



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
EMANUELLA GUSE MENDES

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM LUGAR
DE REPRESENTAÇÃO PARA OBRAS E AUTORES CATARINENSES NOS
ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO MÉDIO**

Tubarão
2020



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
EMANUELLA GUSE MENDES

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM LUGAR
DE REPRESENTAÇÃO PARA OBRAS E AUTORES CATARINENSES NOS
ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Língua Portuguesa.

Professora Dra. Silvânia Siebert (Orientadora)

Tubarão

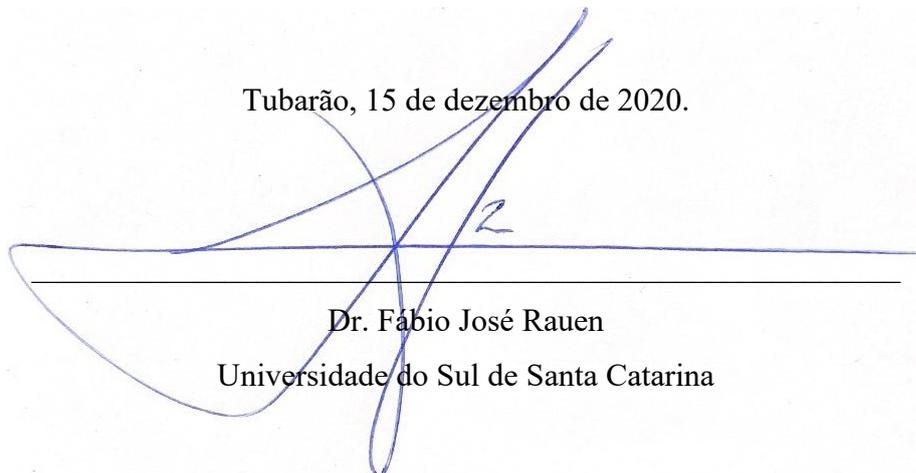
2020

EMANUELLA GUSE MENDES

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM LUGAR
DE REPRESENTAÇÃO PARA OBRAS E AUTORES CATARINENSES NOS
ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO MÉDIO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa em 7 de dezembro de 2020 por banca formada pelas professoras Silvânia Siebert (presidente da sessão), Maria Marta Furlanetto (avaliadora) e Maria Sirlene Pereira Schlickmann (avaliadora); e foi aprovado em sua versão final em 15 de dezembro de 2020 pela professora Silvânia Siebert (orientadora) e pelo professor Fábio José Rauhen (professor da Unidade de Aprendizagem Trabalho de Conclusão de Curso II), que assina a presente declaração representando os avaliadores e a Coordenação do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 15 de dezembro de 2020.



Dr. Fábio José Rauhen
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos estudantes e entusiastas das Letras e das Artes.

E aos “semeadores” e aos “jardineiros”, pois, sem eles, meus jardins seriam terrenos baldios. Principalmente a minha filha, Clara Ágata, e meu filho, Raul, que são semente de tudo aquilo em que eu acredito, e lhes ensino: o plantio é válido e a colheita é vital.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial a minha filha Clara Ágata, companheira fielem dias cinzentos e noites tempestuosas; esteve a todo tempo dando-me forças e fazendo lembrar, de não perder a coragem. Pois, sempre escutamos juntas, desde quando ela era muito pequena, a canção de Renato Russo nos dizendo: “Por que esperar se podemos começar tudo de novo agora mesmo; A humanidade é desumana, mas ainda temos chance, o sol nasce pra todos, só não sabe quem não quer”. Filha, você é minha mãe — minha filha— minha deusa, minha menina! E eu quis começar tudo de novo!

Agradeço a meu pequeno Raul, por ser esse satélite em minha vida, e com tão pouca idade ser tão compreensivo, dividindo sua mãe com livros e escrita, gratidão meu filho. Você é meu moleque maravilhoso!

Não posso deixar de agradecer minhas tias, Eva e Tita, por me ajudarem com a logística doméstica, cuidando das crianças para eu enfrentar as jornadas de trabalho e estudo. Na dificuldade do desemprego, ajudando-me para que não eu desistisse de estudar, minha dívida com vocês é eterna, e minha gratidão é inenarrável. Assim, posso agradecer meus primos, Fernando, Marta, Daniel e Lucas, mesmo distantes, sempre se fizeram presente nos momentos difíceis pelos quais passei, e sem que eu precisasse pedir ajuda, vieram em meu auxílio. Também é preciso lembrar-se de um amigo, por mais que não compartilhamos dos dias juntos, sempre me apoiou de forma imprescindível para que meus estudos pudessem seguir adiante, agradeço a você pela força Lucas, e a cada um de vocês, agradeço!

Agradeço a minha mãe Margaret e padrasto Lourival, ao meu pai João Batista, meus irmãos, Eduardo, Douglas, Dione, cunhadas, Luisa e Beatriz, sobrinhos Thomas e a bebezinha Zelda que está ainda sendo gerada, mas a tia já os ama igualmente. Gratidão pelos gestos que cada um dedicou a mim e a meus filhos nas horas difíceis. Sou grata por cada palavra de apoio, por cada incentivo de seguir em frente, por cada momento de alegria que compartilhamos. Em especial nessa fase de conclusão a minha cunhada Beatriz, pela disposição em me auxiliar, dividindo comigo sua experiência. Agradeço!

Às minhas amigas Rosiani, Jadna, Bruna, por serem tão compreensivas quanto a minha ausência. Ainda assim se fazem presente, me forçando muitas vezes a sair, a responder suas mensagens, para lembrar-me de quem eu sou, e de que não estou sozinha, que as amizades verdadeiras ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço.

Por último e não menos importantes meus professores, agradeço imensamente a minha orientadora à Profa. Dra. Silvânia Siebert, que desde o meu primeiro interesse em fazer projeto de pesquisa, ela me aceitou. Professora, você é sim, um raio de sol na minha vida, uma luz que ilumina essa imensidão que os meus olhos insistem em querer enxergar. Sou grata por você existir e por ter me dado a chance de conhecer-te e conduzi-me pelos encantamentos das palavras e da pesquisa. Agradeço por acreditar e compartilhar dessa paixão chamada Literatura Catarinense.

Prof. Dr. Fábio José Rauen, agradeço por não ter sido alheio a minha procura por orientação para projeto de iniciação de pesquisa científica, motivo que me levou ao encontro à professora Dra. Silvânia. Obrigada professor, por ser tão comprometido, tão atencioso!

Às professoras importantíssimas para minha formação, não só como profissional, mas também como ser humano. Aliás, todos que encontrei durante o percurso formativo me foram se suma importância, mas gostaria de destacar, alguns que serão eternos nas paredes da memória; Profa. Dra. Andréia da Silva Daltoé, Dra. Conceição Aparecida Kindermann, Marizete Farias da Rocha, KellenBonelli, Maria Marta Furlanetto e Maria Sirlene Pereira Schlickmann.

Gostaria de expressar minha gratidão ao ex-coordenador Fábio Balmann e a coordenadora Marilane da Rosa Cascaes, por serem tão comprometidos com o curso, e acima de tudo, pela humanidade que demonstraram para comigo durante nossa convivência.

A todos que acreditaram em mim, agradeço, pois com vocês aprendi que a vida pode ser maravilhosa! Aos que fizeram meus caminhos mais difíceis; agradeço, pois vocês me motivaram a provar que o importante é acreditar em si mesmo; fortaleceram-me.

Gratidão!

“Um sentimento de liberdade interior brotava naquele silêncio. Um sentimento místico, meio alvoraçado, de alguém que, de repente, descobrisse que sabe voar” (Edla Van Steen).

RESUMO

Buscamos analisar a macroestrutura discursiva da Proposta Curricular de Santa Catarina, com enfoque nas Diretrizes (LDB) para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na modalidade de Ensino Médio. O objetivo desta pesquisa é identificar quais obras e autores catarinenses são indicados para o ensino de Língua e Literatura no Ensino Médio que constam e se constam na PCSC (2014) e a valorização de obras e autores da Literatura Regional no ensino-aprendizagem. Essa análise permite o reconhecimento dos gêneros textuais e discursivos predominantes no referido documento e como são mobilizados esses gêneros para o estudo em sala de aula. A pesquisa desenvolvida apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, envolvendo a leitura de bibliografia específica das áreas de Letras, Literatura e de Análise do Discurso. Para a análise da macroestrutura discursiva da Proposta Curricular de Santa Catarina, foi analisada a incorporação ou exclusão das obras e autores.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Literatura e cultura Catarinense. Língua Portuguesa.

RÉSUMÉ

Nous cherchons à analyser la macro-structure discursive, la proposition du programme de Santa Catarina se concentre sur les lignes directrices pour l'enseignement secondaire en langue et littérature portugaise dans le monde de l'enseignement secondaire. Cette analyse permet de reconnaître les genres textuels et discursifs prédominant dans ce document et comment ils sont importants pour l'enseignement et l'apprentissage en salle de classe. La recherche a développée une approche qualitative bibliographique et documentaire, ce qui implique la lecture des bibliographies spécifiques dans le domaine des lettres de la littérature et de l'analyse du discours. Premièrement pour l'analyse de la macro-structure discursive de la proposition du programme de Santa Catarina l'incorporation ou l'exclusion des œuvres et d'auteurs qui ont été analysés.

Mots clés : Genres textuels. Littérature et culture de Santa Catarina. Langue Portugaise.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
3	CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	25
3.1	PCSC: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA PCSC	25
3.2	PCSC: FUNDAÇÃO, REVISÃO E APROFUNDAMENTO (1991-1998A/1998B)	27
3.3	PCSC: ELABORAÇÃO DOS ESTUDOS TEMÁTICOS (2003; 2005).....	30
4	LITERATURA CATARINENSE.....	33
5	ANÁLISE.....	38
5.1	PCSC: ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO (2013 A 2014).....	38
5.2	EM BUSCA DE UM LUGAR PARA A LITERATURA CATARINENSE	40
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS	53
	ANEXOS	56

1 INTRODUÇÃO

Buscamos investigar, a partir dos estudos discursivos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), como são mobilizados os gêneros textuais e discursivos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura na modalidade de Ensino Médio. Nossa preocupação se dá em compreender como são incluídas e se são incluídas as obras e autores catarinenses no documento que norteia a educação no estado de Santa Catarina. Essa análise pretende compreender as noções de sentido de autoria e identidade a partir dos estudos discursivos. A Literatura Catarinense abrange elementos que potencialmente podem colaborar/contribuir na formação cultural dos estudantes.

Fazem parte desse processo de pesquisa alguns outros estudos que já se interessaram pelo tema, cada qual com enfoque em aspectos específicos, dentre os quais se ressalta: *Projetos Educacionais Populares no Contexto do Estado: um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina*, de Paulo Hentz, publicado pela editora da UNIARP– Caçador, 2012. Ressalta-se, também, o artigo *Proposta Curricular de Santa Catarina: avaliando o percurso, abrindo caminhos*, da autora Maria Marta Furlanetto. Como outra contribuição de pesquisa envolvida com o tema pode-se citar a dissertação de mestrado: *Onde está a Literatura Catarinense? dos PCN'S à biblioteca escolar*, de Aline de Cruz (2018).

Nosso interesse, a partir desse processo, é dar enfoque aos gêneros discursivos que fazem parte do Currículo de Língua e Literatura. Procuramos aportes que revelem a importância desse campo e quão positivos podem ser os resultados, quando inserimos a autoria regional, para a aproximação do autor-leitor, e as possibilidades de novas significações do texto em sua materialidade, bem como dos processos de leitura e produção.

