

MICHELINE MADUREIRA LAGE

**ENSINO, LITERATURA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: retratos e
retalhos da realidade mineira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Minas Gerais, como requisito à obtenção do
título de Doutora em Educação.

Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010**

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Tese intitulada “Ensino, Literatura e Formação de Professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira”, de autoria da doutoranda Micheline Madureira Lage, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino – FAE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini – Faculdade de Ciências e Letras/UNESP-Assis-SP.

Profa. Dra. Hilda Orquídea H. Lontra – Instituto de Letras/UnB

Profa. Dra. Aracy Alves Martins – FAE/UFMG

Profa. Dra. Maria Zilda Ferreira Cury – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai, Assis Duarte Lage (*in memoriam*), por meio de seus versos prediletos:

*Não chores, meu filho:
não chores, que a vida
é luta renhida:
viver é lutar.*

*A vida é combate,
que os fracos abate,
que os fortes, os bravos,
só pode exaltar.*

(Gonçalves Dias)

Pai de dez filhos, dentre os quais sou a décima, foi, para nós, exemplo de luta, de bravura e de determinação. De onde estiver, pai, receba meu abraço terno, de filha amada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Inteligência Suprema, Pai de Infinita Bondade e Misericórdia, por mais essa oportunidade de crescimento.

À minha mãe, Carmen, pelo amor que se demonstra em chás, quitutes e rezas, por ter me ajudado tanto nas tarefas cotidianas e por ter sido uma segunda mãe para a minha filha, Luísa. Sem sua ajuda constante, este trabalho não se realizaria.

À Luísa, minha filha, razão maior de minha existência, minha alegria, minha inspiração, pedaço de mim.

Ao meu marido, Roberto, meu grande bem, por fazer do meu cotidiano um poema de amor.

À Graça Paulino, orientadora-amiga, que, aos quarenta e um anos de magistério, continua sua trajetória com o ânimo dos começos: recebe alunos em casa, prepara chás, conta histórias, emociona-se com textos pungentes, empresta os livros de sua biblioteca, guarda e distribui sonhos em tempos tão utilitaristas. Nada disso consta em seu *curriculum*. A poesia sabe mais.

Aos meus irmãos Cláudio, Warney e Nélia, por estarem tão pertinho de mim, torcendo e oferecendo ajuda amiga. Agradeço também às cunhadas Soninha e Mirinha o carinho que têm pela Luísa.

Às irmãs que moram em BH, Solange e Silvana, que me acolheram com tanto amor e carinho, que confesso: sentirei saudades.

Ao Tico (*in memoriam*), pelas caronas até a UFMG, o riso largo, as músicas que ouvíamos juntos no carro, o frescor de sua juventude me incitando a recomeçar.

À Taminha, pelas comidinhas gostosas.

À Selenia, pelos diálogos, trocas acadêmicas e pela “colcha” de fotografias, que “teceu” para mim.

Ao Iuri, pelo bom humor.

Ao Thales, que suportou minhas loucuras e pedidos de ajuda quase indecorosos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário, pelos diálogos, trocas e ajuda constante.

À Marta Passos (Pássaro), que pousou em minha vida para ficar para sempre. Amiga desta e de outras vidas.... agradeço a ela a leveza, a delicadeza e a presteza com que me trata sempre.

À Idalena Oliveira, amiga-irmã-irmã-amiga, por existir em minha vida.

Às professoras Aparecida Paiva, Zélia Versiani, Aracy Alves, pela troca e amizade.

Ao professor João Luís Ceccantini, por ter-me possibilitado conhecer os escritos deixados por Maria Alice Faria. Estarei tocada para sempre.

À professora Hilda Orquídea H. Lontra, exemplo a ser seguido, minha orientadora de Mestrado, que me provocou a continuar pesquisando a relação leitura/literatura, tema tão importante em um país como o nosso.

Às instituições de ensino que deram anuência para a realização da pesquisa: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Viçosa.

Aos professores dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Viçosa, copartícipes desta pesquisa. Sem essa colaboração conjunta, a realização desta pesquisa seria impossível.

À FAPEMIG, que me concedeu bolsa durante dois anos, possibilitando minhas viagens.

Ao CEFET-MG, em especial ao Diretor de Ensino, Professor Eduardo Henrique Lacerda Coutinho, e a todos da equipe de Língua Portuguesa, em especial à Giani David Silva, por terem feito enorme esforço para que minha carga horária de trabalho fosse reduzida neste último ano de pesquisa. A todos os colegas da Formação Geral do CEFET-MG, campus VII, Timóteo, os meus agradecimentos.

À Rose, secretária da Pós-Graduação, a quem todo mundo recorre, pela paciência e dedicação.

Àqueles que não foram citados – sou sempre presenteada pela gentileza de muitos –, mas que guardo em minha lembrança e em meu coração, o meu muito obrigada!

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
de um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto)

SUMÁRIO

ORIENTANDO LEITORES	16
INTRODUÇÃO	19
1. Puxando os primeiros fios da relação literatura/ensino em minha vida: trajetória pessoal e escolhas teóricas.....	19
1 – ENTRETECENDO TEORIA E METODOLOGIA.....	25
1.1 Arte Literária sob a ótica da Literatura Comparada e dos Estudos Culturais	25
1.2 Flashes de outras investigações: a literatura sob o olhar de outros pesquisadores.....	30
1.2.1 Literatura/ensino por Nelly Novaes Coelho, Lígia Chiappini e Maria Alice Faria.....	33
1.2.2 Novos “cliques”, novos olhares: a literatura sob outros ângulos teóricos.....	43
1.2.3 De ponto em ponto: costurando uma metodologia	62
2 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE	75
2.1 Panorâmica: o contexto da pesquisa	75
2.2 Plano Geral: Legislação para cursos de Letras e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	86
2.2.1 Breve panorama histórico/sincrônico da legislação para os cursos de Letras.....	87
2.2.2 Tendências da formação docente no Brasil na esteira das legislações atuais	89
2.2.3 Os cursos de Graduação/Licenciatura em novo formato	91
2.2.4 Cursos de Letras e as novas Diretrizes	94
2.2.5 A literatura nos <i>Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio</i>	97
2.2.6 Documentos oficiais em cursos de Letras e PCNEM: convergências e divergências.....	105
3 – A PESQUISA DE CAMPO I: OS CURRÍCULOS DE LETRAS.....	108
3.1 Paisagem: as microrrealidades das Faculdades de Letras de Minas Gerais.....	108
3.2 Retratos 3 x 4: currículos dos cursos de Letras - que revelam sobre o ensino de literatura?	113
3.3 Síntese dos resultados encontrados	130
4 – A PESQUISA DE CAMPO II: AS ENTREVISTAS.....	134
4.1 Desvelando vozes: literatura e ensino sob o foco dos professores.....	134
4.1.1 O perfil dos participantes da pesquisa	136
4.1.2 Dando voz aos sujeitos da pesquisa: o que suas palavras revelam?.....	141
4.2 Relação professor/correntes teóricas	157
4.2.1 A função da Teoria da Literatura nas aulas de literatura	164
4.2.2 A relação professor de literatura/autores	168
4.2.3 A relação literatura/ensino	173
4.2.4 A relação teoria e prática nas aulas.....	174
4.2.5 A relação professor de literatura/aluno-leitor	184
4.3 A relação literatura e extensão	194

4.3.1 Os depoimentos dos coordenadores dos cursos de Letras a respeito de “extensão” 197

CONSIDERAÇÕES FINAIS203

REFERÊNCIAS.....209

RESUMO

A pesquisa tem como objeto o estudo dos direcionamentos do ensino de Literatura nas faculdades federais de Letras (licenciaturas) do Estado de Minas Gerais e suas relações com as demandas provenientes da Educação Básica. Ao longo da tese, é traçado um painel do tratamento que os docentes da área literária dispensam aos processos de formação de professores de Literatura que atuarão nos ensinos Fundamental e Médio. Além disso, apreendem-se diversos olhares dessas instituições acerca das relações literatura/ensino. A partir daí, levanta-se uma série de reflexões sobre tais processos, delineando-se o lugar que a literatura ocupa contemporaneamente nessas universidades. Para realizar a análise, a pesquisa empregou as abordagens qualitativa e quantitativa. Os resultados apontaram uma relação estreita e complexa entre universidade/literatura/sociedade. Cidades como Belo Horizonte e Juiz de Fora – onde há predominância de uma cultura metropolitana – apresentaram cursos de Letras em que a formação do professor de Literatura ocorre em um ambiente de pouco diálogo com a comunidade na qual estão inseridos, bem como com a realidade da Educação Básica. O mesmo se deu em Ouro Preto, talvez em decorrência de sua proximidade geográfica com a capital mineira. O lugar que a literatura ocupa em tais cursos carrega consigo um traço de distinção. Os cursos de Letras localizados em cidades interioranas voltam-se mais para questões ligadas ao ensino e há uma preocupação maior com a formação do professor de Literatura. Observou-se também que, em tais cidades, a comunidade acadêmica está mais próxima da população. A análise dos dados também apontou uma fragilidade maior no repertório cultural dos alunos do interior e, nesse contexto, a literatura apresenta maior possibilidade de ser didatizada. Embora tenham sido registradas ricas experiências literárias em todas as faculdades de Letras, nota-se que a universidade, como expressão da sociedade atual – pragmática, utilitarista – corre o risco de deslocar a literatura para dois eixos: o da distinção e o da pedagogização. Algumas instituições já apontam para um diálogo entre literatura e educação, evidenciando que uma alternativa de renovação e de ultrapassagem da dicotomia distinção/pedagogização da literatura é possível.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet une étude concernant les orientations données sur l'enseignement de la littérature dans des cours qui visent la licence ès-Lettres, dans des facultés publiques de l'État du Minas Gerais et les relations que ces orientations gardent avec les demandes faites par l'école élémentaire. Au long de cette thèse, on a conçu un tableau pour déterminer comment les littéraires songent aux processus de formation des futurs professeurs de littérature, soit comment vont-ils pratiquer ce qu'ils ont appris à l'Université une fois devenus enseignants dans des collèges ou lycées. C'est à partir de cette approche qu'on a pu soulever une série de réflexions sur de méthodes utilisées, tout en emphasiant la place qui occupe la littérature au sein des universités objet de notre recherche. L'analyse des données obtenues a été faite par des abordages qualitatifs et quantitatifs. Les résultats ont montré une relation étroite et complexe entre l'université/la littérature/la société. Dans des grandes villes comme Belo Horizonte et Juiz de Fora (et aussi à Ouro Preto, sans doute à cause de sa proximité avec la capitale de l'Etat) on a pu observer que, dans les cours de Lettres, la formation des professeurs de littérature est faite sans trop prendre en compte le dialogue entre la communauté et ces cours ; on peut dire qu'ils sont éloignés de la réalité de l'école élémentaire. La littérature est donc vue dans sa « noblesse » et non dans son côté pratique. Pourtant, dans des villes plus petites ou plus provinciales que celles citées ci-dessus, les cours de littérature se tournent plus vers la pratique didactique d'où une préoccupation plus accentuée avec la formation des futurs enseignants. Mais, les données ont indiqué qu'il y a une plus grande fragilité en ce qui concerne le répertoire culturel de ces étudiants et, dans ce contexte, il est plus facile de « didactiser » la littérature. Bien que de expériences enrichissantes autour de l'enseignement de la littérature comme un tout ont été enregistrées dans toutes les facultés de lettres, on a pu noter que dans l'Université, en tant que lieu par excellence de l'expression de la société actuelle, – dans leur côté pragmatique et utilitariste – on court le risque de restreindre la littérature dans deux grands axes: celui de la distinction (dans le sens de : « élégance ») et celui de la « pédagogisation ». Certains établissements scolaires pointent déjà pour un dialogue entre littérature et éducation en rendant évident qu'une alternative de renouvellement et de dépassement de la dicotomie « distinction »/ « pédagogisation » de la littérature demeure encore possible.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto el estudio de las directrices que gobiernan la enseñanza de la literatura en los cursos de formación de profesores de las Facultades de Letras del Estado de Minas Gerais y sus relaciones con las demandas provenientes de la Educación Básica. A lo largo de la tesis, examinaremos el tratamiento que los docentes de las disciplinas de literatura dispensan a los procesos de formación de los profesores que van a actuar en la enseñanza fundamental y media y plantearemos una serie de reflexiones sobre el lugar de la literatura hoy día en dichas universidades. La investigación se apoyó en los análisis cualitativo y cuantitativo. Como se verá, los resultados evidenciaron una relación estrecha y compleja entre universidad/literatura/sociedad. En los Cursos de Letras de ciudades como Belo Horizonte y Juiz de Fora – donde hay predominancia de una cultura metropolitana – la formación del profesor de literatura se desarrolla en un ambiente de poco diálogo con la comunidad en la cual se insertan, bien como con la realidad de la Educación Básica. El mismo se observa en Ouro Preto, tal vez debido a la proximidad geográfica de tal ciudad con la capital del Estado. El lugar que la literatura ocupa en tales cursos está marcado por un rasgo de distinción. Los cursos de Letras localizados en ciudades interioranas se vuelven más para cuestiones relacionadas a la enseñanza y hay una preocupación mayor con la formación del profesor de literatura. Se observó también que, en tales ciudades, la comunidad académica está más próxima a la población. Los datos revelaron una fragilidad más grande en el repertorio cultural de los alumnos del interior si comparados a los de las grandes ciudades, y, en ese contexto, la literatura presenta una posibilidad más grande de incluirse en la didáctica de la enseñanza de una forma equivocada. No obstante hayan sido registradas durante el proceso de investigación ricas experiencias literarias en las facultades de Letras visitadas, se nota que la universidad, como expresión de la sociedad actual – pragmática, utilitarista – corre el riesgo de desplazar la literatura para dos ejes: el de la distinción y el del uso pedagógico equivocado. Algunas instituciones tratan en este momento de establecer un diálogo entre la literatura y la educación, evidenciando la posibilidad de existencia de un movimiento de renovación y de superación de la dicotomía distinción / uso equivocado de la pedagogía de la literatura como algo posible.

ORIENTANDO LEITORES

Os direcionamentos do ensino de literatura nas faculdades federais de Letras do Estado de Minas Gerais, no que dizem respeito às relações estabelecidas ou não com as demandas da Educação Básica, constituem o eixo desta pesquisa. Acredito que existe um compromisso socioeducacional da agência formadora de recursos humanos – a universidade – para com as mudanças culturais, necessárias ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em geral. Isso pressupõe um trabalho conjunto e permanente entre universidade e escolas da Educação Básica, em que a coparticipação é um fator de extrema importância para o aprimoramento do desempenho de professores e também de alunos.

Em decorrência dessa crença, realizei um trabalho de campo, visitando as sete universidades selecionadas para comporem o *corpus* desta pesquisa: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na ocasião, entrevistei professores ligados à área literária e os coordenadores dos cursos de Letras/licenciatura. Também coletei documentos importantes para a realização do trabalho, como matrizes curriculares, sínteses dos projetos pedagógicos e planos de ensino. O relato dessas experiências, bem como uma revisão bibliográfica acerca da situação do ensino de Literatura no Brasil - numa retrospectiva histórica/sincrônica - constituem uma das linhas centrais desta pesquisa, que detalho nas seções que compõem esta tese.

A **Introdução** possui cunho narrativo e nela conto a minha trajetória na vida acadêmica, por considerar que tal relato é parte integrante do suporte teórico escolhido para esta pesquisa. De uma forma breve, falo dos motivos que me levaram a ter interesse pelo objeto literatura/ensino/formação de professores em Letras, estabelecendo pontes com indagações de pesquisadores que trilharam caminhos de investigação semelhantes e que me influenciaram, como Maria das Graças Rodrigues Paulino e Magda Soares.

Na primeira seção, **Entretecendo Teoria e Metodologia**, traço, sucintamente, um panorama histórico da Teoria Literária, ressaltando as contribuições da Estética da Recepção, pelo fato de esta corrente literária vincular o estético ao histórico, através da ótica do leitor.

Toco ainda nas contribuições da Literatura Comparada e dos Estudos Culturais para a análise do objeto literário. Na segunda parte da primeira seção, intitulada *Flashes de outras investigações*, chamo a atenção para pesquisas que tematizam a relação literatura/ensino em ambiente da Educação Superior. Na terceira parte, apresento a metodologia básica utilizada na investigação, a chamada “Análise de conteúdo”, tal como caracterizada por Laurence Bardin, (1995).

Na segunda seção desta tese, **A Educação Superior na contemporaneidade**, a fim de conhecer o contexto educacional em que se insere a pesquisa, delineei um panorama teórico, na tentativa de refletir sobre os intrincados percursos que envolvem a vida das universidades na atualidade, vendo em que medida tal panorama interfere no meu objeto de análise: a literatura e os Cursos de Letras. Basicamente centrei as discussões em torno das ideias do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos. Ainda nessa seção, tracei um breve histórico da legislação para os cursos de Letras, cotejando essa legislação com as orientações que subjazem aos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, estabelecendo um laço entre os documentos oficiais da Educação Superior e os da Educação Básica.

Na terceira seção, **A Pesquisa de Campo I: os currículos dos cursos de Letras**, detalho a pesquisa de campo realizada e analiso os currículos dos Cursos de Letras das universidades selecionadas para comporem o *corpus* deste trabalho. Para isso, valho-me, especialmente, dos estudos de Jean-Claude Forquin, na esteira da Sociologia do Currículo, bem como do conjunto de técnicas de análise das comunicações, como prevê a “Análise de Conteúdo”.

Na quarta seção, **A Pesquisa de Campo II: as entrevistas**, debruçei-me sobre o universo das entrevistas com docentes, criando categorias de análise, enriquecendo as leituras já realizadas. Aqui, porém, realizo as análises sob o ponto de vista dos professores que colaboraram com esta pesquisa, diferentemente da análise realizada na terceira seção desta tese, que é mais centrada em documentos, particularmente, nas matrizes curriculares.

Em algumas passagens desta tese o leitor irá se deparar com reminiscências da minha prática docente. Isso ocorre em função da minha crença de que a prática fornece questões para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Teoria e prática estão imbricadas, pois o ensino acontece por meio de conhecimentos sustentados, que são frutos de uma perspectiva analítica e teorizadora da prática, via pesquisa. Além disso, cada seção é separada por meio de trabalho artístico realizado com as fotografias que eu tirei em cada cidade e universidade visitada. Tais fotografias – trabalhadas no formato de uma colcha de retalhos – são uma metáfora da tessitura desta pesquisa. Cada universidade, com suas riquezas e especificidades, bem como

as cidades da qual fazem parte, são imagens que “falam” de possibilidades, de limites, de belezas, de letramentos diversos... Deixo aqui registrado um convite para que cada leitor crie suas próprias metáforas ao entrar em contato com essas fotografias, entremeadas ao longo da tese.

Por fim, na última seção, **Considerações finais**, condenso o assunto tratado, apresento novas perspectivas para a problemática envolvendo literatura, ensino e formação de professores, apontando questões a serem repensadas, retomadas e aprofundadas.

INTRODUÇÃO

1. Puxando os primeiros fios da relação literatura/ensino em minha vida: trajetória pessoal e escolhas teóricas

O desejo de realizar um trabalho abordando o ensino de literatura nasceu de minha experiência como professora de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio das redes de ensino público de Belo Horizonte e de Brasília. O contato com a sala de aula fez-me constatar a dificuldade do professor de Português em lidar com a leitura do texto literário. Minhas observações indicavam-me que o ponto nevrálgico do trabalho com textos literários residia na dificuldade de alunos e professores em concretizarem¹ as obras literárias, talvez em virtude da pouca formação dos professores como leitores literários.

Sobre a relação literatura/escola, Paulino (2001, p. 27) afirma que:

A escola, que se pretende democrática, na verdade, também exclui, pois mesmo os alunos que têm acesso a ela sofrem, muitas vezes, um tipo velado de exclusão. Isso porque a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. Ele é instado a confessar aos outros a sua leitura e a corrigi-la na direção do consenso.

Paulino (2001, p. 28) ressalta ainda que “a escolha aleatória dos livros e a cobrança de leituras através de testes automatizados são algumas dessas formas de controle da leitura que empobrecem a interação livro/leitor”.

Nesse sentido, Soares (1998) salienta que a escolarização da Literatura é algo inevitável no âmbito escolar. Aliás, qualquer conhecimento, ao se transformar em um “saber escolar”, passará por um processo que o institucionaliza. A escola é uma instituição em que as tarefas são ordenadas por meio de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, etc.), em horários, em lugares de trabalho, em saberes a aprender, em processos de avaliação e de seleção. Isso é próprio da escola. Portanto, não há como evitar a “escolarização” da Literatura. Não podemos também negar essa escolarização, pois, assim, estaríamos negando a própria escola. Dessa forma, a autora argumenta que:

¹ Quando emprego o termo “concretização”, refiro-me ao conceito utilizado por Iser (1996), que o retoma de Ingarden e Vodicka (1978). Essa expressão define a atividade do leitor de preenchimento das lacunas ou dos vazios de um texto, deflagrando o processo de comunicação próprio à Literatura. A esse respeito, veja-se, também, “Vocabulário crítico” In: ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989, p. 112.

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 1998, p. 22).

Ainda em seu artigo, a autora enumera e comenta uma série de exemplos que considera como a má escolarização da Literatura. Dentre os exemplos, julga como negativa a prática de leitura de fragmentos de textos literários em detrimento de uma leitura do todo, assim como o uso de textos literários para o estudo da gramática e da ortografia. A autora ainda chama atenção para a transferência de suportes – a passagem do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático. Nesse caso, salienta que, muitas vezes, tal passagem deturpa o texto literário, uma vez que não respeita devidamente aos critérios de textualidade² e tampouco aos de literariedade³.

Essas inquietações de ambas as autoras já me instigavam na prática de sala de aula, sem, no entanto, possuir, na ocasião, arcabouço teórico consistente para lidar com o problema. Essas questões determinaram, também, minha trajetória na vida acadêmica, que passo, agora, a relatar, por considerar que tal relato explica a escolha do suporte teórico do meu trabalho.

No ano de 1997, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília – UnB e fiz parte do corpo de pesquisadores⁴ do projeto *A leitura da Literatura no ensino médio em escolas do Distrito Federal*⁵. Trabalhando na linha de pesquisa Literatura e Ensino, em agosto de 1999, sob a orientação da professora Hilda Orquídea H. Lontra, defendi a dissertação de Mestrado que, em 2003, revisitada e

² VAL (1991) chama de *textualidade* o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, resgatando a origem da palavra no latim *textum*, como tecido, entrelaçamento de ideias e não apenas uma sequência de frases. São sete os fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

³ Um dos elementos determinantes para se considerar se um texto é literário ou não é o índice da chamada *literariedade*, busca mobilizadora sobretudo da crítica formalista e estruturalista. Trata-se de um conceito complexo, que tem caráter histórico, relativo, mas que muitas vezes é levado em conta para a identificação de certos traços peculiares do discurso literário. Essa relatividade e essas limitações não impedem que seja assinalada uma série de caracteres distintivos do discurso literário em relação a outros discursos. O predomínio da conotação, a liberdade na criação, a ênfase no significante e o estranhamento são alguns desses caracteres. Entretanto, hoje são levados em conta acentuadamente a recepção e os aspectos contextuais, que impedem a visão de uma literatura fechada em si mesma.

⁴ Participação na qualidade de pesquisadora voluntária.

⁵ O produto desta pesquisa foi organizado na publicação de caráter coletivo LONTRA, Hilda Orquídea H. (Org). *Leitura e Literatura: muito prazer!* Brasília: Ed. UnB, 2000.

reestruturada, foi publicada com o título: *Ler sem doer*⁶ – *perspectivas para a leitura do texto literário no ensino médio*. Questionar o ensino de Literatura e formular alternativas de procedimento didático, oferecendo subsídios para profissionais das áreas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, foram os objetivos que nortearam a pesquisa descrita em *Ler sem doer*.

Transcorridos alguns anos, a relação leitura/literatura/ensino apresenta-se, para mim, de maneira ainda mais contundente. Interessa-me, sobretudo, pesquisar o que Paulino (1998) chama de *letramento literário*. Antes de trabalhar com esse conceito, faz-se necessário esclarecer o que se entende por *letramento*. Segundo Soares (*op. cit.*), uma das primeiras ocorrências do termo está em Kato (1986), no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado pela editora Ática. A autora traduziu do inglês *literacy* como *letramento*. O conceito de *letramento* envolve um conjunto de fatores que varia de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas.

Soares (1998, p. 39) diz que podemos entender letramento como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” Podemos observar, a partir dessa definição, que se amplia a tarefa do professor em sala de aula. A ação de alfabetizar (ensinar o código escrito) insere-se em uma prática maior: a de introduzir o aluno na cultura escrita, ou seja, torná-lo letrado. Nessa perspectiva, não cabe mais escrever ou soletrar palavras e frases. É preciso ir além: ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever, compreendendo também o significado social e os contextos diversos do uso da escrita. Seria ensinar o aluno a, como disse Freire (1982), ler o mundo.

De acordo com Paulino (1998), o conceito de *letramento* pode ser pensado em relação à literatura. Como outros tipos de letramento, o literário continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura e escrita que não se reduzem à escola, mas passam por ela.

A respeito da formação do leitor de literatura, destaca Paulino:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem

⁶ LAGE, Micheline Madureira. *Ler sem doer: perspectivas para a leitura do texto literário no ensino médio*. Ed. Unileste, Coronel Fabriciano-MG, 2003.

realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (1998, p. 8).

Diante dessas proposições, nesta pesquisa, busco responder a algumas questões, a saber: como estará ocorrendo a formação do leitor literário? Recortando um pouco mais: como estaria ocorrendo a formação de um leitor literário em âmbito universitário? Delimitando a questão, tendo em vista o meu contexto, como estaria a escolarização literária, em cursos de Letras/licenciatura, na educação Superior de Minas Gerais?

As perguntas elencadas acima são fruto de minhas experiências com a leitura literária no Ensino Superior, em cursos de Licenciatura em Letras. A partir do contato com a realidade da Educação Superior, detectei falhas nos programas de estudos da área de Literatura, nas disciplinas voltadas para a formação de professores e também nos Estágios Curriculares Supervisionados. Essas lacunas vivenciadas no âmbito universitário suscitaram-me questionamentos e reflexões acerca da leitura literária nesse nível de ensino. Isso me levou a buscar leituras que elucidassem a relação literatura e ensino, no contexto da Educação Superior.

Preocupada com a desvalorização da disciplina Literatura na formação de professores na área de Letras e, ainda, com o tratamento do texto literário nas salas de aula – em que este muitas vezes aparece como pretexto para o estudo gramatical, esvaziando-se sua leitura como obra de arte –, Leahy (2004, p. 57) questiona:

Por que parece tão complexo inverter a relação do texto com a gramática? Estarão os professores equipados para ‘pesquisar’ o texto? O que fazemos de nossa docência nos cursos de Letras? O que dizer da formação dos docentes de língua e literatura nacionais, construída sobre grandes lacunas, sobre a fragmentação intrínseca dos componentes curriculares, sobre a dispersão intelectual que favorece tradições acadêmicas semifeudais? Se nos falta a segurança de leitura, análise e interpretação adquirida através de maior intimidade com as teorias literárias, por que não diversificar e aprofundar as possibilidades crítico-teóricas de leitura para além da tradição fenomenológica? Por que nossos licenciandos não desenvolvem novos olhares, novos enfoques de leitura literária [...] ao invés de memorizar períodos históricos, ou de concentrar todas as atenções sobre os mesmos autores privilegiados pelo cânone? Não seríamos e teríamos melhores professores se nos puséssemos a trabalhar de modo dialógico as diferentes possibilidades teóricas de ler a arte literária?

Assim como Leahy, acredito, pois, que vale a pena um exercício de reflexão em que se responda qual é a situação atual do ensino de Literatura na Educação Superior, mais especificamente em Cursos de Letras/licenciatura, que formam professores para atuarem no

ensino de língua e literatura⁷. Tal questionamento tem eco nas minhas leituras na área, nas discussões do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - GPELL, do qual faço parte, e também nas minhas experiências iniciadas em fevereiro de 2002 e que se estenderam até o ano de 2007, nos cargos de coordenadora do Curso de Letras do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – Unileste-MG e de professora das disciplinas Teoria da Literatura e Prática de Ensino de Literatura do Curso.

Logo que assumi o cargo de Coordenação do Curso de Letras do Unileste-MG, constatei um hiato entre as principais direções tomadas pela Teoria Literária⁸, nos últimos tempos, e as possibilidades de atuação na escola, no que diz respeito ao ensino de Literatura, tomando-se como base os caminhos abertos pela Teoria, principalmente quanto às concepções de leitura, à especificidade da Literatura e à natureza e às funções desta na sociedade contemporânea. Refiro-me ao ementário aprovado para a área de Literatura Brasileira pela Comissão Avaliadora do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no Unileste-MG, no ano de 1999, como um dos exemplos dessa discrepância. É ilustrativo constatar que as disciplinas de Literatura privilegiavam a periodização literária, sendo divididas em blocos, de acordo com estilos de época, em uma abordagem diacrônica.

Vale ressaltar que algumas universidades⁹ substituíram, em suas matrizes curriculares, a denominação Teoria Literária, por Literatura Comparada, ou por Estudos Culturais, o que mudou o eixo das discussões universitárias na última década do século XX. Como as disciplinas Literatura Brasileira, Teoria Literária, Literatura Comparada, Estudos Culturais concorrem em conjunto para o estudo do texto literário, convém reavaliar o interesse delas para o objeto de análise desta pesquisa.

