (P17).

[...] eu tinha feito concurso para uma vaga de metodologia de língua de 20 horas. Aí, eu: “pô, que legal, as 40 horas eu quero sim”. Eu achei legal, ia me deixar mais estável. Me disseram que era vaga de literatura. Aí, veio aquele suor, né? (P19).

[...] [a falta de] qualificação exigia muito de mim, porque eu tinha que me voltar muito mais para uma disciplina que eu não me sentia preparada [...] ela exigia muito mais de mim então, você não dá uma aula por exemplo de literatura, digamos, de improviso, você não dá [...]. Então não foi não foi fácil, entendeu? (P20).

A reflexão trazida pelos entrevistados demonstra uma autocrítica, pois muitos afirmam que uma formação na área de estudos literários seria imprescindível para que tivessem menos dificuldades em ensinar literatura (P0, P10, P12, P17, P20). Contudo, mesmo os docentes com essa formação específica declaram ter sentido falta de uma formação também em didática da literatura (P11, P12, P14, P15, P17, P19 e P20).

As declarações dos docentes entrevistados mostram como a ausência de uma articulação entre estudos literários e suas didáticas tem impactado o ensino de literatura nas universidades

há gerações. Basta lembrar que, como vimos no início da seção 3.2, o perfil de 70% dos docentes entrevistados é de professores experientes, que já atuavam no ensino de literatura há mais de três anos, à época das entrevistas.

Destacamos, ainda, a estratégia citada por três entrevistados (P11, P14 e P15), quando da elaboração de suas aulas de literatura. Segundo os docentes, eles *imitam* os passos dos professores que os formaram. A esse fenômeno é dado o nome de lei do isomorfismo<sup>53</sup> (PUREN, 2012 [1988]), o que comprova, em parte, nossa hipótese de que as subjetividades e concepções construídas na formação inicial (graduação) são, eventualmente, reproduzidas pelos docentes já formados e atuantes no ensino de literatura.

As propostas curriculares – *dupla licenciatura* (três ocorrências) e *matriz curricular tecnicista* (uma ocorrência) – também são destacadas pelos docentes como fatores que dificultam o ensino de literatura nas universidades. No caso das licenciaturas que ofertam uma dupla formação (Letras-Francês/Português), a crítica de alguns docentes (P5 e P9) aponta o desinteresse dos discentes nos componentes curriculares de língua francesa e, principalmente, nas de literaturas de língua francesa.

Além disso, há uma queixa constante dos docentes sobre a *carga horária* (cinco ocorrências) dedicada às literaturas de língua francesa nos PPPC. Segundo os docentes, o tempo reservado para estas aulas é insuficiente, o que impacta negativamente tanto na seleção das obras literárias do curso quanto no tempo dedicado à leitura das obras literárias. Eis o problema na voz dos docentes:

[...] em quatro disciplinas de literatura francesa é impossível tu ter um aprofundamento. (P1).

[...] que professor que a gente tá formando, que não tem uma formação em literatura, um bom aprofundamento de literatura? Acho que não tem condições. (P3).

[...] as obras completas [o PPPC] não contempla, não dá tempo. [...] Então nós temos é que achar, encontrar estratégias pra gente se equilibrar. (P4).

A maior dificuldade atualmente é que não é francês-francês o curso todo. [...] Acho que atrapalha porque os alunos não vão desenvolver tanto na língua francesa, não só na língua francesa, mas nas outras disciplinas que envolvam francês, literaturas também. (P5).

[...] a dificuldade da turma anterior, que era uma turma no horário noturno, também é dupla graduação, mas pelo horário é muito problemático porque é muito prensado o tempo [...], mas não dá pra fazer trechos de qualquer maneira em 60h. (P9).

Você não consegue se aprofundar muito numa disciplina porque ela tem só 60 horas. (P14).

---

53 Cf. seção 1.3.

Com a carga horária reduzida, protestam os docentes, torna-se “impossível” (P1), “sem condições” (P3) e “não dá tempo” (P4) de trabalhar textos literários mais longos nas aulas, daí a preferência dos docentes em adotar a leitura de gêneros como poesia, conto e teatro. Ainda assim, quando o docente propõe a leitura integral de um texto literário mais longo, ele “não consegue aprofundar” (P14) as leituras/análises literárias e se vê obrigado, na maior parte das vezes, a realizá-las apenas em excertos, deixando a leitura da obra completa como atividade extraclasse.

Como vimos no Capítulo 2, a carga horária dedicada às literaturas e suas didáticas nas matrizes curriculares ocupa apenas 12,3% a 20,9% da formação, ficando distribuída entre os componentes curriculares de literatura, que têm, em média, 60 horas (45 horas em alguns casos), como é possível verificar nos quadros “Matriz Curricular do PPPC”, nos apêndices. Tais apontamentos sobre as dificuldades no ensino de literatura em razão dos currículos são o alvo do nosso próximo debate sobre as relações dos docentes com os PPPC.

### **3.1.2 Relações dos docentes com os PPPC**

No Capítulo 2, identificamos que os PPPC analisados privilegiam uma formação mais direcionada aos estudos linguísticos o que, para nós, significa aprofundar a distância entre os campos de estudos da linguagem (linguísticos e literários), reproduzindo, assim, uma formação dicotômica (JAKOBSON, 1969; FIORIN, 2008; BRAIT, 2014; AMORIM, 2017; LAJOLO, 2018; AMORIM; SILVA, 2020).

Constatamos, na seção anterior, que tal proposta reflete o perfil dos docentes, que são formados, em sua maioria, em estudos linguísticos/FLE. Nesse sentido, um dos desafios do ensino de literatura apontado pelos docentes entrevistados é a necessidade de *justificar o lugar da literatura na formação* para discentes e, principalmente, para os colegas docentes. Isso demonstra, mais uma vez, como o currículo é um território em constante disputa, carregado de tensões:

[...] o mais chato é que, às vezes, os próprios colegas fazem a diminuição da literatura: ‘literatura é bobagem!’. E isso reflete... não é só isso que reflete, uma coisa é teu colega desmerecer a coisa que tu faz (foda-se também), a outra coisa é no próprio curso tu perceber que [...] em quatro disciplinas de literatura francesa é impossível tu ter um aprofundamento. (P1).

[...] aos pouquinhos a gente vai conversando, vai convencendo os colegas que a literatura não é só pra melhorar a língua, coisa pra intelectual né, como eu já ouvi de colega “ah, isso aí de literatura é pra intelectual”, não é bem assim. (P2).

[...] primeiro convencer os colegas [...]. Então, esse é um desafio, desafio de vencer no argumento [...] o desafio é esse, vencer esse contexto dos egos. (P4).

[...] eu tô te falando, o canto aqui é a linguística aplicada, não é que eu ache a linguística aplicada ruim, mas assim, há outras coisas na vida, e essas outras coisas não têm espaço aqui. E a literatura, a literatura 'normal' [de língua portuguesa] tem menos espaço, imagine a [literatura] estrangeira [...]. O que acontece agora é que todo mundo dá tudo, não tem mais prioridade, mas o engajamento não é o mesmo. E tem pessoas que não dão, que dizem assim: 'não, eu não consigo dar literatura, não.' [...] Eu levanto a bandeira da literatura porque foi a formação que eu tive e o contexto aqui é muito excludente pra formação que eu tive. (P9).

É, eu acho que tem, talvez, não sei se é a maioria absoluta, mas acho que... a maioria acha que não precisa. Acha que é só a formação linguística. [...] E não relacionam uma coisa com a outra, né? [...] Porque tem aquela coisa "eu quero ser professor de língua, e isso não tem nada a ver com literatura", como se a literatura não fosse uma possibilidade de jogo, de movimento, de expansão da língua. (P17).

As declarações dos docentes, ou seja, 25% dos entrevistados, são o indicativo de uma contradição. Se por um lado, a literatura é considerada por alguns docentes como de extrema importância na formação dos discentes, as vozes de P1, P2, P4, P9 e P17 denunciam um outro aspecto da dicotomia existente na formação, que é a marginalização da literatura por parte de alguns colegas docentes, para quem, de acordo com os entrevistados, a literatura seria uma "bobagem" (P1) ou "coisa de intelectual" (P2) ou, ainda, que a formação em Letras-Francês deveria priorizar as áreas dos estudos linguísticos (P9). Ainda de acordo com os entrevistados, tal pensamento é refletido também por parte dos discentes, que acreditam que a formação deve ser apenas em linguística e desconsideram a importância da literatura na formação, como aponta P17.

Nesse contexto de tensões e disputas curriculares explicitadas pelos docentes, nos interessa saber quais as relações criadas pelos docentes entrevistados com os PPPC. Para isso, investigamos as convergências e as divergências dessas relações utilizando os seguintes critérios:

**Correspondências com o PPPC:** Os docentes participaram da elaboração do documento? O documento é usado como referência para as aulas?

**Divergências com os PPPC:** Que críticas os docentes fazem ao documento?

Quadro 10 - Correspondências dos docentes com os PPPC

<b>PERGUNTA DE PESQUISA:</b> Quais as relações dos docentes com os atuais modelos de ensino de literatura vigentes nos PPPC?			
<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b> <b>Correspondências com o PPPC</b>			
Os docentes participaram da elaboração do documento?		O documento é usado como referência para as aulas?	
Sim	5	Sim	15
Não	13	Não	1
Não responderam	2	Em parte	3
		Não responderam	1

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2021).

A maior parte dos docentes entrevistados (65%) declarou “*não*” ter participado da elaboração do PPPC dos cursos. O principal motivo foi de a contratação dos docentes ter se efetivado após a elaboração dos documentos que estão em vigência há mais de 10 anos. Por outro lado, os docentes que responderam ter participado da elaboração dos documentos (25%) são aqueles que atuam há mais tempo nos cursos.

Ao serem questionados sobre o uso dos documentos como referência para seu planejamento, 75% dos docentes disseram “sim” e 15% declaram adotar o documento “em parte”. Em ambos os casos, há reservas feitas aos PPPC:

Assim, a ementa eu sigo a que tá proposta e quase sempre tem uma abertura, então, eu tento jogar [...], mas eu sigo a ementa, agora as referências bibliográficas não, quase nunca. (P2).

Sim, nós somos obrigados. Quando eles vieram, eles nos chamaram, fizeram uma reunião: ‘Vamos ver como vocês trabalham’, ‘Ah, mas no PPPC, vocês dizem isso, e agora?’. E a gente vai ser vigiado? (P4).

E as ementas às vezes eu fujo, eu digo ‘a ementa é isso, mas a gente vai fazer assim, vocês concordam? Então vamos!’. (P7).

[...] eu li o PPC quando cheguei e depois, realmente, eu sigo meu caminho, porque eu acho que a situação aqui para as literaturas não é favorável [...] (P9).

Sim, apesar de ter pouco contato [com o PPPC] [...] Eu me esforço muito pra isso [segui-lo]. (P11).



Sim, sim, porque nós somos obrigados a utilizar, né? Mas toda vez que a ementa dá uma *brecha*, eu uso, porque o PPC é bem antigo [..]. Então ele tá bem defasado, mas tem disciplinas de literatura que não há o que fazer, a gente tem que seguir. (P12, grifo nosso).

Infelizmente, eu não tive acesso ao PPC, a única coisa que eu tenho são as ementas gerais, e é dentro das ementas gerais que eu tento trabalhar basicamente o que tá sendo pedido ali. (P13).

Eu era mais preso à ementa. Eu tentava seguir a ementa, mas, rapidamente fui abandonando ao perceber que era impossível. (P14).

[...] eu ainda não consegui abrir as asas em relação à ementa e coisas assim, eu ainda tenho um certo engessamento, quero cumprir boa parte. Mas talvez uma hora eu possa dar uma banana pra ementa. (P15).

[...] particularmente, em termos curriculares, eu trabalho o que é obrigatório. (P16).

[...] bom, a gente é obrigado a colocar no plano a ementa, mas eu faço uma espécie de fuga. (P17).

O tempo todo! Se existe um documento que norteia a minha prática, eu tenho a obrigação de usar. É claro que eu não posso ficar amarrada aquilo, né? Porque isso atrapalha um pouco, se não, a gente não tem essa liberdade de brincar também, em escolher coisas diferentes, mas eu tenho que me guiar. Porque se eu não me guiar por aquilo, então qual a razão de ter um documento que embasa o que eu tenho que fazer? (P18).

Vemos, portanto, que as relações de correspondência dos docentes com os PPPC estão fundamentadas em uma obrigatoriedade (P4, P12, P16, P17, P18), imposta pelos órgãos regulatórios (MEC), como bem aponta P4, denunciando a constante vigilância do órgão governamental. Mesmo entre aqueles que usam o documento como referência para as aulas (75%), a insatisfação é presente.

De acordo com o teórico curricular Miguel Arroyo, no livro *Currículo, território em disputa* (2013), há uma estreita relação entre currículo e controle do trabalho docente, posto que dentre todos os aspectos educacionais, o currículo é o mais normatizado, portanto, mais controlado, de forma que

[...] a formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes dos currículos [...] a organização do trabalho docente gira nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. (ARROYO, 2013, p. 15).

Por ser território mais cercado, o PPPC é também o mais ressignificado, sendo muitas vezes sobrepujado pelos docentes reconhecedores das amarras e das limitações<sup>54</sup> dos currículos. Assim, P2 “joga” com as lacunas do documento e P12 usa suas “brechas” para atualizá-lo; P7 convoca os discentes para uma “fuga” coletiva das ementas, enquanto P9 e P17 preferem fazê-lo sozinhos. Já P14, ao ver-se “preso”, decide abandonar as ementas impossíveis.

Há, ainda, docentes inseguros, como P15, que espera um dia poder “abrir as asas” e “dar uma banana” para as ementas; e P18, que afunda no dilema shakespeariano de usar ou não usar o documento “obrigatório”, cerceador da “liberdade de brincar” e fazer “escolhas”. Dessa forma, poucas são as correspondências com os documentos, mas muitos são os motivos para as *divergências dos docentes com os PPPC*, conforme elencamos na tabela resumitiva abaixo:

Tabela 12 - Divergências dos docentes com os PPPC

CATEGORIA DE ANÁLISE Divergências com o PPPC	
Ementas, conteúdos disciplinares e referências bibliográficas	8
Dupla licenciatura	6
Disciplinas com CH insuficiente	5
Disciplinas de literatura inseridas <i>tardamente</i> no PPPC	4
Disciplinas de literatura inseridas <i>prematuramente</i> no PPPC (nível linguístico dos alunos)	2
Ausência de transdisciplinaridade entre as áreas do curso	2
Disciplinas sem pré-requisito	2
Não forma leitor literário	2
PPPC desatualizado	2
PPPC deslocado da realidade local	1

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

A crítica mais contundente dos entrevistados é com relação às *ementas, aos conteúdos disciplinares e às referências bibliográficas* (oito recorrências) dos componentes curriculares de literaturas de língua francesa. Nas vozes dos docentes:

[...] o panorama da literatura francófona no PPP fica meio amplo, [...] fica muito amplo no sentido de que eu vou abordar o quê? (P3).

<sup>54</sup> Destacamos que, à época das entrevistas, algumas das licenciaturas investigadas estavam passando pelo processo de elaboração de um novo PPPC.

Mas há essa... esse, vou dizer a palavra 'ranço', mas é uma disputa mesmo de poder, né? Então, é porque a literatura francesa é a colonizadora, é a dominadora, que a gente tem que emergir. Eu disse: 'não, tem que ter um diálogo, afinal, a França não é mais 'a' França, não é? A França, o fluxo migratório tá todo lá'. (P4).

Tem muita pouca coisa de língua [...], porque além das disciplinas de literatura tem muita disciplina pedagógica devido ser um curso de licenciatura, então isso tira muito a atenção da gente, que é da língua. A gente quer aprender, mas aquelas outras disciplinas ficam nos distraindo e daí é complicado. (P11).

Eu acho que tem que enxugar mais as disciplinas de pedagogia, né? Tem muita disciplina pedagógica, tem 1, 2, 3 e 4. Acho que é desnecessário. [...] Carga horária muito alta. 135 horas é muito alta. Eu deixaria uma disciplina que é obrigatória e o resto eu tiraria tudinho. (P12).

[...] eu tive que ministrar literatura francesa e francófona como se fosse uma coisa só, que é um dos problemas do nosso PPC [...]. Isso faz com que o curso fique muito extenso e raso. (P14).

Acho que o currículo, com essas ementas excessivas. [...] eu tô dando aula de latim agora, por exemplo, que é uma disciplina que realmente eu considero inessencial, [...] isso é meio do passado essa visão de que você tem que aprender latim pra aprender português. Papo furado, eu acho mais importante até estudos clássicos, por exemplo, o cara ter lido *Ilíada e Odisseia*, tragédias gregas um pouco, pra quando ele ver referências a isso na literatura francesa. (P15).

Segundo eles, trata-se de ementas de literatura muito abrangentes, especialmente as que determinam o estudo das obras literárias a partir do seu recorte cronológico (P3, P15); os conteúdos disciplinares privilegiam a literatura francesa e/ou minimizam o valor das literaturas francófonas (P4, P14); e, ainda, o excesso de disciplinas de outras áreas, como pedagogia e latim, consideradas "distrações" ou "ultrapassadas" (P11, P12, P15).

A modalidade de formação das *duplas licenciaturas* (seis ocorrências) e a *carga horária das disciplinas* (cinco ocorrências) foram novamente criticadas pelos docentes. Críticas essas já apontadas aqui quando os docentes declararam os desafios que enfrentam para ensinar literatura. Agora, foram retomadas quando da crítica aos PPPC:

[...] a dificuldade dessa licenciatura é porque ela é língua materna e língua estrangeira. (P8).

[...] eu fui uma das pessoas que votou contra a fazer a graduação só em francês, por exemplo. Mas eu vejo que isso impõe muitas limitações, eu até me arrependo. (P9).

E é uma carga horária que impacta na carga horária total do curso então você já tem que fazer adequações, diminuir a carga horária das disciplinas pra você adequar. (P10).

Muita gente diz assim, de turma nova que entrevistei outro dia: “Eu não queria o francês, por mim eu fazia só o português”. E tem outros que queriam só o francês, não fazem questão do português [...]. É uma luta nossa pro próximo PPPC, na verdade, separar, porque é uma demanda da região. (P15).

[...] é um problema que nós enfrentamos [...], de modo geral, no ensino de literatura [...]. A graduação, ela tem que ser separada. [...] Eu acho o curso de licenciatura plena infinitamente melhor. (P16).

As críticas perpassam também a organização da matriz curricular. De acordo com os docentes, as disciplinas de literatura inseridas *prematuramente* (duas ocorrências) ou *tardiamente* (quatro ocorrências) nos PPPC prejudicam a formação dos discentes.

No primeiro caso, apenas P1 e P3 acreditam que a baixa proficiência linguística em FLE dos discentes é um impeditivo para uma iniciação nas literaturas de língua francesa. Curiosamente, a proficiência foi citada por dez docentes como o principal desafio no ensino de literatura de língua francesa, contudo, apenas dois retomaram a crítica associando-a aos PPPC:

[...] o currículo fica muito prejudicado em literatura porque algumas disciplinas são introduzidas quando eles, sei lá, têm dois níveis de língua. (P1).

[...] no PPP tá previsto, diz lá que é trabalhar em francês, que a língua de ensino é o francês, só que eles estão no 3º semestre, então estão fazendo agora língua 3, então eles não têm nível de língua para fazer uma leitura de uma obra. (P3).

Por outro lado, quatro docentes (P5, P8, P9 e P10) afirmaram que a demora em introduzir a literatura na formação discente gera efeitos negativos, atrasando toda a formação em literatura, como pontuam P5 e P10, e influencia as escolhas dos discentes sobre os temas de seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), como afirmam P8 e P9:

[...] se tivéssemos esses textos condensados já desde o primeiro semestre, tinha facilitado realmente pro terceiro semestre, que seria língua 3 e já pra introdução das literaturas. (P5).

[...] as literaturas ficam sempre no final do curso, tanto é que quando os alunos fazem o pré-projeto pro TCC ainda não viram a literatura, então tem poucos TCCs [...] em literatura. (P8).

[...] quando os alunos estão fazendo o TCC II eles [...] estão começando a ver Literatura I, ou no máximo, estão na II. Então os alunos nunca escolhem fazer o TCC em literatura francesa. Essa é a minha grande ferida aqui. (P9).

Um dos problemas que a gente tem no PPC: disciplinas de algumas áreas acabam entrando muito tarde [...] e é o caso da literatura francesa. (P10).

A inserção tardia das literaturas de língua francesa também pode ser considerada um dos reflexos da disputa curricular entre as duas grandes áreas da formação (estudos linguísticos e literários). Priorizar áreas como língua/estudos linguísticos desde os primeiros semestres, deixando as literaturas de língua francesa para “depois”, acaba por colocar os estudos literários em uma posição secundária na formação.

Tal organização interfere, como bem destacaram P8 e P9, na escolha de temas dos TCCs, aprofundando ainda mais a dicotomia estudos linguísticos/estudos literários que pontuamos ao longo das análises, representada também na crítica dos docentes à *ausência de transdisciplinaridade entre as áreas do curso* (duas ocorrências):

Eu acho que tudo aquilo que tem ocorrido nas aulas de literatura, que é a fabricação de pensamento crítico, o ato do prazer de leitura, o ato de se ensinar a analisar uma leitura, deveria ser repartido em várias disciplinas, e aí fica tudo pra literatura. (P13).

[...] metodologia, literatura e francês [língua], se tiver diálogo entre as três disciplinas o aluno só tem a ganhar. (P19).

Chama-nos a atenção as poucas críticas à ausência de propostas de formação de leitor literário nos PPPC (*não formação de leitor literário* – duas ocorrências), em contraste com as críticas dos docentes aos *alunos não-leitores literários* (sete ocorrências), citados como um fator de dificuldade para o ensino de literatura:

[...] as literaturas são parte importante da programação, mas ela ainda não forma, a gente não consegue formar ninguém em literatura. (P9).

[...] a gente teria que rever essa questão de como ensinar os alunos a ler. [...] Além disso, a literatura fica com aquele cargo conteudista de que nós precisamos passar o conteúdo, que o aluno leia o conteúdo sem ele ter passado ainda por essas questões de prática de leitura, experiência literária e formação de pensamento crítico. (P13).

De acordo com P9, apesar de parte importante do PPPC, as disciplinas de literaturas de língua francesa são insuficientes para formar discentes “em literatura”. A crítica de P13 é mais

detalhada: para que os discentes desenvolvam práticas de leitura literária será preciso rever os modos de como ensinar o aluno a ler. Em outras palavras, o que P9 e P13 destacam em suas críticas é a ausência, nos PPPC, de perspectivas de ensino de literatura que privilegiem a *formação do leitor literário*.

Entretanto, não é apenas nos currículos que a formação do leitor literário está ausente. Vale ressaltar que os modelos de ensino de literatura, que preveem a formação de leitores, tais como o paradigma do *crescimento pessoal*, da *formação do leitor* e do *letramento literário*, estão entre os menos citados nas declarações docentes sobre suas concepções de ensino de literatura, como evidenciado no Quadro 10. Acreditamos que um dos fatores que contribuem para a ausência desta perspectiva é a falta de formação dos docentes em didática da literatura, o que foi citado pelos entrevistados como uma das dificuldades para ensinar literatura, mesmo entre aqueles que têm a formação em estudos literários.