Os resultados esperados com a pesquisa estão voltados para a valorização e representação da Literatura Catarinense nas escolas da Rede Pública e pretendem encontrar elementos presentes na PCSC que fortaleçam a inserção da literatura local na escola. Santa Catarina possui um grande legado literário, tendo como um dos autores de maior destaque Cruz e Sousa, um dos precursores do simbolismo no Brasil. Além do autor, há outros nomes, como Salim Miguel, Virgílio Várzea, Lauro Junkes, Lindolf Bell, Celestino Sachet, Alcides Buss, Eglê Malheiros, Urda Klueger, Iaponan Soares, Edla van Steen, Glauco Rodrigues. Nossa pretensão é que sejam valorizados esses autores de excelentíssima dedicação e resistência, e que muitas vezes são lembrados apenas nas escolas quando há obrigatoriedade de leitura de algumas de suas obras para os vestibulares das universidades no Estado. Nesse

aspecto, questionamos o silenciamento ou as limitadas finalidades no processo de leitura e autoria, como objetivo apenas institucional.

A partir do problema de pesquisa presença/ausência de obras literárias catarinenses na Proposta Curricular de Santa Catarina, temos como objetivo geral verificar como são mobilizados os gêneros discursivos para o estudo de língua e linguagens, e para isso partimos da macroestrutura discursiva da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Temos como objetivo específico: compreender como a Literatura Catarinense pode contribuir no reconhecimento de identidade e no desenvolvimento nos processos de autoria nas respectivas etapas de educação no Ensino Médio.

A escolha dessa temática veio pela vontade de pesquisar as mudanças de significação do texto em sua materialidade, como pode ocorrer essa (re)significação, como pode se dar o processo de (re)construção e procura de identidade. Foi essa inquietação sobre as maneiras de organização “mecanizada” do ensino de leitura e construção de sentidos, e, por essa via, o encontro com outras mentes e mestres brilhantes, que me conduziu às bases para a delimitação da pesquisa.

Para tanto, partimos do documento norteador da educação estadual (PCSC). Estima-se que, por se tratar de um documento oficial que organiza a educação de um Estado, como o próprio nome sugere – Proposta Curricular de Santa Catarina – a literatura local e seus autores estejam valorados nessas diretrizes, com o sentido de agregar, incorporar atividades no âmbito escolar. Partindo, ainda, da relação dos sujeitos sociais, é suposto que haja a possibilidade de “leitura de mundo” sem que se instaure um “corte” que separe “escola e cidade” como se fossem dois mundos.

Esta monografia está organizada em seis capítulos. O segundo capítulo versa sobre o Percorso Metodológico. O terceiro capítulo versa sobre análise dos períodos do documento no norteamento da educação no Estado: Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) desde sua fundamentação até a versão PCSC 2003-2005. Já o quarto capítulo versa sobre a Literatura Catarinense; o quinto capítulo apresenta a análise da versão PCSC 2014, da qual nos servimos para examinar os gêneros textuais e literários e como são mobilizados no ensino de língua e linguagens. No quinto capítulo destaca-se a subseção *Em busca de um lugar para Literatura Catarinense na PCSC* e justifica-se sob a luz da Análise do Discurso a importância da literatura nos documentos oficiais. O sexto capítulo apresenta os resultados e as considerações finais. Ao final do trabalho encontram-se em anexo um pequeno inventário com sugestões de obras e autores da Literatura Catarinense que podem segundo essa pesquisa, contribuir para as aulas de língua e linguagem no Ensino Médio.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Toda proposta de pesquisa especifica métodos que dão suporte aos objetivos e à busca dos resultados que se pretende alcançar. Este estudo tem cunho bibliográfico e documental, envolvendo a leitura de bibliografia específica das áreas de Letras, Literatura e de Análise do Discurso. Primeiramente, para a análise da macroestrutura discursiva da Proposta Curricular de Santa Catarina, sugere Serrani, ao analisar antologias, que, para o exame da macroestrutura discursiva, seria importante “examinar a incorporação ou exclusão de autores; a escolha das obras, suas relações e a fragmentação ou não das mesmas; o agrupamento ou não de obras e autores e as representações culturais construídas.” (SERRANI, 2006, p.100).

Pelo fato de o *corpus* de pesquisa se tratar de documentos oficiais em educação (várias versões), adotamos o método de pesquisa documental, assim definido por Lakatos e Marconi:

Documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador é que não exerça controle na forma com que os documentos foram criados. Assim, não deve só selecionar o que lhe interessa como também interpretar e comparar o material para torná-lo utilizável. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.178)

Em relação aos estudos da Literatura Catarinense, houve a necessidade da pesquisa bibliográfica, para o recolhimento de dados sobre autores que publicaram em folhetins e jornais, alguns com apenas uma publicação em tempos idos. O resgate dessas publicações só foi possível pelo viés do método de pesquisa bibliográfica. Nesse aspecto, conforme Lakatos e Marconi (2003, p.182), “a pesquisa bibliográfica não é mera reprodução do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Sob o enfoque discursivo, os sentidos têm historicidade, regularidades, no entanto, por outro viés, são fluidos e abertos a novas significações. Em nosso caso, nos filiamos à Análise de Discurso, no sentido de que nos interessamos não na interpretação que os estudantes possam fazer dos textos/materialidades discursivas que estamos apresentando como proposta didática; o que queremos ilustrar é a conscientização primeira dos educadores em relação ao ensino de língua e literatura, e por que não dos estudantes, sobre a existência do

que Orlandi (2004) chama de “‘suspensão’ da noção de interpretação”, e assim “a leitura aparece como construção de um dispositivo teórico”. Ou seja, quanto a nós, afirmamos a importância da Análise de Discurso no ensino para a compreensão de como a linguagem funciona. Neste trabalho estamos propondo e compreendemos a literatura como o ‘instrumento teórico’ que contribui para o ensino-aprendizagem devido às possibilidades que a materialidade do texto tem de dar acesso para o trabalho em relação à espessura semântica — linguística e histórica. Segundo Orlandi (2004, p. 20), a Análise de Discurso

é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica trabalhando a opacidade do dizer e vendo nessa opacidade a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique.

3 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

3.1 PCSC: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA PCSC

Neste capítulo, nosso interesse é apresentar o objeto material de pesquisa: o documento que dirige o ensino/educação em Santa Catarina – convencionalmente chamado: Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), para tanto também buscamos compreender a ¹(LDB) que por sua vez, norteia os documentos nacionais e estaduais voltados ao ensino. Num primeiro momento, é necessário considerar o que se compreende como “currículo”. Para Corazza (2001), é preciso compreender o percurso do currículo como algo que toma forma materializada. Para tanto, compreendemos o currículo pela sua corporificação pelos sujeitos que o moldam e para quem ele é moldado, no sentido de ser funcional. Também compreendemos por que esse objeto material (currículo) seleciona conteúdos e valores culturais para que sejam adequados, organizados, estabelecidos, aceitos, identificados, como sujeitos portadores de especificidades comuns a outros sujeitos moldados com as mesmas diferenças e agrupados por elas.

Os momentos históricos que a humanidade viveu e a que sobreviveu e pelos quais ainda há de passar intensificaram a necessidade de que objetos tais como documentos se tornassem oficiais, direcionando a conduta social. É para que, através deles e graças a eles, se tornem possíveis os estudos de culturas. Por esse viés é que se pode acompanhar “os ditos” que se inscrevem/inscreveram no pensamento e no linguajar do ensino-aprendizagem e seus métodos na história da educação. Percebemos a necessidade de que se firmem sempre os direitos de igualdade nas diferenças, o direito de se falar sobre a pluralidade e o de não silenciamento das singularidades.

Propomos a análise das atualizações do PCSC, sob a ótica da Filosofia da Linguagem em relação aos gêneros textuais discursivos, com interesse de mobilizar os autores e obras da literatura regional, em específico a Literatura Catarinense, para ser arcabouço de

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

estudos não apenas para a área de Linguagens, mas também para outras áreas de conhecimento. A mobilização da escrita dos autores e textos produzidos, na mesma esfera (grupos de autores ideologicamente e historicamente determinados), em diálogo com o sujeito-estudante (assujeitado ideologicamente), pode ser um fator contributivo para a (re)significar grupos historicamente determinados, bem como as etnias indígenas, o agricultor, o afrodescendente, o pescador, os imigrantes – partimos, pois, de uma ideia de descolonização do saber.

Para tanto, questionamo-nos quanto à transparência do “Currículo em educação”, e buscamos a resposta no documento aqui analisado (em suas versões).

Pela primeira vez, decide-se que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. Conseqüentemente, escolhe-se o que ensinar; pela segunda (que não está descolada da concepção de homem), escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento. (SANTA CATARINA, 1998, p. 12)

A partir do dizer acima, entendemos que uma das contribuições que a Filosofia da Linguagem pode oferecer como recurso para a Educação Básica é possibilitar a reação semiótica expressiva, a leitura emancipatória, no sentido de que o indivíduo (estudante) perceba que as leituras que faz/não faz são marcadas ideologicamente, não apenas por fatores externos a si, mas que ele (estudante) carrega em si e exterioriza essas marcas ideológicas, apresentando-se como ‘fenômeno sócio-ideológico’. Sem o ato de compreensão os sujeitos não se reconhecem como território social e histórico, portanto ideológico; por isso salientamos a importância da aproximação máxima e abrangente em relação aos aportes que podem funcionar como conectores dos sujeitos e os meios que o cercam, inclusive da relação correspondente *eu e outro*. A respeito da consciência individual e social ideológica do sujeito, nos adianta Bakhtin:

O indivíduo enquanto pessoa, detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, [sic]apresenta-se como fenômeno sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo individual é, por natureza, tão social quanto a ideologia, e por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada a fatores sociológicos. (BAKHTIN, 1997b, p. 58)

Finalizamos essa seção enfatizando que, além da formalização de um documento que pretende resgatar, formular um fazer pedagógico, sempre haverá a necessidade de recomposição, de revisão periódica. A Proposta Curricular de Santa Catarina funda-se e sustenta-se, organizando estudos e reunindo teorias que lutam contra a segregação social, contra o capitalismo que extrapola os direitos humanos. Desde a primeira versão, encontramos um aparato teórico para uma prática mais justa e igualitária, ao menos no que tange à construção do direito à cidadania.

3.2 PCSC: FUNDAÇÃO, REVISÃO E APROFUNDAMENTO (1991-1998a/1998b)

A primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC-1991) dispõe, nos seus registros, sobre a fundação do documento. Segundo o documento (PCSC-1991), os estudos voltados à organização do setor educacional em Santa Catarina datam dos anos 80. Naquela década (1980) teriam iniciado as discussões em torno do ensino. Logo, com a necessidade de organizar esses estudos que vinham acontecendo (segundo a PCSC: Histórico e fundamentos) entre os anos 1988 e o final de 1990, ocorre o processo de elaboração do que viria a ser a primeira versão impressa da Proposta Curricular de Santa Catarina, no ano de 1991. É necessário levar-se em consideração os entraves no período de controle do autoritarismo político, tanto para a elaboração do documento quanto para o resultado final e tempo de espera pela publicação. Após apresentada a primeira versão, que se preocupou em trazer uma concepção de sociedade e currículo para Santa Catarina a partir de vertentes neomarxistas e com apoio em textos do pós-estruturalismo de Gramsci, constroem-se os primeiros estudos compilados sobre currículo de educação em Santa Catarina no ano de 1991, com base na formação histórico-cultural. Essa primeira versão PCSC foi distribuída às escolas públicas catarinenses com o intuito de servir como documento-base para futuros “acréscimos” relativos às esperadas críticas e sugestões por parte dos profissionais de educação (adaptado da PCSC: Histórico e fundamentos, p.6).