As estratégias teórico-metodológicas desta pesquisa incluíram revisão bibliográfica, que abordou documentos oficiais e acadêmicos, artigos científicos de autores brasileiros e estrangeiros, cujas temáticas têm ligação com o objeto de estudo literatura/ensino/formação

⁷ A pesquisa está centrada no estado de Minas Gerais, como recorte necessário ao trabalho. O que me interessa, entretanto, transcende a geografia, uma vez que as indagações a que me referi até o momento sempre estiveram presentes na minha trajetória – de Minas Gerais ao Distrito Federal, retornando depois a Minas Gerais.

⁸ Poderíamos resumir a História da Teoria Literária da seguinte forma: preocupação com o autor (Romantismo e Século XIX – perpetua na crítica literária a inclinação historicista e o biografismo), preocupação exclusiva com o texto (New Criticism – movimento crítico que se desenvolve a partir dos anos 30, nos Estados Unidos) e, nos últimos tempos, uma acentuada transferência de atenção para o leitor. A reflexão que move a chamada Estética da Recepção, por exemplo, preocupa-se, sobretudo, com as operações receptivas, ou seja, com os procedimentos efetuados pelo leitor no contato com a obra e suas consequências na conformação do público (a receptividade da obra em sentido amplo). Observam-se, a partir dessa trajetória histórica, três pólos: *autores* (produtores literários), *texto literário* e *público* (conjunto de receptores). Poderíamos, portanto, dizer que a Teoria Literária tem-se caracterizado por deslocar a sua atenção de um desses três polos para outro.

⁹ Na Faculdade de Letras da UFMG, por exemplo, tem-se “Introdução à Literatura Comparada”, no lugar de Teoria da Literatura I.

de professores. A pesquisa bibliográfica contemplou ainda teses acadêmicas que versavam sobre tal objeto, bem como livros sobre o assunto, o que permitiu a construção de um panorama do conhecimento acerca do tema em foco nesta pesquisa.

Em função da amplitude e complexidade do objeto em estudo, foi realizada pesquisa de campo, com abordagens quantitativa e qualitativa. Ressalto que minhas trajetórias acadêmicas, bem como as estratégias teórico-metodológicas utilizadas para a realização desta pesquisa têm relação intrínseca, como se pode observar na primeira seção, **Entretecendo Teoria e Metodologia**. O leitor percorrerá, nesse primeiro momento, os caminhos da arte literária sob a ótica da Literatura Comparada e dos Estudos Culturais e verá, ainda, a temática “literatura” sob o olhar de outros pesquisadores (brasileiros e estrangeiros), bem como a metodologia construída para a abordagem do assunto-eixo desta tese.

1 – ENTRETECENDO TEORIA E METODOLOGIA

1.1 Arte Literária sob a ótica da Literatura Comparada e dos Estudos Culturais

A fim de localizar o leitor na seara da Literatura Comparada e dos Estudos Culturais apresentarei, primeiramente, os estudos da professora Carvalhal (1992). Ela reconstrói a trajetória dos estudos comparados de Literatura e esclarece que o ato de comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura. No entanto, quando a comparação é empregada como recurso preferencial no estudo crítico, convertendo-se na operação fundamental da análise, ela passa a tomar ares de método – começa-se, pois, a pensar que tal investigação é um “estudo comparado”. O termo “comparação” aparece empregado amplamente na Europa para estudos de ciências e Linguística já no século XIX, porém é na França que mais rapidamente a expressão “Literatura Comparada” vai se firmar. Somente nos primeiros decênios do século XX a Literatura Comparada ganha estatura de disciplina reconhecida. Nesse período, já com longa tradição de ensino na Europa e na América do Norte, a Literatura Comparada teve pouca difusão no Brasil. Entretanto, em nosso país, no último decênio do século XX, a disciplina assume nova relevância entre as formas de investigação literária.

Dentre os estudos do Círculo Linguístico de Moscou, como os de B. Eikenbaum, V. Chklovski, R. Jakobson, O. Brik, B. Tomachevski, dentre outros – reunidos sob a denominação de “formalistas russos”, ainda que alguns tivessem orientações teóricas diversas –, destacam-se, para o âmbito da Literatura Comparada, os trabalhos de I. Tynianov. Como os demais teóricos consideravam o texto literário como um sistema fechado, com o qual cabia realizar uma análise interna, percebendo sua linguagem poética também como um sistema, isto é, como um conjunto de relações entre o todo e suas partes, Tynianov se destaca por romper com a ideia de se estudar o fenômeno literário como algo isolado. No ensaio “Da evolução literária” (1971, p 109.), ele questiona:

É possível o estudo chamado “imaneente” da obra enquanto sistema, ignorando suas correlações com o sistema literário? [...] Entretanto, mesmo a literatura contemporânea não pode ser estudada isoladamente. A existência de um fato como fato literário depende de sua qualidade diferencial (isto é, de sua correlação seja com a série literária, seja com uma série extraliterária), em outros termos, de sua função.

Como se pode perceber, Tynianov adotou uma perspectiva histórica para a Literatura, diferente da concepção tradicional, e rejeitou a ideia da evolução literária como um processo linear, constante, com início e término previamente determinados.

No século XIX, a obra literária era vista como um reflexo da sociedade. Tynianov, percebendo que a história literária apresentava-se como um apêndice da história social, sendo algo extrínseco à literatura, construída em função dos fenômenos sociais e políticos, via como uma necessidade a criação de uma história intrínseca à literatura, voltada, sobretudo, para o estudo dos fatos propriamente literários. O teórico propôs, então, uma revisão da história literária, apontando para dois tipos de abordagem que, segundo ele, assegurariam o estatuto de cientificidade desse estudo. O primeiro disse respeito ao estudo da gênese dos fenômenos literários; o segundo, ao estudo da variabilidade literária, ou seja, da evolução da série.

Tynianov desenvolve o conceito da obra literária como um sistema individualizado que participa, por sua vez, de outro sistema, que seria a literatura como um todo. Segundo ele, somente considerando essa diferença básica é que seria possível construir uma ciência literária e rever o problema da função das séries vizinhas na evolução literária.

Ao longo de seus estudos, Tynianov introduz a noção de funções. Chama de função construtiva a possibilidade de um elemento da obra literária se correlacionar com os outros elementos de um mesmo sistema e, conseqüentemente, com o sistema inteiro. Denomina de função autônoma a dificuldade de se fazer um estudo da obra enquanto sistema, pois a mesma está intimamente ligada às séries vizinhas e ao próprio sistema literário. Ele admite a complexidade dessa noção. No entanto, entende que a literatura não pode ser estudada isoladamente, mas que os fenômenos literários devem ser vistos dentro de suas relações.

O sistema literário não é uma cooperação fundada sobre a igualdade de todos os elementos: há um grupo de elementos dominantes acrescido da deformação de outros. O sistema da obra entra na literatura graças a esse grupo de elementos dominantes.

Esse teórico percebe que o sistema da literatura é, antes de tudo, um sistema das funções da série literária, a qual está em constante correlação com as outras séries. No entanto, a evolução da série literária não coincide com a evolução das outras séries culturais, como, por exemplo, a pintura, as artes plásticas, que lhe são correlatas, porque a natureza da literatura possui ritmo e características próprios, diferentes das outras séries.

Tynianov vê a correlação da literatura com as séries vizinhas, a que chama de vida social, através do aspecto verbal. A atividade linguística é, pois, a responsável pelo intercâmbio entre a série literária e a social. A literatura tem uma função verbal em relação à

vida social, e o estudo da evolução literária – considerada como uma série – só pode ser realizado, levando-se em conta a sua correlação com as outras séries.

Outro teórico que nos ajuda a pensar sobre as noções fundamentais para os estudos literários comparados é Mikhail Bakhtin, que, como Tynianov, foge às concepções fechadas de texto, dos formalistas mais ortodoxos, e resgata as ligações do texto literário com a história. Para Bakhtin (1997),¹⁰ a obra literária estabelece vínculos com o conteúdo da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência, que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra. De acordo com Bakhtin (1997, p. 119), “em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada”.

Infere-se, da citação acima, a noção de “dialogismo”, muito mencionada por pesquisadores e comentadores da obra de Bakhtin. Podemos definir o dialogismo como a relação necessária entre um enunciado e outros, sempre situados em um horizonte histórico. Assim, a obra literária é uma construção polifônica, na qual várias vozes se cruzam, em um jogo dialógico, cruzando-se também várias ideologias, uma vez que a obra literária não está isolada, mas faz parte de um grande sistema de correlações. Nas palavras de Carvalhal (1992, p. 48), ao discorrer acerca dos trabalhos de Bakhtin, “o texto escuta as ‘vozes’ da história e não mais as re-presenta como uma unidade, mas como um jogo de confrontações”.

Na esteira de Tynianov e de Bakhtin, Kristeva chegou à noção de “intertextualidade”, termo por ela cunhado em 1969¹¹ (apud CARVALHAL, 1992, p. 49) para designar o processo de construção do texto literário. Segundo Kristeva (1974, p. 146) “todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, se instala a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, pelo menos, como dupla”.

Esse conceito foi muito importante no campo literário, porque abalou a antiga concepção de influência, deslocando o sentido de “dívida”, antes tão enfatizado. Procurava-se,

¹⁰ A versão que tenho da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* é a 8ª edição brasileira, de 1997. Entretanto, é importante ressaltar que a 1ª edição brasileira, pela Hucitec, é de 1979. As ideias de Bakhtin tiveram entrada no Brasil, de forma mais vigorosa, a partir do início da década de 70, pela obra *Introdução à semanálise* (edição francesa 1969 e brasileira 1974), de Julia Kristeva. Nessa obra, a autora já falava de polifonia e dialogismo, difundindo alguns conceitos do teórico russo. Antes disso, por volta de 1963, as ideias de Bakhtin já chegavam ao Ocidente, pois seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski* é traduzido para o francês, inclusive com apresentação de Julia Kristeva. Alguns professores e pesquisadores brasileiros da área literária leram esta obra – em francês – que traz, inclusive, vários pontos comuns com *Marxismo e filosofia da linguagem*. Na contemporaneidade, em se tratando de estudos da linguagem, Bakhtin continua sendo um nome-chave.

¹¹ *Sêméiôtikè* (Recherches pour une sémanalyse). Paris: Seuil, 1969. (Em Português: *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974).

nos estudos comparados, ver qual autor devia ao outro a influência, a inspiração. Com a noção de intertextualidade, a dívida que um texto adquiria com seu antecessor, passa, ao contrário, a ser entendida como um procedimento natural e contínuo de reescrita dos textos.

A respeito dos Estudos Culturais, que também têm influenciado os estudos literários na atualidade, Ana Carolina Escosteguy (2006)¹², explica que, originalmente, tais estudos surgiram na Inglaterra. Contemporaneamente, transformaram-se em um fenômeno internacional, pois, segundo ela, os Estudos Culturais não estão mais confinados à Inglaterra, nem aos Estados Unidos, uma vez que se espalharam para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Entretanto, Escosteguy afirma que as peculiaridades do contexto histórico britânico, abrangendo da área política ao meio acadêmico, marcaram indelevelmente o surgimento deste movimento teórico-político.

Parafraseando a autora, sob o ponto de vista político, os Estudos Culturais enxergam que a cultura não é nem um campo autônomo, nem um campo externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais. Sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade. Escosteguy, citando Hall (1980, p. 137), afirma que “os Estudos Culturais não configuram uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade”.

Cabe aqui uma pergunta: o que os Estudos Culturais têm a ver com a Literatura? Muito, pois eles tomam como objeto de estudo qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre “alta” e “baixa cultura”. Interessa aos Estudos Culturais desde a literatura de Paulo Coelho, passando pela de Guimarães Rosa, às exposições nos museus e nas ruas, ao cinema, chegando aos programas de televisão e à publicidade. Nada é considerado estranho às preocupações das análises e das críticas dos Estudos Culturais. Baseada nas leituras de Johnson, Escosteguy e Schulman (2006), chego à conclusão de que, diferentemente da crítica tradicional, os Estudos Culturais não se concentram na análise estética, a não ser para examinar suas conexões com relações de poder. Em uma definição sintética, pode-se dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na interface cultura/significação/identidade/poder. Como o campo da cultura é bastante vigoroso e abarca muitos objetos – conforme dito anteriormente – existem várias abordagens literárias no campo dos Estudos Culturais, assim como existem vieses mais sociológicos ou históricos dentro dessa área híbrida, chamada Estudos Culturais.

¹² In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SHULMAN, Norma. (2006)

A respeito da relação Estudos Culturais e ensino de Literatura, Paulino (2004a), em artigo intitulado *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*, ressalta que algumas radicalizações desses estudos têm levado os discentes a se formar sem terem lido os cânones literários. Dessa forma, o estranhamento e outros exercícios intelectuais próprios à interlocução com a literatura canônica não estão sendo vivenciados, nem por alunos, nem por professores.

Segundo Paulino, os professores que se formaram até a década de 70 liam muito e tinham acesso aos autores do cânone literário. A autora (2004a, p. 51) salienta que: “sabemos que os cânones são históricos, como a língua, mas, assim também como ela, apresentam uma durabilidade”. Complementando o raciocínio, afirma:

Os professores que se formaram até os anos 70 no Brasil têm clara percepção do que isso significa. Se não chegaram a ler *Dom Quixote*, *Édipo-Rei*, ou *Madame Bovary*, pelo menos se formaram canonicamente na literatura brasileira: leram Gregório de Matos, Vieira, Gonzaga, Alencar, Machado, Lima Barreto, Drummond, Graciliano Ramos e outros clássicos de língua portuguesa. Não se tratava de práticas leitoras restritas às escolas de Letras. Também nos hoje denominados, no Brasil, “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, os estudantes liam autores canônicos. As escolas de Letras apenas complementavam essa formação, aprofundando o estudo dos autores consagrados pela historiografia literária (2004a, p. 51).

Assim, lamenta que

poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores “clássicos” ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstram diversas pesquisas sobre leituras de professores. [...] (p. 59).

Se, hoje, em sua maioria, os professores de Língua Portuguesa e Literatura não são leitores literários, com certeza, esse fato prejudica, por sua vez, a formação de seus alunos. A autora difere, ainda, o que chama de cânones escolares em relação aos cânones literários. Os cânones escolares derivam de uma escolha de textos que agrada à escola em primeiro lugar, não aos leitores. Dessa forma, predominam nos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense; o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. Enfim, obras conformadoras, não-desafiantes, que evitam a todo custo temas complexos (a autora cita a temática do suicídio, como exemplo) invadem as salas de aulas, formando os jovens de hoje. Tais obras não são capazes de ampliar o horizonte cultural dos sujeitos leitores, pelo seu caráter conformador.

1.2 *Flashes* de outras investigações: a literatura sob o olhar de outros pesquisadores

O trabalho com práticas de leitura literária, visando ao preparo de licenciados em Letras para o exercício do magistério em Literatura Brasileira, desvela a questão central investigada nesta tese: a qualificação do professor formador de leitores literários – o professor de Literatura do Ensino Superior. Grande parte dos discentes tem dificuldade em estabelecer ligações entre o saber teórico, fragmentado, recebido nos anos de sua formação e o conhecimento específico com que deve trabalhar no exercício do magistério (Leahy, 2000). Como desenvolver competências e habilidades intertextuais, conforme apregoam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao discorrerem acerca do ensino da “Linguagem, seus códigos e Tecnologias”, se a teorização das universidades está, muitas vezes, desvinculada da realidade sócioeducacional das escolas nas quais o licenciado trabalhará?

As universidades (em especial os cursos de Letras) estão, de fato, diplomando “cidadãos aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua”, como prevê o item II do Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases?

Uma pesquisa implica sempre a existência de uma pergunta ou de várias perguntas a que se queira responder. Perguntando, o pesquisador, após a realização de seu trabalho, leva outras pessoas a também terem perguntas. Assim, uma questão que se levanta é sobre o que me levou a investigar a formação do professor em Letras, além da minha trajetória acadêmica/profissional. Para que o leitor entenda melhor as minhas inquietações, é preciso *dar voz* a outros pesquisadores que já trilharam caminhos de investigação semelhantes e que me influenciaram. Os trabalhos desses pesquisadores – preocupados com a questão da leitura e, particularmente, com a leitura literária – apontam para uma fragilidade no que tange à formação de professores em Letras, em relação à sua aptidão ao ensino de Literatura Brasileira em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

A partir das leituras realizadas, pude perceber que as universidades vêm, aos poucos, realizando trabalhos de pesquisa experimental no campo do ensino de Literatura, a fim de influenciar positivamente a prática da leitura¹³ na Educação Básica. Esse intercâmbio, derivado do trabalho conjunto entre universidades e escolas, é de extremo valor para o

¹³ Aqui, refiro-me à leitura de um modo mais amplo, não especificamente à leitura literária.

aprimoramento do desempenho dos professores e também dos alunos. Essas iniciativas (muitas vezes penosas), porém, não dão conta dos graves e frequentes problemas no âmbito da leitura e da escrita, que fazem parte do cenário educacional brasileiro.

Antes de tecer comentários mais aprofundados a respeito da produção nacional envolvendo o tema literatura/ensino, gostaria de tocar no nome do professor universitário, ensaísta, crítico literário, Antonio Candido, que há muito vem formando várias gerações de críticos literários e professores. Entender um pouco o universo de Antonio Candido é reconhecer a fonte na qual grandes nomes foram matar a sede de conhecimento no campo da Literatura.

Com o livro *Formação da Literatura Brasileira* (1ª edição em 1959)¹⁴, Antonio Candido iniciou uma verdadeira revolução na maneira de analisar a literatura nacional. Além disso, com seus escritos, o crítico brasileiro revigorou a interpretação da sociedade brasileira, ajudou a renovar a militância política de um país mais acostumado à ação de partidos que à ação popular e contribuiu na formação de muitos intelectuais. O artigo “O direito à literatura”¹⁵, de que tratarei mais intensamente, revela algumas ideias do autor em relação à arte, à cultura, deixando entrever um pouco do universo de que seus alunos partilharam em suas aulas.¹⁶

Antonio Candido (2004) inicia o artigo fazendo um apanhado de nossa época. Segundo ele, vivemos um tempo de barbárie, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização. De acordo com o autor, aí se encontra o cerne da questão, ao tratarmos de direitos humanos, pois somos a primeira era da história em que, teoricamente, é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram injustiça. Hoje, ainda de acordo com Candido, temos os meios materiais e tecnológicos para nos aproximarmos de uma sociedade mais justa, embora, paradoxalmente, não procuramos, muitas vezes, transformar a possibilidade teórica em realidade prática por meio do empenho.

A ausência de empenho para o combate das desigualdades sociais tem relação intrínseca com o crescimento da barbárie. Entretanto, embora tudo isso esteja acontecendo,

¹⁴ Em 2006, o livro foi relançado com revisão do autor. CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

¹⁵ O artigo em questão foi, originalmente, uma palestra proferida em 1988, em curso organizado pela Comissão de Justiça e Paz, da Arquidiocese de São Paulo, e, posteriormente (1989), publicado no livro *Direitos humanos – um debate necessário*, organizado por Antonio Carlos Ribeiro Fester. Vide: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. *Direitos humanos – um debate necessário*. São Paulo: Brasiliense, 1989. A versão que tenho do texto “O direito à literatura” está em CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4ª ed. reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

¹⁶ Foram alunas de Antonio Candido: Lígia Chiappini, Maria Alice Faria, dentre outras pessoas que, direta ou indiretamente, foram influenciados por seu trabalho e serão abordados nas nossas discussões teóricas.

pelo menos não se vê mais o elogio da barbárie. Assim, de acordo com Candido, se o mal é praticado, mas não é proclamado, nota-se uma melhoria na sociedade, pois isso quer dizer que o homem não encara mais o mal como algo natural.

Dessa forma, continua Candido (2004, p. 172), “talvez se possa falar de um progresso no sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância”. Aqueles que lutam para que os direitos humanos sejam preservados enfrentam um problema, pois, de acordo com o teórico (2004, p. 172), “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

Porém, segundo o autor, nossa tendência é a de achar que nossos direitos são sempre mais urgentes que os do próximo. Também temos dificuldade em incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos para nós. Assim, ninguém tem dúvida em afirmar que o próximo tem direito a bens fundamentais como casa, saúde, comida, educação. Seguindo esse raciocínio, Candido (2004, p. 172) indaga: “mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” Talvez isso não lhes passe pela cabeça, arremata o autor.

Para aprofundar o debate e tentar responder à pergunta proposta, Candido evoca os conceitos de “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, provenientes da Sociologia. Esclarece que os limites entre o que é essencial e o que é supérfluo são de caráter histórico:

Cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (p. 173).

Na esteira desse raciocínio, conclui:

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (p. 174).

Seria a literatura uma necessidade profunda do ser humano? Para Candido, se a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, seja por meio do que denominamos folclore, lenda, chiste, seja por meio das formas mais complexas e difíceis da produção escrita, então não há povo e não há homem que possa

viver sem ela, que possa ser alijado de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Logo, a literatura constitui um direito e é fato indispensável de humanização. Ao ler os textos literários, os leitores dão forma aos sentimentos e à visão de mundo do autor, assim se organizam por meio das histórias e, portanto, se humanizam.

A luta pelos direitos humanos passa pela luta ao acesso a diferentes níveis da cultura. Como diz Candido, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (p. 191).

1.2.1 Literatura/ensino por Nelly Novaes Coelho, Lígia Chiappini e Maria Alice Faria

Esta seção pretende discutir alguns trabalhos de professores/pesquisadores, influenciados pelo legado teórico de Antonio Candido, cujas obras são referência na área da Literatura. Dentre eles, destaca-se Nelly Novaes Coelho, professora de Literatura na USP, desde 1962, colega de trabalho do crítico brasileiro, portanto.

Em 1966, Nelly Novaes Coelho publica *O ensino da Literatura*¹⁷. Obra escrita há quatro décadas, é natural que ocorram nela algumas defasagens no campo teórico, como um conceito muito restrito de língua “(= código lingüístico aceito pela comunidade)”, um conceito que desvaloriza o potencial criativo da criança e do adolescente, apontados “(= seres imaturos)”,¹⁸ que precisam ser “moldados” pela educação. Lembremo-nos de que à época em que o livro foi escrito, o termo-chave era “estrutura”, “estruturalismo”, ao que a autora prefere denominar “análise estrutural” (1962, p. 21).

Para além do contexto da época, é importante lembrar o nome de Nelly Novaes Coelho pelos seguintes motivos:

- 1º - como marco histórico;
- 2º - como pesquisadora pioneira nas relações literatura/ensino;
- 3º - pela validade e atualidade de algumas questões para as quais a autora chama a atenção, já na década de 60, como destaca o professor Segismundo Spina, no prefácio da primeira edição da obra:

¹⁷ O livro é dedicado a algumas pessoas, dentre elas, destaca-se o Mestre Antonio Candido, a quem a autora diz ser grata.

¹⁸ Tais conceitos encontram-se explicitados logo no início da obra. (s/n).

Era de esperar que, nestes 25 anos, as Faculdades de Letras no Brasil já tivessem atingido e até consolidado o seu objetivo de formar professores de língua e de literatura. Infelizmente o que sucede, desde as primeiras gerações formadas por esses institutos de ensino, é o vício de se levarem para a Escola Secundária, não só os procedimentos de trabalho utilizados pelos professores de literatura, mas a própria matéria versada durante os seus 4 ou 5 anos de curso. Quantos e quantos conhecemos que procuram reproduzir no colégio (e até no ginásio!) a matéria aprendida no seu curso universitário (xii [sic]).

O professor ressalta, ainda, que, em língua portuguesa, a bibliografia **didática** da literatura é praticamente inexistente (grifo meu). No mesmo texto, Spina louva a professora Nelly N. Coelho por “colaborar na eliminação do divórcio em que se encontra a mocidade de nossos dias com uma das verdadeiras fontes da vida: a Literatura” (xiii [sic]).

O livro de Coelho destaca-se no cenário da época por apresentar técnicas metodológicas de abordagem do texto literário. A professora sistematizou procedimentos metodológicos previamente experimentados por ela e por seus colegas de trabalho. A natureza de *O ensino da Literatura* é essencialmente prática.

Outra pesquisadora de grande relevância para as pesquisas sobre ensino de Literatura é Ligia Chiappini. Com bastante experiência na área de formação de professores, especificamente na linha de pesquisa ligada à literatura e a seu ensino, a professora e pesquisadora tem muito a nos ensinar. Em *Reinvenção da Catedral* (2005), Chiappini documenta sua trajetória individual e coletiva, envolvendo suas lutas, desde os tempos da ditadura militar, para construir um intercâmbio e uma aproximação da universidade com a escola pública, atuando em projetos de equipe, definidos conjuntamente com os múltiplos atores do processo: professores universitários, discentes de Letras, professores dos ensinos Fundamental e Médio. Na esteira da pesquisa-ação, opondo formação e treinamento ou “reciclagem”, a autora prima pela interformação, um trabalho que aproxima a universidade da comunidade escolar e valoriza a formação continuada do professor em serviço – sem sacrifício de seus finais de semana e período de férias – e que ressalta a integração de todos. Assim, não existe ninguém mais importante que o outro nesse processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Chiappini (2005, p. 43):

Isso significa que os universitários se recusam a ser vistos como especialistas, em oposição aos professores de 1º grau, por sua vez vistos como aplicadores. O trabalho não é, portanto, para os professores de 1º grau nem para os alunos de Letras e normalistas, mas com eles. Nesse grupo heterogêneo, o importante é identificar e utilizar o que há para cada um ensinar e aprender. Isso exige uma atitude aberta e um esforço permanente para superar carências.

Parte dessa trajetória foi publicada em *Invasão da Catedral* (1983), obra hoje esgotada. A catedral seria uma metáfora da universidade. Originam de *catedral* (*cathedral*) – símbolo do sagrado – as palavras *cátedra*, que significa cadeira professoral, e *catedrático* que, segundo o dicionário¹⁹, dizia-se de professores efetivos de escolas secundárias ou superiores. Nós, que lidamos com a linguagem, sabemos que essas escolhas lexicais não são ingênuas, que trazem em seu bojo uma ideologia que figura o saber do Ensino Superior – algo para poucos, algo distante, sagrado mesmo. O caminho de Chiappini vai, pois, “da invasão” – quando a universidade (catedral) era pouco receptiva ao trabalho de formação-pesquisa com professores de escola pública e este era destinado a Faculdades de Educação, aos cursos de Pedagogia ou limitado às associações docentes – “à reinvenção”, quando a própria universidade se convence de que deve apoiar projetos dessa natureza e que esse apoio é um de seus deveres, pois esses projetos partem das necessidades de seus alunos.

No livro *Reinvenção da Catedral*, a autora narra e avalia criticamente as experiências pedagógicas nascidas dessa colaboração entre a universidade e as escolas públicas. Mais que um registro histórico, os textos têm grande atualidade, uma vez que defendem algo hoje ainda mais urgente: a parceria da universidade com a escola pública e a manutenção de canais abertos, como o da APLL – Associação de Professores de Língua e Literatura, para que haja uma troca profícua entre teorias e práticas, em um processo de aprendizagem mútua que, certamente, colaborará para uma melhoria do cenário educacional brasileiro. Em seus relatos, Chiappini não esconde as contradições de todo o processo, as tensões, as lutas políticas e a dificuldade da realização de um trabalho que desvelou, segundo a autora, o profundo abismo entre a universidade e as escolas. São falas da autora (2005, p. 18):

[...] nesses cursos para professores de 1º e 2º graus, também descobri que há um profundo abismo entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus em nosso país. Antes de tudo, as condições de trabalho nessas escolas (principalmente naquelas que pertenciam à rede pública, mas mesmo em muitas escolas particulares) eram, então, como hoje continuam sendo, muito precárias. Os salários muito baixos obrigavam (e obrigam ainda) os professores a dar muitas aulas, a fim de obter um mínimo para o seu sustento. Uma das conseqüências é terem pouco tempo para preparar suas aulas, para corrigir os trabalhos dos alunos e, por certo, nenhum tempo para estudar.

A fim de integrar a universidade com os ensinos Fundamental e Médio, Chiappini e sua equipe desenvolveram um projeto que denominaram Estágio de Formação do Educador

¹⁹ MAGNE, Augusto. *Dicionário Etimológico da Língua Latina*. Famílias de palavras e derivações vernáculas. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

em Serviço (Efes). As experiências foram realizadas através da Universidade de São Paulo (USP), onde a professora lecionava Teoria Literária e Literatura Comparada. Os relatórios produzidos pelos diversos participantes denunciam a necessidade de uma ligação maior da universidade com a realidade a ser vivenciada na prática. Segundo Chiappini (2005, p. 29), nos relatórios,

estudantes de Letras e normalistas também escreveram a respeito de suas próprias transformações e de como se tornaram críticos com relação aos currículos e aos conteúdos de seus cursos que não os preparavam e certamente não preparam hoje, para a realidade que tiveram a oportunidade de conhecer, por antecipação, no convívio com professores participantes de seus grupos.

A respeito da pesquisa-ação dentro da academia, assim se manifesta a autora (2005, p. 32): “[...] esse tipo de pesquisa, por suas características específicas, constitui sempre um problema para a academia e precisa de espaços de fronteira para desenvolver-se.” A autora (2005, p. 39) afirma ainda que,

mesmo dentro da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, quando um professor quer se dedicar a esse tipo de pesquisa é olhado, muitas vezes, com maus olhos, como se estivesse inventando um trabalho a mais para todos. Trabalho esse que, por ser até certo ponto marginal e marginalizado, não libera o professor universitário de outros mais tradicionalmente aceitos como inerentes às atividades de regime de tempo integral. O pesquisador e professor universitário que quiser persistir nisso tem que ter ‘fôlego de gato’, tem que ser teimoso e estar disposto a enfrentar uma dupla jornada, pois é preciso, simultaneamente, avançar na pesquisa acadêmica, mais respeitada e necessária, inclusive, para ascender na carreira com reconhecimento de seus pares. Além disso, precisa dedicar à ‘prima pobre’ mais tempo e energia do que imaginam aqueles que não atuam na pesquisa aplicada ao ensino, com todas as dificuldades que implica um trabalho de equipe intergeracional, interinstitucional e interdisciplinar.