Outro fator que impede a adoção de paradigmas de ensino que possibilitem a formação de leitores literários é a falta de espaço para eles nos PPPC, pois a estrutura curricular e as cargas horárias reduzidas para as literaturas foram apontadas pelos entrevistados como um entrave à sua adoção. Isso posto, entendemos que as ausências destes paradigmas são lacunas na formação de professores de Letras-Francês e, como tal, precisam ser consideradas significativamente quando da (re)formulação curricular, tanto no sentido estrutural do documento (cargas horárias, ementas, objetivos), quanto nos aspectos teóricos ampliando ao máximo as concepções de literatura e ensino de literatura (referências bibliográficas e seleção de obras, por exemplo) inscritos nos documentos. São, portanto, lacunas significativas da formação de professores de Letras-Francês.

Vimos, através das vozes docentes, como suas relações com os PPPC são conflituosas. Se nos documentos as concepções privilegiam paradigmas tradicionais de literatura e seu ensino, estas, por vezes, podem até ser adotadas pelos docentes, mas em caráter obrigatório. Contudo, os docentes não se limitam às concepções impostas pelos currículos, ao contrário, expandem-nas ou rompem-nas, adotando também alguns paradigmas contemporâneos para a formação dos discentes.

Destacamos o interesse dos docentes em considerar as demandas locais e as vozes discentes quanto à seleção das obras literárias, incluindo e valorizando, na medida do possível, literaturas de língua francesa outras (francófonas) em seus planejamentos. Evidenciamos, ainda, o desejo manifesto por docentes em radicalizar as estruturas curriculares, reconfigurar ementas, expandir cargas horárias e reformular as matrizes curriculares. Em outras palavras, ocupar significativamente espaços nesse território tão disputado que é o currículo.

A escolha de palavras dos docentes para ilustrar suas relações com os PPPC é potente. Prisão, fuga e liberdade são substantivos como amarras, rupturas e expansões. Dessa forma, os docentes navegam nas *brechas* dos documentos, ou para longe deles, sempre que possível. Estes movimentos de *resistência* e *insurgência* contra as prescrições nos permitem reconhecer as bases de uma *pedagogia decolonial*, tema que será por nós resgatado e discutido no Capítulo 5.

Para completar o coro sobre o ensino de literatura na formação de professores de Letras-Francês na(s) Amazônia(s) brasileira(s), cabe-nos agora ouvir os ecos dessa formação nas vozes discentes.

### **3.2 ...AOS ECOS DISCENTES**

Construído pelas subjetividades docentes e construtor das subjetividades discentes (SILVA, 1999), o currículo (programado, realizado) promove efeitos diversos na formação discente, muitos dos quais são percebidos a curto prazo no currículo em ação. Outros efeitos, porém, são percebidos a médio e longo prazos, no final ou após sua formação.

Vimos, no Capítulo 2, que os PPPC das licenciaturas propõem objetivos de formação e desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às literaturas e suas didáticas, porém, não traduzem as propostas nas matrizes curriculares. Evidenciamos como a carga horária (CH) dedicada aos estudos literários e suas didáticas ocupa menos de 20% da CH total das licenciaturas, não proporcionando assim um perfil de formação nessa área.

Estas características dos PPPC nos levam a indagar como os discentes se autoavaliam como futuros professores de literatura. Interessa-nos saber se eles intencionam ser professores de literatura, se se sentem preparados para a docência na área e quais os principais desafios que esperam enfrentar caso precisem dar aulas de literatura. Para tal investigação, adotamos as seguintes categorias de análise:

Quadro 12 - Discentes: categorias de análise

<b>OBJETIVO:</b> Identificar o perfil profissional dos discentes, especificamente, para o ensino de literatura.
<b>PERGUNTAS DE PESQUISA:</b> Como os discentes se auto avaliam enquanto futuros professores de literatura?
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>
<p>RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p><b>Valor/importância da literatura para a formação</b> (Qual é a importância/valor da literatura na sua formação?)</p> <p><b>Concepções de literatura</b></p> <p><b>Atuação profissional em literatura</b> (Como professor em fase final de formação, você se vê dando aulas de literatura no futuro?)</p> <p><b>Formação profissional em literatura</b> (Você se sente preparado para usar textos literários nas aulas de FLE?)</p> <p><b>Desafios profissionais em literatura</b> (Quais seriam os maiores desafios de ensinar literatura?)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (GIRÃO, 2021).

Em 2006, Leyla Perrone-Moisés pontuou algumas questões problemáticas no que diz respeito ao ensino de literatura na formação de profissionais em Letras no Brasil, dentre as quais o perfil leitor dos estudantes dessas literaturas que, recém-saídos do Ensino Médio, em geral, não demonstram interesse em leitura literária. Esse aspecto também foi apontado pelos docentes entrevistados que consideram que os alunos não leitores de literatura (em LM e/ou em LE) acabam dificultando, por extensão, o ensino de literatura na universidade.

Partindo dessa constatação, questionamo-nos se esse perfil, comum nos anos 2000, como bem pontuou Perrone-Moisés e aqui generalizado pelos docentes, ainda seria uma realidade no contexto que investigamos. Dessa forma, perguntamos aos discentes quais as suas relações com a literatura *antes* de entrarem nos cursos de Letras-Francês. As respostas giraram na prática de leitura literária *antes* ou *fora* do contexto universitário e foram classificadas nas categorias “sim”, “não” e “pouco”.

Dos 21 discentes entrevistados, dez se declararam leitores literários antes do ingresso nas universidades, seis declararam ler “pouco” e cinco disseram não ter hábitos de leitura literária antes da universidade. Em suas palavras:



Ler bastante, não. Mas uns dois, três livros por ano, que eu sei que é pouco. (D4).

Olha, bem pouco, mas eu leio algumas coisas. Não literatura estrangeira, é mais nacional. (D5).

Mas em relação à língua portuguesa eu sempre tive contato, eu sempre gostei de ler. Sempre gostei de ler alguns autores brasileiros, mas mais limitada à língua portuguesa mesmo. (D7).

[...] eu sempre gostei muito da língua portuguesa. Mas gostava muito mais de literatura [...] o meu TCC é em literatura marginal. Eu trabalho com isso e gosto bastante. (D8).

Sim, eu gosto muito de Literatura. Leio de tudo [...] tô vendo Literatura de Cordel agora, que eu gosto muito também. Eu leio literatura francesa também, apesar da minha dificuldade no francês, mas é uma coisa que eu gosto. (D9).

Sim, [...] eu sempre gostei muito de ler. [...] Li o *Pequeno Príncipe*, [que] foi o primeiro livro que eu li na vida [...] quando eu tinha 10 anos. [...] Tinha biblioteca na escola, eu sempre gostei de ver livro, emprestar livro, qualquer coisa no gênero literário eu sempre lia. Ah, eu também li *Os miseráveis* quando era criança. (D11).

É, costume, eu tenho ciência de que eu tenho que ler mais. [...] A literatura fora do contexto universitário me agrada bastante. Eu comecei, quando eu era mais jovem eu lia mais. (D15).

Olha, antes de entrar na universidade eu lia, [...] agora eu leio só os textos da universidade e quando eu pego um livro pra ler eu me sinto super mal porque eu devia tá estudando. (D16).

[...] eu sempre gostei de ler, então os livros que eu conheci era eu mesma por opção, lia por gostar [...] os clássicos da literatura brasileira. (D17).

[...] eu já tinha afinidade com a literatura, sempre gostei, inclusive é uma das minhas propostas de mestrado e doutorado [...]. (D19).

Eu sou leitora, venho da cultura, minha família incentivou isso em mim muito cedo. [...] Eu li de tudo. Comecei com livros de historinhas de crianças, com desenho, [...] gibis e essas coisas, aí fui pro romance, livros mais grossos. Já cheguei a ler livros de 400 páginas, gosto muito. (D21).

Como podemos observar, as declarações dos discentes contradizem a fala dos docentes. Muitos dos discentes entrevistados afirmam ler literatura desde criança, como D11, D15 e D21. Mesmo com dificuldades na língua francesa, D9 afirma arriscar ler obras literárias no idioma estrangeiro. D21 afirma com orgulho ler obras literárias volumosas (400 páginas!). Enquanto D4 acredita que os dois ou três livros que lê por ano são insuficientes para se considerar um leitor literário; por outro lado, P16 confessa o sentimento de culpa quando lê obras literárias não previstas pela licenciatura.

Fica claro que docentes e discentes têm visões e expectativas divergentes quanto àquilo que entendem por leitor e leitura literária, ainda que apontem dificuldades similares em manter a prática de leitura. Como exemplo disso, relembramos aqueles docentes que, assim como os discentes, relataram as dificuldades em manter o hábito da leitura literária (P2, P6, P8, P9, P13, P17), havendo, inclusive, docentes que declararam não ler literatura (P11, P14), ainda que atuem na área.

De algum modo, cada um dos entrevistados (docentes e discentes) se encaixa no que Umberto Eco, na obra *Os limites da interpretação* (2015), definiu como “leitor empírico”, que, parafraseando o autor, somos todos nós, lendo à nossa maneira, sem leis. Pennac (1992, , p. 162, tradução nossa)<sup>55</sup> também sai em defesa da leitura livre, enumerando como primeiro direito do leitor “1. O direito de não ler”. A grande questão que se apresenta, contudo, é quando à leitura literária impõe-se uma obrigação, como desabafa D16, tradicionalmente intrínseca ao ambiente acadêmico/escolar.

Nesse aspecto, é preciso considerar que, para ambos os grupos (docentes e discentes), as demandas da vida acadêmica e os limites impostos pelo currículo podem ser um impeditivo para uma maior dedicação à leitura literária, gerando frustrações de ambos os lados quanto às expectativas na formação em literatura. É preciso, portanto, ressignificar a leitura literária e suas relações com o currículo, oportunizando ressignificações também, nas práticas de leitura.

### **3.2.1 O valor da literatura na formação**

Decidimos entrevistar discentes em fase final de sua formação por apostar que eles poderiam nos dar uma visão mais panorâmica sobre a *importância e/ou valor da literatura em sua formação*. Para os discentes (e, nesse ponto, há concordância deles com os docentes), a literatura desempenha um papel “interessante” (D1), “muito interessante” (D8), “importante” (D5, D18), de “extrema importância” (D7) e “essencial” (D16) em sua formação profissional. Nas palavras dos entrevistados:

É interessante porque eu acredito que a obra demonstra muito de como era aquele período, como era aquela época, como era aquele autor que escrevia. Então esse conhecimento é interessante. [...] Eu acredito que além de propiciar essa reflexão, essa modificação, é você aproximar da arte também aquela pessoa que é meio alheia à arte. (D1).

Na visão de raciocínio e interpretação das coisas e parte da história. [...] Desenvolveu pra esse lado aí o costume de interpretação. A literatura tem muito essa leitura aí, eu conseguia adentrar

---

55 No original: “1) Le droit de ne pas lire”. (PENNAC, 1992, p. 162).

em canções [...] justamente fazendo analogia com a seca do 15<sup>56</sup> na época, a entrada presidencial, os problemas sociais que o Brasil vinha enfrentando. (D3).

Além de aprender a língua, você vai aprender a história, o que se passava naquela época, naquele período. Então é importante porque você além de conhecer a história na língua original, você vai aprender mais o vocabulário, vai aprender mais a língua, vai reforçar mais. (D5).

Eu acho que a partir do momento que uma pessoa começa a ler, ela passar a ser uma pessoa pensante, formadora de opinião. A literatura nos ajuda a entender muito da história, sobre acontecimentos e coisas assim que a gente poderia pensar que era de um jeito, romantizar algumas coisas, mas que por trás tinha muita brutalidade, tinha mentiras, essas coisas assim. (D6).

[...] A literatura é de extrema importância, e a literatura francesa não seria diferente nesse nosso contexto. [...] O próprio conhecimento da história do francês pode ser trabalhado com a literatura francesa. Como eu falei, aqui eles sempre pegam essas obras e trabalham a parte histórica, quem sabe a literatura francesa pudesse ser didatizada de forma que pudesse ser incluída no ensino, [...] atrelar competências que a gente quer atingir com a língua com a literatura, que trabalha o texto? Eu acho que seria muito interessante. (D7).

Eu acho muito interessante, porque através da literatura a gente consegue vocabulários, expressões, a gente conhece uma nova história, nova cultura, fala sobre o autor, então é um compilado de coisas e pra mim é muito mais interessante assim. (D8).

[...] a literatura é essencial, a gente precisa entender até mesmo pra entender coisas históricas né, coisas de onde viemos pra onde vamos, né? É o contexto que vivemos, né, é indispensável. (D16).

[...] um pouco do contexto histórico que tem algo a dizer através da literatura... Eu acho que é importante, eu acho que é um conhecimento a mais. (D18).

Enquanto atribuem valor à literatura em sua formação, inevitavelmente os discentes também revelaram suas concepções sobre ela, como forma de justificar sua importância. Assim, segundo os discentes, a literatura é importante, pois, por meio dela, é possível conhecer, principalmente, parte da história de um povo (D1, D3, D5, D6, D7, D8, D16, D18) e aprender a língua francesa (D5, D8). Para D1, a literatura é arte, enquanto a leitura literária, segundo D3 e D6, promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Apresentamos abaixo uma síntese das concepções de literatura mais escutadas na fala dos 21 discentes.

---

56 Se referindo à obra *O Quinze*, de Rachel de Queiróz.

Tabela 13 - Discentes: concepções de literatura

Qual é a importância/valor da literatura na sua formação? (concepções de literatura)	
Representação sócio-histórica	9
Proficiência linguística	7
Subjetividade	7
Representação cultural	4
Pensamento crítico	3
Formação de leitor literário	2
Arte	1
Formação humana	1

Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Quase metade dos discentes entrevistados declarou que a literatura é importante na sua formação, pois a consideram uma *representação sócio-histórica* (nove ocorrências) e, como tal, possibilita a compreensão de fenômenos históricos, sociais e *culturais* (quatro ocorrências) de um povo. Além disso, a ideia da literatura como meio para desenvolver *proficiência linguística* (sete ocorrências) também se faz presente entre as concepções mais citadas pelos discentes.

A presença dessas concepções na fala de tantos discentes é um reflexo de que os paradigmas de ensino de literatura que mais se sobressaem em sua formação são o paradigma *historiográfico*, predominante nos PPPC, e o *social-identitário*, também presente nos PPPC e amplamente citado por docentes. Podemos perceber que, nesse sentido, os discentes revozeiam documentos curriculares quando de suas concepções de ensino de literatura (paradigma historiográfico) e revozeiam docentes ao considerar a literatura como uma representação sóciohistórica e cultural de um povo (paradigma *social-identitário*).

Em contrapartida, concepções de literatura ausentes nos PPPC, mas amplamente difundidas pelos docentes, tais como “proficiência linguística” (sete ocorrências), “pensamento crítico” (três ocorrências), “formação de leitor literário” (duas ocorrências), “arte” (uma ocorrência) e “formação humana” (uma ocorrência), ecoam em 1/3 dos entrevistados, evidenciando como, mesmo com o tempo exíguo das aulas dedicadas à literatura, os docentes conseguem mobilizar essas competências na formação de seus alunos.

Contudo, nem só de ecos são constituídas as concepções dos discentes. O exemplo mais contundente disso revela-se na concepção de literatura como exercício da *subjetividade*, ideia citada por sete discentes entrevistados (mas por apenas três docentes), que consideram esse um dos aspectos mais importantes da literatura para sua formação:

[...] a literatura te leva a refletir, a ver o teu papel na sociedade. A gente vê que as pessoas escreveram tantas coisas, tantas denúncias do que aconteciam, tantas coisas acontecidas em épocas anteriores e agora, e trazer com a literatura, isso aí eu acho que peguei pra minha vida. A literatura te permite isso. (D2).

A gente acompanha muitas análises de livros e fica: ‘Caramba, como ele conseguiu pensar nisso?’. E eu quero isso pra mim. E como aquele escritor conseguiu pensar em tudo aquilo? E a literatura me instigou principalmente por esse lado, o lado curioso, o lado oculto. (D6).

[...] eu gosto da literatura mais pelo prazer da literatura. Daquela coisa mais da apreciação, aí em Teoria Literária é uma teoria, tipo, ‘Por que romance?’ Esses porquês me incomodavam bastante, eu gostava de ler Machado de Assis porque eu gostava de Assis! [...] Eu acho que literatura, querendo ou não, tem a questão da subjetividade, é importante, faz parte, não dá pra ser anulada. [...] [é] a sua compreensão, baseada no teu conhecimento de mundo, na tua história [...]. (D9).

Assim, uma experiência própria, pessoal. [...] Acho muito legal reconhecer esses elementos diferentes, mas o mais legal é ver que muitas coisas são universais. Então essa capacidade de se identificar com o personagem, com a situação, eu acho que é uma das coisas mais legais e colocar isso a partir da perspectiva de culturas totalmente diferentes [...]. (D13).

[...] a literatura você tem que sentir [...] a literatura é uma coisa que eu leio e fico ‘Ah!’ suspirando, tentando decifrar tudo. (D19).

[...] eu tô em casa com meu marido e falo ‘Ó, isso aí o professor explicou, foi assim, assim e assado, não foi dessa forma, foi dessa e foi no ano tal e tal’ [...]. Então ela [a literatura] já tá na minha vida, tá no meu dia a dia. [...] é muito bom, muito bom mesmo, eu gosto. (D20).

Para alguns discentes, a literatura ultrapassa os limites acadêmicos e ocupa espaços da própria vida. Assim, olhar criticamente a sociedade passou a ser um exercício constante para D2. D20, que compartilha desta visão, estimula os membros da família a adotarem a mesma postura, enquanto D6 deseja para si as conexões proporcionadas pela literatura, especialmente as que estão nas entrelinhas. A leitura literária promove ainda um prazer – arrisco dizer, sensual – para D19, que suspira enquanto “sente” os efeitos que a leitura literária lhe proporciona. O “prazer da literatura” é o que motiva também D9, crítico mordaz das leituras teóricas das aulas de literatura.

As reflexões dos discentes entrevistados não são alheias àquelas defendidas por Todorov (2009), Pennac (1992) e Candido (2011), tampouco àquelas apresentadas por Roland Barthes,

em *O prazer do texto* (2015), onde o autor apresenta um *va-et-vient* sobre prazer e fruição na leitura literária:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2015, p. 20-21).

Já D13 revela como, através da literatura, nos identificamos no Outro, em situações outras e culturas outras, assim como a perspectiva defendida pela pesquisadora Michèle Petit, no livro *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (2019). Nele, a pesquisadora revela como a literatura possibilita o exercício da alteridade, abrindo caminhos para entrarmos em contato com o Outro: “[...] a leitura de obras literárias é um meio quase incomparável de conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos, sem temer seu caos, sem medo de ser invadido, sem se assustar demais com a projeção de sua interioridade em nós.” (PETIT, 2019, p. 55).

Todas estas experiências pessoais citadas pelos discentes ilustram como a leitura literária promove o exercício da *subjetividade*, entendida por nós como “as reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 26) e, como bem diz D9, “querendo ou não”, ela não pode ser anulada da formação, pois leva em consideração a leitura de mundo do leitor, em uma clara referência à célebre frase de Paulo Freire (2011, p. 29): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”.

Vimos que modelos de ensino de literatura que privilegiam a formação do leitor literário não estão presentes nos PPPC e estão entre os menos citados pelos docentes. Nesse sentido, as vozes discentes lançam luz a uma outra perspectiva de formação de leitores raramente considerada pelos docentes entrevistados, que é a perspectiva da *leitura subjetiva*. Considerando a importância dada pelos discentes ao aspecto subjetivo da leitura literária, aprofundaremos o debate sobre este tema no próximo capítulo.

### **3.2.2 O futuro (?) professor de literatura**

Destacamos no Capítulo 2 que os PPPC propõem, em suas partes introdutórias, o desenvolvimento de habilidades e competências do eixo estudos literários. Relembremos: “estratégias para o ensino-aprendizagem de literatura”; “didática das línguas e das literaturas”; “práticas pedagógicas” em língua e literatura; “literatura e práticas escolares”; “sequências

didáticas” que incluam literatura; “planejamento e elaboração de material didático” em língua e literatura; e “habilitação pedagógica” em língua e literatura.

Contudo, estas propostas não são traduzidas nas matrizes curriculares, não sendo contempladas com componentes curriculares que promovam a articulação entre literatura e seu ensino. Pensando nessas prescrições e na *atuação profissional em literatura*, perguntamos aos discentes se, em fase final de formação, eles se viam como professores atuando no ensino de literatura no futuro.

As respostas foram classificadas em “sim”, “não” e “talvez”. Dos 21 entrevistados, oito foram categóricos em suas afirmativas e, destes, quatro declararam que “com certeza” (D6, D15, D16 e D21) se viam como professores de literatura no futuro. Entretanto, dois terços dos entrevistados (13 ocorrências) declararam que “não” se viam exercendo esta função ou ainda tinham dúvidas sobre tal questão. Em suas palavras:

De literatura, eu acho que sim. Eu gosto de dar aulas de literatura porque elas me levam a uma reflexão, é uma aula gostosa, é interessante. (D2).

Eu não me vejo dando aula [de literatura]. (D3).

De literatura eu, olha, ainda não pensei nisso, mas eu me vejo dando aula de língua. (D4).

Não sei se lá na frente, hoje não. Eu considero que eu preciso me apropriar muito mais da língua, né? (D9).

Eu não me sinto confiante pra fazer uma aula de literatura. Se eu for pra escola pública ou privada, pra línguas não tem problema nenhum. (D11).

Olha, antigamente eu até pensava, hoje eu já não penso mais [...] eu preferia literatura do que a gramática, mas... (D17).

[...] eu não me vejo ainda dando literatura em sala de aula. (D18).

Chama-nos a atenção a fala daqueles que têm dúvidas quanto à possibilidade de atuar com literatura: D4, por exemplo, declara “ainda” não ter pensado sobre o assunto e D18 “ainda” não se vê como professor de literatura. D17 chegou a “pensar” sobre, mas já não mais; enquanto D9 afirma que “hoje não” e não sabe se “lá na frente” virá a ser professor de literatura. O fato de que muitos discentes em fase final de formação ainda não tenham refletido sobre sua futura atuação como possíveis professores de literatura ou que tenham desistido da ideia levanta um alerta sobre a formação profissional em literatura.

Ainda que não se vejam como professores de literatura, insistimos sobre o tema e perguntamos aos entrevistados se eles se sentiam preparados para atuar na área, em busca de dados sobre a *formação profissional* em literatura. Como respostas, apenas dois entrevistados afirmaram que “sim”, enquanto a esmagadora maioria declarou “não” (14 ocorrências) e outra parcela “talvez” (cinco ocorrências).

Aí, já é um pouco mais complicado, é um pouco mais difícil. Eu não sei se preparada, eu acredito que aí seria uma dificuldade grande. (D1).

[...] a universidade, ela não te prepara, ela tenta te preparar, mas acho que vai ser muito particular da pessoa em buscar aquilo que talvez tenha ficado pendente, por exemplo. (D5).

Não, não me sinto preparada, mas eu acho que eu teria capacidade, porque eu me esforçaria muito [...]. Seria um desafio imenso, mas uma gratificação maior ainda se no futuro isso acontecesse, de trabalhar com literatura. (D8).

[...] não me sinto hoje preparado pra dar uma aula de literatura. Não me sinto. (D11).

[...] eu não tenho o ensinamento da prática, então não tenho como ensinar. Eu posso pegar alguma literatura e dizer: ‘Ah, eu vi isso na graduação’, mas muito cru, não teria como eu ensinar. (D12).

Não, eu acho que se for pra ser, terei que pedir ajuda dos professores e vai ser eu procurando, buscando. E eu não sei se existe uma universidade que prepare professores pra dar aula de literatura no Brasil, no caso de língua [estrangeira]. (D13).