Em relação à construção e, logo, à revisão da Proposta Curricular de Santa Catarina, alguns momentos têm importância no desenvolvimento teórico e, da mesma forma, nas práticas do documento. Pode-se citar o primeiro e segundo períodos ditatoriais (1945 e 1965). Em Santa Catarina, destacamos o fator imigratório, que demanda um olhar criterioso, pois foi nesse recorte histórico que o “ser imigrante” aparece nos documentos (PCSC, 1998,

p. 8) como um motivo para o deslocamento dos discursos. O primeiro ‘período ditatorial’ (1937-1945) destruiu as iniciativas que se voltavam para as comunidades imigrantes europeias, obrigando-as a falar a ‘língua-mater’: “língua portuguesa” (PCSC,1998, p.7). As comunidades do campo foram identificadas/rotuladas como “produtores rurais”. Foram ceifados seus direitos à produção e consumo de sua cultura, fossem as atividades artísticas, literárias, linguísticas, folclóricas; quaisquer que fossem seus dizeres, convencionou-se silenciá-los. Em relação ao território catarinense, poder-se-ia ler: comunidade de “pescadores”, “açorianos”, “índios”, “negros”.

A nacionalização do ensino, que constituiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes, e a instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional também nas áreas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam com a possibilidade de empregar; a introdução de uma dualidade no ensino, com a criação de escolas para a classe trabalhadora, ao lado das escolas preparatórias ao ensino superior. (SANTA CATARINA, 1998, p. 9)

Sobre o processo de revisão e aprofundamento (1996-1998), preserva-se a filiação aos pensamentos marxistas, mas as bases do documento destacam-se na apresentação de uma dimensão voltada à predominância pedagógica, identificada pela apresentação dos seguintes autores e suas teorias em torno do desenvolvimento humano e psicologia da/na educação escolar: Vigotsky, Wallon, Luria, Leontiev, Galperine, Dadidov, Lompscher e Fichtner. A Proposta passou por revisão, sendo pressuposta uma linguagem mais acessível aos professores, que dessa forma pudessem ler textos complexos com mais domínio. Além de tornar os textos mais objetivos, a atualização de 1998 chegou àquele tempo com a necessidade também de capacitação dos professores: para além da compreensão teórica, cabia efetivar a práxis de educar com a fundamentação que tais textos implicavam.

Podemos destacar, da PCSC (1998), a explicação fornecida aos professores a respeito do sujeito social e da articulação de conhecimento prévio e conhecimento científico.

A socialização do conhecimento na perspectiva do universal implica em não se prender a conhecimentos localizados, nem à abordagem localizada do conhecimento. Isto, no entanto, não significa uma postura de desprezo para com a realidade proximal dos alunos, apenas na necessidade de ir para além dela, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Explicitando melhor: trabalhar com o conhecimento numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo dessa realidade com conhecimentos que a expliquem, mas expliquem ao mesmo tempo o mundo. Exemplificando: a história da vida individual de cada aluno pode adquirir um caráter universal, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual. (SANTA CATARINA, 1998, p. 13)

A PCSC (1996-1998) traz consigo a intenção dialética de construção de pensamento e conhecimento, já na versão de fundação do documento, e na sua primeira revisão sobre os direitos dos indivíduos e a inclusão destes, com vistas ao repúdio à exclusão do homem pelo homem. É perceptível, desde os primeiros textos, que a Proposta Curricular catarinense abarca os conhecimentos socioculturais como inerentes ao sujeito-aluno. E se dirige ao professor como a ponte que é capaz de diminuir a distância entre o conhecimento (por vezes obscuro) e os estudantes. É a partir da relação dialética entre os sujeitos que se estabelecem as funções ligadas à socialização dos conhecimentos. Porém, tanto quanto na primeira versão da PCSC 1991, na de aprofundamento de 1996 é verossímil que, na relação de aproximação de contexto social, na realidade da prática desses conhecimentos se inicia também o grande desafio, a partir de estudos que idealizam sujeitos e organizações.

É importante registrar, portanto, que pensar a educação numa óptica histórico-cultural no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. (SANTA CATARINA, 1998, p. 8)

A PCSC (1998), na articulação entre as áreas do conhecimento, tem como preocupação possibilitar a visão semiótica de relações com as diferentes áreas do conhecimento. Por sua vez, é compreensível que se espere que essas relações produzam diferentes efeitos de sentido, efeitos ideológicos outros, e que, juntamente com a vasta gama de especificidades, cada área possibilite o “encharcamento” expressivo de conhecimento. Assim, constitui-se um sistema educacional mutável e com característica dinâmica de ensino-aprendizagem.

Falar em socialização do conhecimento das ciências e das artes implica também em encarar a relação desse conhecimento com outros saberes, tais como o do cotidiano e o religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância desses saberes, nem de considerar que o aluno chega à escola sem saber nenhum. Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extraescolar, que não podem ser ignorados pela escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar. (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

Para o fechamento desta seção destacamos que, posto o referido acima no horizonte das esperanças, o Estado é ainda o educador dos educadores. É ele (Estado) que efetiva os discursos e torna-os inteligíveis e aplicáveis ou não. Para tanto, nos colocamos

como parte do processo de identificação dessa relação, e supomos também que a Universidade seja contribuinte com as propostas inovadoras para a formação de currículos que considerem sempre a articulação dos conhecimentos e envolvimento dos sujeitos, pelo viés da historicidade e da multiculturalidade que envolve sociedades dadas em épocas tais.

3.3 PCSC: ELABORAÇÃO DOS ESTUDOS TEMÁTICOS (2003; 2005)

Nessa versão da Proposta, destacamos um cenário bastante protagonizado na base do documento, que é o da tecnologia; por vezes entendemos como se houvesse um silenciamento da luta de classes, visto que o ideal de salas de aula ampliadas e escolas informatizadas previstas nos discursos da PCSC (2005) contrariam a realidade vivida nas escolas brasileiras. No entanto, mantemos a esperança e compreensão de que “todos” e “todas” as escolas estaduais de Santa Catarina tenham acesso à informatização e que sejam feitos usos qualitativos dessas tecnologias de informação como contribuintes para o ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias têm transformado todas as organizações contemporâneas, inclusive a Escola. Por isso, torna-se necessário construir uma Escola diferente, gerida de forma diferente e com um outro processo de ensino-aprendizagem. O diferencial é sair do modelo autocrático, pautado pela relação autoritária de comando e obediência, na qual um manda e o outro obedece, um ensina e o outro aprende, para um processo democrático de educação em que as pessoas interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos educacionais e com a direção de futuro desejada. (SANTA CATARINA, 2005, p. 6)

Um aspecto importante, que ganha destaque nesta versão da Proposta, é a ²homologação da Lei nº 10.639, que inclui nos documentos oficiais, no Ensino Fundamental e Médio, o estudo da africanidade e da negritude no Brasil, como formador da cultura brasileira.

Dessa forma, as preocupações docentes ampliam-se e exigem um redimensionamento do ato educacional, uma vez que nossos(as) jovens alunos(as) são oriundos das mais diferentes realidades sociais, étnicas, culturais e ideológicas. O material didático-pedagógico utilizado e disponível na unidade escolar também

² Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 14 dez. 2020.

deve ser dirigido aos tipos brasileiros de diversas origens, valorizando a pluralidade étnico-cultural do nosso estado e o reconhecimento do papel desempenhado pela diversidade excluída socialmente na construção histórica de Santa Catarina. É fundamental a realização de estudos e discussões que promovam o desenvolvimento sadio dos(as) nossos(as) jovens alunos(as), combatendo, tanto neles(as) quanto em nós, educadores(as), o preconceito, a discriminação racial, a xenofobia e outras formas correlatas de discriminação. (SANTA CATARINA, 2005, p. 105)

Em 2005 já se percebe a tentativa formalizada de que a escola deixe de ser lugar de aprendizado para aparecer nos documentos como Instituição do Estado. Apresenta a proposta de uma educação integral, nos moldes de período integral, oferecendo a alimentação e as informações – estas, por meio de comunicação de massa e aparelhos tecnológicos sistematizados. Nessa versão da PCSC percebe-se o deslocamento do sujeito, que perde sua identidade e, ao ser/não ser identificado, é ainda generalizado pelo uso do pronome indefinido, ao ser pluralizado – “todos” –, marcando uma suposta época em que “todos” têm possibilidades iguais e silenciando a luta de classes. Isso justificaria a superação das desigualdades sociais, caso elas de fato tivessem sido sanadas; algumas passagens do texto dessa versão da Proposta atentam para o deslocamento da escola da função de desenvolvimento do ser em relação aos conhecimentos científicos e de pensamentos, e passa ser descrita como Instituição Social a serviço do Estado, em que o desenvolvimento científico e o conhecimento não são mais o objetivo: são o porvir.

E assim ela se torna efetivamente uma instituição importante para a melhoria da qualidade de vida das famílias. Ou seja, se a escola ajuda a irradiar informações que influenciam a formação de novos hábitos e atitudes em casa, ela amplia o espaço de geração do conhecimento. Irradia informações que ajudam as pessoas a aprenderem. É reconhecida como responsável por uma função social importante: a geração do conhecimento para todos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 7)

No entanto, percebe-se, num segundo momento do estudo da PCSC (2003; 2005), a importância da inserção dos estudos temáticos. Apresenta-se sutil mudança no discurso político de apresentação, e arrisca-se dizer que os discursos em relação às práticas pedagógicas mantiveram-se, e tiveram apenas (re)figurações. Talvez estejam nessa versão (2005) os primeiros “ventos de mudança” em relação aos moldes tradicionais de ensino-aprendizagem, pautados exclusivamente no ensino presencial na Educação Básica; é nesse documento que se apresentam os primeiros formatos, talvez ainda mais idealizados do que práticos, do que venha a ser a Educação Básica num sistema midiaticizado de aprendizagem. No que diz respeito aos textos da PCSC (2005) em relação à formação de estudantes no Ensino Médio, percebe-se que o discurso é de preocupação com prepará-los para o futuro em

sociedade. A questão relativa aos jovens é, aparentemente, mais destacada nessa versão do documento.

É sempre bom lembrarmos que a Escola deve ser vista como espaço físico e como ambiente emocionalmente comprometido com discussões das grandes temáticas que buscam o conhecimento e a compreensão do(a) jovem cidadão(ã): a sua relação com a família e com a sociedade (suas exigências, oportunidades e regras), as questões pertinentes à experiência da adolescência, seus projetos de vida, o auto-conhecimento, o exercício responsável e o cuidado da própria sexualidade, a definição e a preparação profissional, entre outros. Por isso, nos apossamos do entendimento do jovem como “ator social”, como sujeito histórico, que imprime todas as multifaces e dinâmicas próprias do ser juvenil hoje, no seu tempo, não no nosso. (SANTA CATARINA, 2005, p. 72)

Encerramos esta seção com sentimento de respeito por todos aqueles que escreveram os documentos da PCSC; aos que se dedicam aos estudos e às tentativas de contribuir para que a escola, segundo nosso olhar, cumpra seu papel primeiro — de acolhimento aos que procuram por respostas. E que em cada um de nós, envolvidos nesse processo, possamos de letra em letra, seguindo os vestígios de casa signo — apontar para outro, a cada sinal — fazer surgir outro, e assim, de fio em fio, nos unir, iguais, iguazinhos em nossas diferenças em busca de conhecimento.