Como se vê, da *Invasão* (1983) à *Reinvenção* (2005), passaram-se 22 anos e os problemas no campo leitura/literatura/escrita/ensino continuam. Todavia, se temos problemas generalizados concernentes à leitura e à escrita na Educação Básica, não podemos nos esquecer de que são as universidades as agências formadoras de recursos humanos que atuam no magistério. Porém, em não raros casos, percebe-se que muitos professores saem das universidades com deficiências graves no que diz respeito à apreensão crítica de textos e também em relação à escritura. Tal quadro justifica o propósito de se realizarem pesquisas que abram possibilidades de melhorias na formação de professores de Literatura em cursos de licenciatura em Letras.

Além dos trabalhos de Chiappini, merecem menção os comentários de Maria Alice Faria (1987)²⁰, contidos em seu Memorial, a respeito da intrincada relação literatura/ensino. Em maio de 1987, a referida docente candidatou-se ao cargo de professora titular no Instituto de Letras, História e Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Assis, São Paulo. O regulamento do concurso exigia um memorial sobre os cinco últimos anos profissionais do candidato. Provocadoramente, livre das amarras de uma escrita estritamente acadêmica, própria ao contexto sócio-discursivo da ocasião; afinal, tratava-se de um texto a ser avaliado por uma banca, a pesquisadora escreveu 550 páginas, intitulado-o *Contramão*. Tais escritos contêm relatos de experiência desde a infância da autora até a fase em que se torna adulta e ingressa no magistério. A docência, a pesquisa e os motivos que a levaram a se candidatar ao concurso são comentados no Memorial.

A ousadia está presente logo no título do Memorial. Estar na *contramão* é assumir uma posição contrária à que foi estabelecida e convencionada. Os depoimentos de Maria Alice Faria revelam ao leitor uma mulher inquieta, questionadora, sempre desconfortável com posicionamentos acadêmicos que deixavam de lado as questões sociais, a comunidade local, a escola, desvalorizando o ensinar, a docência, em nome de uma “alta cultura”. Com ironia, a candidata questiona o próprio concurso e faz um *Prefácio Volante*, solto, dentro de um dos tomos do Memorial, explicando os motivos que a levaram a escrever muito mais do que lhe fora solicitado. A candidata ao cargo justifica um memorial tão longo da seguinte forma:

[...] o Memorial deveria informar sobre a formação completa do candidato. Além do mais, me parece que os anos iniciais da formação intelectual e cultural de uma pessoa são fundamentais para os rumos que vem a tomar a sua carreira. Assim, decidi fazer esse balanço geral de minha formação profissional e intelectual [...]. Na altura das 300 páginas, comecei a me inquietar com a extensão que o Memorial estava tomando. Pensei em encostar tudo e me concentrar apenas nos “últimos cinco anos”. Mas me pareceu ser uma boa ocasião de deixar registrado o meu protesto em relação à ambigüidade de nossa formação de professores de português, dilacerada entre as tarefas essenciais do magistério e a via nobre da chamada “alta pesquisa pura”, ignorando-se de todo a extensão dos serviços à comunidade. Desejei mostrar como minha vida profissional sempre correu em dois corredores incommunicáveis: ensino de um lado, como atividade menor e a pesquisa pura do outro, como “la voie royale”.²¹

O difícil diálogo entre a Educação e a Letras e o desprezo pelas questões ligadas ao ensino nos cursos de Letras são objeto de reflexão de Faria em várias passagens do texto. A autora historiciza a criação da USP e fala de suas impressões no tempo em que lá graduou-se em Letras:

²⁰ Material não publicado, gentilmente cedido para mim pelo professor João Luís Ceccantini (UNESP-Assis).

²¹ Sem numeração de página. Este trecho está contido no “Prefácio Volante”.

Na USP [...] havia uma inversão de prioridades, pois o principal objetivo era criar um centro de pesquisas desinteressadas e de alta cultura. A formação do professor secundário foi para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) uma espécie de acidente de percurso, imposto pela lei federal. A incorporação à FFCL de cursos de natureza pedagógica foi um processo mais ou menos longo e sempre com desvantagens para o aspecto diretamente voltado para a formação do professor (p. 43).

A respeito dos currículos dos cursos de Letras em relação ao que hoje chamamos de Educação Básica, assim a professora se manifesta:

Para ficar apenas na área de Letras, podemos observar que praticamente nenhuma transformação sofreram os currículos, a partir da consolidação do curso na USP, na década de 40. A formação pedagógica dos professores continua deliberadamente ignorada e jogada no fim do curso, com uma carga horária altamente insuficiente. As reformas de ensino se sucederam e os mestres dos cursos de Letras não se dignificaram tomar conhecimento delas, para averiguar se vinham ou não em proveito das necessidades do ensino e das aspirações da nova clientela que ocupa hoje os cursos do antigo primário e secundário. Raras são as pesquisas universitárias que se voltam para o ensino. Os cursos de Pós-Graduação, que agora tomam força, e que têm como objetivo explícito formar os mestres dos cursos de formação de professores, continuam perdidos nos altíssimos estudos, indiferentes, senão abertamente hostis, a programas voltados para questões envolvendo o ensino de 1º e 2º graus (p. 44).

Sobre os livros didáticos e a história literária, Faria revela:

Essa concepção histórica fora da história era comum em autores de manuais literários no Brasil. (...) Esse esvaziamento do contexto histórico real com que o ensino tradicional de literatura tratava os escritores, alimentou em mim durante muito tempo uma certa convicção de que diletantismo e literatura andavam juntos (p. 63).

Sem dúvida, a Instituição onde nos formamos é um componente expressivo em nossa história acadêmica. A respeito do legado que a USP deixou na professora, ela afirma:

A formação tradicional que recebi na USP me levou durante muito tempo a considerar o texto clássico como modelo exclusivo da boa linguagem, mergulhando-me numa contradição da qual eu não me apercebi: admiradora incondicional dos Modernistas, impunha nas minhas aulas de português a língua de Machado de Assis... (p. 63).

O problema da formação de professores não é uma questão só da USP, onde Faria se formou. Em seu Memorial, ela amplia essa problemática, mostrando que o cerne desse

assunto está para além dos muros da USP, é uma questão brasileira e que atinge os cursos de Letras de todo o País:

[...]encontramos problemas de hoje nos Curso de Letras, e que não estamos sabendo como resolver. Assim, encarregada de dar cursos de panorama da literatura brasileira a nível de 2º ano, fiz diferentes tentativas, sem chegar a nenhum resultado satisfatório. Ao desenrolar de cada tentativa diferente, encontro-me sempre com três problemas básicos:

- a pouca leitura dos alunos (em qualquer assunto);
- o gosto nenhum pela literatura brasileira;
- uma falta absoluta de cultura geral. Para situar historicamente os momentos de nossa literatura, acabo por transformar as aulas em um curso de história geral e do Brasil (p. 74).

A respeito da introdução da disciplina Literatura Infantil nos cursos de Letras, uma bandeira levantada por Faria, ela historiciza o momento em que assumiu a importância dessa disciplina na formação de professores e fala de seu convívio fundamental – para diálogos, trocas, experiências – com o professor Carlos Fantinati, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília – SP:

[...] Carlos Fantinati, sempre na frente na percepção de problemas importantes de nosso ensino, achava que estava em tempo de nosso Curso de Letras ter em seu currículo um programa de literatura infantil. Dado meu interesse crescente por questões do ensino de 1º grau, ele me sugeriu que desenvolvesse esse programa, encaixado nas aulas do 2º ano de Literatura Brasileira. Gostei da sugestão e desde 1982 venho trabalhando nisso, com muita satisfação, por causa dos resultados que venho obtendo entre os alunos (p. 74).

Ainda tratando do programa de Literatura Infantil no Curso de Letras em que atuava, a autora explica:

O primeiro programa, organizado para 1983, ainda tinha o nosso velho veso do eruditismo. [...]. O que veio mudar esta postura teórica nas minhas aulas foi o contato com as experiências que a prof.^a Alba S. Bueno realizava nas escolas de Assis e com os professores. Ali aparecia com muita clareza a necessidade maior de conhecermos o que se produzia em literatura infantil, além de estar claro que, mais importante do que ter erudição sobre o livro infantil, é saber trabalhar com esses livros junto às crianças (pp. 74-75).

O programa vai sofrendo modificações ao longo do processo, dando espaço para a prática, conforme podemos depreender a partir dos excertos abaixo:

Ou seja, deslocava-se nosso ensino da velha mania de teorização que temos nos cursos de formação de professores, para um aspecto fundamental totalmente

descurado nos cursos de Letras: o da metodologia, o do como ensinar (p. 75, grifo da autora).

Assim, venho diminuindo as aulas teóricas sobre literatura infantil e substituindo-as por experiências práticas, pela leitura e comentários dos livros infantis que são hoje abundantemente editados, a discussão de suas formas de utilização em atividades de aula e extra-classe, tudo experimentado aos domingos na BICA – Biblioteca Infantil Circulante de Assis. Os alunos que participam do projeto expõem aos colegas, durante as aulas de Literatura Infantil, suas observações (p. 75).

A respeito do Curso de Pós-Graduação que criou em Marília-SP, assim se manifesta Faria:

Conseguimos também criar dois cursos na pós-graduação, voltados para o ensino da literatura e da literatura-infantil. Eu, pessoalmente, só aceito orientandos que queiram trabalhar em pedagogia da literatura no ensino de 1º e 2º grau. Mas não tem sido fácil encontrar pessoas dispostas a trabalhar em pesquisa de campo. Esse ranço de eruditismo puro e de especulações teóricas sem aplicação está difícil de vencer (p. 78).

Sobre a interação pesquisa/ensino e a relação dos professores de Literatura com questões voltadas para educação, a autora observa:

A bem da verdade, é preciso dizer que de um modo geral, os professores universitários de literatura professam um auto-isolamento como se a atividade literária numa Faculdade de Letras não devesse sair da especulação teórica e a pesquisa dita pura. Parece que, quando se trata de formação de professores de português o assunto não tem nada a ver com eles. Uma prova disso era o número ínfimo de professores de literatura que se deram ao trabalho de participar do debate de novembro de 85 na USP. Pois, para começar, nem os próprios professores da USP estavam presentes... a Unicamp se fazia representar muito bem por Marisa Lajolo. Eu vinha de Assis, não havendo mais ninguém da Unesp. Mas havia lingüistas de Minas, do Rio, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso e, naturalmente, de São Paulo e Campinas (p. 79).

Acerca do aumento de leitores no Brasil, Faria lembra que esse fenômeno se deu em função do aumento de uma população jovem de nível universitário. Afirma que esse público não está necessariamente voltado para a leitura de textos literários. Esse fenômeno não é exclusivo do Brasil, onde se poderia acusar o baixo índice de escolaridade do brasileiro, pelo desinteresse em relação à literatura. Para reiterar sua observação, a autora cita artigo de Herbert Bornebusch, publicado na *Folha de São Paulo*, Folhetim, de 13/03/1987. Nesse artigo, Bornebusch fala da morte da literatura no século 20, em especial na Alemanha. Segundo o teórico, somente cerca de 10 a 15 por cento dos alemães leem obras literárias. Ao

citar Bornebusch, Faria mostra a relevância do tema “morte da literatura” e a despreocupação dos professores de Literatura dos cursos de Letras frente a assunto tão importante:

Como se vê, não é só na escola que a literatura está ameaçada de extinção, mas esses fatos parecem não preocupar os professores nos Cursos de Letras e os envolvidos em propostas recentes de revisão do ensino do Português (p. 81).

A respeito de suas impressões em relação ao tema *políticas públicas*, Faria diz que os linguistas são sempre convidados a participar das políticas públicas envolvendo revisão de ensino de língua e que não se convidam professores das áreas literárias. A esse respeito, destaco as passagens abaixo:

[...] fico com a impressão de que os lingüistas consideram que a literatura forma um bloco monolítico e acabado, cujos problemas de ensino, seleção e tratamento dos textos em sala de aula já estão resolvidos. Quando em nossa época se questiona a morte mesma da literatura (p. 81).

[...] Por que órgãos do governo, quando discutem o ensino do português, onde se dá um papel tão importante à literatura, só recorrem aos lingüistas como conselheiros e consultores? É um mistério que eu gostaria de desvendar... (p. 83).

Como síntese do exposto até aqui sobre os intrincados jogos envolvendo a relação literatura/ensino, a autora traça um perfil desse ensino em todos os níveis escolares. Em relação ao ensino de literatura para crianças, assim ela se manifesta:

Da 1ª série até a 4ª-5ª série do 1º grau, as perspectivas são animadoras. Nossa literatura infantil tem alcançado um alto nível em sua produção, até abundante demais. Isto se deve em parte à qualidade dos ilustradores e ao alto padrão gráfico de sua impressão. Os textos são também de bom nível literário e dividem com a ilustração o sucesso do livro. E este sucesso se deve à sua perfeita adequação ao público a que é destinado. Ainda que se possa criticar a literatura infantil brasileira pelo fato de se dirigir às classes privilegiadas, temos observado [referindo-se às experiências de extensão na BICA – Biblioteca Infantil Circulante de Assis] que os livros são entendidos e apreciados pelas crianças das classes populares, uma vez que estimulam a fantasia e apresentam situações que também são vividas pelas crianças mais pobres (p. 92).

Em relação ao ensino de literatura voltado para adolescentes, a autora complementa que:

A questão começa a se complicar quando se aborda a leitura de jovens entre 12 e 16 anos. A nossa produção de literatura juvenil, além de menos abundante, não vem apresentando o mesmo nível da infantil. [...] Raros são os livros que chegam à sensibilidade da linguagem e do tratamento do assunto (p. 92).

Na escola, os professores encarregados da orientação de leitura nessa faixa, formados nos cursos de Letras, não recebem nenhuma informação sobre literatura infanto-juvenil, uma vez que ela não é considerada suficientemente “nobre” para figurar nos currículos universitários. Assim, o professor acaba caindo numa dupla rotina: ou continua impondo os chamados “clássicos” da literatura brasileira, rejeitados pela quase totalidade dos alunos do 1º grau, ou fazem ler alguns livros juvenis já um tanto surrados por estarem circulando há muito tempo nas escolas, como a Coleção Vagalume, da Ática. De qualquer modo, os professores que atuam de 5ª à 8ª séries não têm em seu curso de formação profissional nenhuma orientação sobre a seleção e o tratamento a ser dado a textos de leitura destinados a essa faixa etária (p. 93).

A situação se agrava no que hoje denominamos de Ensino Médio. Segundo palavras da autora (p. 94), “o problema se torna crítico no 2º grau, onde a defasagem entre a realidade de nosso ensino e a pretensão dos programas é total”. A autora completa que “em escolas particulares mais caras, os programas se escravizaram aos vestibulares, adaptando-se às suas variações. Nas escolas públicas eles foram levados como Deus (ou o diabo) quis ser servido...” (p. 94). De acordo com a pesquisadora, no Ensino Médio, a relação literatura/ensino se agrava porque os professores não levam em conta as mudanças sociais, o atual papel da escola, o perfil do novo alunado e tampouco as propostas mais recentes de abordagem do texto literário:

[...] os rumos do ensino de literatura no 2º grau deixam de observar três aspectos fundamentais que deveriam estar evidentes para os educadores: as características da sociedade brasileira de hoje e o papel da escola; o perfil do aluno de 2º grau e as propostas recentes de abordagem do texto e da leitura em nossas escolas (p. 95).

Como possível caminho para a problemática apontada, a professora afirma que:

[...] não hesitaria em propor o ensino da literatura no 2º grau e no vestibular como uma continuação do que se está tentando fazer no 1º grau: ler e entender o texto literário para gostar – uma literatura sem fronteiras: textos brasileiros, portugueses, africanos e literatura traduzida. Atender-se primeiro a tão apregoada necessidade de ficção e fantasia (p. 99).

Finalmente, a respeito da relação literatura/ensino em cursos de Letras, Faria coloca que:

a questão se mostra ainda mais complexa. Não se poderia pensar um professor de português que não tenha uma noção geral mínima a respeito da evolução das literaturas de língua portuguesa, pelo menos. Mas, como fazê-lo com essa massa de alunos (as) despreparados para ler e entender até um texto jornalístico referencial e que enche nossas faculdades? [...] De um modo geral, os programas

que organizamos estão num nível absolutamente inacessível aos alunos atuais e não estão voltados para a formação do professor (p. 99).

Tomando a última observação da autora Maria Alice Faria como eixo das discussões desta pesquisa, pode-se afirmar que o processo de ensinar e estudar literatura na Educação Superior é um ponto que merece especial atenção de nossa parte. Em grande parte das instituições de ensino, os estudos literários têm-se dedicado à apresentação de textos e à respectiva localização espaço-temporal, em uma abordagem de herança positivista.

1.2.2 Novos “cliques”, novos olhares: a literatura sob outros ângulos teóricos

No âmbito acadêmico, muitas vezes, a pluralidade da interpretação e, portanto, da leitura literária não é levada em consideração quando o assunto é literatura e ensino. Um dos caminhos metodológicos eficazes e produtivos na formação de leitores é o método recepcional. Este não se submete à tradição descrita anteriormente, pelo fato de sua base teórica defender a ideia do relativismo histórico e cultural, já que a teoria da recepção está fundamentalmente convicta da mutabilidade dos objetos, bem como da obra literária, dentro do processo histórico. Se, por um lado, o historicismo positivista entende os fenômenos literários como determinados pelos fatos sociais em uma relação de origem unilateral, em que a obra é sempre consequência e nunca causa, o conceito de historicidade da Estética da Recepção é o de relação de sistemas de eventos comparados. Isto é, a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e que se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.

Em minhas experiências, enquanto coordenadora de um curso de Letras, constatei também que professores – inclusive com formação em níveis de Mestrado e Doutorado –, quando ingressam no exercício do magistério superior, apresentam dificuldades no que tange a metodologias inovadoras, criativas, para o ensino de literatura. Dessa forma, repetem procedimentos defasados, ou buscam, constantemente, a troca de ideias com colegas que estão há mais tempo no ofício de ensinar.

Segundo Silva (2003), no campo das publicações envolvendo de alguma maneira a temática da leitura, percebe-se, no Brasil, a partir da década de 80, um crescente número de estudos acerca da leitura escolarizada. Cresceu, também, o número de paradigmas para a abordagem do processo do ato de ler, gerando muitas possibilidades de conceber a leitura.

Em nível nacional, falando ainda da década de 80, destaca-se o clássico *O texto na sala de aula* (1ª edição de 1983), de Wanderley Geraldi. Nessa época, o ensino da língua materna tornou-se tema constante de discussões e de pesquisas. Os resultados dos estudos eram apresentados em congressos e seminários. Nesse contexto, *O texto na sala de aula* aparece como uma proposta inovadora para a formação de professores e, apesar de passados mais de vinte anos de sua publicação, a obra continua atual. Trata-se de uma coletânea de doze artigos, organizados por Geraldi, escritos por ele e mais sete conceituados autores da área. A obra aborda aspectos pedagógicos e sociais da língua portuguesa a partir de experiências em sala de aula. Os autores são professores especialistas em atividades com texto e trabalham na USP (Universidade de São Paulo), Unicamp (Universidade de Campinas) e UFS (Universidade Federal de Sergipe). A obra é dirigida a professores e estudiosos preocupados com a qualidade do ensino de Português no Brasil. Ela é organizada em quatro tópicos: *Fundamentos*, *Práticas de sala de aula*, *Sobre a leitura nas escolas* e *Sobre a produção de textos na escola*.

O tópico *Fundamentos* foi escrito por Milton José de Almeida, Lígia Chiappini, Haquira Osakabe, Sírio Possenti e Wanderley Geraldi. Constitui-se em subsídio teórico para aqueles que enfrentam o cotidiano do ensino da língua materna. Nele, a língua portuguesa é abordada sob uma vertente social – “a miséria social e a miséria da língua confundem-se” (p. 14), dizem os autores. No contexto de miséria, inclui-se a instituição escolar, na medida em que esta esquece que a educação é um problema social e encara-a apenas como um problema pedagógico, passando a considerar todo e qualquer conteúdo válido, sem questionar os preconceitos, dogmas, verdades absolutas, presentes nesses mesmos conteúdos.

Dentre outros aspectos, os autores desse tópico abordam a questão da dicotomia entre literatura e gramática. Tais conteúdos, segundo os pesquisadores, usualmente são trabalhados de forma dissociada, sendo a gramática voltada para a manutenção da norma padrão e a literatura voltada para o culto e para a apreciação dos autores considerados clássicos. Assim, propõem o ensino de literatura como possibilidade de o aluno vivenciar a obra literária enquanto experiência transformadora, devendo esta ter um papel formador e não apenas informador na vida do aluno. O ensino da gramática deveria voltar-se para o uso produtivo e consciente da língua portuguesa. Parafraseando os autores, a raiz dessa dicotomia língua/literatura está na concepção da educação pautada na aquisição de conhecimentos seccionados, organizados em facções de saberes: o conhecimento da língua é o conhecimento de informações sobre ela e o da literatura também tem essa mesma função informativa.

Tratando ainda do período fértil que foi a década de 80 para discussões acerca do ensino da língua materna, do ensino de literatura, da leitura e sua crise, no cenário mineiro, destaca-se a interferência, junto à Secretaria de Estado da Educação, dos professores Daniel Alvarenga (UFMG), Ivete Walty (UFMG) e Maria das Graças Rodrigues Paulino (UFMG)²². Esses docentes participaram de uma discussão ampla com professores de Português da rede estadual de ensino, redigindo, ao final do processo, uma proposta de reforma curricular que, pela primeira vez, insistia na formação para *a leitura literária*, entre outros tipos de leitura. Essa proposta foi engavetada pelo Governo de Newton Cardoso, que se iniciou em 1987.²³

Sem sair do contexto mineiro, ressalto, por sua vez, a publicação da obra *Teoria da Literatura na escola* (1994), organizada pelas professoras Maria das Graças Rodrigues Paulino e Ivete Walty. Apesar de ter sido publicado em 1994, o livro contém uma coletânea de artigos escritos e trabalhados na Faculdade de Letras (FALE/UFMG), na década de 80, pelos professores de Teoria da Literatura e Semiótica. O livro consiste em uma contribuição para o ensino da literatura enquanto prática de leitura criativa. No prefácio, o professor Fábio Lucas (1994, p. 5) afirma que:

Frequentemente, o professor se defronta com o problema de induzir seus alunos à leitura habitual dos textos literários, numa atividade de prazer e de respeito. Maneira de humanizar os espíritos, em contexto social de programada inafeição para com a matéria escrita.

Foi pensando no adequado ajuste da Teoria com a vivência literária que um grupo de experimentados professores da Faculdade de Letras da UFMG deliberou ventilar o campo da prática pedagógica, abordando uma série de questões atinentes ao desempenho textual na sociedade massificada, de intensa vocação à poliglossia.

O livro contém artigos que discutem questões importantes na interface literatura/ensino, como: os gêneros literários, a historiografia literária e suas limitações, o ensino da literatura nos livros didáticos. A obra apresenta, também, análises e comparações de alguns manuais escolares, o ficcional/factual, a dicotomia presente nas conceituações tradicionais de literatura, a linguagem figurada, mostrando ao professor, como a explosão de imagens veicula, ao mesmo tempo, conhecimento e emoção.

Além dos pesquisadores da USP, Unicamp, UFMG, é preciso ressaltar o trabalho de Celina Cassal, da UnB. Consciente de que as pesquisas em torno da leitura ficam restritas ao

²² O professor Daniel Alvarenga, na referida ocasião, era linguista na FAE/UFMG. Depois, transferiu-se para a FAE/UFMG. As professoras Maria das Graças Rodrigues Paulino e Ivete Walty estavam, em 1986, ligadas à FAE/UFMG. Atualmente, Ivete Walty atua na PUC-MG e Maria das Graças Rodrigues Paulino, na FAE/UFMG.

²³ PAULINO, Graça. Inédito. Belo Horizonte: FAE – Faculdade de Educação da UFMG, 2009. Entrevista concedida à Micheline Madureira Lage.

âmbito acadêmico e circunscritas a congressos e a fóruns de discussão da área de Letras, sem atingir as escolas da Educação Básica, Cassal (2004) realizou Dissertação de Mestrado, visando ao resgate da contribuição de algumas pesquisas em leitura, de seus modelos teóricos e de suas metodologias, estabelecendo o cotejo entre teoria e prática. Para tanto, fez um apanhado bibliográfico com comentários, a fim de auxiliar os professores de Língua Portuguesa e Literatura, tornando mais acessível a eles as bases de algumas perspectivas teórico-metodológicas passíveis de serem aplicadas no ensino de literatura.

A partir de várias leituras, percebi, na voz de diferentes interlocutores, entre os quais destacam-se Barthes, Iser, Freire e Yunes, algo em comum: a noção de leitura como experiência de vida. Por meio da leitura, o sujeito se experimenta e se transforma, enquanto transforma o texto.

Apesar dos avanços das pesquisas acerca da leitura, os resultados não são satisfatórios quando se observa o desempenho de aprendizagem dos alunos de diferentes níveis (Ensino Fundamental, Médio e Superior), principalmente em relação à produção e à recepção de textos. As medições nacionais e internacionais confirmam que os progressos são muito lentos e que existem desigualdades muito significativas nos resultados de aprendizagem dos alunos de diferentes origens sociais. Os vários estudiosos do assunto partilham da tristeza de saber que, no Brasil, a crise da leitura persiste, vergonhosamente. Em uníssono falam que é necessária e urgente a restauração do ato de ler no contexto escolar. Também a esse respeito, assim se pronunciou²⁴ o professor e pesquisador Hugo Mari (2003, p. 214), por ocasião do *Jogo do Livro Infantil II: a leitura*, uma realização CEALE-FAE-UFMG/UFOP:

A constatação que temos é que caminhamos muito na compreensão do objeto da leitura, tal a diversidade de percursos teóricos e o número de categorias conceituais que a ela temos associado, mas a sensação final, depois de trilhado um desses percursos, é que ainda estamos muito longe de sua compreensão efetiva, ao menos como um instrumento analítico que pudesse ser incorporado de modo decisivo às práticas pedagógicas.

A leitura literária é descrita como algo especial, porque se converte em experiência estética e, assim, amplia o horizonte dos sujeitos leitores (ISER, 1999). Eagleton (1991, p. 84-85), comentando as principais ideias de Iser, vale-se de um exemplo que mostra a diferença de postura que tomamos ao ler um texto literário e ao ler outros textos. Suponhamos que nos deparemos com o seguinte aviso no metrô: “Cachorros devem ser carregados na escada rolante.” Para compreendermos esse aviso, temos de fazer muito mais do que simplesmente

²⁴ O professor Hugo Mari proferiu uma palestra no evento *Jogo do Livro Infantil II*, que depois foi publicada na obra mencionada nas referências, ao final desta tese.

ler as palavras uma após a outra. Precisamos saber, por exemplo, que essas palavras pertencem ao que poderia ser chamado de código de referência, que o aviso não é apenas algo decorativo para distrair os passageiros, mas que se refere ao comportamento de cães e passageiros reais, numa escada rolante real. Devemos mobilizar o nosso conhecimento social geral para reconhecermos que o aviso foi colocado ali pelas autoridades, que essas autoridades têm o poder de punir os transgressores e que nós, fazendo parte do público, estamos implicitamente sendo avisados sobre isso. Nada disso, porém, é evidente nas palavras do cartaz, em si. Ou seja, temos de recorrer a certos códigos e contextos sociais para compreender o enunciado adequadamente. Também temos de cotejar esse conhecimento com certos códigos e convenções de leitura – convenções que nos dizem que “a escada rolante” significa *esta* escada rolante e não alguma outra, que “devem ser carregados” significa “ser carregados *agora*”, e assim por diante. Devemos reconhecer que o gênero textual do aviso é de tal ordem que adotamos uma convenção de leitura que elimina a ambiguidade.

No entanto, para Iser, não é isso o que acontece ao se ler literatura: “se houvesse uma perfeita adequação entre os códigos que governam as obras literárias e os códigos que aplicamos à sua interpretação, toda literatura seria tão pouco inspiradora quanto o aviso no metrô” (citado por EAGLETON, 1991, p. 84)²⁵. Segundo Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos, a obra literária, quando rica, desafia nossos modos normativos de ver e, com isso, nos revela novos códigos de entendimento. Há, aqui, relação com os formalistas russos: no ato da leitura, nossas suposições habituais são “desautomatizadas”, retificadas a ponto de podermos criticá-las, e, com isso, revê-las. É isso também que nos explica o excerto abaixo:

Examinando a língua poética tanto nas suas constituintes fonéticas e léxicas como na disposição das palavras e nas construções semânticas constituídas por estas palavras, percebemos que o caráter estético se revela sempre pelos mesmos signos: é criado conscientemente para libertar a percepção do automatismo; sua visão representa o objetivo do criador e ela é construída artificialmente de maneira que a percepção se detenha nela e chegue ao máximo de sua força e duração. O objeto é percebido não como uma parte do espaço, mas por sua continuidade. A língua poética satisfaz estas condições.[...] A língua poética deve ter um caráter estranho, surpreendente; na prática, é frequentemente uma língua estrangeira[...] (CHKLOVSKI, V. In: TOLEDO, 1978, p. 64).