[...] é algo que eu vou ter que estudar bem, porque é algo que eu não domino. (D14).

Alguns dos entrevistados declararam que a principal razão de não se sentirem prontos para dar aulas de literatura é a ausência de didática da literatura na formação (como também declararam os docentes). Assim, D5 aponta que a universidade não prepara os discentes, apesar de tentar; já D12 é mais assertivo, afirmando que se não há prática na formação, não há como ensinar; e D13 amplia a crítica para a formação de profissionais de Letras-Estrangeiras, declarando não saber da existência de uma formação para professores de literatura nessa área.

As críticas dos discentes estão relacionadas às lacunas dos PPPCs que vimos destacando ao longo de nossas análises. Entretanto, muito embora não se sintam preparados pelas licenciaturas, em uma situação hipotética de ensino de literatura, os entrevistados revelaram que tentariam, a duras penas, ensinar literatura, como afirma D1, para quem esse ensino seria



“mais complicado”, “mais difícil” e uma “dificuldade grande”. Já D8 declara que, apesar do “desafio imenso” para ensinar literatura, faria um esforço particular em buscar complementar a formação que não lhe foi dada na universidade, assim como D13, que buscaria ajuda com professores mais experientes.

Mesmo confessando não se sentirem preparados, os discentes foram questionados sobre quais seriam seus maiores *desafios profissionais* se, em uma situação hipotética, eles precisassem ministrar aulas de literatura. O primeiro desafio mais citado pelos discentes (nove ocorrências) diz respeito àqueles que seriam seus alunos:

[...] você fazer com que aquilo seja atrativo é um desafio. Você fazer com que os jovens e adolescentes que são tão envolvidos com as redes sociais, que são tão envolvidos com essa questão virtual, que escrevem e que têm aquele vocabulário de internet, consigam ver esse linguajar, consigam observar, pensar naquela obra como uma representação de uma época, de um outro tempo, de um outro pensamento, é um desafio. (D1).

Maiores desafios, sinceramente, é conseguir acho que prender os alunos. [...] O desafio é você tornar essa aula gostosa, interessante pro teu aluno. Porque ela traz muito contexto histórico, aí você vem desenrolando essa história todinha e explica pro teu aluno que foi assim, pra ele se interessar por aquele livro, por aquele autor, eu acho isso aí desafiador. Esse é o maior desafio. (D2).

[...] Acho que o grande desafio é fazer o aluno gostar de literatura. [...] Acho que a grande dificuldade do professor é contagiar o aluno. (D4).

O próprio interesse dos alunos na literatura [...]. Então acredito nisso que um grande desafio é chamar a atenção do aluno. (D7).

E a outra dificuldade é os alunos que não leem. (D13).

[...] Seria trazer a atenção dos alunos. [...] Então, como trazer a atenção desses alunos pra um texto que talvez não seja próximo do gosto deles? [...] Como motivá-los a prestarem atenção e se engajarem naquelas atividades? [...] Como motivar esses alunos a se aproximarem, mesmo sendo algo que não seja tanto do interesse deles? Eu acho que isso vai ser muito difícil pra mim. (D14).

Eu acho que é o interesse pela leitura. [...] O professor que dá aula de literatura, ele gosta de literatura, ele gosta de ler, então não sei se isso está sendo trabalhado com os novos professores que estão se habilitando em literatura e eu não sei se isso também é passado para os alunos. [...] Eu acho que o maior desafio seria suscitar nos alunos uma vontade na verdade de ler certas obras. (D15).

Olha, fazer os alunos lerem, o maior desafio é os alunos lerem [...] é muito difícil você fazer uma pessoa querer ler alguma obra, se apaixonar [...] Acho que o maior desafio é fazer ler. (D17).

É chamar a atenção pra leitura, é uma questão que a gente vê que os meninos não têm muita paciência de ler assim, era sei lá, ver formas de chamar atenção, de poder apresentar de uma forma bem legal. (D18).

Chama-nos a atenção os verbos adotados pelos discentes ao se referirem ao seu engajamento quando professores de seus futuros alunos: “atrair” (D1), “prender” (D2), “interessar” (D2, D7, D15), “gostar” (D2, D4), “contagiar” (D4), “chamar a atenção” (D7, D14, D18), “motivar” (D14), “engajar” (D14), “suscitar” (D15), “apaixonar” (D17) e “fazer ler” (D13, D17). São verbos que denunciam a preocupação que eles demonstram ter, no exercício da docência, em estimular a leitura literária de seus alunos através das subjetividades destes.

As inquietações trazidas pelos discentes dialogam com a crítica feita por Pennac (1992) que destaca como a “vitalidade” proporcionada pela leitura literária “nunca” é prevista nos programas escolares: “O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que ele compartilha com alguns outros: o verbo ‘amar’ ... o verbo ‘sonhar’ ...” (1992, p. 13, tradução nossa),<sup>57</sup> afirma o autor. Na mesma linha, Todorov (2009) aponta como as metodologias de ensino adotadas nas universidades se reproduzem nas escolas e vice-versa e argumenta, ainda, que, nas universidades, se perde o sentido das obras literárias no ensino, que é desenvolver o gosto pela leitura literária.

Tanto discentes quanto os críticos acima citados destacam a importância em promover o gosto pela leitura literária na formação de professores. Há, portanto, uma preocupação dos atuais discentes em *como* promover a formação do leitor literário. A escolha de palavras adotadas pelos discentes reforça a perspectiva da *leitura subjetiva*, já revelada por eles quando de suas próprias concepções de literatura.

Assim, a *formação do leitor literário*, em sua perspectiva, é um tema central para o ensino de literatura e, como tal, não pode passar despercebida na formação de professores, como revela D15 ao questionar porque o gosto pela literatura não é ensinado aos discentes em formação: “O professor que dá aula de literatura, ele gosta de literatura, ele gosta de ler, então não sei se isso está sendo trabalhado com os novos professores que estão se habilitando em literatura e eu não sei se isso também é passado para os alunos” (D15).

Reconhecemos na assertiva de D15 a mesma inquietação trazida por nós anteriormente: como ensinar o gosto pela leitura literária a novos leitores? Acreditamos que esta preocupação

---

57 No original: “Le verbe lire ne supporte pas l’impératif. Aversion qu’il partage avec quelques autres: le verbe ‘aimer’... le verbe ‘rever’...”. (PENNAC, 1992, p. 13).

constante sobre a formação de leitores literários tão presente na fala dos discentes seja um reflexo da lacuna existente nos PPPC e nas falas dos docentes sobre este aspecto do ensino de literatura. Nossa hipótese pode ser reforçada também pelo segundo desafio mais citado pelos discentes (sete ocorrências), que está relacionado aos aspectos didático-metodológicos de sua formação em literatura. Aqui, os discentes expandem suas críticas quanto à ausência destes temas em sua formação:

Eu acho que eu realmente não saberia o que fazer, estaria perdida. (D10).

Precisaria de um curso intensivo voltado pra isso, pra literatura, rever tudo que a gente viu e ver como se ensina isso. (D11).

Nossa, eu acho que seria na elaboração da aula de literatura. Eu ia correr pra quem já deu aula pra perguntar como fazer e eu tentaria montar todo planejamento da aula. (D12).

Quando a gente é professor, a gente se espelha nas nossas diferenças que a gente teve com os nossos professores e com o que os professores ensinaram pra gente. Acho que o maior bate-cabeça vai ser montar um cronograma, claro que vai ter uma ementa lá, mas tipo, não ter essa referência porque não foi como a professora deu aquela disciplina. (D13).

[...] Sabe, eu tava me questionando que eu não sei dar aula de literatura. Eu teria que recorrer a outros meios [...], eu teria que partir para as leituras, eu teria que, principalmente... como eu te falei, eu não tô tendo esse tempo de ler quanto eu gostaria, então já começa por isso. (D16).

Meus maiores desafios acho que é o que trabalhar. Porque [...] a gente estudou uma coisa bem mais teórica, eu tenho que passar o que eu aprendi e eu não acho suficiente o que eu aprendi, então o que eu vou passar se eu aprendi aquilo? É claro que eu tenho que pesquisar, claro que eu tenho que ir atrás e eu vou né? Mas é o que me congela ali. (D19).

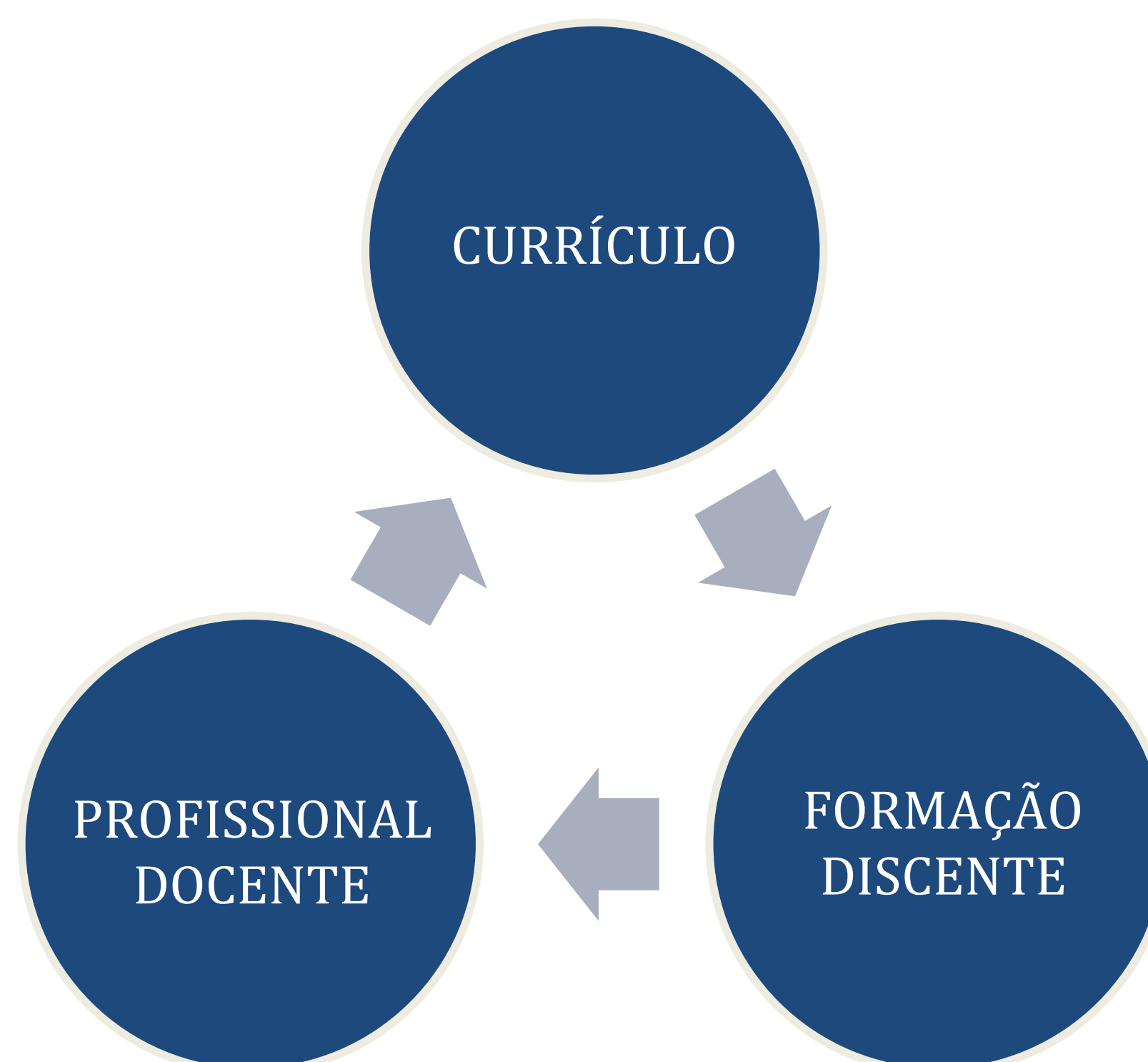
O maior desafio seria achar uma metodologia que seja boa pros alunos [...], quando eu planejo minhas aulas eu faço plano A, plano B, plano C, a metodologia que eu escolher tem que me dar brecha pra mudar caso não esteja surgindo [*sic*] efeito pros alunos. [...] Trabalhar com pessoas é muito difícil por causa da subjetividade, né? O que funciona pra uma turma não funciona pra outra. (D21).

Vemos, nas falas dos discentes, as mesmas críticas e inseguranças reveladas pelos docentes quanto à ausência de uma formação específica em ensino de literatura. Assim, as dúvidas sobre *como* e *o que* fazer no ensino de literatura atravessam docentes (P17, P14, P11, P18 etc.) e discentes (D21, D19, D13, D14), bem como o isomorfismo, estratégia adotada por docentes (D12, D13) e por discentes (P11, P15) para preencher tais lacunas na formação.

Para os teóricos curriculares eleitos nessa pesquisa e com os quais concordamos, o currículo é formador de subjetividades, de identidades profissionais; de forma mais precisa, nossa formação profissional é marcada pelas disciplinas-recorte do currículo. Como pontua Arroyo (2013, p. 16), são os conhecimentos inscritos nos currículos que formarão nossa identidade profissional, “nos identificamos profissionais desse conhecimento, dos conteúdos, de nossa disciplina que os currículos e seus ordenados e diretrizes sintetizam como o conhecimento legítimo”.

Isso posto, acreditamos que a presença e/ou a ausência de disciplinas, de conteúdos e de conhecimentos nos PPC, como acontece com a literatura e suas “didáticas”, predeterminam o perfil profissional de discentes. Estes, uma vez formados, ecoarão, como docentes, a formação que foi privilegiada na licenciatura. Identificamos, desse modo, um processo circular de formação, reprodução de alguns saberes e atuação docentes, orientados pelos PPC (Figura a seguir).

Figura 2 - Processo circular de formação



Fonte: Elaborada pela autora (GIRÃO, 2021).

Desse modo, as lacunas dos PPC quanto às “literaturas e suas didáticas” têm limitado a atuação dos docentes de literatura influenciando a adoção de paradigmas de ensino que não privilegiam a formação de leitores literários e, como consequência, vêm definindo um perfil profissional de professores de Letras-Francês que não se sentem seguros para atuar como professores de literatura, menos ainda, como formadores de leitores literários, porém, desejosos dessa formação.

A formação de leitores literários nos cursos de Letras tem sido tema de alguns pesquisadores nos últimos anos, como Marisa Lajolo que, em artigo publicado em 2018, apresentou uma proposta/provocação para os desafios no ensino de literatura na contemporaneidade. Para a pesquisadora, “é preciso investir na preparação dos alunos dos alunos de Letras para a formação de leitores. Como é? E como é que se formam formadores de *leitores de literatura*?” (2018, p. 87).

A essa pergunta, trago a resposta de D15, discente entrevistado:

**Entrevistadora:** Qual seria seu maior desafio ao ensinar literatura?

**D15:** Eu acho que é o interesse pela leitura.

**Entrevistadora:** Por parte de quem?

**D15:** De todos nós. [...]

**Entrevistadora:** E tu tens ideias de por onde começar a suscitar essa vontade de ler?

**D15:** Talvez alimentando esses alunos com mais literatura.

Talvez sem saber, D15 apresentou em sua fala uma das propostas apresentadas por Lajolo (2018, p. 87), para quem “formam-se formadores de leitores por meio da prática de leitura. Lendo literatura. Discutindo literatura. Toda e qualquer literatura. A que achamos boa e a que achamos ruim.”.

Em suas falas, os discentes revelam algumas alternativas possíveis para driblar as lacunas na formação que tiveram em literatura, seja propondo uma formação continuada em Didática da Literatura, que ainda é um campo em germinação nas pós-graduações brasileiras, seja reproduzindo a formação literária recebida na universidade que não prevê a formação de leitores literários.

Evidenciamos que os entrevistados são, em certa medida, leitores literários cientes da importância da literatura na formação deles, seja quando reproduzem as concepções de literatura e seu ensino descritas nas prescrições curriculares de seus cursos e revozeadas pelos docentes, seja quando constroem concepções próprias a partir de suas relações subjetivas com a literatura.

Vimos que modelos de ensino de literatura que privilegiam a formação do leitor literário não estão presentes nos PPCs e estão entre os menos citados pelos docentes, mas permeiam com vigor as inquietações profissionais dos discentes. Nesse sentido, as vozes discentes lançam luz a uma perspectiva de formação de leitores pouco evidenciada nas vozes dos docentes entrevistados, que é a perspectiva da leitura subjetiva.

As reflexões dos discentes não são alheias àquelas defendidas por Todorov (2009), Pennac (1992), Candido (2011), Barthes (2015), Petit (2013, 2019), tampouco àquelas apresentadas por diversos autores da obra coletiva “Leitura subjetiva e ensino de literatura” (2013). Desse modo, com o intuito de expandir a discussão sobre a formação do leitor na perspectiva da leitura subjetiva e ampliar o leque de possibilidades para uma formação em literatura e suas didáticas que contemplem a formação de leitores literários, detalharemos a leitura subjetiva na próxima seção.

# 4 POR UMA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA E POR CURRÍCULO(S) DECOLONIAL(AIS) NA(S) AMAZÔNIA(S) BRASILEIRA(S)

*Quem nunca viu o Amazonas<sup>58</sup>  
Nunca irá entender a vida de um povo  
De alma e cor brasileiras  
Suas conquistas ribeiras  
Seu ritmo novo  
Não contará nossa história  
Por não saber ou por não fazer jus  
Não curtirá nossas festas tucujus  
Quem avistar o Amazonas nesse momento  
E souber transbordar de tanto amor  
Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui  
Quem nunca viu o Amazonas  
Jamais irá compreender a crença de um povo  
Sua ciência caseira  
A reza das benzedadeiras  
O dom milagroso*

(“Jeito tucuju”, Joãozinho Gomes e Val Milhomem)

No início desse livro, citamos pesquisadores brasileiros e franceses que discutem o lugar da literatura nos currículos escolares e universitários. Entendemos, a partir de nossas análises, que é no âmbito do programa curricular que precisamos nos concentrar, se quisermos dar, de fato, um *giro epistêmico* no ensino de literatura na formação em Letras-Francês da(s) Amazônia(s) brasileira(s).

Ao considerarmos o artigo “O ensino de literatura”, de Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 72), publicado em 2016, podemos concluir que a linha cronológica da crise nos estudos literários sobre “o valor da literatura e a melhor maneira de ensiná-la” tem como ponto de partida os anos 1980, quando ela eclode nos departamentos literários das universidades estadunidenses.

No Brasil, as autoras Marisa Lajolo (1982, 2001, 2018) e Regina Zilberman (1984, 2009) são referências indispensáveis nessa discussão, que se propagou pelos anos 90 do século

---

58 Referência ao rio Amazonas.

passado e adentrou o século XXI. Desde então, diversos autores,<sup>59</sup> não apenas brasileiros, buscaram justificar o lugar, o valor e o porquê ensinar literatura. Já em contexto francês, vimos e destacamos Todorov (2009), Compagnon (2009), Jouve (2012), Pennac (1992), Fraisse (2014) e Barthes (2015). Como um dos efeitos desse interesse, assistimos, na atualidade, ao crescimento efervescente de pesquisas que se voltam para o ensino de literatura.

Neste recorte cronológico, temos, portanto, 41 anos de debates que, ao menos, parecem estar longe de encontrar um consenso, assim como as possibilidades de ações no sentido de resolver questões sobre ensino de literatura, seja na educação básica, seja no ensino superior. Entendemos, então, que o tempo de urgência é passado e o momento atual requer, mais do que nunca, *ação*.

Segundo os docentes que entrevistamos, é imprescindível que as licenciaturas em Letras-Francês viabilizem a formação de leitores literários com competência linguística e literária desde os primeiros semestres, e ainda, que essa formação oportunize um espaço significativo nas matrizes curriculares dos cursos para o ensino de literatura, o que só seria possível com uma revisão das concepções de literatura e ensino de literatura nos PPC, com destaque para as ementas, os objetivos e as referências bibliográficas. Sobre essas últimas, seria imprescindível desestabilizar a *hegemonia* das obras francesas dominantes nos currículos para incluir significativamente outras literaturas de língua francesa (francófonas).

A contribuição dos discentes para a (re)formulação curricular é também fundamental. Para eles, a formação deveria – com urgência – incluir componentes em seus currículos que privilegiem temas relacionados ao ensino de literatura, além de discussões teóricas e práticas a esse respeito, de forma que, uma vez professores, tenham competência para se tornarem, por sua vez, formadores de leitores literários. Segundo os discentes, o caminho para essa formação deveria considerar, sobretudo, as subjetividades dos leitores, indicando, assim, a necessidade de incluir nos cursos de Letras-Francês uma via teórico-metodológica ainda pouco conhecida, a da *leitura literária subjetiva*.

Tais demandas, de docentes e discentes, só são possíveis se houver uma mobilização genuína dos colegiados dos cursos, aqueles responsáveis pelo currículo programado (PPC), em diminuir – e não aprofundar – a dicotomia nos campos de estudos da linguagem entre estudos literários e estudos linguísticos. Para isso, é indispensável equalizar as cargas horárias entre esses dois campos nas matrizes curriculares, mas não apenas.

---

59 Para citar alguns: Neide Rezende, Gabriela Rodella de Oliveira, Maria Amélia Dalvi, Rita Jover-Faleiros, Cynthia A. B. Neves, Clecio Bunzen, Marcel Amorim, Roberto Tinoco, Rildo Cosson, William Roberto Cereja, Marcia Razzini etc.



Para Marisa Lajolo (2018), se desejamos formar leitores e, ainda, formadores de leitores no Brasil, não basta necessariamente aumentar a carga horária das disciplinas de teor pedagógico nas Licenciaturas, mas, antes, é preciso uma *reformulação radical* de todo o currículo:

Penso que talvez tenha chegado a hora de uma revisão radical do currículo de Letras, graduação e pós-graduação. No âmbito da discussão aqui desenvolvida – *Ensino de Literatura* –, é urgente um exame criterioso do conteúdo das disciplinas que se ocupam de literatura. Salvo raríssimas exceções, disciplinas de literatura trabalham com uma esclerosada visão de história literária, e com igualmente esclerosadas categorias de leitura/análise textual. (LAJOLO, 2018, p. 89).

Na mesma esteira segue Cosson (2021, p. 38), para quem, “ainda que necessário, um espaço curricular específico para a reflexão sobre o ensino de literatura nos cursos de licenciatura já não é suficiente”. Segundo o autor, para uma reforma significativa no ensino de literatura nas licenciaturas em Letras-Estrangeiras, teríamos que pensá-la tal qual a formação dos estudos linguísticos, em que são consideradas a proficiência linguística do aluno e sua formação profissional.

Desse modo, para uma formação profissional em literatura, é imprescindível que os currículos passem a considerar a formação do leitor literário *junto* com a formação do especialista e do docente. De acordo com Cosson (2021, p. 39), se o objetivo das licenciaturas em Letras é formar um profissional capaz de formar leitores literários, é preciso, então,

[...] garantir uma formação docente que contemple, com pesos similares, os conhecimentos literários, a prática da literatura e o ensino da literatura. [...] não basta acrescentar uma disciplina de metodologia do ensino da literatura ao final do curso [...]. Cumpre pensar a área como um todo em função de um professor de literatura que possa transitar com segurança entre os conhecimentos literários (críticos, teóricos, historiográficos e comparatistas) ao mesmo tempo que deve possuir um repertório de práticas literárias (leitura e escrita) e saber identificar e selecionar estratégias pedagógicas mais adequadas para a aprendizagem de seus alunos. Trata-se, portanto, de uma formação tripla: o especialista, o leitor e o professor.