Dessa forma, as preocupações docentes ampliam-se e exigem um redimensionamento do ato educacional, uma vez que nossos(as) jovens alunos(as) são oriundos das mais diferentes realidades sociais, étnicas, culturais e ideológicas. O material didático-pedagógico utilizado e disponível na unidade escolar também deve ser dirigido aos tipos brasileiros de diversas origens, valorizando a pluralidade étnico-cultural do nosso estado e o reconhecimento do papel desempenhado pela diversidade excluída socialmente na construção histórica de Santa Catarina. É fundamental a realização de estudos e discussões que promovam o desenvolvimento sadio dos(as) nossos(as) jovens alunos(as), combatendo, tanto neles(as) quanto em nós, educadores(as), o preconceito, a discriminação racial, a xenofobia e outras formas correlatas de discriminação. (SANTA CATARINA, 2005, p.105)

4 LITERATURA CATARINENSE

Em relação aos estudos da Literatura, levaremos em consideração que a literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Segundo Bakhtin (1997a, p. 362), não se pode “separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura”.

A literatura assume diversos significados de acordo com sua inserção na música, na arte ou nos livros: todos esses elementos, arte, música e literatura estão carregados de traços culturais, experiências, expressões artísticas que contribuem para a formação cultural de uma dada época. A Literatura Catarinense integra diversos elementos que identificam a formação literária e, portanto, cultural dos sujeitos que escrevem ou escreveram a partir de Santa Catarina e/ou sobre Santa Catarina.

Segundo Sachet (1979), o primeiro a escrever sobre a literatura de Santa Catarina foi o professor Osvaldo Ferreira de Melo, com sua *Introdução à História da Literatura Catarinense*, publicada em 1958. Logo depois, sob a autoria do professor Arnaldo S. Thiago, seria publicada a obra *Literatura de Santa Catarina*. Os dois trabalhos se distinguem pelo método, sem tirar-lhes o mérito, nem do primeiro, como processo histórico-literário, tampouco do segundo, obra citada pelo copioso trabalho de pesquisa.

A obra do professor Celestino Sachet nos auxilia na identificação de algumas obras e autores catalogados, para o estudo de texto e Literatura Catarinense, principalmente nos datados até o período literário de 1980.

Segundo Sachet (1979), nas pesquisas de memórias de viagem de estrangeiros do século XVIII, não são encontrados relatos de vida cultural em Santa Catarina que datem desse período. Em comparação, o professor Osvaldo Rodrigues Cabral informa que, no decorrer de 1795, o vice-Rei encaminhou ao governador do Desterro uma série de livros para serem vendidos, a fim de que os habitantes fossem instruídos. Ao pesquisar a listagem dos primeiros livros que chegaram à população, percebe-se o interesse da corte pelos colonos que aqui viviam. As diversas remessas que feitas ao estado catarinense se destinavam às difíceis artes de cultivar a terra (SACHET, 1979, p. 25). Esse aspecto persistiu por duas décadas aproximadamente. Em meados de 1816, com os colonos instruídos na arte do cultivo da terra, aportou no Desterro o juiz-de-fora Ovídio Saraiva de Carvalho e Silva, instruído na arte de

poetar. O juiz organizou o primeiro concurso de poesia, em que se inscreveram ele próprio, João Prestes Barreto da Fontana, Diogo Duarte Silva e Antônio Francisco da Costa. O concurso se organizou à maneira das academias de Portugal e também das outras partes do Brasil, seguindo a moda dos árcades: valorizando a construção de um soneto tendo um tema e personagem suposto com terminação dos versos com palavras predeterminadas.

Encontramos em Sachet (1979) o que teria sido o desencadear das manifestações jornalísticas em Santa Catarina; em 28 de julho de 1831, acontece a criação do Gabinete de Leitura e publicação, chamado *O Catharinense*, o primeiro jornal de Santa Catarina; em seguida, em 1832, apareceu *O Expositor* e o *O Benfazejo*. Ao que tudo indica, foi a partir de 1820, quando Lages passou a fazer parte da província de Santa Catarina, e com as novas organizações administrativas e nova mentalidade política – que se faziam necessárias para o dado momento que houve o desencadeamento dessas manifestações culturais, como o aparecimento dos primeiros jornais. Contudo, em 1836 é extinto o Gabinete da Leitura, e só em 1847, ao que se tem como registro, teria sido publicado o primeiro livro de Literatura Catarinense. O primeiro livro de autor de Santa Catarina que se reporta neste texto é: *Assembléia das Aves*, de Marcelino Antônio Dutra: um texto poético de estilo canônico, dividido em atos, que falam do contexto político que Santa Catarina vivencia em 1850, e faz intertexto com *Os Lusíadas*, de Camões.

Ainda de acordo com Sachet (1979) a ideia de uma nova Literatura Catarinense surge provavelmente a partir de 29 de agosto de 1883, quando Francisco Luiz da Gama Rosa se torna Presidente da Província. Este, vindo da corte, alarma-se com o pouco ou quase nada de contato que nossos autores catarinenses tinham com as teorias darwinistas, com o revolucionismo das Artes e do pensamento e todas as revoluções culturais que permeavam os centros europeus naquela época. Aqui nos remetemos à época em que o Romantismo de Luiz Delfino e Lacerda Coutinho rodeava um grupo de jovens como Virgílio Várzea, Santos Lostada e Araújo Figueiredo. Pois bem, não demorou muito para que a *ideia nova* e empolgada fizesse que Virgílio Várzea publicasse, em 10 de janeiro de 1884, o soneto-manifesto intitulado *Alerta*. A situação começa ficar crítica para os reformadores entusiasmados: *os novos* e *os velhos* passam a não a ter uma boa convivência literária, e *incitam-se batalhas, ânimos e trincheiras...* Em 1884, Virgílio Várzea publica *Traços azuis*, e *Alerta* esta lá, entre suas melhores poesias. No ano que se segue, *Tropos e fantasias* traz a assinatura de Cruz de Souza e Virgílio Várzea (SACHET, 1979).

Em 1912, os alunos Othon d'Eça e Altino Flores têm a ideia de fundar uma Academia de Letras, à imitação da Academia de Letras Brasileira, que, por sua vez, seguia os

moldes da Academia Francesa. Já em 1920, quase uma década depois, com as mesmas dificuldades dos anos de 1912, o cenário literário catarinense segue com a divulgação da revista *Terra e O Estado*, e publica-se um noticiário que surpreenderia a arte literária catarinense com voos mais livres: *Sociedade Catharinense de Letras*. No entanto, não podemos dar continuidade a esse inventário sobre Literatura Catarinense sem chamar atenção para o autor João Cruz e Souza, como protagonista do cenário literário catarinense. Este teve seu reconhecimento na Literatura Nacional com a publicação de *Broquéis* (1893).

Em movimento contrário a como pensavam e publicavam alguns “homens das Letras” de Santa Catarina, que se referiam a 1922 como “certo movimento artístico” (SACHET, 1979, p. 109), um grupo de jovens inicia a jornada para a mudança no cenário artístico e literário em Santa Catarina. Referimo-nos à primeira atitude dos quatro jovens que lutaram contra a estética parnasiana que aqui se instaurava. Nasce o jornal datilografado *Cicuta*, com poucos exemplares; quatro autores — “sem a mínima farofa intelectual” (Salim Miguel).

Conforme Sachet (1979), neste período havia em Santa Catarina três gerações literárias; os *antigos*, os *atuais* e os *novos*. Os *atuais* viram com entusiasmo os *novos*. Oswaldo Rodrigues Cabral e Henrique Stodiek foram os que mais prestaram apoio aos quatro jovens do *Cicuta*. Houve, ainda, os de fora: Marques Rebelo, George Agostinho da Silva, Aníbal Nunes Pires, que apoiaram e entusiasmaram os *novos* a prosseguir com seus cinco exemplares de jornal datilografados. Entre os anos 1946-1947 (SACHET, 1979, p. 110), os novos formaram o *Círculo da Arte Moderna*, e foram os responsáveis pela publicação de *Folha da Juventude*, jornal artístico-literário.

Contudo, Valdézia Pereira (1998), em *A Poesia Modernista Catarinense das Décadas de 40 e 50*, destaca os contrapontos entre a publicação de Osvaldo de Melo Filho – *Introdução à História da Literatura Catarinense* (1980), que afirma não ter havido em Santa Catarina adeptos dos acontecimentos do Movimento Modernista que acontecia em São Paulo – e a obra de Celestino Sachet, *A Literatura de Santa Catarina* (1979), que afirma que a semana da arte chega até Santa Catarina primeiramente através da crítica. Segundo a autora:

Conclui-se, então, que a afirmativa de Osvaldo Ferreira de Melo Filho faz sentido quando ele aborda a questão dos produtores de cunho modernista durante o período ‘acadêmico’ em Santa Catarina. De fato, não se reconhece nas produções artísticas do Estado, quer plásticas, quer literárias ou outras formas de expressão cultural, que se convencionou chamar de Modernismo. Isso, porém, não invalidou a premissa de Celestino Sachet de que o Modernismo passou, por Santa Catarina, não apenas na visita de Graça Aranha a Florianópolis, em 1992, e teve alguma repercussão, embora diluída em uma crítica de valores alheios, não assimilados. (PEREIRA, 1998, p. 19)

Segundo recortes bibliográficos da obra de Sachet (1979), o ano de 1949 teria sido de publicações literárias semanais e, em meados de 1957 e 1958, teria sido filmado o primeiro longa-metragem catarinense com roteiro de Salim Miguel e Eglê Malheiros: *O preço da ilusão*. O Cinema Novo, trazido pelos *novos*, aporta em Santa Catarina.

Conforme Valdézia Pereira (1998, p. 25),

entre poetas, ensaístas, dramaturgos, historiadores, romancistas catarinenses é comprovável a existência de mais de quarenta nomes que circularam na Revista Sul. Apesar de muitos terem contribuído com apenas um trabalho, outros permaneceram durante seus dez anos de duração.

O Grupo Litoral responsabiliza-se por um período em que não só o Grupo de Artistas da escrita literária, mas também o Grupo de Artistas Plásticos Catarinenses, são mobilizados para publicação de suas obras e suas atividades no cenário cultural do estado. O Grupo Litoral dá início a suas atividades de escrita literária que marcam os escritos que vão de 1º de setembro de 1957, com a direção de Paschoal e Nicolau Apóstolo até 1960. Ao que reporta Celestino Sachet (1979), a revista *Litoral* teve fim em 1960, contudo o Grupo publicou alguns títulos que mantiveram as características do período literário catarinense dos *novíssimos*.

As produções literárias catarinenses – contos, crônicas, novelas e romances –, que datam do final dos anos 70 e se perdem na década de 80 vêm marcadas por grandes transformações que aconteciam no campo social e político do país: fatos que se manifestaram no comportamento do homem ao se relacionar com a arte. É a década conhecida pelo fim da industrialização e início da informação e da tecnologia. Para Sachet (1992, p. 176), a nova administração do Estado por Ivo Silveira (1965-1971) é responsável por espalhar pelo Estado o curso de *Fundamentos da Cultura Catarinense*, uma volta às bases, e com ela e nelas discutir a identidade. Dado isso, os povos que integram o cenário literário catarinense, uma mistura dos vales verdes e maresias, enfim, todo o regionalismo vai marcar as produções e espalhar a diversidade catarinense nas produções que acontecem a partir dos gêneros: contos, crônicas, romances (romances históricos), contos ficcionais e poemas satíricos. As produções literárias nesse período trazem a graça das paisagens catarinenses, a capital e a visão litorânea, bem como as regiões montanhosas das serras e dos vales, mas também trazem o desconsolo das minorias, as desigualdades sociais, a maritimidade das comunidades dos açores, o trabalhador campestre, as mãos que trabalham nas indústrias, os contos de *índios*. Até os desventurados anos 80... “charrete que perdeu o condutor” (Raul Seixas). Destaca-se nessa

época, na Literatura Nacional, o lirismo em íntima ligação com o quotidiano, então os personagens ilustravam, metaforizavam as sufocantes experiências quase que reais. Podia ser percebida essa atmosfera de “grito” contra a censura dos anos 60 e 70, nos personagens da Literatura, na composição das músicas em movimentos como tropicália, em letras de músicas como as de Raul Seixas, por exemplo; na poesia de Leminski, no concretismo e na poesia Marginal. Anos 80, segundo Paulo Leminski, “[...] é o que marca o fechamento de horizontes, sem um passado apropriado, e um futuro imaginável, num presente interminável e recorrente”. (LEMINSKI *apud* SACHET, 1992, p.178). A literatura de Santa Catarina da década de 80 encontra os personagens asfixiantes de Holdemar Menezes, Glauco Rodrigues, Amilcar Neves, Edla van Steen, Herculano Farias, Manuel Medeiros e outros autores. Encerramos este capítulo certos que “*de tudo quanto se disse até agora, não se disse tudo*” (SACHET, 1992, p.13).