Ao modificarmos o texto com nossas estratégias de leitura, ele também nos modifica, pois faz questionar nossas crenças e deixa que sejam modificadas. O leitor “ideal”, para Iser,

²⁵ EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

seria aquele que possui convicções muito provisórias, pois só assim estaria aberto para sofrer as transformações que o texto literário propicia.

Como se vê, o texto literário, mais do que outro texto, representa a dimensão criadora da linguagem. Na prática, porém, a disciplina Literatura nos ensinos Médio e Fundamental possui carga horária reduzida, é desvalorizada e ensinada de maneira equivocada. Os alunos sofrem com imposições de interpretações amalgamadas nos manuais de Literatura. O professor, em muitos casos, por insegurança, trabalha essencialmente com livros didáticos que apresentam leituras prontas e fragmentos de textos literários. No cotidiano, prevalece, nas salas de aula, o estudo da historiografia em detrimento do estudo das obras literárias.

Há de se ressaltar também a importância de alguns grupos de pesquisa no que concerne à questão envolvendo a relação leitura, literatura e ensino. No cenário mineiro – recorte desta pesquisa – destaca-se o GPELL, já mencionado anteriormente. Criado em 1994, o Grupo faz parte do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE – da Faculdade de Educação da UFMG. Segundo a pesquisadora Aparecida Paiva (2004, p. 45), nos últimos anos, o Grupo tem “se dedicado a pesquisas voltadas para a formação de leitores literários. Interessam ao Grupo as práticas sociais de leitura e escrita presentes em instâncias sociais de circulação de livros, no interior e entre as quais os sujeitos interagem em situações de comunicação”. Ainda de acordo com Paiva, “tal abrangência justifica a escolha do termo *letramento*, considerado como expressão que sintetiza de forma mais condizente o processo social e individual de apropriação do mundo da escrita pelos leitores, inclusive professores e alunos.” (p. 45).

Aproximando ensino, pesquisa e políticas públicas, o Grupo GPELL continuamente vem produzindo publicações nas quais se socializam os trabalhos realizados. No momento, ele conta com sete publicações²⁶.

²⁶ PAULINO, Graça (Org.). *O Jogo do Livro Infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Zélia Versiani (Org.) *A escolarização da Leitura Literária: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; MACHADO, Zélia Versiani (Org.). *No fim do século: a diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2000; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; MACHADO, Zélia Versiani (Orgs.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; MACHADO, Zélia Versiani. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; MACHADO, Zélia Versiani (Orgs.). *Leituras literárias:*

Dentre nossas leituras, porém, percebemos que um número significativo das pesquisas no campo literatura/ensino concentra-se nos níveis de ensino Fundamental e Médio. Publicações acerca do tema leitura/literatura/ensino voltadas para a Educação Superior são escassas. A professora e pesquisadora Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, da Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, é uma referência no assunto, com a obra *Ler na escola: para ensinar Literatura no 1º, 2º, 3º graus*, que data de 1988. O livro aborda o assunto nos três níveis de escolaridade. Os estudos realizados pela autora especificamente sobre o ensino de Literatura no 3º grau revelam-no ineficaz. Analisando as atividades de estágio dos alunos dos Cursos de Pedagogia e de Letras da Universidade de Passo Fundo, concluiu, em relação aos últimos, que

[...] quando esses universitários abordam conteúdos de Literatura em seus estágios, de forma assistemática, não são levados em consideração a natureza da Literatura, os objetivos de seu ensino no 1º e 2º graus (1988, p. 112).

Constatou ainda que

a grande maioria não percebe a importância de se analisar uma estrutura textual nos níveis grafemático, fônico, rítmico, estilístico e suas relações com o nível semântico-pragmático quanto aos temas, à visão de mundo e à relação do texto com a realidade vivenciada pelo leitor universitário (1988, p. 119).

Passados seis anos, Rösing retoma a temática literatura/ensino, por meio de trabalho investigativo – em nível de Doutorado – procurando conhecer a realidade dos professores de Prática de Ensino da Universidade de Passo Fundo, RS, referente ao comprometimento destes em relação ao ato de ler em toda a sua complexidade, em uma perspectiva crítica e multidisciplinar. Constatada a realidade de que esses educadores desconheciam ou desconsideravam a natureza teórica da leitura, a professora procurou oferecer-lhes subsídios teóricos capazes de auxiliá-los no processo de reflexão acerca do ato de ler. O trabalho envolveu as seguintes licenciaturas: Química, Matemática, Ciências, Geografia, Pedagogia, Economia Doméstica, Filosofia, Psicologia, História, Letras e Educação Artística. A operacionalização da pesquisa deu-se através da formação de professores em serviço, através da realização de encontros de estudos e de debates sobre o tema “Repensando a nossa Prática

pela prática da leitura”. Essa pesquisa está descrita na tese de Doutorado da pesquisadora sob o título: *A dimensão teórica da leitura na perspectiva da formação em serviço do professor de Prática de Ensino*, que data de 1994.

Outra pesquisa relevante sobre ensino de literatura é a dissertação de Mestrado de Marly Amarilha de Oliveira (1982), intitulada *O ensino de Literatura Brasileira na Universidade: subsídios para uma abordagem crítica*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina. Partindo da leitura de programas da disciplina Literatura Brasileira de universidades federais e de algumas fundações do País, a pesquisa em questão procurou, na época, averiguar em que medida a crise da leitura e, especificamente, a crise da leitura literária atingia os cursos de Letras e o ensino da disciplina Literatura Brasileira.

A pesquisa pretendeu, então, mostrar alguns aspectos problemáticos que fundamentavam ou não as críticas dirigidas à Literatura Brasileira, como cadeira nos currículos dos cursos de Letras. A autora levantou problemas relacionados ao homem de Letras. Segundo ela, o homem de Letras, muitas vezes, ignora a realidade. E esse é um fator que pesa muito quando se considera a finalidade do ensino Superior em Letras: o profissional que será um formador de leitores. Dessa forma, ainda de acordo com a pesquisadora, se os cursos de Letras estavam em questão, considerados em crise na época em que fez o seu trabalho, e o conteúdo de seu currículo era apontado como um dos fatores responsáveis por essa crise, ela partiu da hipótese de que a Literatura (como disciplina) também estava com problemas. Isso, devido à sofisticação do ensino superior de Letras, que passou do culto à erudição histórica e crítica para um excesso teórico. A autora considerava, então, que a disciplina Literatura Brasileira estava distante da realidade do aluno, assim como as demais disciplinas dos cursos de Letras. O *corpus* da pesquisa de Oliveira é constituído de vinte e cinco universidades federais, que enviaram seus programas ligados à Literatura Brasileira para a autora, por meio do correio postal. Para a análise dos programas, a autora debruçou-se sobre os objetivos propostos, as unidades enfocadas e a bibliografia indicada. As problematizações elencadas foram consideradas a partir desses elementos. Os principais aspectos levantados por Oliveira foram:

- O anacronismo presente nos cursos de Letras, identificado pelo beletismo. De acordo com a pesquisadora (p. 8), isso resulta em uma ausência de relação entre a literatura e a realidade;
- A maior carga horária disponível para a disciplina Literatura Brasileira nos cursos de bacharelado em Letras. A autora questiona esse fato, uma vez que os cursos de

licenciatura são os formadores de professores que atuarão, por sua vez, como fomentadores da leitura nos espaços escolares;

- A carga horária, segundo a autora, apresentou-se de forma totalmente arbitrária. Cada universidade usou, na distribuição dos seus componentes (carga horária e créditos), o mínimo exigido pela Legislação na época, sem, contudo, se esforçar para transformar a carga horária mínima em máxima (p.14);

- A preocupação maior dos programas de Literatura Brasileira em relação à informatividade, revelando a influência da historiografia (p. 33);

- A influência das teorias estruturalistas no estudo da Literatura Brasileira no período da realização da pesquisa. De acordo com a pesquisadora, a abordagem imanentista do texto literário, desalojando-o de sua historicidade, é um impedimento para o conhecimento do valor e da contribuição dos autores de Literatura Brasileira em seus contextos (p. 36).

Por fim, gostaria de ressaltar que a pesquisadora reconheceu os limites da pesquisa e sugeriu a continuidade da investigação:

Na abordagem dos programas não se pretende abarcar a totalidade de problema tão complexo. Para que se atingissem perspectivas maiores sobre a situação geral do ensino de LB nas Universidades do país, outras pesquisas deveriam ser elaboradas, em que se pudesse ouvir professores, alunos, coordenadores, bem como a observação “in loco” de como se processam os programas, emprego de métodos, formas de avaliação etc... Os objetivos deste trabalho não alcançam tal empreendimento, sendo este o seu limite, o que não invalida a leitura interpretativa dos dados coletados, sendo esta sua parcela de contribuição (1982, p. 13).

Mais próxima de meu objeto de estudo, relacionando literatura/ensino/cursos de Letras, destaco a tese de Doutorado intitulada *Literatura nos Cursos de Letras: um ensino centrado no leitor*, de Lionira Maria Giacomuzzi Komosinki, defendida em 1992, na PUC-RS.

Esse trabalho apresentou como objetivo maior o fornecimento de subsídios para o redimensionamento do ensino de Literatura nas licenciaturas em Letras do Distrito Geoe educacional 38, que, segundo a autora, é legalmente constituído por Legislação Federal, fruto do intercâmbio e da cooperação mútua das Instituições de Ensino Superior – IES. O Distrito é constituído por mais de 120 municípios localizados no Norte e Nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Ele abriga 12 Instituições particulares de Ensino Superior (Universidades e Instituições Isoladas), 11 Delegacias de Educação e mais de 120 Secretarias Municipais de Educação e Cultura (1992, p. 76).

Com o objetivo de diagnosticar a realidade do ensino de literatura nas IES do DGE-38, a autora apresentou três perguntas a 16 professores de Literatura e de Teoria da Literatura e a 114 alunos formandos em Letras, visando a detectar a compreensão desses sujeitos em relação a conceitos básicos de ensino/aprendizagem de literatura. Baseada em pesquisas anteriores, a autora formula o seguinte questionário:

- Em que consiste ensinar/estudar literatura?
- Por que ensinar/estudar literatura nos cursos de Letras?
- O que é um texto literário de qualidade? (p. 78).

Segundo a pesquisadora (1992, p. 79),

[...] a análise das respostas confirmou, em parte, o que já se conhecia empiricamente: o ensino da Literatura está, predominantemente, centrado no autor; o texto literário, além de não ser o objeto principal de estudo, é usado como pretexto para o estudo de outros que não ele próprio; o bom texto é o consagrado pela elite pensante.

Por outro lado, Komosinski se surpreendeu com as respostas dos alunos em relação à dos professores. A pesquisadora identificou um hiato entre os discursos dos professores e a capacidade de compreensão de seus alunos. A dificuldade das análises das respostas apresentadas pelos discentes ocorreu em razão das concepções diversificadas a respeito da temática literatura/ensino. Entretanto, segundo a autora,

[...] a grande surpresa encontrada foi o pequeno número de alunos a referirem-se a um estudo de Literatura fundamentado na leitura do texto literário. A maioria quase absoluta (95%) vê no estudo da Literatura um **fim para**, extraliterário, e uma minoria inexpressiva (menos de 5%) deixou transparecer uma preocupação com o aspecto e/ou com o plano estético da obra literária (1992, p. 97, grifo da autora).

A pesquisa de Komosinski tem uma contribuição teórica relevante. De acordo com ela, a Teoria Literária inovou-se, apresentando linhas de reflexão que veem a literatura como um artefato dialógico, polifônico e aberto a ser transformado em objeto estético pelo leitor e, enquanto isso, o ensino insiste em “tratar a literatura como monológica, fechada, expressão de uma única verdade, detentora de um único sentido” (1992, p. 2). Estabelecendo uma posição relativa à natureza do fato literário e de seu ensino, a autora embasa seu posicionamento a partir do dialogismo bakhtiniano, da Teoria do Efeito Estético, da Estética da Recepção e da Teoria Cognitivista. Traçado o perfil dos professores de Literatura e dos alunos de Letras, a

pesquisadora volta à teorização, caracterizando a universidade que se deve e que se pode construir, delineando o lugar da literatura nesse empreendimento. Nas palavras da autora, “um ensino que se queira democrático, libertador, deve adequar-se à natureza da arte literária, centralizando-se no aluno que passa a ser visto como um produtor do seu conhecimento” (trecho da sinopse). A autora (1992, p. 157) ainda destaca que “ensinar literatura é instrumentalizar o aluno a participar do diálogo literário para o qual todo o bom texto o convida”.

Em relação à periodização literária, Komosinski (1992, p. 158) faz algumas considerações importantes: “não se pode esquecer que um período literário é marcado por uma convergência organizada de elementos e que um ou vários destes elementos podem ter existido em épocas anteriores, ou poderão reaparecer no futuro”. Assim, a autora faz críticas a uma abordagem calcada somente na sucessão cronológica dos diferentes períodos. Aponta também os limites para o estudo da leitura literária voltado apenas para o cânone literário e sugere a inserção da literatura marginal como objeto de ensino.

Pelo fato de o Rio Grande do Sul possuir uma diversidade cultural proveniente dos colonos alemães, italianos, poloneses, judeus e de outras nacionalidades que vivem na região, a autora ressalta a importância do estudo da literatura do colono: “trazidas pelos imigrantes há mais de um século, quase nada pode ser precisado dessas literaturas na região” (p. 152). Destaca (1992, p. 152), ainda, que “nenhum estudo científico foi feito sobre as mesmas. Informalmente, sabe-se que elas existem preservadas pelas famílias mais conservadoras e por algumas instituições sócio-culturais.” O estudo da literatura do imigrante, na visão da pesquisadora, seria importante para que os alunos voltassem o olhar para o estudo de sua realidade cultural, contribuindo, dessa forma, para a definição da identidade literária nacional.

Ainda tratando de pesquisas cujos temas passam por literatura/ensino/educação superior, destaco a obra *Em sobressaltos – formação de professora*, de Maria do Rosário M. Magnani, publicada em 1993, mas que é fruto da tese da autora, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 27/09/1991.

Partindo do pressuposto de que o sujeito se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências, a autora enfoca o problema da formação de professores de Língua Portuguesa a partir de um estudo de caso.

Entrecruzando o discurso científico e o saber narrativo, a autora apela para a memória de MR, uma professora de Português, cuja história é retomada e revisitada. A autora se desdobra em diferentes papéis: narradora, personagem, protagonista, pesquisadora. A história de MR é a de muitos professores brasileiros. Na leitura da obra, o leitor-professor se

identifica com “a personagem” por meio das recorrências comuns que constituíram a história do ensino de Língua Portuguesa: educação em crise, deslumbramento e decepção com o curso de formação, dificuldades em transpor os conhecimentos acadêmicos para a realidade da Educação Básica, entre tantas outras questões que assolam o cotidiano dos professores.

A respeito da tão pronunciada “crise da educação”, assim se manifesta a autora, logo na abertura de *Em sobressaltos*:

I. estamos no início da última década do século XX. A educação está em crise. De novo. Não só ela. Vivemos um momento em que se fazem sentir mais agudamente as contradições relacionadas a uma crise dos modelos econômicos e políticos no mundo todo e em nosso país. São diferentes faces da mesma crise: a de um modelo de racionalidade, que coloca em xeque concepções operantes de trabalho, sujeito e utopia (p. 17).

Sobre encantos e desencantos a respeito do curso de licenciatura em Letras:

Havia também uma disciplina, Teoria Geral do Poema, que de cara me atraiu. Lia sobre poesia e fazia intermináveis “papers”. Revisitava as tendências estruturalistas com Levin, Greimas, Jakobson, J. Kristeva, Tinianov. (sic). Depois de um certo tempo, esse “novo” mundo foi frustrando. Gradativamente, fui substituindo a leitura da literatura pela análise e crítica literárias de outros. As leituras que já havia feito e que eram meu deleite pareciam humildes demais e de pouca relevância. Queria também me dedicar a reflexões e ações mais “socializantes”, de “transformação da sociedade”, mas percebia um distanciamento do curso em relação às minhas necessidades (p. 59).

A constatação de que o curso de graduação não havia preparado MR para o “chão” da sala de aula também é abordada em uma das passagens narrativas:

Eram dois mundos separados o da universidade e o do magistério. Queria transportar as preocupações acadêmicas para a sala de aula. Havia impedimentos de outra ordem. O que precisava ensinar? O que meu aluno precisava saber? Que aluno desejava formar? Como formar seu caráter? E ele, que esperava de mim e da escola? (p. 64).

O uso do livro didático como saída para a sobrecarga de trabalho foi inevitável na trajetória de MR:

O uso do livro didático foi-se consolidando como necessidade de dar conta da sobrecarga de trabalho e das carências dos alunos. Estudávamos “gramática aplicada aos textos”, mas também propunha leituras extraclasse, com nota e prova, depois de terem respondido um roteiro de leitura: personagens, quando e onde se passava a história, resumo do enredo e trecho de que mais gostou. E pedia que escrevessem redações para treinarem a comunicação e expressão mais corretas e eficientes no seu grupo social (p. 77).

Acerca das impressões das aulas de Literatura que tivera na graduação em Letras, assim se expressa Magnani, na pele da personagem MR:

A literatura parecia um pouco mais rebelde à teorização, o que nos obrigava ao estudo de várias correntes teóricas. E parecia não haver homogeneidade nem entre os vários professores.

O de Teoria Literária insistia em que soubéssemos antes o que era literatura para depois analisarmos textos literários e escolhermos nossa linha. Percorria uma visão panorâmica sobre a literariedade, desde os gregos até os formalistas russos e os estruturalistas. Lembro-me bem de sua empolgação analisando contos de G. Rosa com as invariantes de Propp.

O de Literatura Brasileira misturava existencialismo e sociologia no que me parecia uma análise sartreana de Machado de Assis, Lima Barreto e Guimarães Rosa, seus autores preferidos. Na minha cabeça, essas aulas se pareciam com as de Cultura Brasileira e suas discussões sobre as raízes do Brasil [...] (p. 109).

E, mais adiante, relata que:

Foi, porém, em Literatura Portuguesa que mais li e me aprofundi. O professor seguia a cronologia da história dos movimentos literários e propunha algo relativamente simples: ler as obras indicadas. Depois, na aula, havia discussão (p. 109).

Ao sair do universo do mundo acadêmico para o enfrentamento da realidade da sala de aula, MR se depara com uma dificuldade: a passagem do que havia aprendido em seu curso de licenciatura em Letras para o contexto de seus alunos, no Ensino Médio:

Comecei a observar que, para preparar as apostilas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, eu continuava usando o Cegalla e alguns manuais de História da Literatura. Não sabia como – e se deveria – inserir os conhecimentos acadêmicos que me formaram e habilitaram como professora.

Passei, então, a pensar que o conhecimento técnico, apesar de muito maior do que precisaria para um professor para dar aulas, deveria ser importante para minha formação individual, que me abriria os olhos e a consciência [...] (p. 125).

Sem respostas prontas, sem um ponto final, a tese de Magnani pode ser considerada um grande exercício de metalinguagem: a tese expõe a própria “tese” da autora:

O professor se forma – ou é deformado – no processo de formação *por* outros e *de* outros. *Todo processo de formação de professores é trabalho que produz uma proposta de ensino e os sujeitos e relações sociais nele envolvidos*, enquanto

objetivação de um projeto – mutável e com suas utopias – dado por outros ou concebido pelos professores (p. 30, destaques da autora).

Trabalhos que tratam especificamente da relação leitura/literatura/ensino, relacionados à Educação Superior, não são em grande número.²⁷ As três últimas pesquisas citadas são muito importantes, mas não são estudos recentes: a primeira, de Oliveira (1982), foi realizada há quase três décadas; a segunda, de Komosinki (1992), foi feita há quase duas décadas, assim como a terceira, de Magnani (1993).

Recentemente, em 2005, foi publicada a obra *A Literatura e suas interlocuções na sala de aula da Educação Superior*²⁸. O título é bastante sugestivo e o leitor cria a hipótese de que o livro tratará, em primeiro plano, de literatura, afinal, o significante “Literatura” é escrito com letra maiúscula, o que confere um destaque à palavra que aparece em primeiro lugar no título. Em seguida, a palavra-chave “interlocuções” remete à ideia de diálogo; os termos seguintes, “sala de aula” e “Educação Superior”, sugerem que tais interlocuções terão ligação com ensino e, de forma mais específica, com o ensino que se realiza em universidades, faculdades e demais instituições de Educação Superior. As organizadoras do livro, as professoras Kênia Maria de Almeida e Graziela Giusti Pachane, reiteram essas primeiras impressões do leitor na apresentação:

Este livro nasceu [...] como um desafio: entrelaçar Literatura e educação na sala de aula do ensino superior.

Unindo nossa área de formação inicial, Letras, ensaiamos uma discussão sobre a Literatura na sala de aula, em especial, a possibilidade de interdisciplinaridade, de ruptura dos limites, não só disciplinares, mas também epistemológicos, provocando o diálogo entre variadas concepções, entre poesia e ensino, arte e ciência, objetividade e plurissignificação (2005, p. 9).

Cientes da lacuna existente nesse tipo de publicação, as autoras ressaltam:

Esperamos que o presente texto possa colaborar numa área ainda carente de discussões, auxiliando professores, em especial da educação superior, a incrementar suas aulas, tornando-as mais dinâmicas, envolventes e criativas. Esperamos também [...] que nossas discussões permitam uma reflexão acerca da interdisciplinaridade [...] (2005, p. 12).

²⁷ Fiz pesquisa no Banco de Teses da Capes (<http://servicos.capes.gov.br>) e encontrei um baixo índice de trabalhos científicos voltados para a temática literatura/ensino e Educação Superior. O que não ocorreu com os demais trabalhos que abordam o tema, porém em relação à Educação Básica. Todas as pesquisas encontradas foram lidas. Outras não constavam ainda no Banco de Teses da Capes, mas foram sugeridas por outros professores/pesquisadores do tema e constam nesta revisão de literatura realizada.

²⁸ PEREIRA, Kênia Maria de Almeida; PACHANE, Graziela Giusti. (Org.). *A Literatura e suas interlocuções na sala de aula da Educação Superior*. Uberlândia: Edibrás, 2005.

Porém, os argumentos teóricos que sustentam as práticas descritas não ficam claramente delineados. A literatura aparece em um segundo plano em todos os relatos de atividades, como mero pretexto para o desenvolvimento de outras questões, sem nenhuma ligação com o caráter polifônico e dialógico, próprio a ela.

O primeiro capítulo da obra faz menção ao diálogo entre a literatura e a história. De acordo com as autoras, a literatura pode ser um “aquecimento” antes de tratar de tema tão árido como o da bomba atômica e o da Segunda Guerra Mundial. Assim, as autoras (2005, p. 16) objetivam “preparar o terreno”, narrando, antecipadamente, para os alunos, os mitos gregos, principalmente aqueles que fazem referência às guerras. Para enriquecer ainda mais o trabalho, propõem a leitura de *A Rosa de Hiroshima*, de Vinícius de Moraes, e, por fim, o filme *Rapsódia em Agosto*, de Akira Kurosawa. As autoras não sugerem, porém, a discussão das especificidades de cada linguagem (literatura, cinema), passando ao largo dessas questões. Tanto o texto poético quanto o filme são elementos detonadores de discussões a respeito da Segunda Guerra Mundial, a serviço de uma melhor ilustração da temática tratada.

O segundo capítulo da obra pretende estabelecer relações entre a disciplina de Literatura e a disciplina Metodologia de Pesquisa. Como possível contribuição para a relação literatura e Educação Superior, as autoras (2005, p. 28) propõem discutir literatura/metodologia da pesquisa em educação a partir do prisma da literatura. Ou seja, sugerem o estudo da literatura como desencadeador de reflexões sobre temas que norteiam a condução de investigações científicas. Vê-se novamente nessa proposta o uso da literatura como desencadeador de outros temas ou como adorno, a fim de se dar luz a determinado conhecimento. Como desencadeador, a literatura serve de mote para discussões de temas diversos. Como adorno, ela é um ornamento a mais, tornando a aula mais agradável. Nessa acepção, a literatura seria, então, uma espécie de “moldura” para a abordagem de temas áridos.

Ainda fazendo uso da literatura como pretexto para discussões outras, em que o próprio texto artístico fica em segundo plano, tem-se como mais um exemplo o quarto capítulo. Intitulado *A formação do professor universitário e a questão da consciência ecológica: diálogo entre literatura e biologia*, as autoras resgatam textos que falam de sapo. Segundo as autoras, o povo consagrou tal animal como o personagem alegre das músicas infantis e dos contos folclóricos. O sapo está presente no imaginário popular. Dessa forma, para educar os alunos para a ecologia, é lícito recorrer à literatura, mostrando que esses seres

(os sapos) são muito caros à vida e também à imaginação. Nas palavras das autoras (2005, p. 64),

tais anfíbios que, por um lado, podem ajudar na cura de muitas doenças, além de colaborar com nossa saúde, devorando mosquitos causadores da dengue e da malária [...] são, por outro lado, também criaturas que fertilizam de forma primorosa o nosso imaginário. Muitos, por exemplo, se esquecem dos sapos, mas como esquecer que fomos embalados, desde a mais tenra idade, ouvindo cantigas de ninar do sapo cururu?

Dessa forma, nota-se que a obra contraria as expectativas iniciais do leitor, dando à literatura um papel meramente decorativo e à margem do processo educativo, entendendo como “estar à margem” o fato de a literatura não ser objeto de estudo na proposta das autoras. Novamente, vemos a literatura ser transformada em um trampolim para a aprendizagem de outros assuntos, que podem ser a Biologia, a História, o escrever acadêmico-científico. Assim, essa obra não apresenta proposta alternativa ao que vem sendo realizado no Ensino Médio, em que, muitas vezes, a literatura serve como pretexto para a aprendizagem de outro assunto, que pode ser a história da literatura, as normas relativas ao bom emprego da língua nacional, a mensagem renovadora do texto. Sendo assim, a literatura deixa de ser vista em uma perspectiva produtiva, criadora de mundos, contrariando a sua própria natureza, relegando-se à ilustração de saberes outros. Alinhavando nossas considerações, Chiappini (2005, p. 170) lembra que:

Interdisciplinaridade é um desses termos que, de tanto serem usados, ninguém mais sabe bem o que significam. Por isso é preciso que tenhamos cuidado ao empregá-lo, definindo claramente o que entendemos por ele e evitando transformá-lo em fórmula mágica para os males que nos afligem na busca do conhecimento. De modo geral, pensa-se a interdisciplinaridade como a abordagem de um tema ou problema comum por especialistas de diversas áreas de conhecimento ou até mesmo por um só indivíduo que domine suficientemente os métodos, as técnicas e os conceitos de distintas áreas e deles se valha para obter uma compreensão mais abrangente do objeto em estudo. Mas se sabe que o tema comum não garante a interdisciplinaridade, já que ele pode estar sendo visto por perspectivas muito distintas ou até contraditórias.

Fechando esta subseção, *A literatura sob o olhar de outros pesquisadores*, quero mostrar que o ensino de literatura preocupa não só os estudiosos brasileiros, mas também intelectuais e autoridades de outros países. Nesse estudo das pesquisas que abordam a temática literatura/educação, realizadas nas regiões brasileiras que não compreendem minha trajetória profissional/acadêmica, ou seja, pesquisas realizadas fora do eixo Minas Gerais –

Distrito Federal²⁹, chamo a atenção para um ensaio de Tzvetan Todorov, intitulado *La littérature en péril* (Paris, Flammarion, 2007)³⁰. O que se destaca na leitura desse texto é a constatação de que os problemas que enfrentamos no Brasil, no que dizem respeito à desvalorização da literatura como objeto de ensino, não se diferem significativamente daqueles que vêm ocorrendo na França, embora guardem algumas especificidades, que serão abordadas mais adiante.

Todorov, entrelaçando sua biografia intelectual com um diagnóstico pessoal das práticas de leitura literária na atualidade, tece críticas em relação aos Programas Oficiais de Literatura a serem aplicados no ensino secundário daquele país. Segundo ele, à primeira página do Boletim Oficial do Ministério da Educação Nacional, que contém os programas dos liceus, anuncia-se que “o estudo dos textos [literários] contribui para a formação de uma reflexão sóbria: a história literária e cultural; os gêneros e os registros, a elaboração do significado e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários” (p. 18, 2007).³¹ Ainda de acordo com Todorov, na sala de aula, há uma massa intocável de informações relativas a cada obra a ser repassada aos alunos. Todo professor sabe que deve ensinar “as seis funções de Jakobson e os seis actantes de Greimas” (p. 22), ou seja, os sentidos das obras são deixados de lado em razão de uma focalização de estudos assentados em teorias, métodos, classificações e instrumentos analíticos, de tal modo que os estudantes têm de aprender a captar, não os possíveis sentidos de determinada obra ou “a vibração existencial” que ela provoca no desvendar da leitura, mas uma forma ou “fôrma” de análise dela. Essa imposição contribui, em grande medida, para gerar um desinteresse generalizado e crescente nos jovens em relação à literatura.

Em seu ensaio, Todorov parte, então, do princípio de que o que interessa para a generalidade dos leitores é fundamentalmente a compreensão do sentido (ou se preferirmos, “dos sentidos”) das obras literárias, sendo que, para essa compreensão, devem ser proporcionadas as abordagens dos textos literários na escola. Isso porque cada obra tem sentidos portadores de modalidades insubstituíveis de compreensão do mundo e de nós mesmos, ao veicular experiências singulares, criando personagens na diversidade do vivido, que tornam possível um olhar e um conhecimento mais profundos acerca da realidade humana

²⁹ Quero dizer de pesquisas realizadas fora dos limites das montanhas de Minas e dos horizontes do Planalto Central, lugares em que passei boa parte de minha vida e em que recebi muitas influências por parte de professores e de pesquisadores, tanto da UFMG quanto da UnB.