Nas entrevistas realizadas, tanto docentes quanto discentes apontaram aspectos estruturais dos PPPC da formação em literatura e seu ensino, por exemplo, as limitações das cargas horárias, a necessidade de reformulação dos componentes curriculares de literatura já existentes e a criação de novos. Obviamente, esses aspectos estruturais são fundamentais e devem ser seriamente considerados em uma possível (re)formulação dos PPPC de Letras-Francês. Entretanto, apenas essas ações pontuais, ainda que necessárias, não são suficientes para uma mudança significativa da formação docente. Nesse sentido, concordamos com

Lajolo (2018) quando a autora sugere uma “revisão radical” – *revolucionária*, diríamos – dos currículos.

Provocada pela assertiva de Lajolo (2018), propomos, aqui, uma releitura dos projetos *político-pedagógicos* dos cursos de Letras-Francês a partir das perspectivas freiriana e decolonial, especialmente – mas não exclusivamente – nos componentes curriculares de literaturas de língua francesa. Não propomos, que fique claro, o abandono total das concepções de literatura e seu ensino adotadas nos PPC, tampouco pretendemos reconfigurar aquelas adotadas pelos docentes. Antes, buscamos revisitá-las de maneira crítica, de forma que seja possível incluir nesses currículos concepções que neles estão ausentes, mas que já são reconhecidas e praticadas por docentes e discentes nas *brechas* do currículo.

Vale dizer que não nos interessa a criação de um currículo universal, homogeneizador, unilateral na formação em Letras-Francês na região Norte. Ao contrário, somos diametralmente opostos a esse modelo. Pretendemos, sim, sugerir propostas *político-pedagógicas* para (re) pensarmos o ensino de literatura nos currículos, percursos epistêmicos possíveis, a partir dos dados evidenciados em nossa pesquisa, visando assim à construção crítica e coletiva de currículos outros e, portanto, subjetividades outras e perfis profissionais outros. Nesse sentido, o currículo é o fio que alinhava a nossa pesquisa e, como tal, não poderia deixar de figurar no capítulo que encerra este trabalho.

O objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar, a partir dos dados analisados, propostas e caminhos epistemológicos que contribuam para a formação inicial de professores de francês sabedores do lugar do ensino de literatura em sua futura atuação como docentes. Buscamos traduzir as vozes de docentes e discentes em duas perspectivas epistemológicas por nós eleitas e que serão discutidas nas próximas sessões: a da formação do leitor literário pelo viés da leitura subjetiva e a do (re)pensamento dos PPC a partir de uma perspectiva decolonial.

## **4.1 DIDÁTICA DA LITERATURA, SUJEITO LEITOR E LEITURA SUBJETIVA: NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA UNIVERSIDADE**

No capítulo introdutório do livro *Ensino de literatura na escola* (2013), Annie Rouxel propõe uma discussão sobre algumas questões preliminares e indispensáveis que gostaríamos de levantar antes de nossa discussão sobre leitura subjetiva. De acordo com a pesquisadora francesa, a primeira questão envolvendo ensino de literatura diz respeito às finalidades, às intenções e aos objetivos desse ensino.

A essa primeira questão, PPPC, docentes e discentes postularam algumas respostas, nem sempre convergentes: segundo as prescrições, o ensino de literatura deve se preocupar em formar profissionais conhecedores de obras literárias do cânone francês, dentro de perspectivas historiográficas e didáticas do FLE, ambas tradicionais, que colocam a literatura francesa como modelo sócio-linguístico-cultural a ser ensinado-aprendido pelos estudantes dos cursos de Letras-Francês do Norte.

Rompendo com as prescrições, docentes declaram que ensinar literatura tem finalidades e objetivos outros. Para eles, a literatura não é apenas uma representação sócio-histórica-cultural de um único povo, sendo necessário, portanto, que seu ensino leve em conta a diversidade geográfica e de gêneros das obras. Defendem, ainda, que a literatura promove o desenvolvimento da proficiência linguística e que a literatura abre caminhos para a formação humana do sujeito e do pensamento crítico, por isso deve ser ensinada.

A segunda questão posta por Rouxel (2013) diz respeito ao método. Assim, pensar objetivos para o ensino de literatura implica pensar em *como* ensiná-la. Quanto ao aspecto metodológico, não encontramos, em nossa análise, consenso: a perspectiva historiográfica<sup>60</sup> indicada pelos PPPC é rejeitada, em teoria, pelos docentes que, na prática, se veem muitas vezes obrigados a adotá-la *à cause* dos limites impostos pela natureza reguladora do próprio documento, ainda que busquem romper com ele, atuando em suas *brechas*.

Distantes da disputa curricular, mas submetidos à formação dos PPPC e, em coro com os docentes, discentes defendem que a literatura é representação sócio-histórica-cultural de um povo, que ela promove o desenvolvimento de proficiência linguística e a formação do pensamento crítico. Porém, expandem os ecos da formação com concepções próprias, ao apontarem, por exemplo, que os objetivos do ensino de literatura devem ser/estar centrados na formação de leitores, por meio do exercício da subjetividade, ainda que não citem o termo diretamente.

Na expansão das concepções de literatura e de seu ensino e em razão de suas inquietações como futuros docentes de literatura, os discentes nos indicaram uma possibilidade de resposta ao *como* ensinar literatura, caminho esse discutido há algumas décadas, mas ainda pouco aceito no ambiente escolar/universitário, como alerta Neide Luzia de Rezende, na apresentação da obra coletiva *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), que é a perspectiva subjetiva da leitura na formação de leitores literários.

Nas próximas páginas, apresentaremos essa perspectiva subjetiva da leitura na formação de leitores literários, visando a expandir a proposta apresentada pelos discentes e, dessa

---

60 Paradigma tradicional de ensino de literatura que não prevê a formação do sujeito-leitor.

forma, contribuir para a discussão sobre Didática da Literatura na formação de professores de Letras-Francês e (re)formulação curricular, essa última a ser empreendida no final deste capítulo.

### 4.1.1 Leitura literária na Didática do FLE

Como pontuamos anteriormente,<sup>61</sup> nem sempre a literatura teve lugar definido na Didática do FLE. Na metodologia gramática-tradução (*méthodologie grammair-traduction*), ela era tida como modelo linguístico e cultural importante, sendo, desse modo, o foco do ensino-aprendizagem da língua e cultura francesas. No método direto (*méthode directe*), a literatura teve seu lugar deslocado ao segundo plano, posto que, nesse método, os textos literários adotados para o ensino eram geralmente curtos (ou excertos), sendo utilizados como pretexto para a aquisição de vocabulário e desenvolvimento da oralidade em francês.

Esse último aspecto permanece no método ativo (*méthode active*), mas com a inserção de textos literários de maneira progressiva, sendo abordados em níveis mais avançados de língua. Esse método dá um lugar “mais ou menos importante à literatura, pois, mesmo se o aspecto cultural e literário é explorado nos níveis superiores, utiliza também textos literários desde o início da aprendizagem de uma língua estrangeira” (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 87, tradução nossa)<sup>62</sup>.

Na contramão, o método audiovisual (*structuro-globale audio-visuelle* – SGAV) exclui completamente o texto literário no ensino-aprendizagem de FLE, banindo a leitura literária, considerada muito complexa por esse método. As fragilidades do método SGAV são reconhecidas nos níveis intermediário e avançado de ensino, pois, apesar de conhecerem o vocabulário e as estruturas básicas da língua, os aprendizes não expandem seus conhecimentos discursivos, tampouco suas competências culturais para a interação em contextos específicos.

Em meados do século XX, a abordagem comunicativa<sup>63</sup> (*approche communicative*; doravante AC) reinsere o texto literário como elemento importante no ensino-aprendizagem de FLE. Apoiando-se na didática da escrita, a AC considera o texto literário a partir de um viés discursivo de língua, compreendendo-o como documento autêntico, portanto, recurso fundamental nas aulas de FLE.

---

61 Ver Capítulo 2, seção 2.3.

62 No original: “[...] plus au moins importante à la littérature car, même si l’aspect culturel et littéraire est exploité à partir des niveaux supérieurs, on se sert quand même des textes littéraires dès le début de l’apprentissage d’une langue étrangère [...]”. (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 87).

63 Traduzo *approche communicative* como *abordagem comunicativa*, contudo, não a relaciono intencionalmente com a teoria estruturalista de Roman Jakobson. Apesar da coincidência do nome, os fundamentos teóricos da abordagem comunicativa se aproximam da teoria enunciativa e discursiva do pós-estruturalista Mikhail Bakhtin (2011), pois o interlocutor/leitor é responsivo, ativo, replicante e contestador.

Contudo, nessa abordagem, a leitura literária continua sendo concebida em uma perspectiva tradicional de ensino de literatura, pois, apesar de recolocar o texto literário em aulas de FLE, a abordagem comunicativa não aprofunda as reflexões sobre a didática da literatura, de modo que

[...] o texto literário é visto como um documento autêntico entre outros e, no lugar de dar importância às suas especificidades literárias, interessam os elementos gramaticais que caracterizam a situação de comunicação. Em outros termos, o texto é um meio para incitar a comunicação e, na maior parte do tempo, ele é utilizado como pretexto para exercícios fonéticos e gramaticais. (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 87-88, tradução nossa).<sup>64</sup>

Assim, a AC tem como propósito aproximar os aprendizes das situações reais de comunicação e, no caso do texto literário, aproximá-lo de uma experiência real de leitura literária. Em outras palavras, aproximá-lo de uma “recepção autêntica” da obra literária, porém, sem ainda se concentrar na experiência individual desta leitura. Dito de outro modo, a abordagem comunicativa não aprofunda as reflexões sobre os efeitos da leitura literária no leitor. Essa é a crítica feita a essa abordagem, pois ela se propõe a algo que não cumpre e mantém a leitura literária ainda longe da perspectiva de uma recepção autêntica.

Tais observações compõem a obra *Pour une didactique de la littérature* (1997), de Amor Séoud. Segundo o autor, a princípio, a noção de “leitura autêntica” na AC parece ser entendida mais como uma questão de prática pedagógica, ou seja, de uso do texto literário como documento autêntico, e não de uma relação de leitura verdadeiramente autêntica com o texto literário, que implicaria relações de prazer-fruição.

Desse modo, na AC, mesmo quando o leitor e o texto literário são focalizados, suas subjetividades, provocadas pelo ato de leitura, ainda não eram levadas em consideração nas práticas pedagógicas, tampouco pelo ambiente escolar, para quem, segundo o autor, “a valorização do prazer em literatura, por mais legítima que ela seja, não tem lugar na pedagogia. [...] Em uma palavra, o prazer não é assunto da escola [...]” (SÉOUD, 1997, p. 116-117, tradução nossa).<sup>65</sup>

Ainda que as relações subjetivas entre leitor-obra literária não fossem evidenciadas na abordagem comunicativa, a noção de “autenticidade” contribuiu para a realocação da literatura na Didática do FLE, o que suscitou posteriormente o desenvolvimento da Didática da Literatura e da ideia de sujeito-leitor, fortalecidos pelos estudos da recepção. No contexto francês, a

64 No original: “[...] le texte littéraire est envisagé comme un document authentique parmi d’autres et au lieu d’accorder de l’importance à ses spécificités littéraires, on s’intéresse aux éléments grammaticaux qui caractérisent la situation de communication. En d’autres termes, le texte est un moyen pour inciter à la communication et, la plupart du temps, il est utilisé comme un prétexte pour s’entraîner phonétiquement et grammaticalement” (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 87-88).

65 No original: “[...] la valorisation du plaisir en littérature, pour légitime qu’elle soit, n’a pas sa place en pédagogie. [...] En un mot, le plaisir n’est pas l’affaire de l’école [...]” (SÉOUD, 1997, p. 116-117).

perspectiva do leitor literário tomou fôlego com os estudos da recepção a partir da tradução das obras de Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser<sup>66</sup> e, de acordo com a pesquisadora Anne Godard (2015), essa perspectiva teve dois desdobramentos.

De um lado, surgiram os estudos sobre a sociologia da leitura e do fato literário, desenvolvidas principalmente por Robert Escarpit, em *Le Littéraire et le social: éléments pour une sociologie de la littérature* (1970), e Jacques Dubois, em *L'Institution de la littérature: introduction à une sociologie* (1978). De outro, pesquisas sobre as teorias de leitura e sobre os efeitos de sentido do texto literário, que ganharam dimensão com as obras de Umberto Eco, em *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*<sup>67</sup> (1985), e de Michel Picard, em *La lecture comme jeu*<sup>68</sup> (1986).

Com ambas perspectivas em circulação, a ideia de uma “pedagogia da recepção” começou a ser ventilada, atenta às leituras reais de alunos e estudantes. Como vimos, essa ideia começou a tomar forma no campo da Didática do FLE no final dos anos 1980 e desenvolveu-se, a princípio, com foco na leitura literária a partir de uma perspectiva estruturalista ou formalista, desconsiderando, até aquele momento, a experiência pessoal do leitor.

Tais perspectivas de leitura literária foram – e continuam sendo – adotadas em contexto universitário até nossos dias, apesar de já terem sido alvo de muitas críticas, como aquela empreendida por Todorov (2009). Todavia, o *renouveau* da leitura literária ocorre com a popularização da *abordagem comunicativa* na Didática do FLE, que reintroduziu os textos literários no ensino-aprendizagem de francês ao considerá-los “documentos autênticos” e com a circulação das teorias da recepção, abrindo caminhos para que alguns aspectos da leitura literária em contexto escolar/universitário começassem a ser repensados.

De acordo com Godard (2015), a leitura literária passou a ser considerada como uma experiência única, que provoca reações afetivas e intelectuais outras, diferentes dos processos cognitivos acessados pela recepção do texto unicamente informativo.<sup>69</sup> Esta concepção se sustenta nas teorias de leitura, principalmente aquelas desenvolvidas por Eco (1985), para descrever as implicações do leitor de literatura e as estratégias que ele utiliza para construir suas relações com o universo da obra literária que está lendo.

---

66 Não nos deteremos aqui em uma discussão sobre as contribuições fundamentais destes autores para a teoria da recepção, posto que esta tarefa já foi empreendida por Rita Jover-Faleiros, no capítulo introdutório de sua pesquisa *Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores* (2010), no qual a pesquisadora sintetiza os pressupostos teóricos destes autores, articulando-os a outros teóricos como Eagleton, Compagnon, Zyngier, Eco, Jouve, Todorov, entre outros.

67 *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos* (ECO, 1986).

68 A leitura como jogo, ainda sem tradução.

69 De acordo com Godard (2015), este conceito será retomado futuramente na Didática do FLE, especialmente pelas abordagens interculturais.

Segundo Eco, há dois tipos de leitores, o leitor-modelo e o leitor empírico, conceitos desenvolvidos pelo autor no livro *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos* (1986) e retomados no capítulo introdutório de *Seis passeios pelo bosque da ficção* (1994). Neste último, Eco utiliza a metáfora do bosque e dos caminhos possíveis para nele caminhar como exemplo da relação do leitor com a obra. Desse modo, a obra literária é comparada a um bosque que pode ser desbravado por trilhas já existentes ou trilhas que os próprios caminhantes – leitores – abrirão, a depender de suas escolhas.

Mas quem são esses leitores?

Em *Lector in fabula...* (1986), Eco exemplifica algumas estratégias adotadas pelos autores que buscam atingir um público-alvo específico, ou seja, o leitor-modelo. Em suas palavras, “prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente ‘esperar’ que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo.” (ECO, 1986, p. 40). Assim definido, o leitor-modelo é o leitor idealizado pelo autor quando da composição de sua obra, dito de outro modo, é a expectativa do autor sobre o perfil do leitor que lerá sua obra.

Em conclusão, Eco afirma que tanto leitor-modelo como autor-modelo são tipos de estratégia textual, de maneira que o leitor-modelo “constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo em potencial” (ECO, 1986, p. 45). Em contraponto ao leitor-modelo, Eco nos apresenta o leitor empírico. Podemos afirmar que este tipo de leitor é mais factual (real) e a definição dada por Eco dispensa paráfrases:

O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque, em geral, utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo texto. (ECO, 1994, p. 14).

Vemos, portanto, que as discussões sobre o leitor e os efeitos do texto defendidas por Eco (1986, 1994) são fundamentais para a compreensão de um ensino de literatura pautado pelo viés da leitura subjetiva, posto que os pesquisadores da perspectiva subjetiva partem principalmente das discussões de Eco para conceberem aquele que será conhecido como sujeito-leitor.<sup>70</sup> Voltaremos a essa questão em breve.

Desse modo, fundamentadas nas teorias da recepção (Iser e Jauss) e de leitura (Eco), as propostas de leitura literária em contexto escolar/universitário passam a se concentrar não mais nos aspectos estruturais ou formais da leitura, como dissemos anteriormente, mas buscam adotar as seguintes propostas pedagógicas:

<sup>70</sup> Preferimos adotar o termo sujeito-leitor com hífen por compreender que a leitura literária e as implicações desta no leitor promovem também a formação do sujeito e, portanto, a união dos termos nos é conveniente para marcar esse lugar.

[...] tornar ativo o aprendiz, solicitando sua imaginação, suas capacidades de raciocínio, de inferência e de antecipação, fazendo-o expor suas hipóteses. Tal proposta tenta manter o movimento 'autêntico' da leitura que ela reforça e torna mais evidente por permitir ao aprendiz ultrapassar os obstáculos linguísticos que poderiam desencorajá-lo. O questionamento que acompanha o texto não serve à avaliação, contrariamente às questões tradicionais de compreensão, mas ele orienta o aprendiz no exercício de antecipação. Trata-se de evidenciar não as dificuldades de leitura ou opacidades do texto, mas os conhecimentos de outro nível, que permitem ao aprendiz interpretar comportamentos ou reconhecer situações mais ou menos previsíveis e fazer inferências a partir de uma situação inicial. (GODARD, 2015, p. 42, tradução nossa).<sup>71</sup>

Tal proposta pedagógica de leitura literária ficou conhecida como “desvelamento progressivo” (GODARD, 2015) e, quando adotada em contexto escolar/universitário, possibilita uma interação coletiva e colaborativa entre os estudantes, através do confronto entre as múltiplas hipóteses e interpretações dos leitores, tornando a leitura literária uma leitura interativa.

Desse modo, da Didática do FLE e das teorias da recepção (leitura e efeitos do texto), surgem os fundamentos teóricos que promoveram o nascimento da noção de “sujeito-leitor”, que passa, então, a ser reconhecido e incentivado a tomar consciência de si mesmo e do outro, por meio das subjetividades que tornam sua leitura única e do que ele compartilha com os outros leitores, o que “favorece uma nova abordagem do texto literário centrado no Outro e na interculturalidade” (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 87, tradução nossa).<sup>72</sup>

#### **4.1.2 Didática da Literatura, sujeito-leitor e leitura subjetiva**

No início deste trabalho, situamos nossa pesquisa no campo da Didática da Literatura (DL). Desse modo, convém apresentar não apenas a DL como ponto de partida para uma reformulação dos paradigmas de ensino de literatura nos PPPC analisados, mas, também, como lugar onde se desenvolvem as questões sobre o sujeito-leitor e a leitura subjetiva (LS) e, ainda, de que maneira ela pode contribuir para a formação de leitores literários. Para isso, nesta seção, tentaremos responder, a partir das vozes dos principais teóricos que trabalham com a perspectiva da LS, as seguintes perguntas: quem é o sujeito-leitor? O que é a leitura subjetiva? E, ainda, como adotá-la no ensino de literatura?

<sup>71</sup> No original: “[...] il vise à rendre active l'apprenant, en sollicitant son imagination, ses capacités de raisonnement, d'inférence et d'anticipation, en lui faisant expliciter ses hypothèses. Une telle démarche essaie de conserver à la lecture son mouvement 'authentique' qu'elle renforce seulement et rend plus conscient pour permettre à l'apprenant de dépasser des obstacles linguistiques qui pourraient le décourager. Le questionnement qui accompagne le texte ne sert donc pas à l'évaluation, contrairement aux questions traditionnelles de compréhension, mais il oriente l'apprenant dans une démarche d'anticipation. Il s'agit de mettre l'accent non sur les difficultés de lecture ou les opacités du texte, mais sur des connaissances d'un autre niveau, qui permet à l'apprenant d'interpréter des comportements ou de reconnaître des scénarios plus ou moins prévisibles et de faire des inférences à partir de la situation initiale.” (GODARD, 2015, p. 42).

<sup>72</sup> No original: “[...] favorise une nouvelle approche du texte littéraire centrée sur l'Autre et sur l'interculturalité [...]” (CASANOVA; FOUGEROUSE, 2019, p. 87).



Como pontuamos anteriormente,<sup>73</sup> na virada do século, diversos autores, motivados pela crise nos estudos literários e pela perda do seu prestígio nos ambientes escolares, levantaram questões sobre o ensino de literatura e a urgência pela busca de possíveis soluções para o impasse. Em contexto francês, tal mobilização teve confluência nos anos 2000, com a criação dos encontros de pesquisadores em Didática da Literatura, tornando-se um marco temporal na difusão desse campo de pesquisa.

Amplamente difundida na França, a DL se consolida como campo de pesquisa nos anos 2000 com a criação dos “Encontros de pesquisadores em didática da literatura” (*Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*). Organizados, principalmente, pelos pesquisadores Marie-José Fourtanier, Annie Rouxel e Gérard Langlade, esses encontros geraram, até 2017, mais de 400 contribuições científicas que servem de referência para os pesquisadores da DL (FLOREY; CORDONIER, 2019). Para eles, a DL é “um domínio próprio” e “um campo de pesquisa em emergência” (FOURTANIER; LANGLADE; ROUXEL, 2001 *apud* DENIZOT; DUFAYS; LOUICHON, 2019, p. 2), em constante “evolução” (DUFAYS; BRUNEL, 2016), e de um “dinamismo fecundo” que “está, ainda hoje, em curso de constituição” (AHR, 2016, *apud* FLOREY; CORDONIER, 2019, p. 30, tradução nossa).<sup>74</sup>

Campo em processo de difusão científica, a DL mantém um diálogo muito próximo com suas disciplinas de referência, como os estudos literários e a Didática de FLE, atravessado pelo interesse no sujeito-leitor. É o que nos explica o artigo *Dix-sept ans de recherches en didactique de la littérature (2001-2016): typologie, histoire, perspectives* (FLOREY; CORDONIER, 2019), no qual são retomados os principais trabalhos que contribuíram para o desenvolvimento do campo da DL.

No texto, os autores realizam uma análise qualiquantitativa do extenso *corpus* de publicações apresentadas em 16 anos de encontros de pesquisadores em Didática da literatura. Como resultado, foi identificada a recorrência de três termos principais “literatura”, “literária” e “leitura” e, ainda, “ensino, didática, texto(s), aula, escola, escrita, alunos, ensino médio” (FLOREY; CORDONIER, 2019, p. 17, tradução nossa),<sup>75</sup> aliados a teorias e estudos sobre o sujeito-leitor, de forma que “a didática da literatura é, a princípio, a consequência (feliz), ajustada à epistemologia pragmática do momento, das teorias e do interesse pelo sujeito leitor” (FLOREY; CORDONIER, 2019, p. 35, tradução nossa).<sup>76</sup>

---

73 Ver seção 1.3 Precisamos falar sobre literatura.

74 No original: “est, à ce jour encore, en cours de constitution” (AHR, 2016, *apud* FLOREY; CORDONIER, 2019, p. 30).

75 No original: “enseignement, didactique, texte(s), classe, école, écriture, élèves, lycée” (FLOREY; CORDONIER, 2019, p. 17).