5 ANÁLISE

5.1 PCSC: ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO (2013 A 2014)

Buscamos a versão PCSC (2014) como recorte de *corpus* para análise da macroestrutura discursiva. É a partir desse documento que iniciamos esta seção, com a descrição do objeto dando destaque aos atores políticos e aos principais organizadores da versão atual.

Destacam-se o Governador do Estado, Raimundo Colombo, e o Vice-governador Eduardo Pinho Moreira, o Secretário de Educação Eduardo Deschamps e a Secretária Adjunta Elza Marina da Silva Moretto. Observou-se, nesta última fase de atualização da PCSC, perceptível aperfeiçoamento, no que tange a sua estrutura de apresentação, com os nomes dos profissionais representantes de cada área específica do/no documento. Por ser um extenso relatório com os nomes dos envolvidos na produção do documento, que conta com vários setores, citamos a entidade executora – Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) – e alguns de seus representantes: Produção e Revisão de Conteúdo: Cássia Ferri e JuarezThiesen; Revisão Gramatical: Elisabeth J. Machado Leal; Projeto gráfico: Ana Claudia Dalagnoli; Diagramação: Virgínia Kuhnen Zunino; Arte e Finalização: Rogério M. Lenzi. O modelo de objetividade discursiva fez o resgate de textos de que se valeram os primeiros documentos, dando a eles vigor, tratando a história da educação e seus componentes com o devido respeito.

O documento recupera o caráter teórico voltado ao desenvolvimento do ser humano considerando centralmente o contexto histórico-social.

A PCSC (2014) apresenta o total de 192 laudas. A materialidade discursiva da proposta se divide em dois capítulos principais e suas respectivas subseções. No primeiro capítulo encontramos o percurso formativo sob o título: *Educação Básica e Formação Integral* (PCSC, p. 23). No segundo capítulo encontramos os métodos de articulação/contribuição entre as áreas do conhecimento para o ensino-aprendizagem, sob o título: *Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e formação integral*

(PCSC, 2014, p. 91). Em relação às áreas específicas, tenta-se promover textos que ultrapassem o trabalho desarticulado entre a forma teórica e a forma prática, ou seja, promover a práxis pedagógica. Os textos apresentam, para cada área, propostas para formas articuladas de ensino-aprendizagem. Pelo formato, arranjam-se as áreas específicas, que se agrupam por campos de conhecimento – como viria a determinar, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019). Percebe-se que não há interesse em demonstrar/apresentar receitas ou modelos e sim indicar como podem, em cada eixo, ser valorizadas as diferenças nos territórios – sociais, culturais e de pensamento, históricos, geográficos etc. Ficam explícitas as condições de reparação para equalizar a luta de classes, não de uma maneira inócua, com apenas tolerância, mas de enfrentamento. Nesse contexto de integração de conhecimentos fica visível que a intenção de formar sujeitos integrais é pensada a partir do contato com o outro, com as diversidades, as adversidades, e que escola se mantenha como fundamental para que o pretendido seja alcançado, para além do ideário.

O PCSC (2014) traz, com o processo de atualização, três modalidades que direcionam o próprio documento. A primeira é a formação integral; a segunda, a superação do etapismo em relação ao ensino; a terceira, o reconhecimento identitário dos sujeitos, iguais em suas diferenças.

Além de se posicionar e situar as bases dos documentos, e a construção dos vários vieses, a Proposta argumenta a respeito de sua constituição pela perspectiva do pluralismo político, cultural e teórico-metodológico. Nesse contexto de espaço para a contradição, as contradições são resultantes de um processo de produção da própria Proposta. A necessidade de atualização se deu principalmente para que fossem alcançados os seguintes objetivos:

1. Que a proposta pudesse – considerando a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil – evitar qualquer viés ideológico ou político-partidário, assegurando desse modo uma formação plural que garantisse ao estudante a liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural.
2. Que o conteúdo da proposta pudesse constituir um documento com um olhar para o futuro a partir do presente, sem desconsiderar a trajetória pregressa da educação no Estado. A proposta deve ter a pretensão de, quando analisada daqui a dez, vinte anos, ser considerada ainda consistente em sua base.
3. Finalmente, que a proposta pudesse ser detalhada em documentos para acesso e compreensão por toda a população e não apenas por profissionais da educação, abrindo as fronteiras para que pais e estudantes possam se inteirar de seu conteúdo e dos princípios norteadores da educação no Estado, incentivando, desta forma, a participação cada vez mais ativa da comunidade na vida da escola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 4)

Podemos destacar, na versão atualizada (2014), as demandas que precisaram ser regulamentadas a partir da homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Básica (LDB). Com o compromisso de regulamentação em função das Diretrizes Curriculares Nacionais, veio a necessidade de atualização dos setores: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar (PCSC-2014).

5.2 EM BUSCA DE UM LUGAR PARA A LITERATURA CATARINENSE

A última versão da PCSC (2014) abrange e atualiza as versões anteriores (1991, 1998a/1998b, 2003-2005). Destacamos que esta versão utilizou um método de aproximação entre as disciplinas curriculares, articulando-as por áreas de correspondência. A área específica de Língua Portuguesa está inserida na grande área de Linguagens. Partimos dessa organização para dar relevo a alguns aspectos que poderiam ser pertinentes relativamente à inclusão da Literatura regional; tratando-se de documentos norteadores para Santa Catarina, indicamos a literatura dos catarinenses.

Refletindo acerca do contexto sociointeracional como conceito fundante da Área de Linguagens, é fundamental a compreensão de que o papel do ensino vai além das questões técnicas e formais, ampliando-se para a discussão desse mesmo contexto sociointeracional em que as linguagens estabelecem relações interpessoais. Nesse âmbito, a linguagem é objeto de estudo na medida em que, por meio dela, mobiliza-se e provoca-se no estudante sua capacidade de análise e juízo de valor sobre o contexto no qual está inserido. (SANTA CATARINA, 2014, p.117)

Relativamente a esse recorte vemos a importância de apresentar alguns trabalhos voltados à literatura que foram organizados em escolas que aderiram ao Projeto de Ensino Médio Inovador (ProEMI). O projeto que vamos citar se organizou no contraturno e contava com as turmas de ensino médio participantes do novo modelo de ensino médio. A autora (MAZON, 2017) trabalhou com seus alunos o efeito de fecho a partir do conto *A Caçada*, de Lygia Fagundes Telles. Seguindo os moldes do projeto feito por Mazon (2017), propomos o conto *Vampa*, do escritor catarinense Oscar Rosas, como meio didático para a formação do leitor literário, mas também para contemplar e inserir obras e autores regionais no contexto

educacional do Estado. Desse modo, estaremos consonantes à práxis relativamente aos documentos norteadores em educação: PCSC e BNCC.

Podemos destacar a obra *Panorama do conto catarinense*, de Iaponam Soares (1936), em que o autor apresenta alguns elementos que são característicos da Literatura Catarinense e trabalha as variáveis em torno das noções de território no ensino-aprendizagem. Conforme Carlos Jorge, “assim como se pode afirmar que o conto brasileiro inicia com Machado de Assis, com tranquilidade se pode afirmar que em Santa Catarina ele tem em Virgílio Várzea seu primeiro representante” [...] “do Realismo e Naturalismo já despontavam os primeiros sinais do Simbolismo de Cruz e Souza e Virgílio Várzea” [...] “Para emergir em pleno Simbolismo, com Santos Lostada, Oscar Rosas” (1936, p.10). O conto catarinense é lento, descritivo e parece não ter tempo para acabar; a natureza é a base na escrita catarinense. É nesse aspecto que o “espaço geográfico se faz paisagem, e o histórico tem tom retórico e ambos constituem cenários para os personagens” (APPEL, 1936, p. 9 *apud* SOARES, 1936, p. 9). Deste modo, o tema Literatura Catarinense (autores e obras) poderia contribuir para o estudo do discurso e dos gêneros narrativos. Intencionou-se compreender o estudo dos gêneros textuais e discursivos a partir da Literatura regional, considerando que lhe cabe papel importante em nível estadual e está de acordo com a PCSC, para o Ensino Médio.

Trata-se de conceber o campo da Literatura como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas. Isso requer ter presente os usos das línguas nessa esfera como gêneros do discurso, o que objetiva buscar uma harmonização com abordagens que contemplem outras esferas, tendo como ancoragem a formação integral dos sujeitos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 122)

Vê-se, então, que apresentar essas obras é demonstrar a historicidade dos escritos literários que por aqui passaram e passam — identificando-os, desde as características em que diferem até aquelas que se repetem. Isso posto, consideramos ainda que o percurso formativo de que trata o documento salienta diversos aspectos de (re)significação das representações de mundo, aspectos que podem ser alcançados por implicações na forma e função da “língua” como instrumento ideológico, e do texto em sua materialidade.

Para que esses e outros conhecimentos sejam objeto de apropriação por parte dos estudantes, e essas e outras habilidades sejam desenvolvidas, entende-se relevante que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, esses diferentes usos da língua, nos mais diversificados gêneros do discurso, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experienciar [sic] tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses gêneros com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. (SANTA CATARINA, 2014, p. 120)

Intencionamos, portanto, apresentar algumas justificativas de relevância para o campo específico da área de Linguagem (Língua Portuguesa e subgênero Literatura). Mas não poderíamos deixar de fazer referência aos ‘efeitos paradoxais’ que se manifestam em relação ao sujeito e à enunciação; e desse modo demonstrar que percebemos a ausência de obras e autores da literatura regional que precisariam ser incorporados aos estudos que envolvem: língua, literatura, história, arte e cultura. Se assim não o são, dizemos que haverá sempre a denúncia *de indivíduos interpelados pela ideologia, e encobertos por um discurso que se desdobra e domina* (PÊCHEUX, 1988, p. 203). Entendemos que a Literatura Catarinense (poder-se-ia ler literatura regional/local mineira/gaúcha etc.) nos interessa pelas contribuições em termos de identidade (sujeitos-literários) que proporcionará a nossos sujeitos-reais: que variações linguísticas encontraremos, que ‘linguajares’ serão familiares? Que estudos comparativos de compreensão se referem aos possíveis estudos da intertextualidade com os territórios: social, político, geográfico, cultural, ideológico e histórico de épocas dadas e podemos encontrar nesses títulos literários que dizem do lugar onde vivemos? Isso poderia ser articulado aos conhecimentos que já se adiantam na PCSC:

Assim, importa **planejamento docente que contemple** também os modos de interagir **que possibilitam lidar com o mundo e com a vida** no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas, nas Artes, as manifestações linguísticas características da Literatura – **literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional** –, considerada a esfera literária como constitutiva da **área das Linguagens** com todas **as implicações histórico-culturais** que os modos de dizer literários trazem consigo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 121, grifos nossos)

Observamos a importância de compreender e explicitar a questão de que tratamos neste trabalho como “identidade do sujeito”. Por não ser uma noção unívoca, tentamos tornar claras as implicações que assumimos quando nos referimos às contribuições da literatura regional/local no ensino-aprendizagem. Nosso estudo não está ligado aos valores étnicos de culturas determinadas. Primeiramente tentaremos esclarecer de uma forma mais genérica o que pode ser confundido com identidade étnica, o que não é e não gostaríamos que fosse compreendido quando falamos neste trabalho em regionalidade e “procura por identidade”.