³⁰ O texto foi escrito originalmente em língua francesa. Recentemente, o livro foi traduzido para a língua portuguesa, com o título *A literatura em perigo*. A tradução foi realizada por Caio Meira, pela editora Difel.

³¹ Aqui, cito a página do livro *La littérature en péril*, e não o Boletim Oficial do Ministério da Educação Nacional. Este é comentado por meio de trechos reproduzidos no referido livro.

nas suas múltiplas dimensões. Segundo Todorov, os grandes autores nos ensinam sobre a condição humana tanto quanto os maiores sociólogos, psicólogos e filósofos.

Todorov critica a Academia. De acordo com o ensaísta, reorganizar o ensino das Letras, dando ênfase à leitura dos textos literários ressaltaria, de fato, o desejo secreto da maioria dos professores que escolheram a sua profissão porque amam a literatura, porque o sentido e a beleza das obras os transformaram e não há nenhuma razão que os levaria a reprimir essa pulsão e a destacar o poder transformador da literatura com seus alunos.

Para Todorov, não são os professores do ensino secundário os responsáveis pela forma asséptica de falar a respeito de literatura. Para clarear a problemática, o autor traça um panorama da evolução da estética a partir do século XVII, percorre várias construções teóricas (a perspectiva historiográfica, o estruturalismo clássico, o pós-estruturalismo, etc.) que negam ser a literatura um discurso sobre o mundo, ou que afastam a hipótese de “verdade”³² dos textos literários. Embora não deprecie disciplinas como a semiótica, a pragmática, a retórica e a poética, interroga-se sobre a necessidade de se fazer delas a principal matéria estudada na escola, uma vez que todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, forjadas pela análise literária para abordar as obras. Sendo assim, Todorov propõe que o ensino passe a se centrar na leitura dos textos literários, uma vez que os instrumentos teóricos não são mais do que meios de acesso a eles, que até podem ser úteis, mas cujo estudo nunca deve substituir a ênfase nos inúmeros sentidos que o texto literário suscita nos mais diversos leitores. Para ele, “todos os métodos são bons, embora sejam um instrumento em vez de se tornarem um fim em si mesmo” (p. 86). O leitor procura nas obras o que dá sentido à sua existência. Assim, é ele quem tem razão.

O autor (pp. 32-33) faz ainda uma distinção entre os objetivos do ensino da literatura na universidade e os objetivos desse ensino no colégio (liceu):

Será que estou sugerindo que o ensino da disciplina [Literatura] deve se apagar inteiramente em detrimento do ensino das obras? Não. Mas que cada um deve achar um lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar também as aproximações, os conceitos colocados em funcionamento nas obras, as técnicas de análise. O ensino secundário, que não se destina ao especialista em Literatura, mas a **todos**, não pode ter o mesmo objeto: é a Literatura – ela mesma – que é destinada a todos, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela, de preferência, do que a estes.³³

³² Todorov acredita ser a literatura mais densa, mais eloquente que a vida cotidiana, pois ela revela “verdades”, por nascer no seio de um conjunto de discursos vivos que ela mesma partilha com numerosas características. Não é por acaso que, no decorrer da história, suas fronteiras foram mutantes. A literatura amplia o nosso universo, nos incita a imaginar outras maneiras de conceber e organizar a vida. Ela nos oferece sensações insubstituíveis, que fazem com que o mundo real torne-se mais carregado de sentidos e mais belo.

³³ Tradução minha.

Como se vê, a fragilidade da relação literatura/ensino é uma realidade não só brasileira. Nota-se, entretanto, que, na França, os entraves para que a leitura literária se consolide de forma produtiva nas escolas decorrem de um excesso de rigor e controle por parte dos órgãos governamentais sobre o que deve ser ministrado. No Brasil, por outro lado, há uma descentralização no ensino literário, proveniente de um desconhecimento da legislação, conforme salienta Faria (1987) e de outras variáveis, como a influência de teorias diversas mal assimiladas, de acordo com Paulino (2004a)³⁴, juntamente com a crise do Ensino Médio, como assinalam Frederico e Osakabe (2004, p. 60):

Pode-se creditar à grande crise do chamado ensino secundário, ocorrida a partir de meados da década de 60, a situação confusa na qual se encontra a área a que pertencem os estudos literários, em particular, no Ensino Médio. Ainda que as distinções entre domínios tais como gramática, literatura e redação não fossem sempre claras, ou que houvesse uma espécie de recomendação geral contemplando sobretudo as duas primeiras áreas, a verdade é que, até, então, dificilmente o professor entrava em sala de aula sem saber quais os conteúdos a ministrar e como se comportar diante deles.

A insegurança do professor em relação a “o que ensinar” e “como ensinar” é abordada por Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe (2004, p. 60):

Fruto de certa inércia científico-pedagógica, de um lado, e, de outro, de uma suposta homogeneidade cultural (e por que não social?) do corpo discente, no Ensino Médio (o antigo colegial, nas suas modalidades mais prestigiadas, o clássico e o científico) não se admitiam dúvidas hoje tão frequentes tais como: “Devemos ensinar os clássicos?”, “Devemos forçar os alunos a escrever (e falar) segundo os parâmetros da gramática normativa?”

De acordo com os autores, dúvidas como as descritas acima não existiam antes da década de 60, porque a escola era altamente seletiva, o Ensino Médio representava a etapa semifinal da afirmação intelectual do aluno, e aqueles que chegavam a esse nível de escolaridade já haviam passado por uma rigorosa filtragem que, quase sempre, reiterava as condições dos alunos. Ainda segundo Frederico e Osakabe, juntamente com o processo de democratização do ensino, ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, a eliminação dos exames de admissão, entre outros fatores, veio a queda da qualidade do ensino colegial – inserido em um novo contexto, bastante difícil. De um momento para outro, tem-se um novo público, agora formado por alunos provenientes de origens sociais diversas, com experiências culturais e linguísticas muito peculiares. A demanda desse novo público é muito distinta

³⁴ A autora fala de certas radicalizações dos Estudos Culturais.

daquele suposto por antigos programas. Junte-se a isso a improvisação de uma mão de obra formada às pressas, para atender à expansão do ensino, para entendermos o que acontece nos dias atuais.

Como se vê, as pesquisas apontam para uma fragilidade no que tange à formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Se o professor de língua/literatura na França está “amarrado” pelos programas oficiais de ensino (Todorov, 2007), o professor brasileiro está “solto” demais. Está perdido, confuso, sem saber “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar”.

A fim de oferecer alguma contribuição para a problemática apontada, influenciando, ainda que modestamente, em uma melhoria qualitativa no processo de formação de professores de Literatura, fomos a campo – seguindo a sugestão da pesquisadora Marly Amarilha (1982) – com a disposição não só de perguntar e apontar possíveis caminhos, mas, sobretudo, de aprender. Para tal, partimos de algumas premissas metodológicas³⁵, que serão delineadas a seguir.

1.2.3 De ponto em ponto: costurando uma metodologia

Minha investigação deve representar a situação atual do ensino de literatura na Educação Superior Federal em Minas Gerais. Para isso, além da pesquisa bibliográfica, fiz um levantamento prévio das instituições públicas federais existentes que possuem cursos de Letras/licenciatura. O resultado obtido foi o seguinte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). As demais instituições consultadas, a saber, Universidade Federal de Itajubá (UNIFED), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) não possuíam Cursos de Letras na ocasião em que realizei esse levantamento, por isso não fazem parte do *corpus* da pesquisa. Segue, para uma melhor visualização, um mapa, indicando a localização das universidades pesquisadas:

³⁵ Já escrevi a respeito da pesquisa bibliográfica na **Introdução** da tese. A seguir, detalharei a pesquisa de caráter empírico.

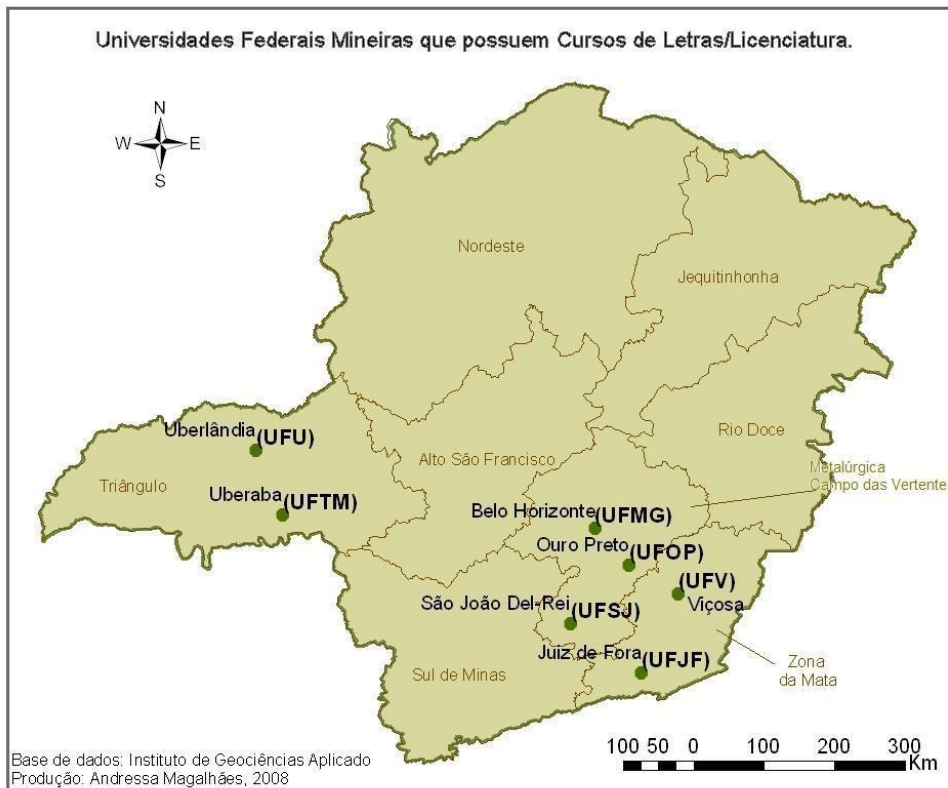


FIGURA 1

Fogem aos objetivos desta pesquisa comentários a respeito das disparidades regionais em Minas Gerais, porém não poderia deixar de assinalar a considerável diversidade dentro do Estado. Em pesquisa de 2004, Rosycler Simão³⁶ afirma que Minas Gerais é um dos Estados da Federação que mais se destaca pelas diferenças regionais. Segundo a autora, coexistem no Estado regiões dinâmicas e modernas em contraste com regiões atrasadas e estagnadas. A pesquisadora, analisando a distribuição de renda e a pobreza no Estado, verificou que a desigualdade da distribuição da renda domiciliar *per capita* tende a ser menor nas mesorregiões menos desenvolvidas. Na mensuração da pobreza, ela observou que as mesorregiões Jequitinhonha, Vale do Mucuri, bem como a região Nordeste estão em situação crítica de pobreza, sendo que mais da metade da população é considerada pobre nesses locais. Analisando a distribuição de renda das pessoas ocupadas (ou seja, com trabalho remunerado e carteira de trabalho assinada), a pesquisadora observou que o nível de educação dessas

³⁶ SIMÃO, Rosycler Cristina Santos. *Distribuição de renda e pobreza no estado de Minas Gerais*. 14/05/2004. Categoria: Mestrado. Área de concentração: Economia Aplicada. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), USP, São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponíveis>. Acesso em 06/01/2009.

pessoas se destaca como o principal condicionante da desigualdade entre elas. Notou, ainda, que a taxa de retorno da educação tem acréscimos maiores com a obtenção de um diploma de Curso Superior.

Verificando, no mapa, a distribuição das universidades públicas federais que possuem cursos de Letras/licenciatura, observei uma concentração dessas instituições na região central de Minas, na Zona da Mata e no Triângulo Mineiro, deixando, no entanto, a desejar na região Nordeste e no Vale do Jequitinhonha (regiões apontadas como as mesorregiões mais carentes, na pesquisa de Simão). Cabe destacar que o Sul de Minas Gerais também não possui universidades públicas com licenciaturas em Letras. Nota-se, portanto, uma necessidade de expansão da Educação Superior pública nas regiões mencionadas, como uma das formas de combate às desigualdades apontadas.

As universidades estaduais não entraram na seleção do *corpus* de pesquisa por dois motivos: o primeiro diz respeito ao caráter “confuso” de tais instituições. Segundo Pinto (2004, p. 6),

[...] as IES estaduais e as municipais representam um segmento bastante heterogêneo no qual se mesclam instituições essencialmente públicas com outras de natureza claramente privada, que cobram mensalidades, por exemplo. Além disso, boa parte delas não é de instituições de pesquisa mas apenas de ensino. Há, inclusive, que se questionar o caráter público dessas instituições, adotado pelo Censo da Educação Superior do MEC/INEP. Muitas delas organizam-se sob a forma de fundações de direito privado como meio de burlar a norma constitucional que determina a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (artigo 206, inciso IV, da Constituição Federal), transformando-se muitas vezes em fonte de enriquecimento privado e de clientelismo político.

O segundo motivo decorre do fato de a *Constituição Federal* determinar, no artigo 211, parágrafo 1º, que a União organizará o sistema federal de ensino, ficando responsável pela Educação Superior gratuita. O parágrafo 2º reza que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e o parágrafo 3º reza que “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. Portanto, em ordem de prioridade, é a União que cuida da Educação Superior, por meio, sobretudo, das universidades públicas federais.

A escolha de trabalharmos com instituições de ensino públicas federais advém do necessário compromisso social dessas universidades para com os direcionamentos culturais obrigatoriamente presentes no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da leitura e da literatura, nas escolas públicas de Educação Básica. Melhorando-se a formação dos alunos

dos cursos de Letras/licenciatura na universidade, melhora-se a qualidade do professor de Língua Portuguesa do ensino público, o que legitima socialmente a universidade. Permeia nessa escolha a noção de conhecimento como um bem público.³⁷

Assim, fui às sete universidades selecionadas com as seguintes perguntas: como estaria se configurando a formação de professores de Literatura na atualidade? Quais seriam os propósitos dos cursos de licenciatura em Letras? Existiria uma ligação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas pedagógicas (como os estágios) obrigatórias nos currículos de cursos de licenciatura em Letras? Haveria, nesses currículos, disciplinas voltadas especificamente para o ensino de Literatura? Como se daria a relação Educação/Letras no que tange à literatura? Haveria preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades dos leitores literários, como futuros formadores de outros leitores? Como estaria a articulação ensino/pesquisa/extensão em literatura? De que maneira as faculdades de Letras estariam dialogando com a Educação Básica? Os passos percorridos para encontrar possíveis respostas às questões formuladas, foram os seguintes:

- Analisar a situação (carga horária) das disciplinas ligadas à formação de professores de Literatura dos cursos de Letras;
- Analisar a situação (carga horária) das disciplinas literárias nos cursos de Letras/licenciatura;
- Descrever a situação dos cursos de Letras/licenciatura, contextualizando-os no quadro político, social e educacional brasileiro, pela ótica dos professores de Literatura e dos Coordenadores dos cursos de Letras;
- Compor um panorama do ensino de Literatura na Educação Superior, no Estado de Minas Gerais.

Para isso, a pesquisa empregou as abordagens qualitativa e quantitativa. Acredito que o objeto em estudo tem uma natureza complexa, sendo desejável, pois, um tipo de opção que os teóricos têm chamado de métodos mistos (quali e quanti) para pesquisas que possuem tópicos observáveis sob vários aspectos, como são, em grande parte, os fenômenos educacionais. Os recursos técnicos empregados foram a análise documental (análise de programas de estudos, de grades curriculares, de propostas para a área literária, de projetos político-pedagógicos dos cursos) e entrevistas com os professores que fazem parte dos

³⁷ Essa noção compreende uma série de lutas sociais pela democratização cultural.

Colegiados de Cursos.³⁸ O Colegiado de Curso foi escolhido como fonte de informações, por ser o órgão de administração básica de um curso. De natureza consultiva e deliberativa, os principais assuntos de ordem acadêmica passam pelo Colegiado para aprovação e posterior tomada de decisões.

A pesquisa documental teve como *corpus* os currículos, verificando-se a carga horária destinada às disciplinas literárias e às disciplinas ligadas à formação de professores de Literatura em relação às demais oferecidas, observando-se adequação/inadequação/ inovação, tendo em vista as Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Letras do MEC. Abordei, em alguns casos, os programas das disciplinas, para elucidar melhor alguma questão. Com essa mesma finalidade, alguns projetos pedagógicos foram citados como fontes importantes, esclarecedoras de um item ou outro. Não tive acesso a tais documentos em todas as universidades. Alguns professores passaram-me seus programas de curso, outros não o realizaram. O mesmo ocorreu em relação aos Projetos Pedagógicos de Curso, pois nem todas as universidades me forneceram cópias dos mesmos.

Após a coleta de dados, estes foram selecionados, categorizados e tabulados e, por fim, analisados, tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho. A metodologia básica utilizada para a análise dos dados foi a chamada “Análise de Conteúdo”, tal como caracterizada por Laurence Bardin (1995).

Na obra *Análise de Conteúdo*, Bardin, em capítulo introdutório, descreve a evolução da análise de conteúdo, delimita seu campo de ação e a define em relação a outras ciências. De acordo com a autora (1995, p. 42), designa-se “análise de conteúdo”:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora (1995, p. 42) conclui:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o

³⁸ Entrevistei, em cada universidade, o coordenador de Curso (Chefe do Colegiado, Presidente do Colegiado – as denominações para esses cargos variavam de instituição para instituição) e mais dois professores ligados à área literária.

emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão [ou questões] que procura resolver.

Resumindo, podemos dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de procedimentos de análise adaptável a um campo de aplicação muito vasto: o das comunicações.

Sob a ótica da análise de conteúdo, os documentos com os quais trabalho (currículos dos cursos, programas de disciplinas ligadas à literatura, projetos de curso) e as entrevistas realizadas com os membros dos colegiados de curso são “mensagens”. Submetê-los à análise de conteúdo é uma maneira de os fazer “falar”. Nesse sentido, Bardin (1995, p. 41) ressalta que:

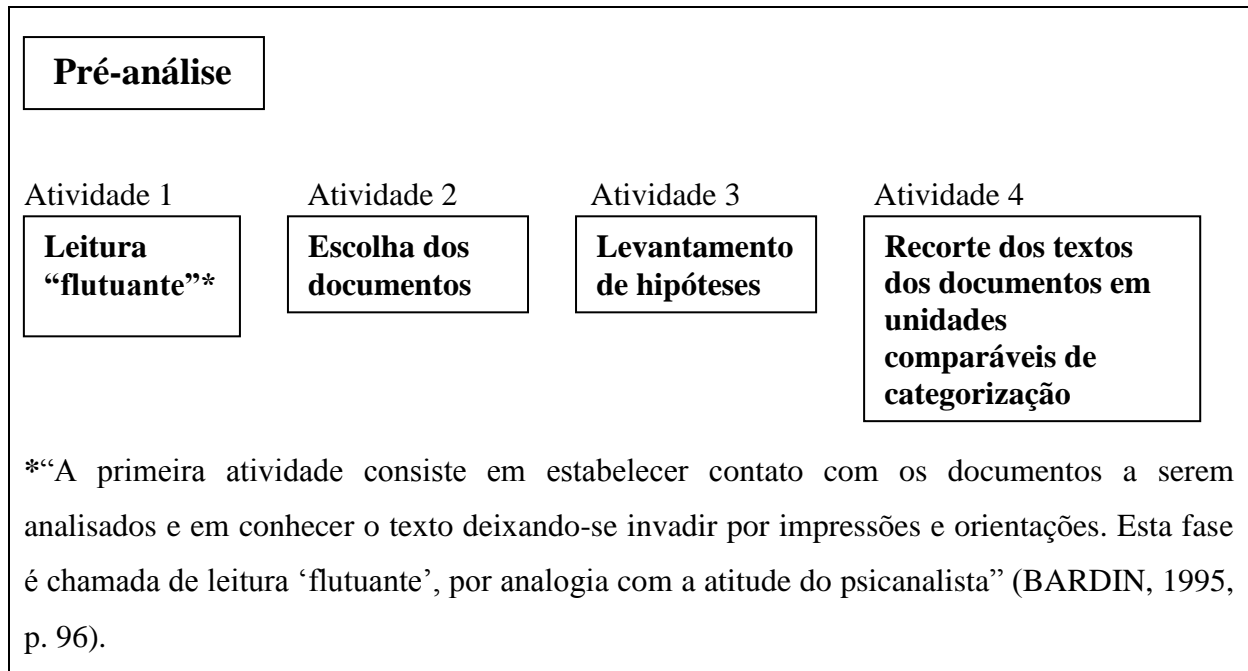
A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança de decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.

A organização da análise acontece por etapas. As diferentes fases da análise de conteúdo concentram-se em três pontos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Tratarei de cada uma dessas etapas, parafraseando Bardin. **A pré-análise** é a fase da organização. Nesse momento, escolhi os documentos a serem submetidos à análise. Também nessa fase, formulei as hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentariam a interpretação final. Essa fase é, por natureza, intuitiva, mas de grande importância, pois tem por objetivo uma maior sistematização das ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas em meu plano de análise.

Segue uma ilustração das atividades realizadas na fase da pré-análise:



QUADRO 1

A **Exploração do material** ocorre após as diferentes operações da pré-análise, é a fase de análise propriamente dita, é a administração sistemática das decisões tomadas anteriormente. Essa fase é longa e complexa, consistindo essencialmente em operações de codificação do material, selecionando-o para a análise. Nessa fase explorei os currículos, as transcrições das entrevistas e outros documentos, como os planos de curso das disciplinas literárias.

Em relação aos **currículos**, fiz uma série de perguntas que nortearam as análises, como: qual é o cenário geral da carga horária atribuída às disciplinas Literatura Brasileira e Teoria da Literatura? Existem disciplinas de caráter pedagógico, como Prática de Ensino de Literatura Brasileira e Estágio Curricular Supervisionado em Literatura? Existem disciplinas voltadas para o estudo da Literatura Infantil e Juvenil? Os currículos preveem disciplinas optativas que contemplam estudos literários? Até que ponto a flexibilização do currículo é orientada para a docência em Literatura?³⁹

O **Tratamento dos resultados obtidos** se deu de modo que os resultados brutos⁴⁰ fossem tratados de maneira a serem significativos (é o momento em que fiz com que os documentos/materiais selecionados para a análise, “falassem”), ou seja, neste momento houve o recorte dos documentos em unidades comparáveis de categorização. As operações

³⁹ Em relação às entrevistas, criei uma série de categorias que serão detalhadas na quarta seção.

⁴⁰ Estou chamando de “resultados brutos” as primeiras impressões dos documentos – de forma ainda desarticulada, sem a percepção das ligações entre tais materiais.

estatísticas (contagem da carga horária destinada às disciplinas dedicadas à literatura) foram feitas nessa fase, a fim de se estabelecer quadros de resultados comparativos entre as instituições escolhidas para o trabalho, condensando-se e colocando-se em relevo as informações fornecidas pela análise. As entrevistas foram organizadas em quadros que permitem a visualização dos depoimentos obtidos e do meu entendimento a respeito do que me foi falado.

Acerca da análise quantitativa e da análise qualitativa, vale a pena ressaltar a fala de Bardin (1995, p. 114), esclarecendo as diferenças entre as duas abordagens:

A abordagem quantitativa funda-se na *freqüência* de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem qualitativa recorre a indicadores não freqüenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a freqüência de aparição (grifos da autora).

Cabe salientar que a descrição matemática (a contagem das horas das disciplinas relacionadas à Literatura) foi vista como uma *questão de linguagem* – por trás dos números certamente existe um discurso tecido por elementos históricos, culturais, sociais, econômicos, administrativos, etc. A presença ou a ausência de disciplinas apontou para índices importantes de valorização ou não da literatura no curso, de preocupação ou não para com a formação do professor como futuro formador de leitores literários, etc.

A partir dos primeiros resultados obtidos, pude, então, fazer algumas inferências e realizar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que diziam respeito a outras descobertas inesperadas.

Para a realização das **entrevistas**, tomei como base os parâmetros defendidos por Szymanski (2004), na obra *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Em capítulo introdutório, a autora esclarece que a entrevista é um instrumento que tem sido muito empregado em pesquisas qualitativas, como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados em um formato padronizado.

Szymanski (2004, p. 10), citando Lakatos 1993, oferece ao leitor um conceito convencional de entrevista: “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Esse conceito contempla uma visão supostamente neutra de coleta de dados e prevê, de certo modo, uma posição passiva por parte do entrevistado, considerado-o como um mero informante. A autora traz para reflexão os conflitos e as contradições da entrevista,

levando em consideração a questão da interação social que está em jogo na relação entrevistador-entrevistado.

Szymanski chama a atenção para o caráter ativo de todos os que participam da entrevista e enfatiza a importância do *processo* de produção de significados, salientando que é na *interação* que estes são construídos. Em seguida, a pesquisadora explica o que denomina de entrevista reflexiva:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto à busca de horizontalidade (Szymanski, 2004, p. 15).

Nesse sentido, a autora esclarece (2004, p. 15) que “reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”. Esse retorno ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ler a transcrição da entrevista e, talvez, até mesmo de discordar ou modificar as respostas que deu durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados constituem um compromisso ético por parte do pesquisador.

A complexidade da entrevista como fonte de obtenção de dados e a consciência dos aspectos subjetivos a ela inerentes não a inviabilizam como fonte de informações. Tais aspectos, porém, devem ser reconhecidos de maneira a se criar condições para obtenção de dados mais fidedignos.

Após essas considerações a respeito da entrevista como técnica de coleta de dados, a autora traz uma descrição pormenorizada do processo de condução da entrevista reflexiva, que passo a relatar, porém, aqui, adaptada para o objeto em estudo. Saliento que tais passos não constituíram “uma camisa de força”, mas que foram norteadores do processo nas visitas *in loco*. Normalmente, as entrevistas aconteceram da seguinte maneira:

a) Contato inicial – Nessa fase forneci dados sobre mim, sobre a instituição de origem e sobre a temática de minha pesquisa. Solicitei permissão para a gravação da entrevista e assegurei o direito não somente ao anonimato, como também ao acesso às gravações e às análises. Houve abertura para que o professor entrevistado também

se apresentasse, fazendo perguntas de esclarecimentos acerca da finalidade da pesquisa, mantendo sempre uma relação cordial entre entrevistador e entrevistado.

b) A condução da entrevista e as questões desencadeadoras – Depois da apresentação formal da pesquisa, sempre reservava um pequeno espaço para uma apresentação mais pessoal, para o estabelecimento de um clima mais informal. Dados como formação dos professores a serem entrevistados, tempo em que lecionavam, um pequeno histórico profissional foram obtidos nessa fase de “aquecimento” da entrevista. A questão desencadeadora, segundo Szymanski (2004, p. 27), “deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante [ou participantes], focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que o participante [ou os participantes] escolha[m] por onde começar”. Essa questão deve levar em conta a consideração dos objetivos da pesquisa e ser ampla o suficiente, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema em estudo. Além disso, a questão deve ser formulada de maneira a não induzir respostas e deve também ser formulada de acordo com o universo linguístico do participante [ou dos participantes].

Para as entrevistas, elaborei um questionário com questões desencadeadoras (abertas) e diferenciadas para os dois públicos com os quais a pesquisa trabalha: coordenadores de curso e professores de Literatura (Anexo nº 1). As perguntas foram simples e claras, permitindo que emergissem várias concepções do que seria ensinar literatura no contexto de um curso de licenciatura em Letras, com comentários e descrições informativos. Os questionários iguais para os dois grupos pesquisados permitiram a comparação sistemática das respostas.

Na fase de **condução da entrevista**, propus procedimentos que levaram a uma compreensão maior das questões, através de sínteses parciais, de expressões esclarecedoras e de elucidações de minha parte ao entrevistado, sempre que este tinha alguma dúvida ou que a situação de interação demandasse. Dessa forma, as perguntas não constituíram um questionário rigidamente inflexível. Evitei, também, questões que levassem os informantes a pensar do meu modo (a inferir meu objetivo/ou minha posição) e procurei não interromper os comentários/descrições.

Um entrevistado não se sentiu à vontade na presença do gravador, porém não se opôs a que eu tomasse nota de suas falas. Outros dois optaram por enviar as respostas por meio de correio eletrônico. Todos os casos desse tipo foram

respeitados.⁴¹ Entretanto, cabe relatar aqui as diferenças entre os dois métodos de coleta de informações. Nas entrevistas gravadas, tem-se a interação face a face entre os interlocutores. No caso das entrevistas enviadas por e-mail, tem-se mais tempo para refletir e contextualizar o discurso. Nas entrevistas orais, o planejamento das respostas era simultâneo ou quase simultâneo (os professores geralmente liam as questões propostas antes da gravação). No caso dos textos escritos enviados a mim, houve possibilidade de revisão para operar correções, além de um planejamento anterior à produção escrita. Cabe dizer ainda que, nas situações de entrevista oral, não houve qualquer possibilidade de acesso à consulta para as respostas. Nos textos escritos, essa possibilidade de consulta existe. Sendo assim, quando a entrevista tiver sido feita em uma situação interativa de modalidade escrita, isso será sinalizado em nota de rodapé.