76 No original: “la didactique de la littérature est d’abord la conséquence (heureuse), ajustée à l’épistémologie pragmatique de l’heure, des théories et de l’intérêt pour le sujet lecteur.” (FLOREY; CORDONIER, 2019, p. 35).

Jean-Louis Dufays e Magali Brunel (2016, p. 255), no artigo “La didactique de la lecture et de la littérature à l’aube du XXIe siècle: état des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire”, destacam o que consideram um eixo “crucial para o futuro da didática da literatura”: para eles, a relação entre a DL e o currículo. No levantamento realizado pelos autores, as pesquisas em DL com foco no currículo tendem a abordar aspectos do currículo prescrito, relacionados à evolução e rupturas dos programas curriculares francófonos ou currículo ensinado e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Para os autores, a DL é caracterizada pela

[...] evolução das temáticas que a constituem: de um lado, temas antigos (como patrimônio [literário], leitura literária, intriga...) [...], de outro, vemos um interesse crescente pelo estudo empírico de práticas, tanto de professores quanto de alunos, bem como pelos efeitos produzidos por certos modelos ‘prescritivos’. (DUFAYS; BRUNEL, 2016, p. 262, tradução nossa).<sup>77</sup>

Desde então, as pesquisas em DL se propõem a fazer estudos transversais de temas tradicionalmente discutidos em paralelo, como é o caso das teorias de leitura e recepção, pelos estudos literários, e da didática, como práticas docentes e currículo, para citar alguns exemplos. Entretanto, o ponto de convergência que a DL busca enlaçar a estas áreas tem como alvo principal a figura do leitor literário ou, para adotar o termo da própria DL, o sujeito-leitor.

Mas quem é, afinal, o sujeito-leitor?

De acordo com Gérard Langlade, o sujeito-leitor é a manifestação do leitor que, engajado em uma leitura literária, opera reconfigurações de si. Nas palavras do pesquisador, “o sujeito leitor é um sujeito móvel, dinâmico que constrói de leitura em leitura sua identidade leitora. Ele é um sujeito reflexivo, que se interroga sobre seus engajamentos de leitor e sobre as disparidades ficcionais sob as quais ele aparece” (LANGLADE, 2007, p. 72, tradução nossa).<sup>78</sup>

Mais recentemente, Annie Rouxel retoma a definição de sujeito-leitor no artigo “Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva” (2018). Nele, a autora aponta como o sujeito-leitor é a sua própria manifestação subjetiva, engajada na leitura de uma obra literária. É, portanto, “um sujeito mutável, desatado, descontínuo que não cessa de se fazer e de se desfazer e que experimenta ‘eus’ múltiplos” (ROUXEL, 2018, p. 21).

---

77 No original: “l’évolution des thématiques qui la constituent : d’un côté, des objets anciens (comme patrimoine, lecture littéraire, intrigue...) [...], de l’autre, on assiste à un intérêt croissant pour l’étude empirique des pratiques, tant celles des enseignants que celles des élèves, ainsi que pour l’examen des effets produits par certains modèles ‘prescriptifs’” (DUFAYS; BRUNEL, 2016, p. 262).

78 No original: “Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s’interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît.” (LANGLADE, 2007, p. 72).

Em ambas as definições, o sujeito-leitor pode ser entendido como uma representação de todos os perfis leitores aos quais diversos autores buscaram definir (leitor real, virtual, implícito, modelo, subjetivo, experto, arcaico, empírico ou qualquer outro adjetivo que o acompanhe), mas que tem como ponto de partida as subjetividades manifestas no leitor por meio de sua leitura literária (ou releituras), leitura esta subjetiva, inseparável do sujeito-leitor.

O interesse pelo sujeito-leitor surge também em nossas análises, seja na ausência de perspectivas de ensino de literatura nos PPPC que levem em consideração a formação do leitor literário, seja nas raras referências dos docentes a paradigmas de ensino de literatura que o privilegiem, seja ainda quando os docentes declaram as dificuldades que enfrentam para ensinar literatura, referindo-se aos alunos como não leitores em LM (sete ocorrências) ou em suas críticas aos PPPC, quando afirmam que os documentos são desatualizados (duas ocorrências), fora do contexto local (uma ocorrência) e não possibilitam a formação do leitor literário (duas ocorrências) nas licenciaturas.

O sujeito-leitor também surge nas vozes dos discentes por nós entrevistados que, como vimos, entendem que seu principal desafio na docência será estimular a formação do gosto pela leitura literária em seus futuros alunos (nove ocorrências). Em outras palavras, fomentar a formação de novos leitores literários, em *como* desenvolver neles o gosto pela literatura e “atraí-los”<sup>79</sup> para a experiência da leitura literária.

A trilha aberta pelos discentes entrevistados nos conduziu a uma perspectiva raramente considerada nas licenciaturas investigadas, “longamente discutida, mas pouco aceita: a perspectiva subjetiva da leitura” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 7), que é a perspectiva do sujeito-leitor.

E o que é a leitura subjetiva?

Logo nas primeiras linhas da apresentação da obra coletiva *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), Neide Luzia de Rezende nos introduz à figura do sujeito-leitor: ele é o leitor empírico de Eco, o leitor real. A pesquisadora brasileira nos coloca, assim, no cerne da leitura subjetiva, que é o foco no sujeito-leitor.

Na mesma obra, Langlade afirma que o sujeito-leitor é o autor da singularidade da obra, como defende em artigo homônimo. Segundo ele, todas as experiências advindas da leitura literária são ecos íntimos desta leitura, portanto, ecos subjetivos que indicam a apropriação da obra pelo leitor. Estes ecos íntimos são “os verdadeiros marcadores da subjetividade: as reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura. [...] [reações] catalisadoras

---

79 Conforme seção 4.2.2, além de “atrair” (D1), outros sinônimos utilizados pelos discentes entrevistados foram: “prender” (D2), “interessar” (D2, D7, D15), “gostar” (D2, D4), “contagiar” (D4), “chamar a atenção” (D7, D14, D18), “motivar” (D14), “engajar” (D14), “suscitar” (D15), “apaixonar” (D17) e “fazer ler” (D13, D17).

de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até sua dimensão reflexiva.” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 26-31).

Portanto, para o teórico, a implicação do leitor e sua participação concreta na construção dos sentidos da obra são aspectos indispensáveis da efetiva apropriação da obra pelo leitor, gerando, assim, “um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 37), a experiência única – subjetiva – do leitor.

Essa experiência de ir e vir na leitura da obra, portanto, de reconhecimento de si e do outro, é resgatada por Vincent Jouve (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), que destaca como um leitor implicado na leitura literária projeta um pouco de si na obra e, no *va-et-vient* da leitura, acaba por também retornar a si, reconfigurando dessa forma suas subjetividades.

Finalmente, podemos compreender a leitura literária de viés subjetivo a partir da definição dada por Rouxel (2018, p. 19, grifo nosso), para quem a leitura subjetiva é lugar de “remodelagem” do sujeito-leitor, “uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. *Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário.*”.

A leitura única dos leitores literários, ou seja, os ecos subjetivos de suas leituras foram e ainda são amplamente considerados como leituras “erradas” que “atrapalham” a compreensão da obra literária em contexto escolar/universitário, posto que, muitas das vezes, a leitura literária tem sido abordada em uma perspectiva formal e objetiva, centrada nos aspectos formais e estruturalistas da obra literária.

Tendo como fundamentos as teorias da recepção e deslocando o objetivo das leituras literárias em direção a uma valorização das experiências e subjetividades do sujeito-leitor, a leitura subjetiva surge como uma proposta para o que Rouxel (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) denomina como “didática da implicação”. Tal proposta tem como objetivo explorar as experiências pessoais dos leitores implicados em suas leituras, convidando-os a descobrir e compartilhar seu imaginário, seu prazer (ou desprazer) saindo, dessa forma, “de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 207).

Assim, Langlade e Rouxel defendem que a implicação do sujeito-leitor é uma “necessidade funcional” da leitura literária e, como tal, deve ser entendida como fundamental em um ensino de literatura de perspectiva subjetiva. Somados à Jouve (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), os teóricos fazem uma provocação-convocação aos docentes de literatura: para Rouxel, é necessário que docentes, junto aos alunos, busquem abordagens com foco na recepção,

caso contrário, elas nunca serão postas em prática; Jouve afirma que a finalidade dos cursos de Letras também é saber quem nós (eu e o outro) somos; já para o categórico Langlade, é hora de levarmos em consideração a leitura subjetiva no ambiente escolar/universitário.

Então, *como* adotar a leitura subjetiva?

Pelo que foi exposto, Jouve propõe que a dimensão subjetiva da leitura literária se torne o cerne dos cursos de literatura, no capítulo “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013). Sua proposta fundamenta-se em dois benefícios para o ensino de literatura: o primeiro é centrado na “facilidade” em fazer um aluno interessar-se por algo que fale dele próprio. O segundo diz respeito ao interesse educativo no desenvolvimento da alteridade (e, como pontuamos em Langlade, no desenvolvimento emocional, psicológico, moral e estético do sujeito-leitor).

De acordo com Jouve (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), no ato de leitura, tanto o plano intelectual quanto o plano afetivo são afetados pela subjetividade. Contudo, o teórico define a subjetividade em duas categorias: a subjetividade necessária e a subjetividade accidental. A primeira é aquela que todos nós, leitores, desenvolvemos quando lemos, ao imaginar um cenário, uma personagem, uma cena etc. É uma subjetividade prevista pelo texto.

A subjetividade accidental é aquela em que o sujeito-leitor lê subjetivamente fazendo associações suas, singulares, próprias, que têm a ver com suas vivências conscientes ou inconscientes. Trata-se de uma leitura subjetiva não prevista pelo texto, que escapa dele. Ela acontece “quando configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 60).

Para Jouve, o ponto central da leitura subjetiva é o retorno do leitor a si mesmo, provocado por essa leitura subjetiva accidental, na qual o leitor é confrontado consigo mesmo e é levado a refletir sobre os porquês de ter projetado na obra algo que nela não está. Para Jouve (2013, p. 61), esta é “uma das dimensões maiores da leitura”, então, é preciso considerá-la no ensino de literatura.

Assim, Jouve apresenta uma proposta metodológica de leitura literária subjetiva em três etapas: 1) partir da relação pessoal do leitor com o texto; 2) na mediação do confronto das reações dos alunos com o texto; e 3) na interrogação das “reações subjetivas dos alunos [...]. De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.?” (JOUVE, 2013, p. 62). Segundo o autor, é por meio deste exercício de leitura subjetiva que docentes podem mediar o enriquecimento dos saberes dos sujeitos-leitores sobre si e sobre o mundo.

No Brasil, o viés da leitura subjetiva em contexto universitário já encontra adeptos,<sup>80</sup> como é o caso da pesquisadora Rosiane Xypas. Fundamentando-se na perspectiva da leitura subjetiva, Xypas (2017, 2018) desenvolve pesquisas em busca da didatização da leitura subjetiva, partindo do princípio de que a subjetividade dos leitores se manifesta de maneiras diferentes a cada (re)leitura das obras.

De acordo com Xypas, em uma primeira leitura, o leitor desenvolve o que a pesquisadora denomina de “leitura subjetiva perceptível não-analisável”, entendida como aquela que revela as primeiras emoções e impressões do leitor e que não são controladas por ele. Em um segundo momento, o de releitura da obra, manifesta-se o que Xypas denomina de “leitura perceptível analisável” e configura-se como “um saber consciente da dimensão afetiva na leitura” (XYPAS, 2018, p. 167).

De acordo com a pesquisadora, esta seria a etapa possível de ser didatizada, pois é na releitura da obra (ou de um trecho dela), ou seja, no movimento de reapropriação da obra que nasce o texto do leitor, “objeto observável e analisável para o ensino” (XYPAS, 2018, p. 169). A partir destes conceitos, Xypas desenvolveu algumas etapas didáticas para o ensino de literatura a partir da perspectiva da leitura subjetiva e adotou-as em um contexto de formação de professores, etapas estas que sintetizaremos a seguir.

#### Etapa 1: A escolha da obra

Orientada pela realidade do público-alvo (no caso da pesquisa de Xypas, alunos-professores do ProfLetras);

#### Etapa 2: Leitura livre da obra integral

2.1 Comentários sobre o título: levantamento de hipóteses sobre a obra, usadas como ponto de partida para a leitura. Segundo Xypas (2018), esta atividade provoca curiosidade, demanda criatividade e implica o leitor no processo de leitura;

2.2 Leitura livre da obra, realizada pelos leitores no cotidiano extraclasse, de forma a conferir autonomia aos leitores;

#### Etapa 3: Releitura

Escolha de trecho da obra (capítulo) para apreciação coletiva.

Xypas (2018, p. 169) afirma que o lugar variável do leitor nos estudos literários deve ser visto de maneira positiva para uma didatização da leitura subjetiva, pois, segundo a autora, este lugar variável é “um trunfo no qual todo aquele que trabalha com o texto literário poderá experimentar consigo mesmo, em geral, e na sala de aula, em particular”.

De nossa parte, concordamos com a autora. Contudo, se, por um lado, o lugar variável do leitor nos estudos literários é bem-vindo, por outro, cremos que até o advento da leitura subjetiva

80 Entre eles, Cynthia Agra de Brito Neves, Gabriela Rodella, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, para citar alguns.

enquanto proposta didática, esse lugar variável pode vir a ser interpretado negativamente, pois, sem uma fundamentação teórico-metodológica que possibilitasse o diálogo com o leitor, cada docente e discente por nós entrevistado vê-se obrigado a seguir a metodologia tradicional de ensino de literatura prescrita nos PPC, ao mesmo tempo em que tentam, sem um norte teórico-metodológico, promover a formação de leitores literários.

Em minha perspectiva, a leitura subjetiva é de certo modo trabalhada pelos docentes de literatura nas *brechas* dos PPC, contudo, ainda sem um suporte teórico-metodológico que dê fundamentos para a ampliação da prática docente e (re)pensamento curricular. Reconhece-se a importância do leitor e da experiência da leitura literária pelo que ela provoca nas subjetividades, contudo, *como* realizar tal leitura ainda parece ser um ponto delicado no ensino de literatura.

É esse *como*, implicando necessariamente os aspectos teórico-metodológicos (e didáticos) da leitura subjetiva, que ora apresentamos como alternativa para uma (re)formulação das concepções de ensino de literatura presentes nos PPC das licenciaturas em Letras-Francês do Norte. Pelo exposto, acreditamos que um ensino de literatura ancorado no sujeito-leitor por meio da valorização de suas leituras subjetivas se configura como uma chave teórico-metodológica que pode abrir as portas para uma guinada no ensino de literatura no contexto de nossa pesquisa e além.

As subjetividades do sujeito-leitor, manifestas por meio da leitura literária, são diversas. Vimos em nossa análise das vozes discentes exemplos dessa diversidade de subjetividades provocadas pela leitura literária, tão significativas para os estudantes que ecoam em suas próprias concepções de literatura e atravessam suas inquietações sobre o ensino de literatura. Contudo, analisar cada uma dessas subjetividades demanda uma atenção especial, configurando-se como um trabalho necessário a ser realizado em momento oportuno, não sendo esse o nosso foco principal neste trabalho.

Vimos também como as relações de afeto com a literatura já têm sido consideradas pelos teóricos por nós convocados ao longo de nossas análises e como são fundamentais na formação de novos sujeitos-leitores nas licenciaturas em Letras-Francês. Desse modo, consideramos necessário (re)pensar o ensino de literatura nos currículos das IES do Norte levando em consideração a perspectiva da Didática da Literatura, a partir dos sujeitos-leitores e da leitura subjetiva.

Isso posto, a literatura e seu ensino são compreendidos por docentes e, principalmente discentes, como “equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2011) e o que permanece nas subjetividades e identidades dos futuros professores de literatura é o seu ensino através de uma perspectiva *subjetiva* (ROUXEL *et al.*, 2013), construídas a partir das relações de afeto

com a literatura (TODOROV, 2009), da paixão/vitalidade em seu ensino (PENNAC, 1992) e do desejo-prazer-fruição (BARTHES, 2015) que são provocados pela leitura literária nos sujeitos-leitores em constante reconstrução de si e do mundo.

Parafraseando Rouxel (2018) e Langlade e Rouxel (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), a leitura subjetiva constitui-se, assim, como uma alternativa “radical” às práticas tradicionais de ensino de literatura que, definitivamente, não promovem a formação de leitores literários. A perspectiva da leitura subjetiva propõe, assim, uma “ruptura” com a tradição teórica e institucional que subjuga a subjetividade a uma ideia – muitas vezes equivocada, *eurocentrada* – de objetividade e racionalidade dos saberes. Assim posta, a adoção de tal perspectiva nas licenciaturas em Letras-Francês, em especial, em seus currículos, demanda um “reajustamento ideológico e uma reconfiguração prática do ensino de literatura” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 23).

Com essa provocação, desaguamos, na próxima seção, novamente no território curricular, em busca de, a partir do ensino de literatura, (re)discutirmos e (re)pensarmos os currículos das licenciaturas de Letras-Francês da(s) Amazônia(s) brasileira(s).

## **4.2 ENSINO DE LITERATURA, DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: (RE)PENSAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO**

A (re)formulação curricular é um processo complexo, atravessado por diversos agentes sociais, culturais e políticos, tais como governos e organismos internacionais, cujos interesses buscam atender a uma agenda pautada pela lógica mercadológica-colonial-imperialista. Estes agentes são, via de regra, contrários às demandas populares promovidas pelos movimentos sociais e políticas de ações afirmativas.

Por isso, o processo de construção ou (re)formulação curricular é marcado por uma constante disputa, seja em uma macroestrutura social, como citamos acima, seja em uma micro e/ou meso estrutura(s), a exemplo da distribuição de cargas horárias entre os campos do saber, no caso dos sete PPPC analisados, e na constante necessidade de justificar o lugar da literatura na formação para seus pares, como apontaram os docentes (P1, P2, P4, P9, P17).

No meio da disputa pelo território curricular, estão docentes e discentes, cujas identidades são atravessadas pelas reconfigurações sociais e culturais, como contextualiza Arroyo (2013, p. 12):



[...] a participação de tantos professores e de tantas professoras nessa diversidade de movimentos vai conformando outro(a) profissional com outra consciência de seus direitos, outra consciência de cultura profissional. A marca configurante de trabalhador na educação foi adquirindo novas dimensões na medida em que, no movimento docente, se entrecruzam outros movimentos e na medida em que a identidade docente é radicalizada pelas identidades indígena, negro(a), do campo, quilombola, de gênero e diversidade sexual; tensões velhas na identidade docente repolitizadas pela participação dos profissionais nessa rica pluralidade de movimentos e ações coletivas.

As políticas de expansão do acesso às universidades públicas no Brasil, ocorridas entre os anos 2003 e 2015, oportunizaram o ingresso de culturas e identidades outras no ensino superior. Assim, como aponta Arroyo, identidades docentes e discentes foram entrecruzadas por essa diversidade, o que reconfigurou, em certa medida, o ambiente acadêmico. Com tamanha diversidade, não parece mais viável sustentar um currículo marcado pela hegemonia de perspectivas tradicionais de ensino, como é o caso dos currículos em Letras-Francês analisados no Capítulo 2, os quais, como vimos, são orientados por uma predileção disciplinar (estudos linguísticos) e por concepções de literatura e cultura eurocentradas.

Nosso foco, nesta última seção, é aprofundar a discussão sobre os aspectos *político-pedagógicos* inscritos nos projetos das licenciaturas aqui investigadas, revelando como as concepções de literatura e cultura destes *Projetos Político-Pedagógicos de Curso* (PPPC) estão pautadas em uma perspectiva marcadamente colonial. Não pretendemos criticar práticas didático-metodológicas dos docentes dessas licenciaturas, até porque muitos já declararam divergir das perspectivas teóricas inscritas nos documentos curriculares prescritivos, como vimos nas entrevistas analisadas no Capítulo 4, mas pretendemos ampliar a discussão teórica envolvendo os PPC dos cursos de Letras-Francês.

Isso posto, defendemos que, se o objetivo da formação das licenciaturas em Letras-Francês no eixo Norte do país for o de abraçar as diversidades cultural, linguística e social na qual estamos inseridos e formar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a democracia, será preciso, então, revisitar os *Projetos Político-Pedagógicos de Curso* (PPPC) dessas licenciaturas e desconstruir o teor político-pedagógico inscrito nesses documentos, de forma que se tornem, na medida do possível, uma força aliada – e não opositora – ao trabalho já desenvolvido pelos docentes.

Como fazer, então, ecoar nos currículos os saberes, as culturas, os valores e as leituras de mundo de docentes e discentes da(s) Amazônia(s) brasileira(s)? Como potencializar esses valores e saberes plurais, democráticos e comprometidos com a diversidade? A proposta que

aqui apresentamos está centrada em duas perspectivas *político-pedagógicas* que se entrelaçam. A primeira é o vasto legado deixado pelo educador brasileiro Paulo Freire, cujo centenário de nascimento é comemorado neste ano.

A segunda é a perspectiva das *pedagogias decoloniais*, desenvolvida pela pesquisadora Catherine Walsh, que entrelaça a perspectiva freiriana com o “pensamento decolonial” defendido pelo grupo Modernidade/Colonialidade. O termo é ainda recente no Brasil, porém, sua proposta epistêmica remonta à luta histórica de povos e de movimentos sociais diversos contra o colonialismo.

Acreditamos que essas duas perspectivas que se complementam podem nos dar algumas pistas para (re)pensarmos os currículos dessas licenciaturas no que diz respeito ao ensino de literaturas de língua francesa, mas, não exclusivamente, conforme apresentaremos nas próximas seções.

#### **4.2.1 Pedagogia freiriana e ensino de literatura**

Publicado pela primeira vez em 1986, *Pedagogia do Oprimido* (2020) é a terceira obra mais citada em pesquisas da área de humanas no mundo (GREEN, 2016) e nela, Paulo Freire nos alerta como a prescrição é um elemento fundamental na mediação entre opressores e oprimidos. De acordo com o educador:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 2020a, p. 46).

Identificar as “pautas estranhas dos opressores” que orientam as prescrições seria, portanto, o primeiro passo para uma reformulação curricular. Tal identificação já ocorre em 60% dos docentes<sup>81</sup> responsáveis pelas disciplinas de literaturas de língua francesa que entrevistamos. Dela, surge o movimento de ruptura e de resistência deles, que são contrários às prescrições vigentes nas licenciaturas, uma vez que esses documentos curriculares (PPPC) não são representativos de suas vozes.

Do conflito entre docentes (oprimidos) *versus* documentos prescritos (opressores) surgem orientações pedagógicas antagônicas, como indica Arroyo (2014, p. 29):

---

81 São eles: P2, P4, P7, P9, P12, P13, P14, P15, P16, P17 e P18.

[...] a diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam.

O movimento de dominação/subordinação e de resistência/afirmação ao qual Arroyo se refere está presente nas relações dos docentes com os PPPC, muito bem representado na denúncia de P4 (“E a gente vai ser vigiado?”), pois o currículo é utilizado como forma de controle do trabalho docente:

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula [...], em cada cidade, em cada campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? [...] Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo processo de produção. (ARROYO, 2013, p. 13-15).

De acordo com Freire (2020), para transformar de forma objetiva a situação opressora, é necessário considerar as subjetividades dos oprimidos, porém, segundo o educador, a transformação só é possível através da práxis, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (2020a, p. 52).