Segundo Jacob Mey, a identidade étnica, tal como entendida pela maioria, tem como principal característica o traço racista; entende-se racismo por meio de critérios que são capazes de agrupar sujeitos por seus hábitos e aparências tais, e pelos mesmos motivos excluir outros. Segundo o autor, a identidade étnica pode ter uma qualidade positiva, que seria o

agrupamento e o estudo de determinadas culturas, porém o ‘racismo’ exclui as pessoas, e é sempre negativo. O “racismo é a condição de poder e domínio em que a sociedade atual se baseia, e determina as estruturas [da sociedade] no mundo inteiro. Racismo está intimamente ligado às formas passadas e presentes do colonialismo” (MEY, 1998, p. 85).

Tendo esclarecido que não estamos propondo um separatismo regional e étnico, voltamos para explicitar as noções de identidade que nos interessam neste estudo, e porque mobilizamos essas noções. Percebemos e concebemos que a noção de identidade é bastante genérica e, quando tomada pelo senso comum, é também bastante perigosa, porque comumente é ligada à condição de categorização social.

Para nós interessa a identificação dos processos e nossa contribuição para o processo da produção de identidade linguística que considere os sujeitos sócio-históricos na construção de um ensino-aprendizagem em língua/linguagem e literatura que seja mais inclusivo e significativo.

Para definição das propostas aqui apresentadas seguimos os pontos de reflexão de Orlandi. Podemos compreender “identidade” como o movimento que acontece na história; esse processo de deslize e de identificação dos sujeitos não acontece de forma homogênea, mas sim numa relação que funciona ideologicamente, ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento. “Não há identidades fixas e categóricas. Esta é uma ilusão — a da identidade imóvel — que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão”. (ORLANDI, 1998, p. 204).

É interessante para nós pensar, a partir das obras literárias regionais, promover a compreensão dos estudantes a respeito das relações discursivas que eles mantêm no cotidiano, mobilizando as noções de território para que se identifiquem como sujeitos que habitam, se significam, se conhecem, seja pelo (re) conhecimento no “deslize” ou “mexida” histórica que fazemos naturalmente, seja pelos engendramentos políticos que desconhecemos, especialmente nos discursos em língua materna. Podemos citar as questões de variantes e variedades linguísticas, e o porquê de falarmos “erres” carregados. É vergonhoso, é errado, como explicar? Acreditamos que, pelo viés da literatura regional, somos capazes de alcançar e construir uma relação com a gramática da língua portuguesa que discuta o ‘linguajar’ que é parte da identidade do sujeito.

Em relação aos processos anteriormente citados, em que destacamos a importância da identificação do sujeito em relação aos ‘deslizes’ históricos, políticos, etc. que especialmente salientamos aqui, há a implicação da língua como potente sistema — que não é

um instrumento, porém tem grande potencial de dominação, e está intimamente ligada com a forma do sujeito de se significar. O ‘linguajar’ é característica de identificação com meios e valores a que os sujeitos se filiam, e tais filiações, de nosso ponto de vista, configuram a garantia que os sujeitos têm de se significar em sociedade.

De todo modo, apresentamos alguns aportes que nos levam a questões cruciais acerca do trabalho linguístico que estamos propondo e as noções de identidade linguística compreendidas neste estudo, e outras possibilidades que possam surgir a partir dele. Salientamos, portanto, que usamos das condições dos sujeitos representadas no fio do discurso, manifestadas no representável. Nesse eixo da formulação, apresentamos a literatura regional/local como o “objeto que foi dito antes. Segundo Serrani,

Ao se abordar o intradiscurso examina-se o que o enunciador formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois. Mas esse exame sempre é feito tendo como eixo o sentido produzido pela formulação [...]. Ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades atribuídas a objetos, que são dessa forma, organizadas em classes, localizados em um espaço e um tempo. Esse âmbito do registro em que os objetos se ligam é o imaginário. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 234)

Buscamos enfatizar que os gêneros literários que têm sua produção no mesmo território geográfico poderão contribuir para o exame da reformulação do sentido. É importante que, após uma leitura literária, possa haver uma abordagem sobre os atos de produção e ato de leitura; dizemos isso em relação ao ensino que aqui estamos propondo. Que sentidos esses mesmos textos, que apresentam linguajares do cotidiano de uma dada comunidade de falantes, podem ser percebidos após uma formulação que constitui aquela realidade e não outra? Essas abordagens nos interessam, e parecem significar quando pensamos em sujeitos que se identificam na língua e também na linguagem e tendem a modificar-se historicamente.

Em relação à percepção que a escola precisa ter, da sua importância como local/ espaço para o equívoco, o que comumente se observa é que a escola se fixa na colonialidade do saber. Precisamos partir do entendimento de que a escola tem capacidade para ir além de nos apresentar o histórico como algo que sempre esteve lá, no passado, e apresentar o “passado” como a noção do ‘pré-construído’ ou ‘já dito’. Nós percebemos que o atravessamento do histórico no itinerário literário pode contribuir para o ensino e a aprendizagem, por vincular-se à rede discursiva fundamental: o interdiscurso. Segundo Serrani-Infante,

O *interdiscurso* remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo o dizer, segundo a perspectiva do discurso, está inserido [...] Nesta perspectiva, o locutor não é a origem de seu discurso. O pré-construído remete, simultaneamente, a) a uma construção anterior, exterior e a partir da qual se produz o sentido “construído” pelo enunciador e b) àquilo que “todo mundo”, em uma “situação” dada pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional”. (cf. Pêcheux, 1988: 171). São “os traços, no discurso, de elementos discursivos anteriores dos quais esqueceu-se [quem foi] o enunciador” (Pêcheux, 1990a: 43).” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 235)

Pelo viés da literatura regional/local somos capazes de mobilizar, no “território” geográfico, outros territórios como o social, o histórico, o cultural, e desse modo questionar a noção do ‘pré-construído’. Tais noções acabaram sendo tomadas como genéricas quando pensamos o ensino-aprendizagem. Podemos mobilizar fatores de aprendizagem vários, e mais dinâmicos, e arriscamos dizer que tanto para o alunado como para os docentes.

Em relação à literatura, o filósofo e linguista Todorov, certa vez, nos fez refletir sobre os modos como levamos a literatura para a escola, e também nos questionou sobre de quem e para quem são determinados “tipos de literatura”. Na obra *Nós e os outros* esse autor nos convida a refletir sobre a cultura:

[...] a cultura tem também traços comuns com o contrato: ela não é inata, mas adquirida: e mesmo se essa aquisição for vagarosa, ela depende no fim das contas da vontade do indivíduo e pode dizer respeito à educação. Em que consiste sua aprendizagem? Em um domínio da língua antes de tudo; em uma familiarização com a história do país, com sua paisagem, e com os costumes de seu povo de origem, regidos por mil códigos invisíveis [...]. (TODOROV, 1988, p. 424 *apud* SERRANI-INFANTE, 1998, p. 239-240)

Os gêneros textuais/discursivos aparecem na PCSC-2014 como elemento recorrente, inclusive para a alfabetização e estudos da gramática. As diretrizes apontam que é a partir deles que serão apresentados os níveis que compõem o conjunto de normas gramaticais, sintáticas, fonéticas, morfológicas. Então, partindo do reconhecimento de gêneros e chegando ao entendimento da formação das normas da gramática, o estudante aprende/compreende as estruturas da língua. Sabemos que, tratando-se de normas prescritivas da língua portuguesa padrão, é necessária sua “apreensão”.

Para que esses e outros conhecimentos sejam objeto de apropriação por parte dos estudantes, e essas e outras habilidades sejam desenvolvidas, entende-se relevante que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, esses diferentes usos da língua, nos mais diversificados gêneros do discurso, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experienciar tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses gêneros com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. (SANTA CATARINA, 2014, p. 120)

Os gêneros textuais/discursivos aparecem como fundamentais no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. O uso do texto deve conduzir também ao ensino das normas gramaticais, porém sua finalidade jamais deve ser restrita a tal uso. Os gêneros indicados são, para o Ensino Médio, os mesmos do Ensino Fundamental: contos, crônicas, literatura de reportagem, jornal, romance, HQs, artigos de opinião, artigo científico etc. No Ensino Médio, porém, eles precisam atingir certo grau de complexidade. Acreditamos na importância do trabalho com os gêneros textuais e na variedade de apresentação, mas nos preocupamos com a qualidade dessa apresentação. Acreditamos que, a partir da leitura, da aproximação dos diferentes gêneros textuais/discursivos, os sujeitos se familiarizam com a variedade da escrita, porém as leituras devem prever processos bem mais complexos de interpretação. De certa maneira, o que se propõe é que se evite um olhar mais direcionado à quantidade dos gêneros textuais e se privilegie a qualidade daquilo que se apresenta, em termos de interpretação. Nossa reflexão insiste na importância de se poder escrever sobre aquilo que se leu, e não na mera reprodução do que se leu, por repetição da estrutura frasal histórica. Trazemos a contribuição de Eni Orlandi.

De forma bastante resumida, podemos dizer que há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários). (ORLANDI, 1988, p.11)

Quando a escola possibilita que o sujeito faça o atravessamento do histórico pelo viés do texto e pelo atravessamento das leituras possíveis, ele (o sujeito) se assume como autor de ‘novos enunciados’ (cf. Orlandi, 1998) e isso permite que os enunciados do estudante sejam compostos por várias vozes. Há possibilidade de que a escola seja capaz de descolonizar os sentidos, mas para tanto é preciso que se incluam sujeitos reais, deslizos e discursos identitários, e para isso há que se saber o que se quer de fato atender com o currículo.

A produção de textos, assim, sempre se dá em gêneros do discurso e, para produzir um texto em um determinado gênero, é preciso que estudantes tenham vivenciado interações com autores por meio de tais gêneros antes de realizar as produções. Ninguém escreve um conto, por exemplo, sem antes ter lido vários contos, ter vivenciado esse tipo de interação com os autores, que já os escreveram, ter compreendido o que é esse gênero, suas especificidades e a que finalidades interpessoais ele se presta, evitando-se, porém, uma abordagem categorial que destitua os gêneros de sua relativa estabilidade para equivocadamente estabilizá-los em análises focadas na forma, na estrutura dos textos nesses mesmos gêneros. Desse modo, as vivências com a compreensão e a produção textuais estão estreitamente articuladas entre si e somente são possíveis por meio das relações com o outro, em

interações que se dão nos diferentes gêneros do discurso.(SANTA CATARINA, 2014, p. 127)

Ao longo do estudo da PCSC encontramos referências sobre a formação do leitor, sob a premência de que os gêneros discursivos devem/precisam ser o ponto de partida para a compreensão do leitor. É nesse ponto que creditamos ao professor a função de mediador especializado e essencial para possibilitar o encontro do sujeito-aluno com a materialidade do texto, com os “implícitos, valores e silêncios”: “é preciso considerar seus leitores privilegiados, os professores.” (FURLANETTO, 2007). É pela condução do leitor, pelos vestígios da escrita, ou sinalizações de que o autor se vale que o leitor mobilizará as cadeias de sentido nas várias ‘janelas’ do texto para que o processo de leitura e interpretação se efetive. Segundo Furlanetto, a leitura pede

[...] uma resposta que vá muito além da decifração – pede interpretação. Se não é possível – nem necessário – chegar à mente de um sujeito-autor pragmático para entender as filigranas de seu pensamento, o que vale, na verdade, é interpretar aquilo que produziu na qualidade de sujeito-autor, porque é dessa função que se trata – da materialidade discursiva presente. Assim como o autor não controla todas as possibilidades de deriva de sua escrita – embora ele construa uma imagem de leitor para sua obra (leitor-modelo ou leitor virtual) –, o leitor não pode garantir que cercou os sentidos dos textos lidos. Aliás, não há um sentido preexistente colado ao texto, e portanto a transparência não é um atributo do texto, ainda que se tenha de lidar cotidianamente com a diretriz segundo a qual, ao redigir, devemos nos esforçar para obter clareza – ou melhor, para produzir algo inteligível, que permita a produção de sentido para outrem. (FURLANETTO, 2014, p. 63).