É preciso dizer, assim, que houve imprevistos na metodologia que eu escolhi para a coleta de dados de professores. Isso, porém, não prejudicou o andamento da pesquisa, pois as modalidades oral e escrita se completam, guardando cada uma suas propriedades. O fato de possuírem características distintas não pode nos levar à falsa noção de que são modalidades destituídas de pontos de integração.

c) A transcrição – Seguindo as orientações de Thompson (1992), ao efetuar as transcrições, deixei que o ritmo e a sintaxe da fala fossem respeitados (isso na primeira versão das transcrições). Ao longo da tese, porém, hesitações, pausas ou repetições foram eliminadas da fala gravada e colocada a devida pontuação nos textos, conservando, no entanto, a essência do que tinha sido falado nos depoimentos orais. O texto escrito se manteve tão fiel quanto possível, quanto ao significado original da fala, porém, respeitando-se um pedido da maioria dos docentes, uma revisão foi realizada, sendo a segunda transcrição uma versão mais “limpa” e “enxuta” da fala.

⁴¹ Das dezoito entrevistas realizadas, duas foram enviadas por correio eletrônico. Um dos professores não dispôs de tempo para me receber pessoalmente. Outro professor viajaria para o exterior na ocasião da entrevista. O terceiro caso diferenciado dos demais, refere-se a um Coordenador de Curso que deixou que eu tomasse notas, e não gravou a entrevista. Eu tentei entrevistá-lo por duas vezes, viajando até a cidade onde se localizava a Instituição. A segunda vez em que estive na Instituição, fui recebida pelo professor, que deixou acertado comigo a proposta de responder às questões e encaminhá-las via correio eletrônico, mas não realizou o proposto. Porém, durante o meu contato, falou do Curso e permitiu que eu anotasse sua fala.

d) A devolução – Nessa fase fiz uma exposição da minha compreensão acerca do depoimento fornecido pelo entrevistado [ou entrevistados]. Tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa. Fiz isso apresentando aos entrevistados a transcrição da entrevista para a devida apreciação.⁴²

Os dados das entrevistas foram analisados com o subsídio da análise de conteúdo, à qual me referi anteriormente.

Ressalto que os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, da Teoria do Efeito Estético, do dialogismo bakhtiniano e da concepção de Letramento Literário permearão as leituras das entrevistas, como norteadores de um processo de formação de professores de Literatura, que, simultaneamente, estejam atualizados com as correntes teóricas mais utilizadas na contemporaneidade⁴³ e que possam aplicar seus conhecimentos no trabalho com alunos de Educação Básica. Para a leitura das matrizes curriculares de cada universidade, utilizarei como base teórica a Sociologia do Currículo, tal qual Jean-Claude Forquin (1993) a apresenta, bem como dos subsídios oferecidos pela análise de conteúdo.

Por fim, cabe dizer que acredito que o método é um caminho de invenção. O rigor da pesquisa se deu, fundamentalmente, por meio da descrição minuciosa de como o método foi montado. As propostas teóricas escolhidas estão intrinsecamente articuladas à construção desse caminho.

A fim de conhecer o contexto educacional em que se inserem meus estudos – os meandros do Ensino Superior – fez-se necessário uma revisão bibliográfica sobre o assunto, bem como uma leitura da legislação vigente sobre o Ensino Superior. Além disso, como a tese trata da formação de professores para atuarem na Educação Básica, fez-se necessária também

⁴² Nem todos os professores entrevistados fizeram questão de rever suas respostas transcritas. Alguns participaram ativamente desse processo, inclusive devolvendo a transcrição com as correções que desejavam que fossem feitas.

⁴³ As correntes teóricas citadas têm influenciado tanto os estudos na área da educação quanto os estudos literários. Além disso, elas permeiam os documentos oficiais de ensino, como o que segue: BRASIL, MEC. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*; volume 1. Cabe ressaltar também que o professor da Educação Básica não vai ensinar aos seus alunos a “Estética da Recepção”, o “dialogismo bakhtiniano”, etc., mas sua formação teórica reverberará em sala de aula com noções mais claras de língua, linguagem, literatura, recepção, leitor, o que fará diferença na qualidade das aulas. A consistência teórica leva a um maior planejamento das matérias a serem trabalhadas, deixa-se o empirismo de lado, o jogo de tentativas de acerto/erro, para uma prática calcada em uma metodologia assentada em determinados pressupostos teóricos. Essas escolhas teóricas preveem um projeto político que, explícita ou implicitamente, dá sentido às atividades concretas do cotidiano do professor.

uma leitura da legislação do Ensino Médio (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio).

Não é possível ir a campo, conhecer determinada realidade, sem a relação dialética sujeito-objeto. Essa relação pressupõe que a teoria nos ensina, mas que ela pode se alterar no trânsito com a realidade, assim como esta também se altera com a teoria. A seção seguinte contextualiza a pesquisa em uma macroestrutura para, posteriormente, conhecer as microrrealidades das universidades de Minas Gerais, fazendo, novamente, um movimento circular, de volta ao todo, para melhor entendê-lo.

2 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 Panorâmica: o contexto da pesquisa

Falar em crise, na contemporaneidade, tornou-se quase lugar comum. “Alguma coisa está fora da ordem...”, cantou Caetano Veloso, nos idos anos 90. De fato, vivemos um tempo de tensões. Segundo Gilberto Dupas (2005), a Pós-Modernidade é marcada pelo individualismo exacerbado, por uma intensificação do narcisismo e por uma “espetacularização” dos espaços pela mídia. Dupas (2005, p. 37) afirma que:

Na teoria política clássica, incorporada ao inconsciente coletivo das sociedades, o espaço público era equivalente ao espaço da liberdade dos cidadãos, no qual estes exerciam sua capacidade de participação crítica na gestão dos assuntos comuns, sob o princípio da deliberação; um espaço que se opunha, portanto, ao espaço privado regido pela dominação do poder. Hoje, as corporações apropriaram-se do espaço público e o transformaram em espaço publicitário; os cidadãos que o freqüentam não o fazem mais na qualidade de cidadãos, mas como consumidores de informação. Grandes avenidas de nossas metrópoles, e boa parte de suas ruas, transformaram-se em um imenso espaço de outdoors e placas de anúncios ou logomarcas.

Dessa forma, a paisagem pública urbana acabou se transformando em um grande produto midiático privado, criando desejos no cidadão e tratando-o como mero consumidor. Nesse contexto, o espaço da liberdade reduz-se progressivamente a um ato de consumo, e a democracia fica ameaçada pelo individualismo extremo e pela desagregação das sociedades política e civil. Dupas refere-se à nova sociedade, utilizando a metáfora de rede. Ele explica que a vida social contemporânea vem a ser composta por uma infinidade de encontros e conexões temporários. Nas palavras do autor (2005, p. 36), “o ‘projeto’ é a ocasião única e o pretexto de conexão; os indivíduos que não têm projetos e não exploram as conexões da rede estão ameaçados de exclusão permanente”.

O clima depressivo descrito por Dupas surge acompanhado de um mal-estar associado a um sentimento de impotência do sujeito para alterar os impasses contemporâneos, submetidos às forças do mercado, à competição desmedida, à convulsão das bolsas de valores e à instabilidade geral. Hoje não se fala mais em emprego, mas em empregabilidade. Foram muitas as transformações no mundo do trabalho. Cada vez se exige mais das pessoas e modificam-se os requisitos e as habilidades necessários a um mercado de trabalho submetido, cada vez mais, às mudanças na área da informática. A competitividade cresceu tanto que o outro se transformou em inimigo. A Pós-Modernidade criou, pois, uma nova estrutura de

castas – os incluídos e os excluídos –, imposta por uma visão tecnocrática e funcional, no bojo de orientações políticas e econômicas.

Diante do quadro em exposição, uma pergunta reverbera: como tudo isso repercute na educação? Ou, formulando a pergunta mais voltada para o tema que trabalho nesta tese: qual a influência desse cenário no campo da Educação Superior? Para adentrar nesse labirinto de tensões e forças contraditórias, vamos ler o texto de Boaventura de Sousa Santos (2006), na tentativa de entender os intrincados percursos que envolvem a vida das universidades na atualidade. Na obra *Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade*, Santos (2006) identifica os principais parâmetros da complexa situação em que se encontra a universidade. De acordo com o autor (2006, p. 187),

Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.

Após essa introdução, Santos tematiza a crise da universidade em três níveis: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. A crise hegemônica tem profunda relação com os conhecimentos que circulam no meio acadêmico. Se, desde a Idade Média, a universidade se ocupou em produzir conhecimentos exemplares necessários à formação de elites, hoje ela tem que se ocupar com a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e para a formação da força de trabalho qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial.

Podemos pensar a respeito dessa mudança de paradigmas no que ensinar nas universidades, a partir do trabalho de Fávero (1980), que estudou a relação universidade e poder sob uma perspectiva histórica, compreendendo o período de 1930 a 1945. Segundo a autora, no período estudado, não existiu e não poderia existir uma ideia única de universidade, apesar de, em geral, esta ter sido criada ou reorganizada para atuar de modo conservador e continuar formando as elites culturais e políticas para as profissões liberais tradicionais ou para prepará-las como uma nova elite modernizadora e ilustrada, capaz de ocupar cargos de destaque, desempenhando papéis em instituições públicas e particulares. A autora destaca,

sobretudo, a ideia de universidade como uma ideia histórica. Fávero (1980, p. 10) ressalta que “somente a partir da criação [da universidade] e da identificação dos rumos que ela tomou, como parte de uma realidade concreta, historicamente condicionada e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade, podemos chegar a apreender sua essência”.

Com o olhar de historiadora, Fávero (1980, p.10) mostra a perspectiva de universidade na época estudada:

Com a Revolução Constitucionalista de 1932, por exemplo, as oligarquias paulistas, sentindo-se fracassadas, conscientizaram a falta de quadros; como consequência, um grupo de industriais fundou, em 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política, cuja finalidade era formar uma elite com conhecimentos científicos. Seus cursos eram dados em nível de graduação e pós-graduação, e se destinavam não só a dar um aperfeiçoamento desinteressado àqueles que os frequentassem, mas também a preparar indivíduos, tanto para ocuparem cargos de direção ou prestarem assessoria na administração pública, como em empresas particulares. Ainda como uma resposta à formação de quadros foi criada, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, uma das primeiras unidades universitárias de pesquisa no país, surgindo como um centro de renovação e de formação de elites culturais e políticas. Poder-se-ia dizer que de forma explícita, no Brasil, foi com a criação dessas duas instituições que se colocou pela primeira vez a necessidade do poder se tornar competente. Ou mais, com o surgimento dessas duas escolas se coloca especificamente entre nós a importância de todo agente de poder possuir um determinado saber correlativo ao poder que exerce.

Frente ao citado, pode-se observar que a criação de uma instituição de ensino é um projeto não somente técnico, científico e cultural, mas resulta de uma resposta à realidade, por sua vez imbricada em questões de ordem econômica, política e cultural. Não há, pois, neutralidade nesse processo. Como a universidade vem respondendo ao real de agora? O que ensinar em tempos de massificação da universidade? Como é constituído o corpo estudantil da atualidade? Se antes, até meados da década de 60,⁴⁴ o ensino era o exemplar, o corpo discente era a elite, na atualidade, os fatos não estão tão claros assim, o que resulta em uma tensão entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais. Além disso, a universidade [o autor se refere à universidade pública] deixou de ser a única no domínio do Ensino Superior e na produção de pesquisa. A supremacia da universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimentos está então em xeque.

A segunda crise mencionada por Santos é a da legitimidade. A universidade deixa de ser uma instituição consensual em face à hierarquização dos saberes especializados por meio das restrições de acesso a ela, por um lado, e às exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os

⁴⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa, op. cit. p. 188.

filhos das classes populares, por outro. A procura pela Educação Superior deixou de ser apenas da elite e passou a ser uma aspiração socialmente legitimada. Ora, a universidade só poderia legitimar-se, satisfazendo as necessidades dos novos alunos que passaram a procurá-la. Assim, a universidade incorporou; porém de modo muito limitado, grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária, da pequena burguesia, de imigrantes, mulheres, minorias étnicas).

Finalmente, a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Cada vez mais o Estado se desobriga de ser o financiador exclusivo da universidade e passa da condição de produtor de bens e serviços (escolas, ensino) para a de comprador de bens e serviços produzidos no setor privado. Em consequência, a universidade pública tem sofrido cortes significativos em seu orçamento⁴⁵, sobretudo na área das Ciências Sociais e Humanas, ao mesmo tempo em que se vê obrigada a defrontar-se com a crescente concorrência da universidade privada. A respeito da privatização do Ensino Superior no Brasil, vale a pena reproduzir uma nota de pé de página da obra *A Universidade no século XXI*, também de Santos (2004, p. 31):

No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior e em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimos do Banco Mundial. Estes recursos foram em grande parte canalizados para as universidades privadas. Desde 1999, o BNDES emprestou R\$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas.

Como se pode constatar, o Banco Mundial apóia a expansão da Educação Superior da rede privada nos países periféricos e semiperiféricos, ajudando financeiramente o setor privado, desde que o país em questão reduza o seu financiamento ao setor público e crie

⁴⁵ As críticas do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2006), dizem respeito à transição pela qual as sociedades contemporâneas e o sistema mundial em geral estão passando. Dedicando especial atenção à sociedade portuguesa, o autor fala dos rápidos e profundos processos de transformações sociais na Pós-Modernidade, colocando em xeque a hegemonia do chamado Neoliberalismo. No Brasil, até o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, seguia-se a cartilha do Neoliberalismo. No governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, há uma retomada de projetos sociais, o Estado aumenta os investimentos em áreas deficitárias, como a Educação, e as universidades públicas são contempladas com maiores recursos financeiros.

quadros que facilitem a expansão da Educação Superior privada, enquanto complemento essencial da Educação Superior pública.

Com pressões de toda ordem, a exigência da avaliação da universidade tornou-se algo universal. Se a universidade perde centralidade, torna-se mais fácil justificar e até impor a avaliação de seu desempenho. A questão da avaliação é um tema polêmico dentro do universo da Educação Superior. Se, por um lado, a universidade é uma sociedade voltada para a avaliação, uma vez que todo o tempo avalia o trabalho escolar do aluno, avalia os seus docentes, avalia os seus pesquisadores; por outro lado, a universidade apresenta certa rejeição à avaliação externa, pois esta coloca a utilidade social da universidade em um conjunto mais amplo de utilidades sociais e estabelece uma comparação entre modelos institucionais e seus desempenhos. De acordo com Santos (2004), as dificuldades da avaliação do desempenho funcional da universidade ligam-se à definição do “produto universitário”, a critérios de avaliação e à titularidade da avaliação.

O pensamento neoconservador e neoliberal no âmbito educacional gera algumas distorções do papel da universidade. Se a universidade passa a ser vista como um mercado, o produto universitário passa também a ser visto como um produto industrial. Como “medir” os produtos da universidade? Santos pergunta, assim, como medir, por exemplo, a formação do caráter ou mesmo o progresso científico? Os “produtos” da universidade são, em grande parte, intangíveis, como a produção e a transmissão do conhecimento científico, a produção de trabalhadores qualificados, a elevação do nível cultural da sociedade, a formação do caráter. O autor passa, então, a problematizar os critérios de avaliação. Segundo ele, as instituições e os agentes avaliadores tendem a privilegiar as medidas quantitativas. Tal recurso obriga à operacionalização de medidas que levam em conta na avaliação os objetivos ou os produtos mais facilmente quantificáveis. Por sua vez, o quantitativismo está intimamente ligado ao economicismo, e este concebe o produto universitário como um produto industrial. Nessa lógica, a universidade acaba virando uma organização empresarial. A universidade igual empresa representa um risco sério para a autonomia institucional, pois “a universidade é uma das poucas instituições da sociedade contemporânea onde é ainda possível pensar a longo prazo e agir em função dele” (2004, p. 218).

Pensando no produto industrial e no produto universitário, chamo a atenção para dois aspectos, ainda na esteira das discussões de Santos. O ciclo do produto industrial é muito curto e gera produtos de curto prazo. A aplicação da lógica mercantilista à universidade gera produtos, como cursos curtos, formação unidirecionada, investigação competitiva e reciclagem profissional.

Ainda no que diz respeito à problemática da avaliação, Santos chama a atenção para a titularidade da avaliação. Segundo o autor, esse talvez seja o entrave mais dificilmente contornável e, também por isso, aquele em que a atitude defensiva da universidade mais se tem evidenciado. Se, antes, a universidade⁴⁶ dependia exclusivamente do Estado, e tal dependência gerou para ela submissões humilhantes, principalmente em tempos de crise social ou política, hoje, a universidade tem liberdade para procurar e gerir recursos, estando, por sua vez, dependente em relação aos novos financiadores. Assim, cada vez mais, a avaliação se faz necessária, principalmente porque são os financiadores, sejam eles públicos ou privados, os mais interessados em conhecer o desempenho da universidade. Para lidar com as pressões advindas dos amplos setores sociais, a universidade vem diluindo a contradição que vê existir entre a avaliação e a autonomia, entre a autonomia e a produtividade. De acordo com Santos, a universidade deve sair da posição defensiva e dispersiva com que vê a avaliação. Tal posição justifica-se pelo fato de hoje a universidade não ter poder político e social para impor condições que garantam uma avaliação equilibrada e menos preconceituosa em relação a seu desempenho.

A gestão das diversas crises apresentadas representa uma pequena margem para a luta. Para tal, é necessário que a universidade se fortaleça, porém “a universidade só pode ser uma força para o exterior se possuir uma força interior” (SANTOS, 1995, p. 221).⁴⁷

Há de se salientar, nesse contexto, que o aluno, sob a ótica mercantilista, passa a ser cliente ou, pior, passa a ser visto como matéria-prima, objeto amorfo. Ocorrem, dessa forma, profundas inversões nos valores dos processos educativos. Em vez de nos preocuparmos com as reais necessidades dos estudantes, passamos a pensar nas suas *performances*. Nessa ótica, saber, por exemplo, se determinado aluno vai dar conta de finalizar um projeto de pesquisa em dois anos ou em quatro anos, em muitos casos, importa mais que suas reais potencialidades, como capacidade inventiva, criativa e habilidade para intervir no social. A fim de enriquecer o olhar acerca do trabalho do professor na contemporaneidade e a relação

⁴⁶ Refiro-me aqui à universidade pública.

⁴⁷ A respeito da crise da Educação Superior, vale destacar a seguinte manchete e o seguinte texto publicado na Revista Época de novembro/2006, p. 18: A EDUCAÇÃO FICOU MENOS SUPERIOR.

“Conquistar um diploma de faculdade não tem mais o peso do passado. No começo dos anos 80, as pessoas que tinham ensino superior completo recebiam, em média, salários 31% maiores que as que não tinham concluído a faculdade. Essa diferença foi caindo ao longo dos anos. Hoje, o acréscimo de salário está em 19,2%. Um fenômeno parecido, mas com menor intensidade, ocorreu no ensino médio. A diferença de remuneração entre os que haviam terminado o antigo colegial e os que não haviam conseguido se formar nesse grau era de 31,8% em 1982. Chegou a 40,5% dez anos depois, mas hoje está em seu patamar histórico mais baixo, 27,2%. Essas informações estão num estudo dos economistas Anna Crespo e Maurício Cortez Reis, pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o IPEA.”

deste com a literatura, tema que persigo, vale a pena mergulhar na leitura de outros autores também interessados por essa temática.

Para entendermos a complexidade do objeto de pesquisa desta tese, a relação Ensino Superior/literatura – tão imbricado em aspectos sociais – é necessário recorrermos a alguns conceitos de Pierre Bourdieu. Coloquemos, pois, as lentes⁴⁸ de Bourdieu para entender, em princípio, as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais. Este teórico, considerado um nome-chave da Sociologia do século XX, nos forneceu um importante quadro macrosociológico de análise de tais relações.

Bebendo na fonte de Karl Marx, que via as relações sociais intrinsecamente interligadas às forças produtivas, analisando, assim, a realidade sob o ponto de vista economicista, Bourdieu amplia as ideias desse importante pensador do século XIX, contribuindo, sobremaneira, para o entendimento da vida simbólica e esclarece porque uns têm mais ou menos não só no âmbito material, mas no plano social e cultural.

O sociólogo desenvolve, então, três conceitos extremamente importantes e elucidativos da realidade social e da escola – ele irá ampliar a noção de capital e vai falar de outros tipos de capital, para além do econômico – a saber, o capital cultural, simbólico e social.

Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2006), ao tratarem da especificidade da Sociologia da Educação de Bourdieu, esclarecem que:

Cada indivíduo é caracterizado [por Bourdieu] em termos de uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Faz parte dessa primeira categoria, o **capital econômico**, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o **capital social**, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do **capital cultural** institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. Por outro lado, o patrimônio transmitido pela família inclui também certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural em seu estado incorporado. (p. 60) (destaques meus).

A respeito do capital cultural incorporado, os autores fornecem maiores explicações:

Como elementos constitutivos do capital cultural incorporado, merecem destaque a chamada ‘cultura geral’ (expressão sintomaticamente vaga e indefinida porque designa saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal); o domínio

⁴⁸ Faz-se necessário dizer aqui, que as “lentes” de Bourdieu não são as do microscópio. Eu prefiro imaginar tais lentes como sendo as de uma luneta – instrumento cujo conjunto de lentes auxilia a visualizar macroestruturas. Lembremo-nos de que, como sociólogo, interessa a Bourdieu esse olhar amplo, mais geral acerca da sociedade. O teórico não dá conta de microestruturas, daquilo que se constitui como exceção nos processos de diferenciação social, tema tão caro a ele ao longo dos anos 1970.

maior ou menor da língua culta; o gosto e o ‘bom-gosto’ (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar etc.); as informações sobre o mundo escolar. (p. 60).

Para Bourdieu (1998), o capital cultural seria o elemento da herança familiar que mais influenciaria nos destinos escolares dos alunos. São palavras do teórico:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’. (p. 73).

Sob a ótica de Bourdieu, o capital econômico não teria tanto peso quanto o cultural no favorecimento do desempenho escolar do aluno. Isso porque o aluno, dotado de maior capital cultural, estaria mais familiarizado com a cultura escolar. Os conhecimentos considerados legítimos, a “alta cultura”, o domínio da língua padrão, as referências culturais trazidas do seio familiar, facilitariam a imersão da criança no mundo escolar. Já as crianças desfavorecidas do ponto de vista cultural teriam dificuldades com o universo escolar, pois este universo seria estranho, até mesmo amedrontador para elas. Por outro lado, a escola, para as crianças dotadas de maior capital cultural, seria algo íntimo, como se fosse uma continuidade do que vinham recebendo em casa.

O capital econômico é importante, pois facilita o acesso das crianças a boas instituições de ensino e a melhores condições materiais para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, ele não é tão fundamental quanto o capital cultural, porque:

[...] a acumulação do capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...] Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo [...] O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. (pp. 74-5: 1998).

Esse capital “pessoal” não pode, portanto, ser transmitido instantaneamente, como o capital econômico, ou seja, podemos transferir para o outro o nosso dinheiro, nossa propriedade, nosso carro, mas não é isso que ocorre com o capital cultural. Ele apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais

predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido ao mesmo tempo, por proporcionar a seus detentores benefícios de toda ordem – materiais e simbólicos.

Os capitais econômicos e sociais funcionariam, pois, como “molas propulsoras” na acumulação do capital cultural. Quem tem bens materiais e boas relações sociais têm maiores chances no “mercado” simbólico, cultural. Porém, pode ocorrer também o seguinte – alguém detentor de muito dinheiro, mas que enriqueceu da “noite para o dia”, como alguém que ganhou na loteria, passou a possuir o capital econômico e, pode, dessa forma, comprar uma bela mansão, livros literários, quadros de artistas famosos, mas não conseguirá realizar a fruição intelectual das obras e tampouco a fruição estética das telas. Pode, com o dinheiro, estabelecer importantes relações sociais, que lhe trarão benesses de toda ordem. Porém, não obterá o capital cultural da “noite para o dia”. Tal exemplo ilustra, por assim dizer, a primazia do capital cultural sobre os demais.

Nessa linha de raciocínio, a escola (e por que não dizer a universidade?) não seria uma instância democratizadora e difusora de uma cultura universal, a escola (e a universidade) não seria exatamente o reflexo da estrutura social, mas um meio de afirmar ou de conformar uma vinculação social com os mesmos mecanismos de reprodução cultural e as diferenças de classe. Longe de ser um universo mágico, democratizador dos saberes, estando dentro da sociedade, a escola (e a universidade) não seriam instituições neutras, mas organismos tão complexos quanto a sociedade.

Na obra *A Distinção* (2007), Bourdieu amplia suas análises e expõe duas ideias centrais: de um lado, as relações de poder como categoria de dominação são analisadas pela metáfora do capital cultural – no qual se apoia o princípio de reprodução social –, de outro, o entrelaçamento das relações de poder com as várias formas de ações organizadas favorece a capacidade dos sujeitos para elaborar estratégias que, todavia, não ultrapassam as relações de desigualdades sociais. Assim, afirma o sociólogo:

À hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas -, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da “classe”. (p. 9).

Para Bourdieu (2007), “[...] Os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas”. (p. 13). E complementa: “[...] a arte

e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais”. (p. 14).

Nesse contexto, a literatura, como arte da palavra, também carrega essa marca distintiva e legitimadora das diferenças sociais. A existência de tal mecanismo, porém, exige que os grupos sociais intelectualizados, cientes desse dispositivo de exclusão social, lutem para que a situação se transforme, ensinando que a arte e a literatura podem ser também instrumentos de inclusão social.

Na tentativa de compreendermos mais o emaranhado que se apresenta para nós quando o assunto é literatura e formação de professores, passemos, então, às análises de Paulino (2004b).

Amparada nos trabalhos de Tardif (2002), na obra *Saberes docentes e formação profissional*, Paulino (2004b) defende a formação de professores de um modo mais amplo, em sua produção histórica e social, envolvendo, além de competências cognitivas *stricto sensu*, outros fatores, como a sensibilidade, as emoções, as ligações afetivas, as interações, as transformações pessoais. Sem separação desses saberes, Paulino reflete sobre o saber literário no bojo dos demais saberes, entendendo que o saber literário – apesar de não estar separado dos demais – tem suas especificidades.

Tardif elabora um quadro de comparação entre trabalho industrial e trabalho docente perfeitamente cotejável com o olhar que Santos lançou sobre a universidade hoje⁴⁹. Em um primeiro momento, Tardif demonstra que o trabalho na indústria se realiza com objetos materiais – portanto, precisos –, enquanto o trabalho na escola se desenvolve com seres humanos, extremamente ambíguos. A partir dessa comparação, o autor traça uma série de diferenças entre os objetivos de cada um dos trabalhos, suas naturezas, seus “produtos”. O trabalho na indústria é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado. O produto do trabalho do professor é intangível e imaterial, dificilmente pode ser medido.

A partir desse quadro traçado por Tardif, Paulino mostra a influência do saber literário na formação do professor. Segundo a autora (2004b, p. 58),

[...] os saberes denominados pessoais, oriundos da família, dos contatos e amizades, do ambiente mais próximo e da educação não escolar quase necessariamente incluem saberes literários, se pensamos na literatura oral, na poesia que circula vinculada à música popular e também na rede de amigos, que pode subentender outras bibliotecas particulares.

⁴⁹ Vide quadro na obra de Tardif, mencionada nas Referências desta tese. O quadro está nas páginas 124 e 125.

O saber literário estaria, portanto, necessariamente presente na formação humana de professores. Paulino complementa ainda que:

Quanto aos saberes derivados das próprias práticas docentes e de seus materiais, é necessário destacar a maior presença hoje de textos literários fora da aula de português, em disciplinas como História, Geografia e mesmo Matemática, não só a título de ilustração dos conteúdos como em razão dos temas transversais propostos nos PCNs.

Caracterizando o trabalho docente em uma dimensão maior, a pesquisadora sustenta que a ação pedagógica do professor é feita de tensões e dilemas, dos quais não se pode jamais ter um controle total. Para essa colocação, a autora fundamenta-se em saberes e tecnologias (no sentido amplo), que não podem ser equiparados aos do trabalho industrial. O trabalho na escola tem seus fundamentos teóricos nas Ciências Humanas, nas Ciências da Educação e no senso comum. Os fundamentos culturais dos professores, internalizados inconscientemente, perpassam toda a trajetória de vida, e sua natureza é instável, problemática e plural. Além disso, esses fundamentos culturais incluem irregularidades, confrontos e tecnologias frequentemente invisíveis, simbólicos, linguísticos, que geram crenças e práticas no dia-a-dia da sala de aula.

Nesse sentido, o saber literário – que a pesquisadora mostrou estar necessariamente presente na formação humana de professores numa sociedade como a nossa – não só pode ser detectado, como é inevitável. Ele deve também ser reavaliado em sua extrema adequação, pois reavaliá-lo significaria reservar-lhe espaço com legitimação acadêmica nas diversas licenciaturas. Nesse sentido, Paulino (2004b, p. 61) sustenta que:

A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora das normas rotineiras, apostando no estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permite-lhe desenvolver, no nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita.

De acordo com a autora, não se trata de fazer apologia da literatura como solução para os problemas de ensino. Trata-se de reconhecer o lugar próprio da arte verbal na constituição de saberes que ultrapassam o nível técnico de aplicação direta sobre objetos. A literatura nos ensina que os espaços são múltiplos, que, a par do geográfico, existe o cultural, o mítico, o psíquico. A literatura nos ensina a lidar com o tempo do desejo, movendo as páginas e a história para além do tempo do relógio. Ela também nos ensina a conviver com seres insólitos, complexos, intangíveis em suas relações sofridas, conflituosas, tensas; ensina-nos a captar e a

interpretar diferentes vozes sociais; ensina-nos a conviver com medos, com clímax e com desfechos surpreendentes.

Compartilhando os argumentos defendidos por Paulino, acredito que, entre as ferramentas dos saberes docentes, a **linguagem** é uma das principais. E a **linguagem literária** mais ainda, por sua força criadora e inventiva. Haverá espaço para a literatura na universidade de hoje, fundada em uma lógica de eficácia e produtividade, analisadas por Santos e Tardif?