No contexto de nossa pesquisa, reconhecemos como opressores os PPPC (prescrição) e como oprimidos aqueles que estão a eles subjugados, ou seja, os docentes e os discentes. Desse modo, para desconstruir a oposição “prescrição vs. docentes/discentes” é necessária não apenas uma *reflexão* sobre os currículos, mas também uma *ação* transformadora dele.

É por meio do exercício da dialeticidade objetividade-subjetividade proposto por Freire que se faz a inserção crítica na realidade. Em outras palavras, o nosso objetivo – (re)pensar o ensino de literatura nos currículos – só é possível se levarmos em conta as subjetividades de estudantes e professores, de forma que a práxis possa transformar a realidade desse ensino. Aproveitando as palavras do educador, é imprescindível fazermos a “inserção crítica das massas [docentes e discentes] na sua realidade [o ensino de literatura nos currículos] através da práxis [mudanças efetivas nos projetos político-pedagógico], pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma.” (FREIRE, 2020a, p. 55, grifos nossos).

O legado de Paulo Freire permanece vivo e reverbera nas obras de diversos intelectuais do mundo que tiveram contato direto ou indireto com ele e/ou com seu trabalho. É o caso da pesquisadora estadunidense bell hooks, que, em seus escritos *Educação democrática* (2019) e *Ensinando a transgredir* (2017), faz questão de retomar reflexões importantes do educador brasileiro. De acordo com hooks (2019, s/p),

É certo que, como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquia de raça, gênero, classe e religião). [...] Nos últimos anos, todos temos sido desafiados enquanto educadores a examinar os modos pelos quais apoiamos, consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. [...] Podemos inadvertidamente conspirar com as estruturas de dominação por causa do modo como o aprendizado está organizado em instituições. [...] Sem a ação dos movimentos por justiça social, a educação progressista torna-se ainda mais importante, já que ela pode ser o único lugar onde pessoas podem encontrar apoio para adquirir uma consciência crítica, para assumir qualquer compromisso com o fim da dominação.

O alerta que bell hooks nos faz toca no cerne de nosso questionamento sobre os atuais modelos prescritivos. As questões de hierarquia, raça, gênero, classe e religião apontados pela autora estão bem marcadas em suas *ausências* nos PPPC e encontram eco em nosso questionamento inicial sobre a ausência de representação das diversidades sociais, linguísticas e culturais nos documentos.

É por meio da diversidade que podemos ventilar a promoção da criticidade da qual fala hooks, posto que, muitas vezes, será apenas no contexto escolar/universitário que alguns cidadãos encontrarão espaços de apoio para o desenvolvimento de uma consciência crítica. A consciência crítica de que fala bell hooks deve ser também um dos fios condutores para uma (re)formulação curricular, como orienta Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2020b, p. 24):

[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo. [...] [os] saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista [...] devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.

Dessa forma, retornamos à pergunta que fizemos anteriormente: como fazer ecoar nos currículos os saberes, as culturas, os valores e as leituras de mundo de docentes e discentes? E, ainda, como promover a criticidade na formação em Letras-Francês?

Como respostas a essas questões, apresentamos o relato completo de dois docentes (P10 e P16) e dois discentes (D2 e D18) que sintetizam, com suas palavras, as ideias dos autores supracitados. Para 70% dos docentes entrevistados, a literatura e seu ensino fomentam o pensamento crítico (seis ocorrências), a formação humana (quatro ocorrências), o afeto e as subjetividades (três ocorrências) e a construção identitária (uma ocorrência):

[...] [literatura] é fundamental, mas não só na língua, mas para a construção mesmo da própria identidade, às vezes, do aluno. [...] Eu lembro que eu estava ministrando uma palestra e falava sobre a negritude em alguns autores francófonos. E aí rolou uma identificação de uma aluna, ela disse 'É isso!'. [...] Era isso! E eu vi que não era só pela literatura, mas pelos temas que estavam ali dentro que atraíram muito ela, a questão da África, dos negros, e ela é negra, então ela se identificou muito com o que estava sendo abordado. Então, a literatura extrapolava [os currículos] ali, a literatura indo pra própria vida. Isso é fundamental, não dá pra gente abandonar a literatura [na formação]. (P10).

Eu sempre começo a abordagem [da literatura] pelo contexto histórico-político porque não adianta – eu não sei nem se eu devo falar isso, mas vou falar, pra mim, literatura é política – não adianta, eu, como professora, como estudante, como mulher, como mulher negra, não tem como você desassociar a literatura da política em qualquer época. Na modernidade, no romantismo, no colonialismo, a literatura é um ato político, então, não adianta. E, aí, a literatura entra nesse papel de reflexão, de debate, de construção de pensamento; eu a vejo assim muito mais como a filosofia. O pessoal sempre diz: 'A filosofia sempre embaralha as nossas ideias'. Ótimo! Porque é a partir desse embaralhamento que você vai tentar se situar em algum lugar, se segurar em algum lugar. [...] Então, veja, olha a proporcionalidade que um texto literário pode instigar um aluno a pensar, e aí, você chega à conclusão de que realmente é a literatura exercendo a sua função política. Não adianta, eu vou fugir, vou voltar, literatura é política porque é isso, é a pessoa sair [da aula de literatura] e pensar que passa um avião lá em Paris e que esse avião não é o mesmo que passa na Amazônia. Eu acho que é essa questão mesmo de educar o pensamento, fazer com que a pessoa se questione. (P16).

É possível reconhecer-se a si mesmo e ao outro através de temas abordados por obras literárias, como P10 testemunhou acontecer com uma aluna em uma palestra proferida sobre negritude e literatura francófona. Para P16, a literatura é política e, como tal, deve ser ensinada em sala de aula a partir de uma perspectiva de crítica social, como a representada pela alegoria do avião.

Em ambos os relatos, percebemos como a literatura e seu ensino por um viés *subjetivo* já ecoa nas práticas docentes, nas *brechas* dos currículos, seja por meio de uma palestra (P10)

ou nos posicionamentos *político-pedagógicos* dos docentes, como ocorre com P16: “[...] eu não sei se devo falar isso, mas vou falar, pra mim, literatura é política”.

Com uma representação um pouco menor, mas ainda assim, significativa, 52% dos discentes entrevistados afirmam que a literatura contribui para a formação das subjetividades (sete ocorrências), do pensamento crítico (três ocorrências) e da formação humana (uma ocorrência), como enfatizam os relatos de D18 e D2:

Eu falo do René Depestre que é esse escritor haitiano e, no caso no livro *Hadriana dans tous mes rêves*, que é um livro que eu escolhi dele pra trabalhar, ele fala sobre o ‘vodu’, que é a religião que rege ali o povo do Haiti e eu vou analisar os traços identitários e culturais do vodu por dentro da obra. É massa! Nossa, tem sido assim uma coisa maravilhosa. [...] Esse meu projeto de pesquisa surgiu a partir desse contato literário, da literatura francófona, [...] eu fui descobrir que, na verdade, o vodu é um movimento religioso de muita resistência. Antes desse trabalho, falavam do vodu e eu ficava achando que era uma coisa muito ruim, que era uma coisa de ‘macumba’ e aí, quando eu desconstruí isso, eu falei: ‘Gente! A gente precisa trazer isso!’, principalmente na minha família que é toda evangélica, que é uma coisa cultural, não tem nada de ruim, é uma religião que foi muito perseguida, muito deturpada. E aí, eu consegui olhar diferente. A ignorância, ela traz esse medo, né? A gente fica com medo, a ignorância traz o medo, então, eu vi a importância desse trabalho dentro da academia e daqui, pra sociedade, pra comunidade externa. Eu tô desenvolvendo, ele tá muito no começo, mas é um trabalho poder desenvolver. Onde eu estiver e puder discutir [sobre] essa religião que é tão... enfim, desconhecida. E é a gente, né? Eu lembro quando a minha filha tava escolhendo um livro – eu tenho uma filha de doze anos – ela falou: ‘Mãe, olha a vovó!’. São os nossos antepassados nos livros, com os traços iguais aos meus, iguais aos nossos, e tu reconhecer isso... eu falei: ‘Gente, eu vou chorar aqui de tanta emoção’, porque é isso mesmo, nossa história apagada e muita gente tá... tá aí o governo do jeito que tá, né? Por falta de informação mesmo. (D18).

A minha relação com a literatura continua fora da universidade, ela não parou só aqui dentro, porque eu trabalho aqui no centro de custódia e lá nós desenvolvemos um projeto de literatura [leitura literária] com os internos. [...] O projeto é o nosso xodó. [...] E essa ideia de trabalhar com a literatura com os internos surgiu numa aula com a professora [...], ela trouxe numa aula de literatura, trouxe uns textos de Paulo Coelho, que é muito lido nas prisões. Então ela veio trazendo essa aula, aí ficou esse negocinho aqui na cabeça: ‘Poxa, a gente podia trabalhar literatura com os internos’. Ela [a professora] também veio falando de experiências em literaturas em outras cadeias pelo Brasil afora. [...] Durante os nossos plantões, nós percebemos que eles pediam muito pra ler alguma coisa, porque aqui nem todos têm TV, [...] não têm rádio, muitos não têm família, o horário de visita deles é diferenciado [...], eles ficam muito tempo dentro das

celas mesmo, ao longo do dia eles saem por uma hora só pro banho de sol, o resto é trancado. Então eles viviam pedindo: 'Dona, a senhora não tem uma revista, um livro, alguma coisa pra eu ler?'. E a gente sempre dava, e eles liam. [...] Aí, quando surgiu o edital [da Justiça Federal] nós fizemos direitinho o projeto como tava pedindo, e a gente ganhou. Nós tiramos em terceiro lugar, conseguimos sete mil [reais] e uns trocados, conseguimos com esse dinheiro comprar computador, *Datashow*, livros, impressora. [...] A gente conseguiu esse dinheiro pra desenvolver o projeto. [...] Nós estamos com sete internos participando do projeto. Porque aqui o número de presos não é fixo, como é centro de custódia, eles vão e vêm. No último plantão que eu fui semana passada tinham 38 internos e, desses, oito estavam participando do projeto, nesse dia, um saiu de liberdade, recebeu alvará de soltura, então tem sete internos. Tem mais querendo participar só que a gente não tá conseguindo atender a demanda de quem quer participar por conta do espaço, tempo. [...] Nós temos autores franceses, mas só que tão em língua portuguesa. A gente tem Alexandre Dumas, *Os três mosqueteiros*. [...] [Temos] 85 obras. [...] a faixa [dos internos] é entre 20, 30 anos, são jovens, muito jovens. E eles leem, no início a gente ficou preocupada: 'Será que eles vão ler?'. A gente sofreu preconceito também dentro do trabalho, de colegas 'Ah, trabalhar com preso, não vai ler e não sei o quê!', mas aí depois eles viram que deu tudo certo e agora todo mundo apoia, todos eles. [Entrevistadora: E como isso impacta nas relações lá dentro? Vocês sentem uma diferença?] Sim, é isso que eu tava verificando essa semana. Tinha um interno que toda semana ele tava envolvido numa confusão [...], mas só que de uns tempos pra cá a gente nem ouve falar mais nada, ele fica o tempo todo na dele, ele é o que mais lê. De março pra cá ele já tá no sétimo livro, ele pega só assim [mostrando a espessura de um livro grosso com as mãos]. Já leu *Papillon*, *O Conde de Monte Cristo*... E ele tem uma capacidade de síntese muito boa [...] ele é ótimo. [Entrevistadora: Então a leitura literária muda o comportamento deles?] Muito, eles se prendem muito à leitura. A gente cobra, a gente deixa bem claro que não é obrigado a pegar o livro, mas a partir do momento que ele [o interno] pega uma obra, que ele tenha compromisso de terminar. Tanto é que agora muitos pegam o livro e mesmo que eles não gostem, eles vão até o fim, mesmo não gostando. [Entrevistadora: E depois eles pegam outro livro? Ou eles desistem?] Pegam, só dois que não quiseram mais continuar lendo, mas os que começaram no projeto continuam e eles ficam muito ansiosos esperando o próximo livro. [Entrevistadora: E em quanto tempo eles demoram pra ler mais ou menos a média, um livro?] A média é 15 dias pra ler um livro. Eles leem rápido, 15 [dias], no máximo um mês pra ler um livro todo. [...] Tem toda uma didática [para avaliar] e a gente percebe que eles leem. E uns que não leram toda a obra, eles dizem: 'Ah, li em partes e tal'. Então a gente consegue saber se ele leu ou não, a maioria deles lê. [...] A literatura te leva a refletir, a ver o teu papel na sociedade. A gente vê que as pessoas escreveram tantas coisas, tantas denúncias do que aconteciam, tantas coisas acontecidas em épocas anteriores e agora, e trazer isso com a literatura, isso aí eu acho que peguei pra minha vida. A literatura te permite isso. (D2).

Novamente, as representações de si e do outro, ou seja, as subjetividades necessárias, mas principalmente, acidentais, aquelas consideradas possíveis de ser didatizadas (JOUVE, 2013; XYPAS, 2018), estão profundamente marcadas nos relatos de D2 e D18. De um lado, para D18, a literatura francófona foi um caminho para o reconhecimento de si e de suas origens, proporcionando um reencontro com sua identidade de raça e religião, desconstruindo preconceitos (literatura como retorno a si). Como ilustra Petit (2019, p. 55):

Ler serve para elucidar sua experiência singular, mas também para ampliar infinitamente os limites dessa experiência, permitindo entrar na ‘pele de Gisela’, de um homem se sou uma mulher, de um vaqueiro brasileiro ou uma mulher de letras japonesa se sou europeu, de um louco se me vejo sábio, ou de uma santa se sou ateia.

Mas não é apenas isso. Um ensino de literatura de viés subjetivo também pode ser reparador (PETIT, 2009, 2013). Assim o é para D2, que vê a leitura literária como um caminho para o autorreconhecimento do outro, para a transformação, para a reparação, para o resgate da cidadania – eis a potência de um projeto de leitura literária em uma comunidade carcerária. Com esses relatos, compreendemos que a potência não está tanto na literatura por si mesma, mas no que o ensino de literatura de viés subjetivo *pode* fazer.

Os quatro exemplos destacados mostram, por meio de um ensino de literatura que viabilize a implicação do sujeito-leitor, como podemos exercer a leitura de si mesmos, dos outros e do mundo – talvez a leitura de mundo a que se referiu tantas vezes Paulo Freire, como no livro *A importância do ato de ler* (2011). O autor defende que:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. [...] na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 29 e 41).

Tomamos como exemplo de leituras de mundo a serem consideradas na (re)formulação curricular os relatos de P10, P16, D2 e D18. Vemos como a literatura, em destaque nesta pesquisa, as de língua francesa, podem ser um “instrumento poderoso”, como afirmam Candido (2011) e os teóricos da leitura subjetiva (ROUXEL *et al.*, 2013), para (re)pensarmos as perspectivas *político-pedagógicas* das licenciaturas em Letras-Francês.

Nossa proposta de (re)formulação curricular dialoga não apenas com as ideias de Paulo Freire como também com a perspectiva epistêmica que vem ganhando destaque em pesquisas brasileiras nos últimos anos, a de uma pedagogia decolonial. Entretanto, antes de defendermos



as pedagogias decoloniais nos currículos das licenciaturas em Letras-Francês, consideramos necessário fazer uma breve apresentação da perspectiva decolonial, suas principais categorias de estudo e seus desdobramentos em pesquisas brasileiras, como nos propusemos a seguir.

### 4.2.2 Pensamento decolonial

Liderado por diversos intelectuais<sup>82</sup> latino-americanos, o pensamento decolonial surgiu de um encontro desses intelectuais nos anos 1990, de onde resultou, nos anos 2000, a formação do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O novo grupo despreendeu-se<sup>83</sup> das perspectivas dos Estudos pós-coloniais, Estudos Culturais e Estudos Subalternos,<sup>84</sup> como situa o artigo “América Latina e o giro decolonial” (2013), da pesquisadora Luciana Ballestrin, por divergências teóricas.

Para o grupo M/C, era preciso repensar o lugar da América Latina nos debates pós-coloniais, culturais e subalternos. Dessa forma, enquanto os estudos pós-coloniais, culturais e subalternos partem de uma perspectiva teórica pautada em autores do pós-estruturalismo, marcadamente europeus, os estudos decoloniais têm como base o pensamento produzido na América Latina por intelectuais acadêmicos e intelectuais do povo, especialmente dos movimentos sociais em luta. Segundo o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o programa de pesquisa do grupo M/C encontra

[...] inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos. (ESCOBAR, 2003, p. 53).

---

82 Tais como: Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Zulma Palermo, Anibal Quijano, Agustín Lao-Montes, Oscar Guardiola, Freya Schiwy, Javier Sanjines, José David Saldivar, Lewis Gordon, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco, Jorge Sanjines, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas (BALLESTRIN, 2013).

83 Para uma leitura mais aprofundada sobre as razões da criação do grupo, indicamos o artigo de Ballestrin (2013).

84 Cujos principais expoentes são: Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Edward Said, Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, Gayatri Chakrabarty Spivak, Homi Bhabha, Stuart Hall, Paul Gilroy (BALLESTRIN, 2013).

A proposta do Grupo M/C, entretanto, não é a negação do diálogo com intelectuais europeus ou estadunidenses, mas, antes, dar visibilidade a conhecimentos outros, priorizando o diálogo com o Sul global, como afirmam Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfóguel (2007, p. 20, tradução nossa<sup>85</sup>):

É necessário dizer que a visibilização dos conhecimentos ‘outros’ defendida pelo grupo modernidade/colonialidade não deve ser entendida como uma missão de resgate fundamentalista ou essencialista da ‘autenticidade cultural’. O ponto aqui é pôr a diferença colonial no centro do processo da produção de conhecimentos (Mignolo, 2000). A ‘alteridade epistêmica’ da qual falamos não deve ser entendida como uma exterioridade absoluta que irrompe, mas como aquela que se localiza na intersecção do tradicional e do moderno.

Desse modo, entendemos que a perspectiva decolonial não apresenta uma proposta epistêmica essencialista ou fundamentalista, como afirmam os autores supracitados, mas, antes, uma proposta de valorização das vozes de intelectuais (da academia e do povo) em diálogo com intelectuais outros. Isso significa, no contexto de nossa pesquisa, (re)pensarmos os PPPC, notadamente o eixo das literaturas e suas didáticas, buscando dar visibilidade também a intelectuais outros, ou seja, a teóricos e obras literárias de contextos externos ao eurocêntrico.

O marco teórico que inaugura a perspectiva decolonial sustentada pelo grupo M/C é a publicação do livro *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (LANDER, 2000), obra coletiva que põe em xeque as relações entre modernidade, colonialidade e eurocentrismo, temas principais discutidos pelos intelectuais do grupo. De acordo com o pesquisador argentino Walter Mignolo (2017), o pensamento decolonial apresentado pelo grupo, do qual faz parte, é um pensamento engajado e busca promover ações, sujeitos, conhecimentos e instituições decoloniais.

Nas palavras do autor:

[...] o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. O pensamento decolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o

---

85 No original: “Es necesario decir que la visibilización de los conocimientos ‘otros’ propugnada por el grupo modernidad/colonialidad no debe ser entendida como una misión de rescate fundamentalista o esencialista por la ‘autenticidad cultural’. El punto aquí es poner la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos (Mignolo, 2000). La ‘otredad epistémica’ de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno.” (CASTRO-GOMES; GROSFÓGUEL, 2007, p. 20).

intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...]. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Vemos a *desobediência epistêmica* defendida por Mignolo como um caminho possível para nos desvincularmos da matriz colonial que impregna os PPPC. Isso posto, apostamos em uma (re)formulação curricular construída com as vozes docentes e discentes e em um ensino de literatura que rompa com a lógica colonial dos saberes, seja na seleção das obras literárias, seja no ensino dessas literaturas, por meio da leitura subjetiva.

Com a proposta de desestabilizar a hegemonia eurocêntrica nos saberes e de valorização dos saberes outros, especialmente os silenciados pela hegemonia, o pensamento decolonial se expandiu e encontrou abrigo em diversas áreas do meio acadêmico, pois ele

[...] vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).

Nota-se, portanto, que a crítica ao eurocentrismo é um componente fundamental nas discussões promovidas pelo grupo M/C, como também o fazem Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, no prólogo do livro *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (2007). Segundo os autores,

[...] o eurocentrismo é uma *atitude colonial* frente ao conhecimento que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnico/raciais. A superioridade atribuída ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo. Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados, ignorados. Desde o Iluminismo, no século XVIII, este silenciamento foi legitimado sobre a ideia de que tais conhecimentos representam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa era tido como conhecimento 'verdadeiro', já que era capaz de fazer abstração dos seus condicionamentos espaço-temporais para se localizar em

uma plataforma neutra de observação. (CASTRO-GOMES; GROSFÓGUEL, 2007, p. 20, tradução nossa).<sup>86</sup>

Nos questionamos, então, quais conhecimentos subalternos foram/são excluídos, omitidos, silenciados ou ignorados no contexto aqui discutido? Em nossas análises, vimos evidenciando o silenciamento das vozes docentes e a exclusão das vozes discentes na construção do principal documento norteador da formação (PPPC); salientamos, ainda, a hegemonia das literaturas francesas que determina o apagamento das literaturas de língua francesa outras (francófonas) no conjunto de obras literárias privilegiadas nas licenciaturas e nas perspectivas de ensino de literatura que não valorizam as subjetividades do sujeito-leitor.

Contudo, se lançarmos um olhar para fora do eixo das “Literaturas e suas didáticas”, perceberemos que a variação linguística-social-cultural própria da francofonia também não está presente nos currículos. Voltemos aos exemplos que trouxemos no Capítulo 1: quais representatividades nas licenciaturas têm as comunidades de imigrantes francófonos (haitianos, guianenses etc.)? Quais representatividades têm as línguas indígenas nos cursos de Letras-Francês? Faço estas perguntas não em tom acusativo, mas, antes, como uma proposta-provocação ao (re)pensamento curricular que proponho, inscrito na perspectiva decolonial.

Na lógica decolonial, é da modernidade, da colonialidade e do eurocentrismo que se desdobra a “colonialidade do poder”. Tal conceito foi cunhado por Aníbal Quijano, em 1989, no artigo *Colonialidad y modernidad/razionalidad*, reimpresso em 1992. Este termo tem sido usado por diversos membros do grupo, como Ramón Grosfóguel (2008) e Walter D. Mignolo (2010), e diz respeito ao sistema econômico global que impacta as relações étnico-raciais entre povos colonizadores e povos colonizados.

Nas palavras de Grosfóguel (2008, p. 126), a colonialidade do poder é um

[...] processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

---

86 No original: “[...] el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquias étnico/raciales. La superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento ‘verdadero’, ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación.” (CASTRO-GOMES; GROSFÓGUEL, 2007, p. 20).

Mas não é apenas no sistema econômico que as relações de colonialidade estão inseridas. A partir da colonialidade do poder, desdobram-se outras formas de colonialidade. É o que Walter Dignolo defende no livro *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (2010). Nele, o teórico amplia os sentidos do conceito de colonialidade do poder e ilustra a complexa estrutura de sua matriz colonial, que atravessa o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, de gênero, da sexualidade, da *subjetividade* e do *conhecimento*. Nas palavras de Dignolo (2010, p. 12, tradução nossa<sup>87</sup>):

A colonialidade do poder está atravessada por atividades e controles específicos como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir, etc. [...] Em suma, a colonialidade do poder remete à complexa matriz ou padrão de poder sustentado em dois pilares: o conhecer (epistemologia), entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (estética). O controle da economia e da autoridade (a teoria política e econômica) dependem das bases sobre as quais se assentam o conhecer, o compreender e o sentir. A matriz colonial de poder é em última instância uma rede de crenças sobre as quais se atua e se racionaliza a ação, se tira vantagem dela ou se sofre suas consequências.