Para tanto, podemos desenvolver estratégias de leitura para oferecer a literatura como leitura de fruição (mas não só), pois podemos encontrar no gênero literário motivo para entretenimento e também para a busca de informações específicas. Sobre esse aspecto, e os meios de oferecer a literatura como uma leitura de fruição, observamos o que refere Orben (2017): “penso que a tecnologia pode ser um chamariz para trabalhos que envolvam literatura, releitura e autoria”. A autora se refere à pesquisa realizada com estudantes do ensino médio sobre releitura em audiovisual do conto *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector. Por que buscamos essa comunicação, entre uma pesquisa e outra? Porque ambas se interessam pelo processo de formação discursiva dos sujeitos, e pelos processos enunciativos e de autoria que se espera que o sujeito, na posição aluno, possa desenvolver.

A relação do ensino literário com a finalidade da prova de vestibular é uma situação vista como etapismo na PCSC e que precisa ser superada; portanto, é necessário que a comunidade acadêmica e docente se volte também para o estudo de novas obras da esfera literária que possam ser trabalhadas no contexto escolar, em paralelo com os cânones

nacionais e atendendo às exigências relativas às provas de acesso à universidade, mas não limitando o estudo da literatura a uma prova de vestibular. Nossa preocupação é também a formação do leitor literário, e entendemos que a literatura regional, por ser mais familiar ao leitor, possa ser um dos componentes motivadores para outras leituras. Nesse aspecto, imaginamos que a escola precise enxergar a rede literária de forma que em alguns momentos ela não esteja voltada para outras finalidades, além dos prazeres que a literatura traz em si. Desse modo o professor perceberá a literatura como processo formativo do sujeito cultural. O trabalho com literatura no Ensino Médio precisa

[...] transcender a vinculação biunívoca com o vestibular: ler e analisar apenas obras que as universidades de prestígio indicam como ‘conteúdo de prova’. Seguramente um percurso formativo que contemple a formação integral precisa criar condições para que os sujeitos, em suas diferentes faixas etárias, vivenciem interações a partir dos gêneros da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte – em grupos mais específicos ou não – facultá-lhes interagir nessa esfera e nela se enriquecem mutuamente. Formar o leitor de textos em gêneros do discurso do campo da Literatura e, em alguns casos, contribuir para formar também o escritor são processos que requerem essas vivências na escolaridade básica, esse ‘provar de interações que se estabelecem entre os sujeitos’ na esfera literária. (SANTA CATARINA, 2014, p. 122)

A PCSC (2014) não é explícita em relação ao uso do espaço de leitura, a tão conhecida biblioteca. Esse fato já é citado na pesquisa intitulada *Onde está a Literatura Catarinense? Dos PCN's à Biblioteca Escolar* (CRUZ, 2018), além do supracitado esquecimento ou silenciamento das obras catarinenses na PCSC (2014); outro fator que consideramos requerer atenção é a biblioteca. Ela também não é mencionada como parte integrante das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, e tampouco das outras áreas de conhecimento. No entanto, admite-se no documento que, em alguns casos, o primeiro e talvez único contato do sujeito-aluno com a literatura seja pela mediação da escola. Se na escola essa mediação não está acontecendo, onde estaria então? Seria unicamente pelo livro didático o contato com a literatura de que se valem os documentos?

Assim, importa planejamento docente[...]manifestações linguísticas características da Literatura – literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional –, considerada a esfera literária como constitutiva da área das Linguagens com todas as implicações histórico-culturais que os modos de dizer literários trazem consigo. É importante, na escola, contemplar várias esferas da atividade humana, como jornalística, de consumo, doméstica, dentre outras, sem descuidar da literária, mas ressignificando abordagens tradicionalmente conferidas a tais usos [...] (SANTA CATARINA, 2014, p. 121-122).

Percebemos, na citação, que a PCSC (2014) já menciona, e é consonante com o que mais tarde a BNCC (2017) viria a estabelecer como diretriz, a aproximação da cultura regional/local como aproximação identitária por meio de textos, museus, artistas da própria comunidade etc. Esses contatos possibilitam ao estudante interagir com o meio social e cultural e, a partir dele, mobilizar novos conhecimentos e novas leituras de mundo. Podemos dizer que a valoração histórica de determinadas línguas está fortemente vinculada às formas de imposição de poder. Santa Catarina tem uma comunidade migratória imensa, com variação linguística em dimensões geográficas, étnicas, e é riquíssima em materialidades linguísticas. Segundo Hohlfeldt,

alguns elementos na Literatura Catarinense são evidentemente perceptíveis, podendo destacar: o idioma literário que valoriza os aspectos das paisagens externas ao aprofundar-se no psicológico dos personagens; a Literatura Catarinense cobre com maior flexibilidade o tempo e o espaço multiplicando-se nas geografias e demonstrando-as desde os Planaltos catarinenses, os vales, as colônias açorianas, as praias, as colonizações paulistas, gaúchas, etc. A visão panteísta é destacada pela maneira em que as paisagens são manifestadas; a preocupação social é marca de identificação na escrita catarinense, inclusive na marginalização histórica a que a própria Literatura Catarinense tem sido reduzida principalmente por se conduzir/introduzir nas causas sociais nas quais fez questão de se inserir. (HOHLFELDT, 1985, p. 11).

Propomos a valoração da literatura que aqui floresce; que a escola seja mediadora entre a leitura e a sociedade. A Literatura Catarinense contribui para a aceitação e (re)conhecimento de si e do outro. Procuramos o resgate das vozes silenciadas pelas mãos invisíveis das convicções alheias.

As línguas estão intrinsecamente relacionadas com a caracterização dos grupos culturais, o que vem de seu processo de formação histórica. Nessa reflexão, é preciso ter presente que, mesmo no âmbito de uma mesma língua, há tanto diferenças que as caracterizam com marcas de uma nação – o inglês dos Estados Unidos e o espanhol da Argentina, por exemplo – como variedades de fala no interior de uma mesma nação, que se relacionam a suas regiões geográficas (no Sul do Brasil há formas de falar diferentes do modo como se fala no Nordeste, o que vale também para países estrangeiros [...]) **(as elites escolarizadas têm traços de fala distintos dos estratos de maior vulnerabilidade social nos quais não há escolaridade plena)**. (SANTA CATARINA, 2014, p.107, grifo nosso)

Tais variedades de fala que caracterizam uma mesma língua precisam ser compreendidas como *diferenças culturais*, não devendo ser objeto de discriminação ou preconceito – o que tende a acontecer com variações de fala no interior de um mesmo país. O fato de os sujeitos, de modo geral, atribuírem mais valor ao que se chama de *norma culta*, ou seja, **à fala que caracteriza as elites escolarizadas**, não significa que as demais variedades de fala não sejam *cultas*, já que todas as formas de falar são parte das diferentes culturas. (SANTA CATARINA, 2014, p.107, grifo nosso)

De acordo com nossa leitura da citação acima, entendemos a importância da abordagem do aspecto histórico-linguístico, e aqui sugerimos que seja trazido pelo viés da literatura, com a intenção de que possam ser (re)conhecidos no nosso linguajar: traços da língua falada por nossos conterrâneos e ancestrais, nativos indígenas, e também para a percepção de como o grande fluxo imigratório de açorianos, alemães, italianos e polacos contribuiu para constituir as variações de fala regional em Santa Catarina. Nesse aspecto é nosso interesse mobilizar no ensino-aprendizagem a compreensão, por parte dos estudantes da educação básica de como se efetua a formação discursiva que identifica sujeitos, em contraste com discursos que caracterizam a língua desconsiderando os fatores históricos que estão imbricados no modelo considerado social padrão. Poderíamos nos estender em relação a outros aspectos do discurso: por exemplo, questionar se são apenas as elites que são escolarizadas? Ou se pobres escolarizados se tornam ‘elite’?

Encerramos parte de um processo que, para nós, consideraremos sempre em sua incompletude, pois há os espaços que se fazem abertos a equívocos e que evidenciam movimentos cíclicos e de possibilidades para novas significações. Este, como parte de um processo, é marcado pela importância da concepção de identidade do sujeito e da reflexão em torno dos gêneros discursivos e textuais que relacionam a história do leitor com a história do texto. Nossa busca se deu pelo atravessamento de um documento, em suas versões e complementação, que tem valor de lei, para, através dele, propor obras e autores da literatura regional como constituintes do itinerário que visa sujeitos integrais, sócio-historicamente constituídos. Sobre a historicidade da materialidade do texto, finalizamos trazendo a voz de Orlandi:

para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes [...] O histórico, para nós, traz em si essa ambiguidade: porque é histórico muda, porque é histórico permanece [...] (ORLANDI, 1988, p. 41, 46)

Finalizamos o estudo da PCSC cientes de que a construção de um documento curricular é um processo valoroso e precisa estar em contínua linha de coerência evolutiva com os campos da ciência, da filosofia e das humanidades. Apontamos o valor das materialidades discursivas como objeto histórico, e neste momento damos relevo ao documento da Proposta Curricular de Santa Catarina pelo valioso garantidor de atravessamentos que é: graças a ele, pesquisadores das mais diversas áreas podem “extrapolá-lo”, dando continuidade ao processo de leitura e conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indicações do subgênero literatura local/regional como conteúdo para a área específica de Linguagem (Língua Portuguesa) não aparecem normatizadas, e não há sugestão de obras e autores, deixando a cargo do Projeto Político Pedagógico a escolha do que deve ou não ser lido. No entanto, a partir da análise dos ditames do “novo” modelo educacional proposto pela BNCC-2019 e da PCSC-2014, acredita-se que o “lugar” para as obras e autores da literatura local/regional já está disposto nos documentos, inclusive para preencher as lacunas que os livros didáticos apresentam, livros que são genéricos para todo o território nacional. Esse pensamento ganha mais relevo principalmente em relação ao novo modelo de ensino almejado pela teoria dos currículos em educação: a formação de sujeitos que se relacionem com o meio que os cerca e se integrem ao meio cultural e histórico, que é o meio que os aproxima.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, já em relação às áreas de Linguagens, na disciplina específica de Artes, apresenta indicações concretas da valorização da cultura em sua totalidade, destacando também o ensino da cultura regional, ao recomendar que os professores estimulem os alunos a ter contato com as diferenças culturais dentro de seu grupo escolar e além dele, inclusive referenciando alguns artistas plásticos catarinenses.