Se a literatura inclui o desejo, o estranhamento, o inusitado, como avaliar sua adequação a uma aplicabilidade direta ao contexto da Educação Básica? Como lidar com esse universo simbólico, sem reduzi-lo a um “mundinho” de perguntas e respostas objetivas, e sem, por outro lado, deixar de levar em conta que o licenciando terá de “trabalhar” com esse objeto, terá de didatizá-lo de modo adequado às possibilidades e às demandas de adolescentes? Como levar em conta “o chão” da sala dos ensinios Fundamental e Médio, ao selecionar procedimentos, obras, autores no Ensino Superior, que forma professores e que quer formá-los sem reducionismos pragmáticos, capazes de “assassinar” o literário? Como encontrar o “ponto”? E que “ponto” será esse, que abdica, sim, da autonomia do mundo estético, mas não quer reduzi-lo à mediocridade da vida cotidiana, apressada, consumista? Como se percebe, a angústia é grande e gera muitas perguntas que ecoam nesta tese e que permearão as leituras acerca do espaço da literatura nos documentos oficiais, antes de nossa ida a campo. Esse é o assunto-eixo da segunda parte desta seção.

2.2 Plano Geral: Legislação para cursos de Letras e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

2.2.1 Breve panorama histórico/sincrônico da legislação para os cursos de Letras

A professora e pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2005), no papel de avaliadora das condições de oferta de cursos de Letras,⁵⁰ traçou um novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras, a partir de suas experiências e, para tal, fez um breve recorte histórico acerca das Legislações para os cursos de Letras no Brasil. Segundo ela, a primeira proposta de currículo mínimo para esses cursos foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer nº 238, de Valnir Chagas. Até essa época, os currículos de Letras eram muito densos, incluindo, por exemplo, a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas Literaturas. Na prática, tais currículos acabavam por apresentar resultados duvidosos. O texto legal dizia o seguinte:

Artigo 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial:

1. Língua Portuguesa;
2. Literatura Portuguesa;
3. Literatura Brasileira;
4. Língua Latina;
5. Lingüística;

Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

- a) Cultura Brasileira;
- b) Teoria da Literatura;
- c) Uma língua estrangeira moderna;
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior;
- e) Literatura Latina;
- f) Filologia Românica;
- g) Língua Grega;
- h) Literatura Grega.

Como se pode constatar, das 5 (cinco) matérias obrigatórias, 2 (duas) eram ligadas à área de Literatura: Literatura Portuguesa e Brasileira e, das 8 (oito) matérias oferecidas para escolha do aluno, das quais ele deveria obrigatoriamente cursar 3 (três), havia 4 (quatro) disciplinas ligadas à Literatura: Teoria da Literatura, Literatura de Língua Estrangeira (de acordo com a língua escolhida pelo aluno), Literatura Latina e Literatura Grega. Percebe-se, pois, uma valorização da área Literária no contexto dos cursos de Letras, mas nenhuma relação de tais disciplinas com a Educação, como ocorria com as demais matérias. Predomina, utilizando-me de expressão de Faria (1987), o “velho veso do eruditismo” ou o que Oliveira (1982) denominou de “beletrismo”, resultando em uma ausência de relação entre a Literatura

⁵⁰ Designada pela Secretaria Superior de Educação (SESu) do Ministério da Educação (MEC).

e a realidade, na visão das duas pesquisadoras que se debruçaram sobre questões relacionadas à Literatura e seu ensino em cursos superiores.

A Literatura foi responsável por certa sofisticação do Ensino Superior de Letras. Como um dos eixos da formação burguesa humanista, ela gozou, durante muito tempo, de um *status* privilegiado perante as outras disciplinas. Ela era, pois, um sinal distintivo de cultura. Ter lido Camões, José de Alencar, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Castro Alves, Rui Barbosa, dentre outros autores, considerados clássicos, representava, não só conhecimento, mas, sobretudo, erudição. A “elegância” de se fazer Letras e o culto à erudição histórica sempre estiveram ligados à área literária, e a Retórica, a arte do “bem falar”. Isso explica, de certa forma, a visão que muitos professores têm da Literatura nos dias de hoje – considerada como “perfumaria”⁵¹ principalmente em cursos de licenciatura em Letras – em tempos de massificação de ensino.

Voltando à legislação de 1962, Paiva explica que, somente sete anos depois da primeira proposta de currículo mínimo, Valnir Chagas incluiu a formação pedagógica, quando a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, determinou que:

Artigo 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Artigo 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado que deverá desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Artigo 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Artigo 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

Esse currículo mínimo, que demorou por incluir as disciplinas pedagógicas – uma espécie de apêndice das disciplinas consideradas, de fato, da área de Letras –, vigorou por trinta e quatro anos e, segundo a mesma pesquisadora, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar em uma organização curricular que preveja um diálogo constante e sistematizado entre Letras e Educação. Particularmente, entre Literatura e

⁵¹ Expressão de uma professora da área de Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, em ocasiões em que discutíamos o currículo do Curso de Letras do Unileste-MG, onde exerci, por longo período, o cargo de Coordenação.

Educação esse diálogo também é muito difícil. É o que salienta a professora Maria Alice Faria (1987, p. 79):

A bem da verdade é preciso dizer que, de um modo geral, os professores universitários de Literatura professam um auto-isolamento como se a atividade literária numa Faculdade de Letras não devesse sair da especulação teórica e a pesquisa dita pura. Parece que, quando se trata de formação de professores de português o assunto não tem nada a ver com eles.

O artigo de Paiva, embora focado no estudo da relação entre Língua Inglesa e seu Ensino, leva-nos a entender a problemática que envolve a parte pedagógica em cursos de Letras. São palavras da pesquisadora:

Particpei, desde 1991, de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela SESU-MEC e pude verificar que, na grande maioria das instituições de Ensino Superior do país [referindo-se às particulares e também às públicas – as Universidades federais, que passaram também a ser avaliadas] [...] a parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para a prática de ensino de matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional do aluno. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa⁵², ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa (2005, p. 2, grifos meus).

A autora (2005, p. 2) afirma que “no caso das universidades públicas, o problema era menos grave, mas a disputa entre os departamentos de Letras e os de Educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis”. Complementa (2005, p. 3), ainda, que, “em muitas universidades públicas, o corpo docente dos Departamentos de Letras se eximia de participar da formação docente, alegando que isso era competência dos pedagogos”.

2.2.2 Tendências da formação docente no Brasil na esteira das legislações atuais

⁵² O professor licenciado em Letras/Português está habilitado a trabalhar com as disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, além, evidentemente, da Língua Portuguesa.

Quando se discute Legislação Educacional Brasileira na atualidade, tem-se um marco: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela abriu novas perspectivas para a educação no País, apesar de toda a polêmica⁵³ em torno da *Lei*, que teve longo trânsito no Congresso Nacional, suscitando várias discussões a respeito do novo modelo educacional brasileiro, sendo a versão final uma colcha de retalhos, construída mediante a participação de diferentes sujeitos e atores sociais, com olhares distintos acerca da temática “Educação”, conforme historiciza o pesquisador Júlio Emílio Diniz Pereira (1999). O historiador lembra que a LDBEN foi aprovada em um período em que se respirava uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, inclusive no setor educacional. Sem pretender entrar em detalhes nas questões ideológicas envolvidas na tessitura da LDBEN, cabe, porém, destacar os objetivos do Ensino Superior, arrolados no Capítulo IV – Artigo 43. São objetivos do Ensino Superior, segundo os incisos deste artigo:

1. Estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (Art. 43, I);
2. Formar diplomados (...) aptos para inserção em setores profissionais, (...) para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (Art. 43, II);
3. Incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (Art. 43, III);
4. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (Art. 43, IV);
5. Estimular o conhecimento de problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Art. 43, VI);
6. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica (Art. 43, VII).

⁵³ O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo embate, que durou cerca de seis anos, entre duas propostas distintas. A primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo, através do MEC. A principal divergência era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC, nos últimos anos de tramitação. A esse respeito, veja-se (SAVIANI, 1997).

A repercussão da LDBEN nos cursos de Letras e nos demais cursos de formação de docentes ocorreu, de forma efetiva, em 1997. De acordo com Olgaíses Maués (2007), o MEC, a partir do referido ano, por meio do Edital 4/97, fez uma chamada nacional para que os cursos de formação de professores elaborassem suas *Diretrizes Curriculares* (DCs) conforme algumas “orientações”, entre as quais se destacavam a flexibilidade, a adaptação ao mercado, bem como a definição e o desenvolvimento de competências e habilidades, pois a nova Legislação extinguiu a obrigatoriedade dos currículos mínimos.

2.2.3 Os cursos de Graduação/Licenciatura em novo formato

Segundo Pereira (1999), no Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de professores para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Na fala do pesquisador (1999, p. 112),

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na Literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*⁵⁴ vêm romper com esse modelo de formação chamado de 3+1, pois, ainda de acordo com Pereira (1999, p. 112), parece ser um consenso o fato de os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica mostrarem-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre a teoria e a prática na preparação do professor, a prioridade dada à formação

⁵⁴ Essas *Diretrizes* foram aprovadas pelo *Conselho Nacional de Educação* (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, e, no dia seguinte, foi também aprovada a *Resolução* que institui a duração e a carga horária desses cursos. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002; **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002.

teórica e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Apresento, abaixo, de forma resumida e parafraseada, os princípios, os objetivos e as metas previstos nas Diretrizes:

Princípios

- Assegurar às instituições de Ensino Superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudos independentes, visando a uma progressiva autonomia do aluno;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas fora do ambiente escolar, julgadas relevantes para a área de formação do aluno;
- Fortalecer a articulação da teoria com a prática;
- Valorizar os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.

Objetivos e metas:

- Conferir maior autonomia às Instituições de ensino na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e habilidades que se desejam desenvolver;
- Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e o esforço do aluno;
- Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos;

- Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
- Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

Nessas Diretrizes, observa-se um esforço de ultrapassar o modo tradicional de organização curricular por disciplinas, visando a uma melhoria na integração entre os diferentes conhecimentos. O eixo desloca-se das disciplinas, que passam a ser entendidas de uma forma mais ampla, com outras atividades acadêmicas, voltadas para a prática, para a formação do aluno como um todo. O *locus*, cenário necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica, está ligado não somente ao espaço da sala de aula, mas se estende para além dele, com experiências que permitam ao aluno fazer a integração entre a teoria e a prática. Esta é vista não somente como lugar de aplicação de teoria determinada, mas, sobretudo, como um espaço de criação e de reflexão, em que novos conhecimentos são gerados e modificados. Dessa forma, as Diretrizes para os cursos de graduação permitem que várias atividades acadêmicas auxiliem na integralização do curso. O professor não é visto mais como um mero técnico. Ele transcende esse papel para ocupar também o cargo de orientador, ou seja, além de se responsabilizar pelos conteúdos, ele deve influenciar de forma efetiva na qualidade da formação de seu aluno.

As atuais políticas para o preparo dos profissionais da educação configuram-se, na visão dos pesquisadores já citados, como uma esperança para um modelo alternativo de formação de professores, em que o docente é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica.

Sobre os impactos das novas diretrizes para os cursos de Licenciatura, João Valdir Alves de Souza (2007, p. 31) pergunta:

Que elementos inovadores essa normatização produziu, a ponto de caracterizar uma mudança de paradigma na formação de professores? Primeiramente, deve-se destacar que o documento que constituiu a proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica resultou de um amplo debate com representantes de grande número de entidades ligadas à educação escolar (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 2 e 3). Em segundo lugar, destaca-se que, ao lado das profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira, houve uma preocupação com a profissionalização da docência, vista como algo que exige mais que a posse de um dom ou a entrega pessoal a uma vocação. Em terceiro lugar, e em decorrência dessas novas exigências, a licenciatura deixou de ser apêndice e adquiriu identidade frente ao bacharelado, exigindo um projeto pedagógico específico, com percurso próprio, terminalidade e titulação definidas [...].

Pereira (*op. cit.* 1999) salienta que, apesar de toda esperança em torno das novas Diretrizes, em virtude da necessidade de se habilitar aqueles que, hoje, no Brasil, estão em sala de aula, exercendo o magistério, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais para a formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação. Ressalta, ainda, que, em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida de maneira equivocada como formação em serviço. Dessa forma, aquele aluno que já leciona, pode ter as horas trabalhadas em sala de aula contabilizadas como créditos nos novos cursos de licenciatura. Sem uma ligação com os conteúdos acadêmicos, sem um projeto integralizado – da prática já em exercício na escola com o que se vê na academia – podemos ter cursos de licenciatura com carga horária reduzidíssima, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos de preparação desses profissionais.

2.2.4 Cursos de Letras e as novas Diretrizes

As *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*, aprovadas em 03 de abril de 2001, afirmam que “a área de Letras, abrigada nas Ciências Humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”. Decorre daí que os cursos de Graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a Pós-Graduação;

- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

De acordo com as Diretrizes descritas, os profissionais em Letras devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativos aos conhecimentos linguísticos e literários.

Dentre as competências listadas, destaco as que considero essenciais para a formação de professores de Literatura, disciplina que é o objeto de pesquisa nesta tese. De acordo com o documento, os alunos devem ter⁵⁵:

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Quanto aos conteúdos, as Diretrizes para cursos de Letras enfatizam que os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais, ressaltando que, no caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. O documento alerta, ainda, que os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, a que nos referimos anteriormente.

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, deve ser de 2.800 horas, englobando 400 horas de prática como

⁵⁵ Faço, neste instante, paráfrase do documento original.

componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Gostaria de ressaltar alguns pontos importantes das *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica* e que têm repercussão direta nos cursos de Licenciatura em Letras:

- cobra-se a coerência entre a formação oferecida nas instituições de Ensino Superior e a prática esperada do futuro professor;
- enfatiza-se a constituição de competências em vez de conteúdos – estes são vistos como meio e suporte para a constituição dessas;
- valoriza-se a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem;
- delibera-se que os conteúdos das áreas de ensino da educação básica sejam objeto de reflexão nos cursos superiores e que sejam tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- ressalta-se a importância de processos de investigação ao longo do curso superior que favoreçam o aperfeiçoamento da prática pedagógica do futuro professor;
- recomenda-se às instituições de formação docente que trabalhem em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- insiste-se na transposição didática dos conhecimentos, visando à transformação dos conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Por fim, vale a pena transcrever os trechos relacionados às disciplinas de Prática e de Estágio Curricular Supervisionado, que foram revigoradas por meio das *Diretrizes*:

Art. 12.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulada do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A partir das *Diretrizes*, extinguem-se a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado somente no final dos cursos de licenciatura, eles passam a ocorrer durante o processo de formação do discente. Assim, não mais se reduz a prática a um espaço isolado, tampouco se considera o estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, como eram os cursos de licenciatura, incluindo-se os de Letras. Os cursos de licenciatura possuíam características de um curso de bacharelado, somando-se a este um ano de formação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada em uma prática reflexiva. Nessa nova perspectiva, os cursos de formação de professores⁵⁶ devem prever situações didáticas em que os alunos – futuros docentes – coloquem em uso os conhecimentos que adquiriram, mobilizando outros conhecimentos de diferentes naturezas, oriundos de suas experiências de vida, em diferentes tempos e espaços curriculares.⁵⁷

Como as universidades são as agências formadoras de recursos humanos para atuarem no magistério, faz-se necessário uma análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), com destaque para o que o Documento traz como diretriz para o ensino de literatura. Além disso, faz-se necessário analisar os encontros das propostas dos dois discursos oficiais: o contido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de Letras e o dos PCNEM. Ou seja, faz-se necessário analisar o que preconizam os PCNEM em relação às atividades do professor de Literatura e em relação à realização da leitura literária no ambiente do Ensino Médio e o que preconizam as *Diretrizes* para os cursos que formam professores de Literatura.

2.2.5 A literatura nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*

⁵⁶ Incluem-se aqui os cursos de Licenciatura em Letras.

⁵⁷ Outra mudança no âmbito legislativo que, certamente, contribuirá para a mudança no perfil dos cursos de Licenciatura em Letras do País, mas que não toca diretamente nas questões literárias, eixo desta pesquisa, é o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que inclui o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de Licenciatura. O curso de Licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, porém, é o responsável pela formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para compreender o espaço da literatura no Ensino Médio, é necessário voltar no tempo e contextualizar os três momentos distintos dos PCNEM (*Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*) e a reforma do Ensino Médio no Brasil.

Segundo Carneiro e Maia (2000), a reformulação do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela LDBEN (1996), regulamentada em 1998 pelas *Diretrizes do Conselho Nacional de Educação* e pelos PCNEM, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira. A reformulação do ensino foi necessária para que houvesse um impulso no processo de democratização social e cultural e também para que se conseguisse ampliar a parcela da juventude a completar a Educação Básica. Outros fatores que levaram a uma reflexão no Ensino Médio foram os desafios impostos por processos globais, que excluíram (e ainda excluem) da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, em função da formação exigida de todos os que participam do sistema de produção e de serviços. A necessidade de expansão do Ensino Médio no Brasil foi outra razão pela qual esse nível de escolarização demandou transformações qualitativas da educação, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando as antigas *Diretrizes* do Ensino Médio foram elaboradas.

Ainda de acordo com os autores citados, a ideia central expressa na LDBEN, e que orientou toda a reformulação do Ensino Médio, estabelece essa etapa de escolarização como conclusiva da Educação Básica de toda a população estudantil. Isso desafia a comunidade educacional a colocar em prática propostas que superem as limitações do antigo Ensino Médio, organizado, essencialmente, em função de duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante. Agora, deve-se priorizar uma sólida formação geral, independentemente da finalidade eleita pelo aluno: continuar seus estudos em nível superior ou adquirir formação técnica para o trabalho.

Assim, em sintonia com a LDBEN, o MEC publica, em 1999, os PCNEM. A novidade nesse documento foi o fato de os saberes serem pensados não mais como disciplinas isoladas, mas serem agrupados em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. Cada uma dessas áreas apresenta as competências e habilidades relativas a elas e, ao lado delas, os processos tecnológicos que lhe são próprios. Há, portanto, a inauguração de um currículo voltado para competências básicas.

A fim de clarear os novos conceitos que perpassavam os PCNEM de 1999, foram redigido os PCN+ Ensino Médio, em 2002, com orientações educacionais complementares ao documento anterior. Logo na página introdutória, temos o seguinte esclarecimento:

Este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do Ensino Médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as Leis e Diretrizes que redirecionaram a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível (2002, p. 7).

O documento de 2002 explicita o que se pode entender como currículo voltado para as competências e esclarece que a interdisciplinaridade é o eixo organizador do currículo. Portanto, não se trata de eliminar as disciplinas, mas de entendê-las articuladas às três grandes áreas mencionadas anteriormente. De acordo com os PCN + (2002, p. 8), “as três áreas – Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos – organizam e interligam as disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam”. O Documento (2002, p. 17) esclarece ainda que:

Não se cogita descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas. O que interessa é promover uma ação concentrada do conjunto e também de cada uma das disciplinas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar.

A respeito do conceito de *habilidades e competências*, encontramos a seguinte explicação:

Não há receita, nem definição única ou universal para as competências – qualificações humanas amplas, múltiplas que não se excluem entre si – ou para a relação e a distinção entre competências e habilidades. [...] Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observa-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas (2002, pp. 15-16).

De fato, se buscarmos a origem histórica de ambas as palavras *competência* e *habilidade*, veremos proximidades nos significados, mas pequenas diferenças. A palavra *competência* vem do latim *competentia*, que seria capacidade, aptidão, poder, ou seja, *competência* seria uma qualidade imputada a alguém que sabe *fazer* bem alguma coisa. Por sua vez, a palavra *habilidade*, também de origem latina, *habilitate*, é a qualidade de alguém

que é hábil, qualidade esta integrada ao saber fazer (competência) e ao saber ser (habilidade)⁵⁸.

A crítica feita pelos pesquisadores que lidam com a relação literatura e ensino foi a de que a especificidade da literatura ficou diluída nos dois documentos (PCNEM, 1999 e PCN+, 2002) uma vez que esta entrou para o âmbito do estudo da linguagem:

O conceito de linguagem é a espinha dorsal da área [Linguagens e Códigos], e sustenta direta ou indiretamente todas as demais, articulando-as, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa; língua estrangeira; linguagens da arte; linguagem corporal; linguagem digital) (PCN+ , 2002, p. 40).

Entrevistando a professora e pesquisadora Maria Zélia Versiani⁵⁹, que integra o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL – FAE – UFMG) e que foi uma das consultoras responsáveis pela redação do último documento, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006, ela explicou-me que houve uma mobilização de pesquisadores interessados pela temática literatura/ensino, como Haqira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico (Unicamp), Lígia Chiappini Moraes Leite (USP e, atualmente, Freie Universität Berlin – Alemanha), Neide Luzia de Rezende (USP) e da própria Zélia Versiani (FAE-UFMG)⁶⁰, para que fosse salvaguardado o espaço da literatura nos documentos oficiais brasileiros, direcionadores do ensino no nível médio.

De outubro a dezembro de 2004, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica, promoveu cinco seminários regionais e um Seminário Nacional, a fim de consolidar a organização curricular do Ensino Médio em todas as áreas e, também, na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em que figura a literatura. Os seminários contaram com a participação de equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, de professores e de estudantes da rede pública de ensino. A professora Zélia Versiani ressaltou que não participou dos seminários regionais, mas que participou do Seminário Nacional, em Brasília, e que ficou a par das discussões realizadas, sendo convidada, em razão de seus trabalhos no GPELL, para colaborar na construção do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

⁵⁸ MAGNE, Augusto. *Dicionário Etimológico da Língua Latina*. Famílias de palavras e derivações vernáculas. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

⁵⁹ VERSIANI, Zélia. Inédito. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (FAE)/UFMG, 2008. Entrevista concedida a Micheline Madureira Lage.

⁶⁰ Os professores citados são os mais diretamente ligados aos processos de elaboração do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e tiveram a colaboração de outros pesquisadores e professores interessados nos conhecimentos de literatura.

No Seminário Nacional, cada participante recebeu uma publicação intitulada *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2004) e que congregava as discussões realizadas nos seminários regionais, com textos de pesquisadores de língua portuguesa, literatura, arte, educação física, matemática, biologia, química, física, história, geografia, sociologia e filosofia. O consultor responsável pela elaboração do texto em literatura foi o professor Haqira Osakabe. O documento em questão foi subdividido por áreas. Na seção intitulada *Literatura*, o professor antevê algumas questões que serão mais aprofundadas no documento de 2006.

Comparando os documentos orientados para o Ensino Fundamental e os orientados para o Ensino Médio, Osakabe (2004) afirma que os primeiros, no que concerne à área de Língua Portuguesa, revelam-se mais consistentes e prepositivos que os últimos. Comentando os PCN do Ensino Fundamental, o pesquisador afirma que os avanços nas pesquisas linguísticas produziram resultados educacionais alentadores para esse nível de ensino:

Veja-se que o documento produzido para orientar o Ensino Fundamental, dedicado à área de Língua Portuguesa, propõe uma educação linguística vinculada à noção de variação, aos processos de apreciação dessas variações de modo a justificar-se a escolha da Norma Padrão muito mais por uma estratégia de inserção social do que como resultante de alguma verdade científica. Mesmo os processos de conhecimentos linguísticos parecem valorizados, não tanto como conhecimentos externos, mas como processos de compreensão e produção linguística, logo cumprindo uma necessária função formadora [...] Entretanto, com os PCNEM, na parte *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – especificamente no domínio do ensino da Literatura – não ocorre o mesmo (2004, p. 66).

Analisando os PCNEM, o autor constata que os responsáveis pela redação do Documento passaram ao largo dos debates que o ensino da disciplina Literatura vem suscitando, além de negar a ela a especificidade que lhe é devida. O autor afirma, também, que os PCN+ (2002) não propuseram orientações (ou parâmetros) que, de fato, permitissem a presença adequada do ensino da literatura, simplesmente excluindo-o do quadro de preocupações do nível escolar médio ou desvirtuando-o. Osakabe afirma que ora a literatura não aparece em várias passagens, ora é vista como portadora de conteúdos culturais, insistindo-se no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, em uma posição semelhante ao supérfluo, vendo a literatura como o adereço que distrai. Ambos os documentos apontam para certa arbitrariedade no ensino da disciplina.

De fato, tanto nos PCNEM (1999) quanto nos PCN+ (2002), a disciplina Literatura não é mencionada especificamente em nenhuma das áreas de conhecimento, embora tenha

sido relacionada com as artes, na apresentação geral sobre Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Tal omissão parece representar um esquecimento dessa disciplina, talvez em razão de seu caráter pouco pragmático e funcional. Analisando-se a bibliografia nos PCN+ (2002), na página 90, não há referência a nenhuma obra de pesquisadores que tratam da relação literatura/ensino, nem mesmo referências a obras no campo da Teoria da Literatura e tampouco a obras literárias. Predominam referências na área da Linguística e da Pedagogia.

No documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 49), os autores esclarecem que:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.) o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e pode levar a limites extremos as possibilidades da língua.

A contribuição do documento de 2006 é de base teórica. Diferentemente dos PCN+, ele não propõe, nem sugere alguma prática em sala de aula, no entanto discute uma série de questões ligadas à literatura que não ficaram bem delineadas anteriormente. Foi inclusa, nessa teorização, a noção de letramento literário, que não estava presente nos documentos pretéritos. De acordo com os autores⁶¹, a fim de cumprir o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, conforme reza o inciso III, do Art. 35 da LDBEN, é preciso, antes de tudo, no âmbito do ensino da literatura

[...] não sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias [...] Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (2006, p. 54).

⁶¹ Foram consultoras: Neide Luzia de Rezende, Maria Zélia Versiani Machado, Enid Yatsuda Frederico. Foram leitores críticos: o professor Haquira Osakabe e a professora Lígia Chiappini Moraes Leite, que, mesmo estando na Alemanha, interveio no processo, enviando, segundo Versiani, por correio eletrônico, sugestões, críticas, enfim, a análise do documento, já em sua versão final.

Mais à frente (2006, p. 55), esclarece-se o que está sendo entendido como letramento literário:

Por extensão do conceito de letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, [...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia [ou qualquer outro texto literário], mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.

A experiência literária se daria, então, por meio do contato efetivo com o texto. O prazer estético não é entendido como algo que distrai o leitor, mas como conhecimento, participação, fruição. Outro esclarecimento importante diz respeito ainda à leitura como fruição. O Documento (2006, p. 59) esclarece que “não podemos confundir prazer estético com palatabilidade”. Ou seja, nem sempre é fácil lermos algo como:

O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
A mão que afaga é a mesma que apedreja. (Augusto dos Anjos).

Poesia te escrevia
Flor! Conhecendo
Que és fezes.
Fezes como qualquer. (João Cabral de Melo Neto).

Se o prazer estético é entendido como conhecimento, participação, fruição, explica-se a razão de nos comprazermos, mesmo diante de um texto que nos cause nojo, tristeza ou horror.

Quanto à apropriação literária de outras produções culturais com as quais os alunos estão mais familiarizados, como o hip-hop, os quadrinhos, o cordel, o Documento salienta que o problema se localiza, na maioria das vezes, na aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético. É desejável adotar uma perspectiva multicultural no ensino de literatura, em que esta obtenha a parceria de outras áreas e que essa apropriação, no entanto, não seja realizada de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre as artes, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas.

Com relação ao estudo da literatura sob o viés da periodização literária, o texto elucidado que:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as

particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra e com a experiência literária (pp. 76-77).

Percebe-se, pois, no último documento (2006), o clareamento de vários pontos fulcrais no que tange ao ensino da Literatura que passaram, de fato, despercebidos nos documentos anteriores, que mantiveram a Literatura no lugar do esquecimento ou nos padrões tradicionais e, muitas vezes, descaracterizada frente a outras práticas pedagógicas do Ensino Médio. Porém, apesar de toda a riqueza desse material, houve muitas falhas em sua distribuição, segundo afirma a professora Zélia Versiani, na entrevista anteriormente mencionada. Havia a intenção, no horizonte dos planejamentos do MEC, distribuir a publicação nas escolas, inclusive com a presença dos autores. No entanto, essa etapa do cronograma de ações não foi consolidada e, de acordo com a professora, em razão disso, é possível ver, em pesquisas atuais, a citação dos documentos anteriores, o que evidencia o desconhecimento das *Orientações* publicadas em 2006, inclusive por pesquisadores.

O *lobby* das grandes editoras de livros didáticos pode ter tido influência no processo de manutenção do *status quo*, já consolidado em seus manuais didáticos. É ilustrativo citar como exemplo o livro de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005), amplamente utilizado no Ensino Médio. Ao discorrerem sobre a relação literatura e escola, os autores afirmam que:

A abordagem e a sistematização do estudo da literatura na escola podem se dar de diferentes formas: por épocas, por temas, por gêneros, por comparações, etc. No Brasil, no último século, a abordagem histórica da literatura, isto é, o estudo da produção literária dos principais escritores e suas obras através dos tempos, tem sido a mais comum (p. 33).

Como se percebe, há uma consciência de outras possibilidades de abordagem dos textos literários, para além do critério historiográfico, porém, por tradição, acaba-se privilegiando a via mais comum, a da periodização literária. Infere-se também um motivo econômico nessa escolha: ficaria muito caro operar mudanças profundas em tais manuais para que estes tivessem, de fato, afinidade em relação aos pressupostos teóricos contidos no documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006.