Discussões em torno do pensamento decolonial ganharam terreno na última década, especialmente em pesquisas desenvolvidas na América do Sul, onde os estudos pós-coloniais não tiveram muita aderência, como indica o levantamento realizado por Walter Dignolo, em 2017. Já no Brasil, os estudos decoloniais são mais recentes, sobretudo nas ciências sociais e, entre os intelectuais do grupo, destacam-se, principalmente, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes, com suas propostas sobre “epistemologias do Sul” (BRAGA; CAHEN, 2018), que citamos no início desse texto.

Os estudos decoloniais entram no Brasil, portanto, por meio das ciências sociais, mas não ficaram restritos a elas. Atualmente, os estudos decoloniais dialogam com as diversas pautas sociais e culturais que destacamos na seção anterior, como os estudos feministas, de raça e gênero, por exemplo. Isso porque, a colonialidade do poder compõe os diversos setores da sociedade ocidental e a perspectiva do pensamento decolonial surge como uma releitura e, ao mesmo tempo, um enfrentamento do que entendemos por modernidade, colonialidade,

---

87 No original: “La colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. [...] En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (aesthesis). El control de la economía y de la autoridad (la teoría política y económica) dependen de las bases sobre las que se asiente el conocer, el comprender y el sentir. La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias.” (MIGNOLO, 2010, p. 12).

eurocentrismo e suas consequências, tais como: a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a violência e o racismo epistêmicos, a transmodernidade, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a desobediência epistêmica e as pedagogias decoloniais – para citar apenas alguns.

Por razões óbvias, não nos deteremos na apresentação e discussão de todas essas categorias, porém, destacamos a pedagogia decolonial, posto que ela tece um diálogo estreito com a pedagogia freiriana, que defendemos na seção anterior como um caminho possível para uma (re)formulação curricular. Expandimos, na próxima seção, a discussão sobre pedagogias decoloniais como mais um caminho para uma (re)formulação curricular.

### **4.2.3 Pedagogias decoloniais**

Entre os pesquisadores brasileiros que discutem e divulgam o pensamento decolonial no país, está o professor e pedagogo da Universidade Estadual do Pará (UEPA), João Colares da Mota Neto. Em palestra virtual proferida em março deste ano, intitulada “O pensamento decolonial e a educação” (2021), Mota Neto apresentou uma breve discussão acerca das relações entre pensamento decolonial e educação no Brasil.

De acordo com o pesquisador, o termo decolonialidade, apesar de recente, refere-se a um movimento de luta, resistência e enfrentamento dos povos das Américas contra os colonizadores, portanto, um movimento que dura mais de 500 anos e ocorre em diversos planos, entre eles, o do conhecimento. Dessa forma, “podemos chamar de pensamento decolonial todas as práticas epistêmicas que resistem ao eurocentrismo, que resistem à imposição de um conhecimento.” (MOTA NETO, 2021, 40’40”).

Mota Neto critica, ainda, como a imposição de um único modelo de conhecimento – o eurocêntrico – tem moldado nossa formação intelectual desde as invasões no período colonial, a exemplo da matriz pedagógica jesuítica no período colonial, e como tem evidenciado a história da educação no Brasil. De acordo com o pesquisador: “A nossa formação é iminentemente eurocêntrica, então o pensamento decolonial se constrói a partir dessas fontes que são produzidas pelos sujeitos em luta contra o colonialismo e as colonialidades” (MOTA NETO, 2021, 44’10”).

No conjunto de publicações decoloniais, Mota Neto inclui a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, obra reconhecida como um importante referencial para o diálogo e a constituição do pensamento decolonial. Apesar de nunca ter usado o termo “decolonial”, Paulo Freire tece uma profunda crítica às diversas dimensões da colonialidade, como aponta Mota Neto (2016), sendo possível encontrar uma concepção decolonial nos aspectos biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político no legado freiriano, pois

[...] o argumento de que *a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático.* (MOTA NETO, 2016, p. 149, grifos do autor).

Vemos, portanto, que, apesar de a expressão “de(s)colonial” ser recente, a ideia de ruptura com a nossa colonialidade pedagógica nos remonta a Paulo Freire. Partindo desse ato de resistência, Mota Neto nos convida para um novo desafio: a construção de pedagogias, no ensino básico ou superior, decoloniais. Nas palavras do palestrante:

Nós poderíamos, por exemplo, dizer que nosso sistema educacional, seja na educação básica ou na educação superior, é um sistema estruturado por essa colonialidade pedagógica, que é um dos elementos que constitui esse padrão mundial de poder, capitalista, pela imposição de um determinado tipo de classificação social e racial que opera nos planos materiais e subjetivos. E a colonialidade pedagógica nos traz um desafio, que é o desafio de nós procurarmos construir aquilo que nós temos chamado de pedagogias decoloniais. (MOTA NETO, 2021, 51’02” - 52’30”).

Tal enlace entre a pedagogia e os estudos decoloniais é realizado pela sociolinguista estadunidense Catherine Walsh, que desenvolve o conceito de “pedagogia decolonial” em uma obra-chave sobre o tema, dividida em dois tomos. No primeiro tomo, *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (2013), Catherine Walsh reconhece que as obras do educador brasileiro Paulo Freire e do filósofo martiniquense Frantz Omar Fanon a inspiraram na organização do livro e na elaboração da ideia de pedagogias decoloniais. Assim, Walsh abre a proposta do livro apresentando as bases do conceito de pedagogia decolonial, que, segundo ela, se firmam como

[...] as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e no que Adolfo Albán chamou de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que rompem a modernidade/colonialidade e tornam possível maneiras outras diversas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com [...] Pedagogias que animam o pensar a partir e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. [...] pedagogias direcionadas para e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial. (WALSH, 2013, p. 19-28).

Walsh destaca os aspectos *político-pedagógico* e *pedagógico-político* das obras de Freire para propor sua “aposta pedagógica humanizadora-descolonizadora-liberadora”. Assim, a

autora se mobiliza para ir além da pedagogia crítica, adotando, então, uma “postura mais política, arraigada às lutas de existência e do viver.” (2013, p. 19). Para Walsh, pedagogias decoloniais, portanto,

[...] traçam caminhos para criticamente ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que ao mesmo tempo avivam a desordem absoluta da descolonização aportando uma nova humanidade, como sinalizou Frantz Fanon. As pedagogias assim pensadas não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das pessoas, mas como parte integral de seus combates e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação [...]. É neste sentido e frente a estas condições e possibilidades vividas que proponho o enlace entre o pedagógico e o decolonial. (WALSH, 2013, p. 31, tradução nossa).<sup>88</sup>

Dessa forma, as pedagogias decoloniais surgem das lutas sociais e epistêmicas de liberação da matriz colonial do poder, que está presente em diversos setores e camadas da sociedade, entre eles, a educação – um braço da colonialidade do saber e das subjetividades, como apontou Mignolo (2010). Ainda, as pedagogias decoloniais tomam como ponto de partida as realidades, as subjetividades e as vivências desses sujeitos em luta, em busca de uma ação *político-pedagógica/pedagógica-política* fundamentada na leitura de mundo de forma a reinventar a sociedade:

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. [...] Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. *Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.* (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5, grifos nossos).

---

88 No original: “[...] trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación [...]. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.” (WALSH, 2013, p. 31).



Como apontam as autoras supracitadas, as pedagogias decoloniais estão presentes nos movimentos de luta e evidenciam os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber. Essas pedagogias também estão presentes em escolas e universidades, porém, menos evidenciadas, posto que as instituições são, muitas vezes, reprodutoras do pensamento colonial, a exemplo dos currículos por nós analisados.

Com o que foi exposto acima, o pedagógico e o decolonial podem ser vistos como bases para a construção ou repensamento crítico e transdisciplinar de projetos político-pedagógicos de escolas e universidades, como afirmam as autoras. Isso porque o pensamento, as ações e as pedagogias decoloniais já estão em curso, através de práticas de resistência e insurgência, realizadas nas margens e nas *brechas* do sistema pedagógico colonial, como ilustra Walsh no segundo tomo do livro *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*,<sup>89</sup> publicado em 2017.

No capítulo de abertura, intitulado “Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial” (2017), a autora se dedica a elucidar como as práticas pedagógicas decoloniais ocorrem em um sistema de controle colonial e, para tal, utiliza como analogias os gritos, as brechas e as sementeiras, termos que compõem o título do texto.

Walsh aponta como a colonialidade do poder, do saber e das subjetividades estão presentes no sistema educacional, buscando o controle de escolas e universidades. Estas forças de controle fazem reverberar, tal como os movimentos de luta, *gritos* de resistência, “[...] uma resistência ética, crítica e digna, contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, e para defender a Universidad (xs estudantes, docentes e empregadxs, e o pensamento crítico e plural)” (WALSH, 2017, p. 19, tradução nossa)<sup>90</sup>, que propõem uma reconstrução participativa e democrática das universidades, de dentro para fora.

A segunda imagem à qual Walsh faz referência são as *brechas*. Em conferência realizada em abril deste ano, Walsh nos convida a um exercício imaginativo, propondo-nos visualizar o sistema de controle e poder colonial como um muro. Vemos o muro e toda a sua robustez, mas não conseguimos ver as brechas do muro. Entretanto, elas existem, estão presentes pois

[...] são a consequência das resistências e as insurgências exercidas e em marcha. Se abrem e tomam forma na própria luta, em levantamentos, rebeliões e movimentos, mas também em práticas criativas e cotidianas. Me refiro não às práticas baseadas na lógica da modernidade/

---

89 Vale destacar que, logo no prefácio desta coletânea, a pesquisadora – sociolinguista de formação – adota a linguagem não-binária como opção linguística insurgente e desobediente, como um enfrentamento à estrutura heteropatriarcal do castelhano. Pela mesma razão, adota o termo “decolonial” sem a letra ‘s’, que figura entre outros autores como “descolonial”.

90 No original: “una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (lxs estudiantes, docentes y empleadxs, y el pensamiento crítico y plural).” (WALSH, 2017, p. 19).

colonialidade capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada com seu ‘monólogo da razão moderno-ocidental’ [...], mas às suas exterioridades, bordas e fissuras. (WALSH, 2017, p. 33, tradução nossa).<sup>91</sup>

Dentre os sinônimos possíveis para a palavra “*grietas*”, escolhemos *brecha*, porque nos remonta diretamente à fala de um dos docentes entrevistados, sobre suas relações com o PPPC de seu curso: “Sim, sim, porque nós somos obrigados a utilizar, né? Mas toda vez que a ementa dá uma *brecha*, eu uso” (P12, grifo nosso).

Não por acaso, a fala de P12 está relacionada a esse sistema de poder e controle colonial que vimos destacando em nossas leituras críticas dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPC) de Letras-Francês na região Norte do país. E, também não por acaso, mais da metade dos docentes entrevistados fazem coro, junto com P12, contra os PPPC.

No coral de vozes docentes, reverberam *gritos* de resistência contra os PPPC e ações de insurgência contra os documentos, tais como: “quase sempre tem uma abertura, então, eu tento jogar” (P2); “nós somos obrigados. [...] E a gente vai ser vigiado?” (P4); “às vezes eu fujo” (P7); “eu sigo meu caminho” (P9); “é dentro das ementas gerais que eu tento trabalhar” (P13); “fui abandonando” (P14); “talvez uma hora eu possa dar uma banana” (P15); “a gente é obrigado, mas eu faço uma espécie de fuga.” (P17); “eu não posso ficar amarrada àquilo” (P18).

*Jogo, fuga, vigilância, abandono e revolta* fazem parte das relações dos docentes com os PPPC. Como práticas de *resistência e insurgência*, os docentes vão *atuando e semeando* nas *brechas*, pois são elas que dão luz ao que Walsh chama de esperanças pequenas, pois essas brechas

[...] são o lugar do fazer prático-teórico e, sem dúvida, político-pedagógico, das esperanças (esperançar) pequenas. São parte do como ou “dos como” [...], das rupturas, transgressões e deslocamentos da lógica e da ordem capitalista-patriarcal-moderno/colonial, da re-existência fazendo-se e destas formas outras diversas constitutivas – que constroem, fazem, caminham, pedagogizam – do decolonial.<sup>92</sup> (WALSH, 2017, p. 36, tradução nossa).

---

91 No original: “[...] son la consecuencia de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha. Se abren y toman forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos pero también en prácticas creativas y cotidianas. Me refiero a las prácticas no basadas en la lógica de la modernidad/colonialidad capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada con su “monólogo de la razón moderno-occidental” [...], sino en sus exterioridades, bordes y fisuras.” (WALSH, 2017, p. 33).

92 No original: “Así, las grietas como las estamos proponiendo y pensando [...] son el lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas (esperanzares) pequeñas. Son parte del cómo o de ‘los cómo’ [...], de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la lógica y del orden capitalista-patriarcal-moderno/colonial, de la re-existencia haciéndose y de estas formas muy-otras constitutivas de – que construyen, hacen, caminan y pedagogizan – lo decolonial. En las grietas es donde empieza a entretrejerse, sin duda, lo pedagógico y lo decolonial.” (WALSH, 2017, p. 36).

Continuamos o exercício de imaginação proposto por Walsh (2021). Vemos o muro e sua totalidade imponente e percebemos as *brechas* nele contidas porque delas saem flores – como nos versos de Drummond (2012). Pequenas ações de resistência e insurgência já provocam efeitos que não são possíveis de mensurar. Semeamos nas brechas e delas florescem possibilidades outras, como aquelas narradas pelos docentes P10 e P16 e pelos discentes D2 e D18, e que destacamos no início desta seção.

As reflexões teóricas aqui trazidas nos permitem compreender que, ainda que não adotemos o termo decolonial ou que tenhamos críticas a essa perspectiva epistêmica (posto que nenhum pensamento está isento de críticas), para nós, as falas e as ações de docentes e discentes aqui entrevistados podem ser compreendidas como constituintes de uma pedagogia decolonial, pois deixam ecoar “gritos” e semeiam nas “brechas”, tal como as alegorias de Walsh sugerem. Em seus relatos, vários foram os momentos em que confessaram ações forjadas na resistência e na insurgência ao modelo de formação a eles imposto – o eurocentrismo – nos *Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Letras-Francês* e tão evidentes nos componentes curriculares de literaturas de língua francesa.

O caráter político-pedagógico/pedagógico-político inscrito nos PPC das licenciaturas em Letras-Francês que investigamos está profundamente alinhado à lógica da modernidade/colonialidade que vimos discutindo, sobretudo, em três aspectos: i) na concepção de literatura como cultura; ii) na supervalorização de obras literárias eurocêntricas, com foco no cânone literário francês; e iii) em concepções tradicionais de ensino de literatura, que ainda veem a obra literária como objeto independente do sujeito-leitor e de suas subjetividades.

Nossa conclusão, nesse sentido, é que o ensino de literaturas de língua francesa, tal como tem sido orientado pelos PPC, reproduz uma atitude colonial de saberes e de subjetividades, através da supervalorização de uma cultura eurocêntrica, expressa nos três itens que acabamos de citar. Neste momento, convoco os leitores a uma reflexão em forma de duas perguntas-desafio:

Quais projetos político-pedagógicos/pedagógico-políticos temos sustentado?

Quais projetos político-pedagógicos/pedagógico-políticos queremos promover?

Tendo em vista as concepções teóricas aqui apresentadas, defendemos o (re)pensamento do teor *político-pedagógico* dessas licenciaturas, norteado pelas perspectivas freirianas e decoloniais e, ainda, uma *desobediência epistêmica* quando da (re)formulação do eixo “Literatura e suas didáticas” dos *Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Letras-Francês*, em promoção de uma formação de professores e sujeitos-leitores comprometidos com as subjetividades e diversidades sociais-literárias-linguísticas-culturais, tão características do mundo francófono e da(s) Amazônia(s) brasileira(s).

# O ENCONTRO DAS ÁGUAS

*Porto de Lenha  
Tu nunca serás Liverpool  
Com uma cara sardenta e olhos azuis  
Um quarto de flauta  
Do alto Rio Negro  
Pra cada sambista-paraquedista  
Que sonha sucesso  
Sucesso sulista  
Em cada navio, em cada cruzeiro  
Em cada cruzeiro  
Das quadrilhas de turistas*

(“Porto de Lenha”, Zeca Torres e Aldísio Filgueiras)

O encontro das águas é um fenômeno natural que ocorre com a junção do Rio Negro e do Rio Solimões, ambos com origens, idades, temperaturas, velocidades e características únicas que fazem com que, ao se encontrarem, não se misturem imediatamente. Contudo, essas águas, já alimentadas pelos seus incontáveis afluentes, eventualmente se unem e formam o maior rio de água doce do mundo, o Rio Amazonas, que deságua na altura da linha imaginária equatorial, criada para distinguir o Atlântico Norte do Sul.

A metáfora do encontro das águas é por nós abraçada pelo significado de encontro e ressignificação que ela nos evoca, tal como o presente livro. Assim como as águas desses rios, as vozes dos atores desta pesquisa, docentes e discentes, têm características únicas que, com suas subjetividades, se encontram e, juntos, têm a potencialidade de formar um novo rio Amazonas por meio de um coral de vozes, resistências, lutas, reconhecimentos e ressignificações.

Elegemos como tema de nossa pesquisa a formação inicial de professores de francês no ensino de literatura e, como tal, esse tema abarca múltiplos aspectos deste ensino: por que ensinar, o que ensinar, como ensinar, quais perspectivas teóricas e metodológicas adotar etc. – para destacar apenas alguns. O tema é, portanto, um campo vasto para pesquisas, o que nos demandou um recorte a partir de um subtema. Elegemos, portanto, o currículo, pelo impacto que tal documento representa na formação inicial destes professores e em seus perfis profissionais.

Realizamos, em nossa pesquisa, um mapeamento das concepções de literatura e ensino de literatura presentes nos *currículos programados*, ou seja, nos PPPC construídos pelo corpo docente de sete licenciaturas em Letras-Francês da região Norte brasileira. Em nossa análise, dois aspectos se destacaram. O primeiro diz respeito à configuração estrutural dos currículos, mais especificamente, à carga horária dedicada à formação em estudos literários.

Nosso estudo apontou a discrepância entre o tempo dedicado à formação em estudos linguísticos e à formação em estudos literários, esta última ocupando menos de 20% das licenciaturas. Já com relação ao conteúdo dessa formação, evidenciamos como as concepções estão alinhadas aos paradigmas tradicionais de ensino, em que se destacam a historiografia literária e a seleção de obras literárias quase exclusivamente francesas.

Desejosos por investigar o *currículo realizado*, ou seja, os desdobramentos do currículo programado, buscamos escutar as vozes dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares de literaturas de língua francesa e dos discentes finalistas do curso de Letras-Francês a respeito da formação ofertada pelo currículo. Ouvimos, primeiramente, os docentes, posto que, em teoria, seriam eles os construtores dos currículos.

Surpreendemo-nos ao constatar que apenas 25% dos docentes entrevistados participaram da elaboração dos PPPC, o que, ao nosso ver, explica as profundas contradições existentes entre o que regem os currículos e o que dizem os docentes sobre suas concepções e práticas de ensino. Apesar de 75% afirmarem que usam o documento como referência para suas aulas, quase a totalidade dos docentes declarou alguma forma de insatisfação com os PPPC, pois eles não são representativos de suas vozes.

A despeito das limitações impostas ao ensino de literatura pelos programas das licenciaturas, seu corpo docente, majoritariamente composto por especialistas em estudos da linguagem (70%), fica engessado na manutenção dos componentes curriculares de literaturas de língua francesa e seu ensino no *currículo realizado*. Ainda que obrigatoriamente sigam parte dos PPPC, suas concepções de literatura e ensino de literatura apontam para uma busca em promover uma formação humana, no sentido de desenvolvimento da criticidade e da reflexão sobre a sociedade, orientados por paradigmas de ensino de literatura contemporâneos. Ensinam em um movimento de ruptura e expansão, *semeiam nas frestas* dos currículos.

Engajados, sim, apesar das dificuldades. Para os docentes, os aspectos que mais dificultam o ensino de literatura são o currículo estrangulador (burlado, rompido, não reconhecido), a ausência de uma formação específica em didática da literatura, em suas formações iniciais ou continuadas, e, ainda, a crença de discentes não leitores literários. Esse último aspecto reforça e reflete um modelo idealizado de leitor, expectativa comum de alguns professores de literatura e, principalmente, dos currículos.

Raramente ouvidos quando de uma criação ou reformulação curricular, os discentes foram, para nós, a terça parte necessária para sustentarmos nossa pesquisa. Falaram sobre si, enquanto leitores, alunos e futuros professores de – talvez – literatura. Em primeiro lugar, reivindicaram suas identidades de leitores – leitores sim, apesar dos obstáculos –, acadêmicos ou não. Para os discentes entrevistados, a literatura já está na vida, no dia a dia, na autorreflexão, no exercício da alteridade: eu-no-mundo, eu-no-outro e outro-em mim. *São as sementes germinadas.*

Para estes estudantes – futuros professores – o currículo programado é falta. Falta tempo para leitura, falta tempo para aprofundar as discussões sobre literatura, faltam, principalmente, componentes curriculares que se dediquem à didática da literatura, pois o desafio que será amanhã por eles enfrentado é o mesmo enfrentado hoje pelos seus professores: *formar leitores literários.*

Constatamos, portanto, que o que se avoluma no mapeamento por nós realizado sobre as concepções de literatura e ensino de literatura de docentes, discentes e PPPC são as lacunas na formação, provocadas pela ausência, nos documentos, de conceitos e paradigmas de ensino que privilegiem as perspectivas acima citadas. Dito de outra forma, as lacunas, as ausências, os desafios e as dificuldades revelados por docentes e discentes são por nós compreendidos como caminhos epistemológicos que precisam ser (re)considerados com urgência, para (re)pensarmos o ensino de literatura na formação dos discentes de forma articulada às concepções e práticas docentes (atuais e futuras).

As perspectivas de ensino acima citadas já fazem parte das práticas docentes – a duras penas, nas frestas dos atuais currículos, é verdade – e reverberam com vigor nas subjetividades e identidades profissionais dos discentes. No entanto, apenas as subjetividades construídas sobre literatura e seu ensino não dão conta da realidade da profissão, como revelou a insegurança dos discentes, sendo necessário, portanto, evidenciá-las nos *currículos programados.*

Isso é possível de dois modos. O primeiro diz respeito a uma (re)formulação estrutural dos PPPC, o que significa não apenas aumentar as cargas horárias das disciplinas, questão urgente apontada por docentes e discentes, mas, também, repensar os seguintes aspectos dos currículos programados:

**i) Partes introdutórias dos PPPC:** Registrar conceitualmente as perspectivas de ensino de literatura que podem ser adotadas ao longo da formação, de forma a retirar a hegemonia dos modelos tradicionais de ensino (historiografia literária), dissonantes das vozes dos entrevistados, incluindo, então, perspectivas também contemporâneas, tais como os paradigmas social-identitários (já adotados por docentes em suas práticas) e de formação de leitores literários, por exemplo;

ii) **Componentes curriculares de literaturas de língua francesa:** Revisitar ementas, objetivos e referências bibliográficas das disciplinas de literaturas de língua francesa já existentes nos PPPC, de forma a articulá-las com as perspectivas propostas nas partes introdutórias dos documentos e, principalmente, desestabilizar a hegemonia do cânone francês, abrindo espaço para a diversidade literária do mundo francófono e, quem sabe, *pour aller plus loin*, ultrapassar a fronteira da francofonia com o conceito de literatura-mundo;

iii) **Matrizes curriculares:** Incluir componentes curriculares que articulem as teorias que atravessam os modelos de ensino de literatura contemporâneos com a prática, em outras palavras, proporcionar um lugar nas MC reservado às “Literaturas e suas didáticas”, com a inclusão de CC com foco nas práticas de ensino de literatura, que podem ser assim denominados, seguindo o mesmo padrão adotado em outras áreas da formação: Metodologia do ensino de Literatura, Didática da Literatura, Práticas de Ensino de Literatura, Estágio em Literatura, etc. Vale ressaltar que não é apenas um único CC que dará conta da formação, sendo necessário considerar CC *teóricos* e *práticos* sobre literatura e seu ensino;

iv) **Carga horária da formação em “Literatura e suas didáticas”:** Nenhuma das reformulações acima propostas terão validade se a elas não for reservada uma carga horária relevante da formação. Isso significa que é necessário, antes de tudo, equacionar a distribuição das cargas horárias nas MC com um número bem superior aos atuais 20%. Ao elevarmos essa carga horária, abrimos espaço na formação para desenvolver paradigmas de ensino de literatura contemporâneos que privilegiem a formação de leitores literários, articulando-os às práticas deste ensino.