Outro fator que nos chamou atenção no documento (PCSC) é que não é indicado diretamente o uso da biblioteca pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Isto nos faz refletir sobre – além da inclusão de obras e autores regionais – a inclusão do uso do espaço de leitura (biblioteca) como outro destaque importante para ser regulamentado nos documentos norteadores. Acreditamos que o espaço de leitura é muito mais que um receptáculo de alunos, ou um depósito de livros: ele é uma ponte política e pedagógica fantástica entre os sujeitos; para alguns deles, esse espaço é o primeiro para encontro com a literatura; para um tanto deles é o único encontro que esses sujeitos podem ter com a literatura. Para que o tal “Direito à Literatura” lhes seja confirmado, acreditamos que precisa estar formalizado nos documentos que lhe conferem valor de lei: a Proposta Curricular de Santa Catarina e a Base Nacional Comum Curricular.

Estimou-se, no início de 2020, primeiramente organizar uma pesquisa de campo que dialogasse diretamente com professores e instituições de ensino, fazendo a mediação entre a PCSC, docentes e bibliotecas, para compreender quais obras e autores estavam sendo mobilizados pelos docentes tendo em vista a literatura regional. Nossa expectativa inicial seria

elencar as obras disponíveis nas bibliotecas, para fazer a sugestão ou questionar a ausência delas na PCSC. Porém, nas circunstâncias da pandemia por Sars-cov-2, que teve início por volta de 15 de março de 2020 em nossa região, nossos estudos tiveram de primar em demonstrar a importância de promover o estudo de obras de autores catarinenses nos cursos de língua e literatura no Ensino Médio em escolas do mesmo estado. Para que isso se realizasse, mobilizamos o que seria e como se dava o processo de noções identidade no ensino, e como poderíamos apresentar o estudo da Literatura Catarinense no sentido de contribuir para os estudos de língua e linguagem. Essa mobilização se deu ainda com mais entusiasmo quanto ao reconhecimento de atualização da PCSC-2014, porque esse processo trouxe três conceitos de base: formação integral, superação do etapismo e reconhecimento identitário dos sujeitos.

Uma vez especificados quais não eram os objetivos de nosso estudo em relação às noções de identidade, que o senso comum interliga com valorização de identidade-étnica, precisávamos nos desvencilhar desses “maldizeres”. A partir disso, aceitamos valores positivos como evidências com potencial de aplicação para contribuir com estudos futuros sobre a Literatura Catarinense entendida como trabalho para favorecer a identidade linguística. Apresentamos, a partir dos estudos dos gêneros discursivos da literatura, os aportes que possibilitam, para o alunado de diferentes “territórios geográficos” do mesmo estado, modos de se significar, de reconhecer “linguajares” de uma língua que é dinâmica, de sujeitos que se apercebem das ‘mexidas’ históricas nos espaços em que estão inseridos. Esperamos contribuir com os processos do ensino e aprendizagem e que nosso trabalho possa dar início a novos estudos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec; 1997b.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CRUZ, Aline. **Onde está a Literatura Catarinense?** Dos Pcn's à biblioteca escolar. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- FERRI, Cássia. **Proposta Curricular de Santa Catarina, Histórico e Fundamentos. Curso de Extensão: Organização Curricular na Educação Básica Catarinense**. Univali. SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. 1o Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Proposta Curricular. Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky - 100 anos (anais). Florianópolis, 1996.
- FURLANETTO, Maria Marta. **Ler, escrever, 'pontuar': a construção da autoria. Leia Escola**, Campina Grande, v.14, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: http://Furlanetto_Ler_escrever_pontuar_Leia_Escola_2014.pdf
- FURLANETTO, Maria Marta. Proposta Curricular de Santa Catarina: avaliando o percurso, abrindo caminhos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** UNISUL, 2007. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/94.pdf>.
- HENTZ, Paulo. **Projetos educacionais populares no contexto do Estado: um Estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina**. Caçador – SC: Ed. UNIARP, 2012.
- HOHLFELDT, Antonio. **A Literatura Catarinense em busca da identidade: O conto**. Porto Alegre: Movimento, 1985.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Daiana Orben. **Autoria no processo de (re)leitura no processo audiovisual da obra *A hora da estrela* por alunos do ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

MAZON, Tatiani Longo. **Efeito de fecho no conto *A Caçada*, de Lygia Fagundes Telles.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

MEY, Jacob. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998. p. 69-88.

ORLANDI, Eni. **Política Linguística na América Latina.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, Eni. **Cidade dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PEREIRA, Valdézia. **A poesia “modernista” catarinense das décadas de 40 e 50.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

SACHET, Celestino. **A literatura de Santa Catarina.** Florianópolis: Lunardelli, 1979.

SACHET, Celestino. Literatura Catarinense: liberdade para ser autor. **Travessia**, n. 25, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17038>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SANTA CATARINA. **Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Ensino, 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Estudos Temáticos. Educação Básica e Profissional e Políticas Educacionais. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Florianópolis, 2014. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sc.gov.br
Acesso em: 12 dez. 2020.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998. p. 231-264.

SERRANI, S. Identidade e representação do Brasil em antologias poéticas bilíngues. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.). **Práticas Identitárias – língua e discurso.** São Carlos: Claraluz, 2006. p. 97-116.

SOARES, Iaponam. **Panorama do conto catarinense.** Porto Alegre: Movimento, 1974.

ANEXOS

O objetivo desta listagem é proporcionar ao professor um contato mais facilitado com obras e autores, em vista de que estamos referenciando autor-obra e ano de publicação, para que o professor possa situar e/ou relacionar os atos de produção literária regional com as produções de outro território nacional, sendo possíveis conexões outras. O que nos interessa é a valorização desses autores que, certamente, têm muito a dizer sobre os que aqui viveram e se arriscaram em bem ‘cultivar a terra’ mas também as palavras...

Fazemos este pequeno Inventário para incentivar e insistir na importância da literatura regional na escola. Nossa pesquisa teve como base e referência bibliográfica as obras do Professor Celestino Sachet, a quem devemos agradecer: *A Literatura de Santa Catarina* (1979) e *A Literatura Catarinense* (1985). Também, observado o limite de tempo para o término da pesquisa, arriscamos contato com alguns autores.

- Marcelino Antônio Dutra (*Assembléia das Aves*, 1847)
- Joaquim Gomes de Oliveira e Paiva (*Elogio dramático*, 1852)
- Álvaro de Carvalho — primeiro dramaturgo catarinense (*O Conde de Castellamar*, 1853)
- Manoel Joaquim de Almeida Coelho (*Memória Histórica do Extinto Regimento de Infantaria da Província de Santa Catarina*, 1853)
- Francisco Paula Marques de Carvalho (*Frac da Paulicéia*) (*A orfã de Bruxelas*, 1855)
- José Elisário da Silva Quintanilha (*Lirios e Rosas*, 1863)
- Jovita Duarte Sila – provavelmente o primeiro romance de Santa Catarina (*Eulália*, 1862)
- Luiz Delfino (*Algas e Musgos*, 1927)
- Lacerda Coutinho – publicou folhetins (*Cenas da vida de estudante*, 1864)
- Júlia da Costa (*Flores dispersas*, 1867)
- Juvêncio Martins da Costa (*Flores sem perfume*, 1876)
- Horácio Nunes Pires — autor do hino de Santa Catarina, reconhecido como “o mais fecundo escritor teatral do Desterro e de toda Santa Catarina.” (Sachet, 1979, p. 45) (*Coração Mulher*, 1879)
- Gustavo Henrique Nunes Pires (*Enlevos*, 1894)
- Antero Reis Dutra (*Miscelânea*, 1898)
- Delminda Silveira (*Lises e Martírios*, 1885)
- Castorina Lobo São Thiago (*Rimas de Outono*, 1955)
- Trajano Margarida (*O natal do Orfãozinho*, 1914)
- Mario Costa (*Algumas páginas*, 1920)
- Nagib Nahas (*Preludios Vespertinos*, 1916)
- Ildfonso Juvenal (*Contos Singelos*, 1914)
- José Nunes (*Acorrentando rosas*, 1962)

- Cruz e Souza (Tropos e fantasias, 1886) (Broquéis, 1893) (Literatura Afrodescendente/Catarinense)
- Virgílio Várzea (Traços azuis, 1884)
- Araújo Figueiredo (Madrigais, 1888)
- Ernani Rosas (Certa lenda numa tarde, 1917)
- Mancio da Costa (Seu Jeca qué casá, (?) pesquisar data)
- Oliveira e Silva (Coração transplantado, 1968)
- Othon d'Eça (Cinza e bruma, 1918)
- Tito Carvalho (Bulha d'Arroio, 1939)
- Aníbal Nunes Pires (Terra fraca, 1956)
- Salim Miguel (Rede, 1955)
- Eglê Malheiros (Manhã, 1952)
- Guido Wilmar Sassi (Piá, 1953)
- Antonio Paladino (A ponte, 1952)
- Silveira de Sousa (O vigia e a cidade, 1960)
- Pedro Garcia (Viagem Norte, 1959)
- Rodrigo de Haro (Trinta Poemas, 1961)
- Pericles Prado (Os milagres do cão Jerônimo, 1970)
- Osmar Pisani (O delta e o sonho, 1964)
- Iaponam Soares (Três narrativas da insônia, 1977)
- C. Ronald (As origens, 1971)
- Holdemar Menezes (A vida vivida, 1983)
- Glauco Rodriguês (O caso da pasta preta e outros casos, 1977, O crime na Baía Sul, 1929)
- Almicar Neves (Relatos de sonhos e de lutas, 1991)
- Lauro Junkes (O mito e o rito, 1987)
- Edla van Steen (Memórias do Medo, 1974)
- Herculano Farias (Força Bruta, 1979)
- Alcides Buss (Cinza de três Fênix & três elegias, 1999)
- Armando José d'Acampora (Contos do Dr. Benjamin, 2009)
- Luís Delfino (Coleção melhores poemas, 1990)
- Lindomar Cardoso Tournier (Histórias de Guatápolis, contadas por Eurípedes Alphenas, 2012)
- Maria Bernadete Ramos Flores (A farra do Boi, palavras, sentidos, ficções; 1998)
- Osvaldo Della Giustina (Roteiros para o Centro do Mundo, 1999)
- Jair Francisco Hamms (O detetive de Florianópolis, 2013)
- Everaldo Silveira e Clélia Fontanela Silveira (O voo dos pássaros, 1999)
- Geralda Soprana (Matéria-prima, 2002)
- Miranda May (A Luz e a Escuridão, 2013)
- Cristiane Dias (Ouro Negro, 2015)
- Sissa Moroso (FACES da Vida, 2018)
- Edenice Fraga (Pássaro Sublime, 2015) (Literatura Afrodescendente/Catarinense)
- Maria Regina Chagas Vieira (Elas, 2020) (Literatura Afrodescendente/Catarinense)
- Iratan Curvelo (Olhar Negro, 2020) (Literatura Afrodescendente/Catarinense)

- Pe. José Artulino Besen (Padre Paulo Bratti, Um pecador que Deus amou, 2016)
- Duarte Schutel (A massambu, 2016)
- Ramires Sartor Linhares (A égua do Alonso e outros termos e expressões de Tubarão e região, 2017)
- Jaine Godinho Scheffer (Alma e Pele, 2018)
- Terezinha Fátima Serafim Gabriel (Casos e Causos, 2018)
- Cheiene Damázio Uggioni (Poetizando no Ócio, 2019)
- Dioni Fernandes Virtuoso (Vibrações da Alma, 2019)
- Dario Cabral da Silva Neto (Redescobrimdo a vida, 2019)
- Meri Alves (Os contos que a corte nunca contou, 2019)
- Eloah Westphalen Naschenweng (Permita-se Voar sem Medo, 2020)
- Aliz de Carvalho (5 versões de um verso, 2019)