O segundo caminho, de natureza conceitual, está voltado para o (re)pensamento das concepções político-pedagógicas que fundamentam os atuais PPPC. Sabemos das dificuldades em romper com modelos engessados de ensino, especialmente se estes representam e perpetuam a lógica da colonialidade do saber. Contudo, o que ficou evidenciado nas vozes docentes, além das sementeiras nas brechas dos documentos, é o desejo de uma desobediência epistêmica.

Nossa provocação a estes docentes é a de que, norteados pelas suas próprias práticas de resistência e pela escuta das vozes discentes, eles – nós – estejam dispostos a enfrentar mais essa luta – dentre tantas que já nos são impostas – que é a luta pela descolonização dos currículos de Letras-Francês, norteadada pela perspectiva do pensamento decolonial. Queremos dizer, com isso, que é preciso registrar nos PPPC as vozes de docentes e discentes, traduzidas por nós como os caminhos epistemológicos da *leitura subjetiva* e das *pedagogias decoloniais*.

Nosso leitor pode considerar que tais perspectivas sejam contraditórias, posto que a *leitura subjetiva* é uma perspectiva de ensino de literatura centrada em teóricos eurocêntricos, enquanto o *pensamento decolonial* nos convoca a uma desobediência epistêmica à homogeneidade colonizadora europeia. Entretanto, o movimento decolonial não propõe uma ruptura total com teóricos eurocêntricos – o que seria, no mínimo, um preciosismo ingênuo –, ao contrário, busca um diálogo crítico entre teóricos latinos e não latinos.

Nossa defesa de um currículo decolonial se pauta pelas vozes de docentes e discentes – oprimidos – que demandam uma mudança radical nos PPPC, especialmente, no ensino de literatura. No mesmo sentido, a leitura subjetiva pode ser vista também como uma possibilidade de descolonizar o ensino de literatura vigente, pois tem como orientação principal escutar as vozes daqueles que tradicionalmente são silenciados no processo de formação em literatura em contexto escolar/universitário, os leitores e suas subjetividades.

Tais propostas foram pensadas nas reverberações que elas produzirão no *currículo realizado*, ou seja, no perfil profissional dos futuros professores de francês (língua e literaturas). Isso posto, reiteramos que não nos interessa a criação de um currículo universal homogeneizador da formação em Letras-Francês da região, modelo ao qual somos diametralmente opostos, mas, antes, indicamos, a título de propostas (e não modelos definitivos), percursos epistêmicos (teóricos e práticos) outros para uma mobilização crítica desses currículos e para uma formação de professores de francês formadores de leitores literários, comprometidos com a diversidade socio-linguística-cultural-literária característicos da francofonia e, principalmente, da(s) Amazônia(s) brasileira(s).

*Miasí boku.*



## | REFERÊNCIAS

ALIANÇA FRANCESA DO BRASIL. [201-?]. Disponível em: <https://www.aliancafrancesabrasil.com.br/>. Acesso em: 25 maio 2020.

AMAPÁ. Amapá fortalece difusão da cultura francesa no Estado com projetos de educação. *Governo do Estado do Amapá*, Macapá, 20 mar. 2018a. Disponível em: [https://www.portal.ap.gov.br/ler\\_noticia.php?slug=2003/amapa-fortalece-difusao-da-cultura-francesa-no-estado-com-projetos-de-educacao](https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=2003/amapa-fortalece-difusao-da-cultura-francesa-no-estado-com-projetos-de-educacao). Acesso em: 25 maio 2020.

AMAPÁ. Amapá inaugura a quarta escola do Brasil a lecionar disciplinas em português e francês. *Governo do Estado do Amapá*, Macapá, 6 mar. 2018b. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/0603/amapa-inaugura-a-quarta-escola-do-brasil-a-lecionar-disciplinas-em-portugues-e-frances>. Acesso em: 25 maio 2020.

AMORIM, Marcel Alvaro de. Ensino de literatura/leitura literária: uma questão de política linguística? In: AMORIM, Marcel Alvaro de. (org.). *Ensino de literaturas: perspectivas em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 7-15.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Mariana Roque Lins da. O ensino de literaturas na Linguística Aplicada brasileira. *Ráido*, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 163-189, set/dez. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348423600\\_O\\_ensino\\_de\\_literaturas\\_na\\_Linguistica\\_Aplicada\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/348423600_O_ensino_de_literaturas_na_Linguistica_Aplicada_brasileira). Acesso em: 20 maio 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1945].

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, Larissa de Souza. *O lugar do texto literário na formação do professor de francês: um estudo de dois currículos universitários brasileiros*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista brasileira de estudos de população*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/887>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011 [1977].

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015 [1973].

BARTHES, Roland. *La préparation du roman I et II*. Paris: Seuil-Imec, 2003 [1978].

BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007.

BRAGA, Ruy; CAHEN, Michel. (org.). *Para além do pós (-) colonial*. São Paulo: Alameda, 2018.

BRAIT, Beth. Estudos linguísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. *In*: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (org.). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-23.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938*. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1938. Disponível em: <https://bit.ly/3Hpzrz7>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22). Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13). Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 3 de abril de 2001*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: CNE: CES, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, de 12 de dezembro de 2001*. Assunto: Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: CNE: CES, 2001b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília, DF: CNE: CES, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 223/2006, aprovado em 20 de setembro de 2006*. Assunto: Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasília, DF: CNE: CES, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf). Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março de 2007*. Assunto: Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Brasília, DF: CNE: CES, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf). Acesso em: 11 maio 2020.

BRITO, Rosa Mendonça de. *100 anos UFAM*. Manaus: EDUA, 2011.

BUARQUE, Chico. *Chico Buarque*. [S.l.]: Philips, 2010 [1978]. 1 CD.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007 [1996].

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011 [1995]. p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. O francês instrumento de desenvolvimento. In: CANDIDO, Antonio; CARONI, Ítalo; LAUNAY, Michel. (org.). *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977. p. 9-17.

CASANOVA, Marta; FOUGEROUSE, Marie-Christine. La Place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *AntipodeS – Revue électronique d'études de langue française en terres non francophones*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 84-106, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/Antipodes/article/view/37406/21336>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; MACÊDO, Marília de; PEREDA, Lorena. *Resumo Executivo de Imigração e Refúgio no Brasil*. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública; Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CAVLAK, Iuri. Em torno das origens da Guiana Francesa: dos primórdios ao século XIX. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, v. 9, n. 3, p. 63-71, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/2746>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CENTRO Danielle Mitterrand abre 435 vagas para curso de francês gratuito, em Macapá. *Portal G1 Amapá*, Macapá, 10 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/01/10/centro-danielle-mitterrand-abre-435-vagas-para-curso-de-frances-gratuito-em-macapa.ghtml>. Acesso em: 25 maio 2020.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONSELHO DOS CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. *Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas do Oiapoque*. Oiapoque: CCPIO; São Paulo: Rede de Cooperação Amazônica (RCA); Santarém: Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé), 2019. Disponível em: <https://www.institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2019/08/PROTOCOLO-OIAPOQUE-CAPA-E-MIOLO-final-compactado-1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

COSTA, Wellington. Centro Franco Amapaense oferta mais de 500 vagas para cursos de formação inicial. *Governo do Estado do Amapá*, Macapá, 9 mar. 2020. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/0603/centro-franco-amapaense-oferta-mais-de-500-vagas-para-cursos-de-formacao-inicial>. Acesso em: 25 maio 2020.

DAHER, Andrea. *O Brasil Francês: as singularidades da França Equinocial (1612-1615)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DAMASCENO, Raimundo; SUCUPIRA, Gicele. Entre o sonho brasileiro e o dantesco: a migração haitiana na Amazônia brasileira. *Revista Eletrônica EXAMÃPAKU*, v. 8, n. 2, p. 14-25, 2015. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/3106>. Acesso em: 24 maio 2020.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. *A situação sociolinguística da fronteira Franco-Brasileira: Oiapoque & Saint Georges*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e sociohistóricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 23, n. 47, p. 163-182, 2013. Disponível em: <http://cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/320>. Acesso em: 4 jun. 2020.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Línguas Estrangeiras na contracorrente da política linguística educativa nacional: o ensino do Francês no Amapá. *Revista Línguas & Letras da UNIOESTE*, v. 20, n. 46. p. 105-125, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21937>. Acesso em: 4 jun. 2020.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. *Políticas linguísticas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da lei 11.161/2005*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3408>. Acesso em: 4 jun. 2020.

DENIZOT, Nathalie. *Genres littéraires et genres textuels en classe de français: scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Didática do FLE) – Universidade Charles de Gaulle, Lille III, França, 2008. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00532983/document>. Acesso em: 3 jan. 2021.

DENIZOT, Nathalie; DUFAYS, Jean-Louis; LOUICHON, Brigitte. *Approches didactiques de la littérature: présentation*. In: DENIZOT, Nathalie; DUFAYS, Jean-Louis; LOUICHON, Brigitte. *Approches didactiques de la littérature*. Namur. Presses universitaires de Namur, 2019. Disponível em: <http://books.openedition.org/pun/6927>. Acesso em: 19 jan. 2021.

DUBOIS, Jacques. *L'institution de la littérature, introduction à une sociologie*. Bruxelles: Bernand Natnan, 1978.

DUFAYS, Jean-Louis; BRUNEL, Magali. La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire. *In*: PETITJEAN, André (org.). *Didactiques du français et de la littérature*. CREM (Université de Lorraine): Metz, 2016. p. 233-266. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2078.1/187517>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris: Librairie générale française, 1985.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2015 [1987].

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

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latino-americano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, dez.-jan. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 15 maio 2021.

EVENSEN, Lars Sigfred. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 81-98.

FARIAS, Manoel Severo de. *Raízes da criação da Universidade Federal do Acre*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252513>. Acesso em: 21 ago. 2020.

FÉDÉRATION BRÉSILIENNE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.fbpf.org.br/>. Acesso em: 25 maio 2020.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *ALEA Estudos Neolatinos*, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2008000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100003). Acesso em: 16 jan. 2021.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009 [1998].

FLOREY, Sonya; CORDONIER, Noël. Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001 – 2016) : Typologie, histoire, perspectives. *In: Approches didactiques de la littérature*. Namur. Presses universitaires de Namur, 2019. Disponível em: <http://books.openedition.org/pun/6932>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FRAISSE, Emmanuel. Enseignement de la littérature: aspects français d'une crise mondiale. *Gragoatá*, v. 19, n. 37, p. 212-2020, dez. 2014. Disponível em: <http://gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/158>. Acesso em: 24 ago. 2016.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Editores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1981].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a [1968].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b [1996].

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. 2003. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Abessa-freire-2003/bessa\\_freire\\_2003.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Abessa-freire-2003/bessa_freire_2003.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

FUMO, Oscar; GIRÃO, Stéphanie S. Práticas de letramento acadêmico em Moçambique: análise de um trabalho de escrita de gêneros. *Papéis*, Campo Grande, v. 22, n. 43, p. 72-90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/6275>. Acesso em: 27 ago. 2019.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. *Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?* São Paulo: Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: [https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro\\_povos\\_indigenas\\_no\\_AP\\_e\\_N\\_do\\_PA.pdf](https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_povos_indigenas_no_AP_e_N_do_PA.pdf). Acesso em: 16 jun. 2020.



GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIRÃO, Stéphanie S. As concepções de letramentos na formação de professores de francês em contexto amazônico. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 53-63, 2019b. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19502>. Acesso em: 25 maio 2019.

GIRÃO, Stéphanie S. Concepções de leitura literária na formação de professores de francês. In: CAVALHEIRO, Juciane; LUDWIG, Carlos Roberto; LANES, Elder José (org.). *Linguagem, ensino e formação docente*. Manaus: Editora UEA, 2019a p. 125-135.

GODARD, Anne (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Les Éditions Didier, 2015.

GOMES, Antonio Almir Silva. (org.). *Ensino de línguas e educação escolar indígena*. Macapá: UNIFAP, 2019.

GREEN, Elliot D. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? *Impact of Social Sciences Blog*. 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GROSFÓGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 15 maio 2021.

GUEDES, Izabel. 'Pensei que era o fim do mundo', diz haitiano ao lembrar 10 anos do terremoto. *Portal A Crítica*, Memória e Ação. Manaus, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/pensei-que-era-o-fim-do-mundo-diz-haitiano-ao-lembrar-10-anos-do-terremoto>. Acesso em: 24 maio 2020.

hooks, bell<sup>93</sup>. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017 [1994].

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 set. 2018.

---

93 O sobrenome da autora segue em minúsculo, contrariando as normas de formatação, respeitando o pedido da autora de assim ser citada.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 [2010].

JOVER-FALEIROS, Rita. *Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores*. 2009. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, rumo ao debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (org.). *Literatura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC: Capes, 2018. p. 81-90.

LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes. *Remate de Males*, Campinas, v.13, p. 105-112, 2012 [1993]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636200/3909>. Acesso em 3 nov. 2020.

LANGLADE, Gérard. La lecture subjective. *Québec français*, n. 145, p. 71-73, 2007. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, Vilson José. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiana R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos. *HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil*, ano 1, n. 1, s/p, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MAMED, Letícia Helena; LIMA, Eurenice Oliveira de. Trabalho, precarização e migração: o processo de recrutamento de haitianos na Amazônia acreana pela agroindústria brasileira. *Novos Cadernos NAEA*, v. 18, n. 1, p. 33-64, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2079>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MARIZ, Josilene Pinheiro. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 2007. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MATIAS, Átila. Região Norte. *Brasil Escola*, Geografia do Brasil, [S.l.], [2019?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regiao-norte.htm>. Acesso em: 30 maio 2020.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. “Bibliometria”: a metodologia acadêmica convencional em questão. *RAE-eletrônica*, São Paulo, v. 3, n. 2, Art. 26, p. 1-6, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n2/v3n2a16>. Acesso em: 2 maio 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 maio 2021.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistémica*. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.

MISSÃO. *Aliança Francesa de Belém*, [S.l.], 2020 [201-?]. Disponível em: <http://www.afbelem.com/missao.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

- MOTA NETO, João Colares da. *O pensamento decolonial e a educação*. YouTube, 08 mar. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LqJUfFonVQw&ab\\_channel=PPGEDUNIFAP](https://www.youtube.com/watch?v=LqJUfFonVQw&ab_channel=PPGEDUNIFAP). Acesso em: 08 mar. 2021.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- NEVES, Cynthia Agra de Brito. O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 4, p. 64-90, 30 dez. 2015.
- NOS MEMBRES. *Agence universitaire de la Francophonie*, Montréal. 2020. Disponível em: <https://www.auf.org/ameriques/membres/nos-membres/>?. Acesso em: 30 maio 2020.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: IPOL, 2008.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e prática*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- PAULA, Elder Andrade. Entre desastres e transgressões, a chegada dos imigrantes haitianos no “reino deste mundo amazônico”. *Novos Cadernos NAEA*, v. 16, n. 2, p. 187-206, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1124/1871>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. Paris: Gallimard, 1992.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PEREIRA, Telma. Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: *status* da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. *Synergies Brésil*, São Paulo, n. 7, p. 101-111, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/pereira.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.
- PEREIRA, Nazaré. *Bonjour pra você*. França: Cezame-Argile, 1988. 1 disco sonoro. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EfTs3IHsges&ab\\_channel=thelittledeedee](https://www.youtube.com/watch?v=EfTs3IHsges&ab_channel=thelittledeedee). Acesso em: 30 out. 2022.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). *Cinco séculos de presença francesa no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Alegres trópicos: Gonneville, Thevet e Léry. *Revista USP*, São Paulo, n. 30, p. 84-93, jun./ago. 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006 [1995]. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PICANÇO, Maria Elza Raiol. A língua Karipuna do Amapá. *PAPIA Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 46-50, 2003. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1807/1618>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 7-16, maio/ago. 2008. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N2\\_01.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf). Acesso em: 13 jun. 2020.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei; DELLATORRE, Sahsha Kiyoko Watanabe. O ensino do francês no Brasil. *Odisseia*, Natal, n. 9, p. 97-124, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10971>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PINDUCA Sinhá Pureza. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal nikosmeier. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=24sheDSImpY>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PORRA, Véronique. Des littératures francophones à la "littérature-monde": aspiration créatrice et reproduction systémique. *Nordic Journal of Francophone Studies/Revue nordique des études francophones*, Stockholm, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: <https://franorfon.org/articles/10.16993/rnef.8/>. Acesso em: 7 jun. 2020.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Amazônia, Amazônias*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2001].

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976 [1936].

POUR UNE “littérature-monde” en français. *Le Monde*, Paris, 15 mar. 2007. Disponível em: [https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde\\_883572\\_3260.html](https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html). Acesso em: 7 jun. 2020.

PP FALEM 2010 consolidado. *Letras-Francês da UFPA*, [S.l.], 2010. Disponível em: <https://letrasfrancesufpa.files.wordpress.com/2018/08/pp-falem-2010-consolidado.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international, 2012 [1988]. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RECLUS, Onésime. *France, Algérie et colonies*. Paris: Hachette, 1886.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Tradução de Rosiane Xypas. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 20, n. 35, p. 10-25, 2018. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ROUXEL, Annie; LAGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso Editora, 2000.

SANTO, Marilucia Marques do Espírito. *“De Oiapoque a Saint-George”*: uma pesquisa sociolingüística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Alessandra de Souza. *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2009.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos; KOBASHI, Nair Yumiko. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 155-172, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3HTWBPD>. Acesso em: 2 maio 2020.

SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Les éditions Didier, 1997.

SILVA, Felipe Carlos Damasceno e; CAMPELO, Marilu Marcia. Práticas de racismo e xenofobia contra universitários caribenhos em Belém do Pará. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 5, p. 01-14, maio. 2019. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1485>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SILVA, Karen Kennia Couto. A política linguística na região fronteira Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 2, p. 617-639, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648556>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SILVA, Maria Gabriela Braga da. Políticas linguísticas para o ensino de línguas: o francês no colégio Pedro II. In: SAPPIL – Estudos de Linguagem, 9., Niterói. *Anais eletrônicos [...]*. Niterói: UFF – Campus Gragoatá, 2018. p. 646-656. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SILVA, Sidney A. Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 139-152, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/124272>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, João Luiz de. *Mudanças de hábitos no imaginário Amazônico: a moda, influência cultural francesa em Manaus entre os séculos XIX e XX*. 2013. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5001>. Acesso em: 6 jun. 2017.

THEVET, André. *As singularidades da França Antártica*. Tradução de Eugênio Amado. Belo Horizonte: Livraria Itatiaia; São Paulo: EdaUSP, 1978.

TOBLER, Alfred W. *Dicionário Crioulo Karipúna/Português – Português/ Crioulo Karipúna*. Brasília: Summer Institute of Linguistics. 1987. Disponível em: <https://www.silbrasil.org.br/resources/archives/17099>. Acesso em: 16 jun. 2020.

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

UNE HISTOIRE de la Francophonie: De l'apparition du terme au XIXe siècle jusqu'à nos jours. *Organisation internationale de la Francophonie*, Paris, [20--?]. Disponível em: <https://www.francophonie.org/une-histoire-de-la-francophonie-23>. Acesso em: 7 jul. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Apoio ao Ensino. Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras*. Macapá: UEAP, 2010. Disponível em: <http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20Site%202018/PPC-LETRAS.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*. Boa Vista: UFRR, 2009. Disponível em: [http://ufrr.br/letras/files/PPP\\_de\\_Letras\\_aprov\\_\\_25\\_11\\_09\\_Anexo\\_Resoluo\\_n\\_021-09\\_CEPE.pdf](http://ufrr.br/letras/files/PPP_de_Letras_aprov__25_11_09_Anexo_Resoluo_n_021-09_CEPE.pdf). Acesso em: 4 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Portal do Ementário. Licenciatura em Letras Francês. *Currículo*. Rio Branco: UFAC, 2008. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action?v=201>. Acesso em: 4 ago. 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação do Curso de Letras Português/Francês. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa*. Macapá: UNIFAP, 2008. Disponível em: <https://www2.unifap.br/letras/files/2013/12/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Letras-Portugu%C3%AAs-Franc%C3%AAs1.2.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação do Curso de Letras. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa e respectivas literaturas da UNIFAP Campus Binacional do Oiapoque*. Macapá: UNIFAP, 2013. Disponível em: <https://www2.unifap.br/letras-frances-oiapoque/files/2015/11/PPC-PortFr-Oiapoque-set.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Curso de Letras – Língua e Literatura Francesa. *Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa*. Manaus: UFAM, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ufam.edu.br/attachments/article/256/PPC%20LETRAS%20FRANCES%20versao%2029%20de%20%20%20janeiro%20de%202014.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Repositório de PDUs*. Belém: PROPLAN: UFPA, 2018. Disponível em: <https://www.proplan.ufpa.br/index.php/repositorio-de-pdus>. Acesso em: 30 maio 2020.

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 1, p. 01-16, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 22 jan. 2021.

WALSH, Catherine. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. vol. I. Quito, 2013.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. vol. II. Quito, 2017.

WALSH, Catherine. *Movimento intercultural*. YouTube, 22 abr. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ij50ri0rTM0&ab\\_channel=ProjetoBrincadas](https://www.youtube.com/watch?v=ij50ri0rTM0&ab_channel=ProjetoBrincadas). Acesso em: 22 abr. 2021.

WITTE, T. C. H.; SÂMİHÄIAN, F. Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 13, p. 1-22, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED562558>. Acesso em: 5 maio 2021.

XYPAS, Rosiane. *Reapropriação da obra pelo leitor: pela subjetividade no ensino da leitura literária no mestrado Profletras da UFPE*. p. 01-12. IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros textuais, 2017. Disponível em: <https://www.rosianexypas.com/artigos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

XYPAS, Rosiane. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, p. 164-179, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.rosianexypas.com/artigos>. Acesso em: 13 jul. 2021

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como ensinar e aprender competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZECA PRETO; NEUBER UCHÔA. *Makunaimando*. Belém: Estúdio Gravasom. 1 disco sonoro. 1992. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=YQlrzvFKGKg&ab\\_channel=LucianaLobato](https://www.youtube.com/watch?v=YQlrzvFKGKg&ab_channel=LucianaLobato). Acesso em: 30 out 2020.

ZECA PRETO; TATI GARCIA. *Norteando*. Roraima: Gravadora Vegas. 1 disco sonoro. 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 09-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em: 23 maio 2020.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Publique com a gente e  
compartilhe o conhecimento



[www.letraria.net](http://www.letraria.net)



 Letraria®