2.2.6 Documentos oficiais em cursos de Letras e PCNEM: convergências e divergências

O quadro abaixo sintetiza os pontos em comum das Diretrizes da Educação Superior (com ênfase no curso de Letras) e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio:

LDBEN 9.394/96	
<i>Diretrizes da Educação Superior (Letras)</i>	<i>Diretrizes e parâmetros do Ensino Médio</i>
<p>Quanto ao currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - extinção do currículo mínimo; - ênfase na flexibilização; - orientação para o desenvolvimento de competências e habilidades. 	<p>Quanto ao currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saberes não mais pensados como disciplinas isoladas; - três grandes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas (agrupam os saberes); - orientação para o desenvolvimento de competências e habilidades.
<p>Quanto aos conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ênfase na interdisciplinaridade: estímulo à integração entre os diferentes conhecimentos; - incentivo a uma sólida formação geral (rompimento com o modelo chamado 3 + 1). 	<p>Quanto aos conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ênfase na interdisciplinaridade: busca de integração entre as três áreas: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas; - incentivo a uma sólida formação geral (visão do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica).
<p>Quanto ao papel do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor = orientador. 	<p>Quanto ao papel do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor = mediador.
<p>Quanto à formação do leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitor autônomo (especializado). 	<p>Quanto à formação do leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitor crítico (ênfase nas possibilidades do letramento).
<p>Percepção Língua/Literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visão da Língua/Literatura como práticas sociais (ênfase na reflexão sobre ambas). 	<p>Percepção Língua/Literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visão da Língua/Literatura como práticas sociais (ênfase no uso da Língua em diversas situações).
<p>Observações/particularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorização do tripé: ensino, pesquisa, extensão. 	<p>Observações/particularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ênfase no ensino.
<ul style="list-style-type: none"> - conteúdos da Educação Básica como objeto de reflexão no Ensino Superior. 	---

QUADRO 2

Como se vê, os fundamentos das *Diretrizes do Ensino Superior* e os *Parâmetros do Ensino Médio* têm como princípio a LDBEN 9.394/96. A tendência a um currículo menos engessado, mais flexível, ocorre em ambos os níveis. No Ensino Superior, isso se dá via quatrocentas horas de prática como componente curricular, bem como por meio das duzentas horas de atividades acadêmico-científico-culturais, juntamente com uma perspectiva integradora das disciplinas, com um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

No Ensino Médio, isso acontece por meio do agrupamento dos saberes em grandes áreas do conhecimento, assim como pela busca de integração entre essas áreas e de um currículo também orientado para competências e habilidades. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre através de processos de aquisição (de competências e habilidades) e não por meio de um processo instrucional (de transmissão de conteúdos). Há uma diferença entre instrução e aprendizagem. Esta está imersa em um contexto amplo, dentro de um processo cultural, na perspectiva, portanto, do(s) letramento(s); aquela está na perspectiva da transmissão de conhecimentos.

Com relação aos conhecimentos, notemos que, em ambos os casos, com a reforma do Ensino Superior e a reforma do Ensino Médio, há uma tendência à valorização de uma sólida formação geral. No Ensino Superior, isso se dá através da extinção do chamado modelo 3 + 1, quando a licenciatura deixou de ser apêndice e adquiriu identidade frente ao bacharelado, exigindo um projeto pedagógico próprio. No Ensino Médio, isso se dá com o entendimento desse grau de ensino como etapa conclusiva, e não mais como ensino preparatório para o trabalho ou preparatório para o concurso vestibular.

Sobre o papel do professor em ambos os níveis também são necessárias algumas considerações. Como no Ensino Superior o *locus* de aprendizagem se expandiu para além da sala de aula, com experiências outras que permitam ao aluno a aquisição de conhecimentos, o professor não pode ser um mero técnico. Além de se responsabilizar pelas disciplinas, pelos conteúdos a serem ministrados, ele deve nortear o aluno, apontar caminhos em sua trajetória de aprendizagem, acompanhando-o em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. No Ensino Médio, o professor é um mediador de conhecimentos, ou seja, ele trabalha junto como aluno, entendendo que este é situado historicamente, que tem um jeito próprio de ver o mundo, ajudando-o em seu processo de aprendizagem e em seu alargamento de horizontes.

Os objetivos na formação de leitores são diferentes em cada um dos níveis de ensino. Na Educação Superior, forma-se o professor. Forma-se, portanto, um leitor especializado,

apto a formar novos leitores. No Ensino Médio, forma-se o leitor crítico – aquele que dá conta de ser um poliglota, na expressão de Bechara (1985, p. 14) – dentro de sua própria língua. Ou seja, à escola cabe desenvolver as diversas competências e habilidades do aluno, nos mais variados registros, níveis, circunstâncias e aplicações, para que ele saiba ler o mundo, já que à sua volta “tudo escreve”.

Os conceitos de língua/literatura que permeiam os documentos oficiais se voltam para as práticas sociais. Porém, há de se entender que, nos cursos de Letras, a ênfase recai para o estudo da língua/literatura; para uma reflexão crítica sobre ambas, portanto. Por outro lado, no nível médio, o professor deve ensinar o aluno a usar a língua com todos os recursos que ela possui, letrando-o por meio do contato efetivo com diversos gêneros textuais. Sendo assim, os conteúdos da Educação Básica devem ser objeto de reflexão no Ensino Superior, lidos à luz das diversas teorias com que o discente tem contato ao longo de sua formação.

Até que ponto os discentes em Letras estão sendo “aparelhados” na condição de futuros professores de Literatura de acordo com o previsto nas novas *Diretrizes*? O que mudou nos cursos de licenciatura em Letras no que tange ao trabalho com práticas de leitura literária? Em que medida a formação de professores em Letras está alinhavada com as perspectivas colocadas nos documentos oficiais do Ensino Médio?⁶² São essas questões que pretendemos discutir no próximo capítulo, trabalhando com os dados coletados nos cursos de licenciatura em Letras que compõem o *corpus* desta pesquisa.

⁶² Refiro-me ao Documento de 2006, que é o primeiro a levar em consideração, de fato, a literatura e suas especificidades.

3 – A PESQUISA DE CAMPO I: OS CURRÍCULOS DE LETRAS

3.1 Paisagem: as microrrealidades das Faculdades de Letras de Minas Gerais

O trabalho de campo realizado foi, sem dúvida, uma das partes mais complexas desta pesquisa, uma vez que se voltou para as experiências e vivências dos professores que participam da vida e constroem o cotidiano dos cursos de Letras que compõem o *corpus* deste estudo. Nas visitas aos Cursos para a realização das entrevistas com os professores que se dispuseram a ser copartícipes da pesquisa, elaborei um diário de viagens, anotando as impressões dos lugares, fotografando cenas e ambientes que chamaram à atenção.

Dessa forma, fui estruturando um quadro configurativo da realidade de cada local visitado, tentando costurar/decifrar “retalhos e retratos” da imensa “colcha” que se apresentava em cada universidade, em cada cidade visitada.

Ressalto, aqui, a impossibilidade de neutralidade em toda e qualquer pesquisa e, especialmente, em pesquisas dessa natureza. Chamo também a atenção para determinados momentos em que sujeito e objeto se entrecruzaram, sendo difícil realizar o resgate desse processo, por meio de palavras, uma vez que a convivência dialética sujeito-objeto e a construção dos conhecimentos passam um pouco pelo intangível – é algo como tentar apreender um “peixe escorregadio”. Relacionar-se com o objeto da pesquisa, neste caso, humano e historicamente situado, com toda carga emotiva, cultural, subjetiva, inerente às pessoas, não é um trabalho simples. Ao mesmo tempo em que fui construindo o objeto de pesquisa, fui também construída nesse processo. É exatamente nessa dialética que residem dificuldades, belezas, riscos e as contribuições desse trabalho, porque ele somente foi possível com a disposição e a colaboração de todos os envolvidos no processo para a obtenção do resultado final.

Devido ao caráter subjetivo desta pesquisa, principalmente em relação às entrevistas, procurei uma atitude de “estranhamento”⁶³, um controle contínuo de minha parte para transformar o familiar (o ambiente acadêmico) em algo estranho.

⁶³ Essa atitude de “estranhamento” é uma proposta de antropólogos e sociólogos, conforme explicita Marli André, in: FAZENDA, Ivani (Org), 2004. O “estranhamento” seria uma atitude ao mesmo tempo teórica e metodológica: por um lado, deve-se jogar com as categorias teóricas para se poder ver além do aparente e, por

Não é fácil entrevistar professores doutores, porque estão sempre muito atarefados, envolvidos em inúmeros trabalhos que compreendem ensino, pesquisa e extensão. Tampouco é simples chegar até o ambiente acadêmico e ter acesso aos materiais necessários para a pesquisa. As primeiras dificuldades encontradas têm relação com o próprio ingresso nas instituições e com a comunicação com os profissionais que nelas trabalham. Em parte, isso causou-me surpresa, afinal, a academia vive sob os três pilares mencionados anteriormente: o ensino, a pesquisa e a extensão. Seria, portanto, natural que houvesse uma abertura para a recepção de uma aluna de um programa de Pós-Graduação de uma universidade federal. Também seria de se esperar um interesse por parcerias entre as universidades: todas públicas e, oficialmente, com os mesmos propósitos, entendido aqui que todas têm como objetivo a excelência no ensino, o desenvolvimento e o aprimoramento da pesquisa e a ponte com a comunidade, através da extensão.

Porém, as dificuldades de comunicação tiveram suas fontes em vários motivos, entre os quais cito a falta de tempo, em razão do número de aulas, da necessidade de participação de reuniões, da orientação de alunos. Além disso, cabe ressaltar que os professores estão submetidos a uma carreira acadêmica que exige um processo de formação contínua, a realização de publicações e a participação em eventos acadêmico-científicos, pois é através desses fatores que o docente é avaliado pelas instâncias avaliadoras, dentre as quais se destaca a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Assim, pode-se dizer que a palavra de ordem para os docentes de instituições de Ensino Superior é *Qualis*. É nesse sentido, também, que fala Silva (2008, p. 4)⁶⁴:

A sua revista tem *Qualis*? A primeira vez que me fizeram esta pergunta, a minha reação foi de perplexidade (e, ironicamente, me veio à mente o nome de uma marca de margarina). Respondi de maneira educada e sincera ao meu inquiridor: desconhecia o “*qualis*”. Admito, no entanto, que este tipo de pergunta me causa certa irritabilidade, imediatamente controlada através do exercício da tolerância acadêmica. Mas como ficar insensível diante dos modismos, mecanismos de controle e das manias classificatórias criadas pela “comunidade acadêmica”, as quais se fundamentam em critérios quantitativos pretensamente objetivos? Como não se irritar quando percebemos que determinados indivíduos se preocupam mais com os meios do que com os fins?

De qualquer forma, logo esqueci a tal pergunta – e o meu interlocutor pareceu satisfeito com a resposta. Recentemente, o “*qualis*” ressurgiu do recôndito da minha memória, provocada por um diálogo numa dessas reuniões acadêmicas que ocupam boa parte da nossa vida. Fui informado, então, de que a *Revista Espaço Acadêmico* (sim, essa mesma, caros leitores!), tem o “*qualis*”. Que alegria, que satisfação! Quase que dava um efusivo abraço no amigo que me concedia a graça

outro lado, precisa-se treinar para “observar tudo”, para “enxergar” cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo da observação (p. 43).

⁶⁴ Disponível em < <http://www.espacoacademico.com.br/056/56ozai.htm>>, acessado no dia 05/09/2008.

da boa nova. Agora tinha a resposta esperada pelo meu antigo inquiridor e aos que porventura venham a questionar se a revista tem o “*qualis*” (pelo menos, é claro, até a próxima avaliação das “autoridades competentes”).

Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para a diferenciação da qualidade da produção bibliográfica dos programas de Pós-Graduação. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta, pela classificação dos veículos utilizados na sua divulgação. Dessa forma, o *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos, jornais, eventos, livros, etc.

O trabalho do docente da Educação Superior, na contemporaneidade, está projetado segundo a lógica da eficácia e da produtividade, assemelhando o professor a um trabalhador de indústria, conforme denuncia Santos (2006). Essa realidade, sem dúvida, refletiu-se neste trabalho. Em Belo Horizonte, capital do Estado, foi impossível reunir as pessoas em um mesmo dia e horário. A coleta de dados foi realizada em diferentes momentos, adequando-se à disponibilidade dos professores.

No interior de Minas Gerais, apenas em São João Del Rei foi possível reunir os docentes em um mesmo dia, aproveitando o findar de uma reunião de colegiado. Mesmo assim, uma docente não pôde comparecer na hora marcada. Em Uberaba, tive que permanecer durante três dias na cidade. Cada professor foi entrevistado em dias e horários diferentes, em razão dos inúmeros compromissos dos mesmos. Ao entrevistar o Coordenador de Curso, este foi interrompido várias vezes por professores que lhe faziam perguntas e pela secretária, que lhe trazia papéis para assinar, demonstrando o quanto este professor vive assoberbado em seu dia-a-dia. Em Ouro Preto, um dos professores não pôde atender-me pessoalmente, em virtude de trabalhos no exterior. Este docente respondeu às questões por correio eletrônico. Em Juiz de Fora e Viçosa, foram necessárias inúmeras correspondências (por correio postal e correio eletrônico) para chegar a um consenso em relação ao dia e ao horário adequados para a realização das entrevistas.

Outro motivo que trouxe dificuldades à pesquisa tem a ver com a própria metáfora de *catedral*, atribuída à universidade por Chiappini (1983). E outra obra, *Reinvenção da catedral* (2005), a pesquisadora afirma que hoje a universidade está mais aberta à sociedade, está mais preocupada em interferir positivamente na comunidade que a cerca, bem como em promover laços entre o Ensino Superior e o Ensino Básico. Porém, ainda, de acordo com Chiappini, há

muito para se fazer. Reiterando em certa medida essas ideias, a pesquisadora Cademartori (1986, p. 15) afirma que:

A aproximação do ensino superior ao ensino básico é recente. O afastamento entre os dois níveis de ensino – básico e superior – vem de muito tempo e pode ser atribuído a várias causas. A principal entre elas talvez seja a sofisticação do ensino superior de Letras, que passou do culto à erudição histórica e crítica para a intoxicação teórica provocada pela implantação dos cursos de pós-graduação no país.

Para fazer jus a esse “recinto sagrado”, é necessário possuir algumas credenciais. O *capital social* é uma dessas “senhas” para se conseguir a entrada nas universidades:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (BOURDIEU, 2003, p. 67, grifos do autor).

Bourdieu reconhece essas ligações sociais como um capital, porque elas são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o (re)conhecimento entre as pessoas e o (re)conhecimento da proximidade entre elas.

Em virtude dos trâmites inerentes a uma pesquisa que envolve seres humanos como sujeitos do processo, esta teve de ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa COEP/UFMG, para ser aprovada.⁶⁵ Sendo assim, cada Colegiado de Curso envolvido recebeu um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, para repassar aos professores interessados em participar da pesquisa, além de uma cópia do projeto de pesquisa, seguindo as determinações do COEP (Anexo nº 2). Além disso, para o início das visitas às universidades e das atividades de pesquisa, o COEP exigiu as cartas de anuência de cada Instituição (Anexo nº 3). Porém, saber que a pesquisa já havia sido aprovada pela Câmara do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FAE/UFMG e que havia recebido o parecer final do COEP, não bastou para a recepção da doutoranda nas universidades.

Na UFOP, de Ouro Preto, meu contato foi intermediado por meio de um amigo, que é professor da área Linguística da instituição. Ele fez os primeiros contatos com o Colegiado de Curso, que já havia recebido todos os materiais e esclarecimentos sobre a pesquisa, via correio. Na UFJF, de Juiz de Fora, contei com os laços de amizade da orientadora desta tese

⁶⁵ Parecer 458/07.

com uma professora da Instituição, que muito contribui para com os trabalhos do Grupo de Pesquisa GPELL, do qual faço parte.

Minha entrada na UFV foi intermediada pela professora Coordenadora do Curso de Letras da UFJF. A professora que estava coordenando o Curso de Letras na UFV havia sido aluna na graduação e no mestrado na UFJF. A rede de relações que estabeleci na UFJF facilitou o meu acesso em Viçosa. Foram necessárias duas viagens para esta cidade. A primeira viagem foi com o intuito de apresentar-me à Coordenação do Curso, oferecer esclarecimento em relação aos objetivos da pesquisa, à checagem quanto ao recebimento do material encaminhado ao Colegiado de Curso, via correio postal – até então não havia recebido resposta da UFV sobre o recebimento do material. Na minha visita, a professora coordenadora afirmou que os materiais haviam chegado e que seriam analisados. Na ocasião, ela agendou a realização das entrevistas e da coleta dos documentos para alguns meses depois.

Na UFTM, de Uberaba, participei do I SELL – Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários, em 2007, com apresentação de trabalho. Nesse evento, apresentei-me ao Coordenador de Curso, e firmamos a realização da coleta de dados nessa instituição para 2008.

Na UFMG, de Belo Horizonte, não tive dificuldade para a realização do contato com a Coordenação de Curso. Para as demais entrevistas, porém, tive de valer-me de contatos pessoais com professores que havia conhecido no período de graduação, além de outros contatos mais recentes.

Somente a UFSJ, de São João Del Rei, enviou-me documentos e a matriz curricular pelo correio, em resposta à minha carta. Em todas as outras instituições o “capital social” foi imprescindível para o bom andamento da pesquisa, não obstante ser a universidade uma instituição em cujo tripé esteja a pesquisa. Pareceu-me um paradoxo tamanha dificuldade para chegar aos docentes e aos documentos oficiais dos cursos de Letras, para a realização desta pesquisa, cujo objetivo maior é colaborar para uma ampla reflexão sobre o papel da literatura nos cursos de Letras e a formação do futuro formador de leitores literários (o aluno em curso na licenciatura), tal qual estava explícito nos documentos encaminhados às instituições.

Na UFU, em Uberlândia, não consegui entrada, apesar dos vários contatos realizados. A primeira tentativa deu-se por meio de uma recomendação pessoal da Coordenação de Curso da UFSJ, que conhecia, de longa data, o Diretor de Ensino da UFU. Encaminhei a ele carta com registro de recebimento. O Diretor colocou-me em contato com a Coordenação do Curso de Letras, que afirmou não ser possível fazer a pesquisa no Curso de Letras da Instituição pelo fato de este estar em processo de implementação de novo currículo, o que, no entendimento

do Colegiado, prejudicaria um olhar preciso acerca do Curso, uma vez que o currículo estava muito recente. A coordenação afirmou que estariam praticamente começando um novo curso, em razão das novas *Diretrizes*. Em resposta, afirmei que compreendia a situação exposta, mas que esse fato não representaria problema para a pesquisa e, ainda, informei que a maioria das Instituições mineiras estava também reformulando seus currículos e, mesmo assim, havia me concedido anuência. Além disso, e, em face da realidade exposta, sugeri que a pesquisa de campo na UFU fosse, então, realizada em data posterior, quando o currículo já estivesse em completo funcionamento. Não recebi resposta dessa comunicação e fiquei, portanto, sem a anuência da referida Instituição.

Em 21 de agosto de 2008, fui à UFU pessoalmente, para uma última tentativa. Não encontrei a Coordenadora, porém obtive a informação da Secretaria do Curso de que a nova matriz curricular já estava em funcionamento, implantada até o 2º período do Curso. Deixei uma carta de próprio punho à docente responsável pelo Curso, alegando que somente a instituição em questão não havia permitido a realização da pesquisa e a entrevista com os professores. Na carta (anexo nº 4) forneci todos os meus contatos – telefone, correio eletrônico –, no entanto também não recebi retorno. Dessa forma, em relação à UFU, trabalho apenas com o material público disponível na Internet, a saber, sua nova matriz curricular.

Outro aspecto conflitante no desencadear deste trabalho diz respeito à própria especificidade da entrevista como instrumento de coleta de dados. Para além de ser “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional [que] proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (LAKATOS, 1993, pp. 195-196), preferi trazer a entrevista para a seara de conflitos e contradições. Nesse processo, é necessário considerar os critérios de representatividade da fala e a questão da sociabilidade que está em pauta na interação pesquisador-pesquisado, com jogos de poder próprios a qualquer interação entre duas pessoas. Imbuída dessa concepção de entrevista, busquei uma horizontalidade nas relações de poder.

3.2 Retratos 3 x 4: currículos dos cursos de Letras - que revelam sobre o ensino de literatura?

Na esteira da Sociologia do Currículo, tendo como base os estudos de Forquin (1993), compreende-se que o currículo não é algo neutro. Assentando sua tese na noção de cultura “enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual,

desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (1993, p. 168), o autor afirma que não há como conceber o educar e o ensinar fora da cultura. Esses atos pressupõem colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua essência, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.

O autor (1993, p. 168) sustenta que “um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura”. Assim, seguindo o raciocínio de Forquin, não se poderia justificar a educação e fundamentar o currículo a partir unicamente do conceito sociológico ou etnológico de cultura, uma vez que esse conceito não pode fornecer critérios de escolha, não permite preferir, discriminar, quando toda educação e todo ensino assentam-se, precisamente, sobre um princípio de preferência e de discriminação. Podemos entender, então, que a escola está dentro de uma cultura que faz parte da vida cotidiana e que, enquanto instituição, produz uma cultura, chamada por Forquin, de cultura escolar, ampliando, dessa forma, o termo.

Para o pesquisador, a cultura escolar é o que a escola ensina. Ao transpor didaticamente os saberes – a química, a matemática, a literatura, dentre outros –, esses conteúdos passam por uma metamorfose. Tais saberes não são os mesmos que saíram das mãos dos “produtores de conhecimentos”. Eles entram para a escola e adquirem algumas feições próprias, pois precisam passar por adaptações escolares. Assim, os saberes escolares têm traços morfológicos e estilísticos específicos. Isto é, “toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (Forquin, *op. cit.* p, 14).

O currículo seria, então, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Para além disso, segundo a Sociologia do Currículo, esse percurso constitui, na verdade, um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade. Como se efetua a seleção constitutiva de um currículo? Como um conjunto de conhecimentos pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis? Perguntas como essas perpassam a Sociologia do Currículo, uma sociologia centrada na questão dos determinantes e dos fatores (culturais, sociais, políticos) dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares.

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino tem a ver com a distribuição do poder em seu interior. O currículo, porém, não é simplesmente um “reflexo social”, não há uma concepção mecanicista das relações possíveis entre currículo e sociedade. Nesse sentido, Forquin (1993, p. 169) fala de uma *tensão* entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana. O autor afirma que toda escola contém, simultaneamente, “o mosteiro” e a “cidadela”. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola tem sua própria cultura, ao mesmo tempo em que ela se fecha, como em um “convento”, com suas especificidades próprias, ela se alimenta do exterior, abre-se para a cultura construída na “cidadela”, na vida cotidiana.

Reconhecer o currículo como um “sistema de mensagem” (BARDIN, 1995), que obedece a princípios de produção e de regulação que podem variar segundo os contextos institucionais e sociais (FORQUIN, 1993) é o que passo a fazer agora, analisando os currículos dos Cursos de Letras das universidades (anexo nº 5) que constituem o *corpus* desta pesquisa. Esses currículos são importantes documentos (“mensagens”) a nos falar sobre as diferentes realidades que formam o conjunto do ensino de literatura nos cursos de Letras/licenciatura das instituições públicas de Minas Gerais.⁶⁶

Dentre as universidades pesquisadas, a que estava com o currículo de acordo com as novas especificações há mais tempo era a UFSJ. A UFTM, cujo Curso de Letras está em funcionamento há pouco tempo, teve sua matriz curricular em consonância com a Legislação vigente, apesar de também já estar em processo de modificação da primeira versão do currículo. A UFJF é a que se adequou mais recentemente às novas *Diretrizes*. Inclusive, ao encaminhar-me a nova versão curricular, a Coordenadora do Colegiado de Curso ressaltou que Documento ainda não havia sido aprovado pela Comissão encarregada da Reforma Curricular. Faltava ainda inserir as habilitações em Línguas Estrangeiras. Assim, encaminhou-me a matriz curricular referente às disciplinas de habilitação em Língua Portuguesa (foco desta pesquisa).

Em relação aos currículos, formulei as seguintes questões:

- a - Qual é o cenário geral da carga horária atribuída às disciplinas de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Teoria da Literatura?
- b - Existem disciplinas de caráter pedagógico, como Prática de Ensino de Literatura e Estágio Curricular Supervisionado em Literatura?
- c - Existem disciplinas voltadas para o estudo da Literatura Infantil e Juvenil?

⁶⁶ É importante ressaltar que quase todas as universidades pesquisadas passavam por um processo de adequação dos currículos em função das novas *Diretrizes*, das quais tratei anteriormente.

Os resultados encontrados estão expressos abaixo, na tabela seguinte:

Descrição comparativa das matrizes curriculares	UFMG	UFOP	UFSJ	UFTM	UFU	UFV	UFJF
Carga Horária Total	2850	2910	2800	3145	2930	3330	2820
Carga Horária Específica (Literatura)	540	480	720	510	480	840	660
Percentual em relação ao total geral	18,95%	16,49%	25,71%	16,22%	16,38%	25,23%	23,40%
Carga Horária de disc. Pedagógicas (Literatura e Ensino)	0	0	0	30	255	240	0
Percentual em relação ao total geral	0%	0%	0%	1%	9%	7%	0%

TABELA1

Em um primeiro momento, fiz a contagem da carga horária total dos Cursos nas sete universidades selecionadas, como se vê acima, na tabela 1. Depois, somei a carga horária das disciplinas específicas ligadas à literatura. Entraram nessa contagem disciplinas com as seguintes nomenclaturas: Teoria da Literatura, Introdução aos Estudos Literários, Introdução à Literatura Comparada, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura em Língua Inglesa⁶⁷ e Literatura em Língua Espanhola⁶⁸. Ou seja, somei as disciplinas de caráter teórico às disciplinas mais especificamente centradas na leitura literária, alcançando os resultados da segunda linha da tabela 1 – “Carga Horária Específica”. Obtive, assim, o percentual da carga horária específica ligada à área literária em relação à carga horária geral do curso. O percentual mais baixo foi o da UFTM, lembrando, no entanto, que a habilitação nessa Instituição é dupla e de que, na ocasião da entrevista, o Coordenador salientou que, ao assumir a Coordenação do Curso, em 2006, recebeu uma grade curricular pronta, elaborada por uma assessoria contratada pela universidade. O fato de o Curso possuir habilitação dupla em apenas três anos, incomodou não só ao Coordenador, como aos demais professores que foram chegando ao Departamento de Letras, através de novos concursos. Portanto, essa matriz curricular já estava sendo repensada. A UFSJ alcança o maior percentual de horas/aula em literatura, em relação à soma da carga horária geral do Curso, conforme atesta o resultado expresso na tabela 1.

Realizei ainda a contagem de disciplinas específicas ligadas à interface literatura/educação. Não contabilizei, nesse caso, disciplinas optativas, pois estas podem ser oferecidas em um determinado momento, desaparecendo em outros, não tendo, portanto, uma

⁶⁷ A disciplina Literatura Inglesa estava presente apenas na matriz curricular da UFTM, em razão da habilitação dupla: Licenciatura Português/Inglês. Como a separação das literaturas por nacionalidade é, hoje, algo discutível, e, por se tratar de um curso obrigatoriamente com licenciatura dupla, pensamos ser viável a contabilização das Literaturas de Expressão Inglesa.

⁶⁸ Também presente apenas na matriz curricular da UFTM.

regularidade na formação do aluno de Letras, como futuro formador de leitores literários. Considerei, nesse caso, disciplinas com as seguintes nomenclaturas: Prática de Ensino de Literatura, Estágio Curricular Supervisionado em Literatura, Metodologia de Ensino de Literatura, Planejamento e Orientação de Prática de Ensino em Literatura. O resultado foi um número ínfimo de Instituições que se dedicam ao preparo do aluno como futuro professor de literatura, de forma sistemática e permanente.

A UFMG, por exemplo, não apresenta disciplinas obrigatórias voltadas para a interface literatura/educação. A entrevista com a Coordenação do Colegiado de Curso foi, entretanto, de suma importância para um olhar mais amplo, do ponto de vista qualitativo, sobre o resultado numérico encontrado. Ao perguntar se havia, no plano da nova grade curricular, alguma disciplina voltada para o eixo literatura/ensino, obtive a seguinte resposta:

Entrevistadora: Vocês estão com um projeto novo em função das novas Diretrizes do MEC. No desenho curricular existem disciplinas de caráter pedagógico, como Prática de Ensino de Literatura, por exemplo? Uma prática de ensino voltada só para a literatura?

Cecília⁶⁹: Temos. Foi uma disciplina que acrescentamos em função de termos percebido pouca articulação entre Literatura e Ensino. Ela se chama *Tópicos de Ensino de Literatura*. Esta disciplina não está na grade como uma matéria obrigatória, primeiro porque nós não temos corpo docente para isso, senão colocaríamos. Ela vai funcionar assim: os professores que quiserem oferecer alguma coisa em literatura, em qualquer língua, dentro dessa área voltada para o ensino, podem fazer isso. Nós deixamos essa disciplina em aberto porque, por exemplo, podemos ter o enfoque em literatura em várias línguas, não só em Literatura Brasileira. E, como temos poucos professores com pesquisas nessa área [interface Literatura & Ensino], ficou mais amplo assim para facilitar a oferta e abranger a realidade dos professores. Eu acredito que essa disciplina deveria ser obrigatória. Mas nosso corpo docente não é suficiente. Não temos essa vertente aqui dentro [referindo-se à linha de pesquisa Literatura & Ensino] então, temos que fazer a grade um pouco em função do perfil do corpo docente. De toda maneira, acho que essa disciplina já abriu um leque. Antes não tínhamos nada. E os alunos adoram essa disciplina. É a partir do sexto período que ela é oferecida, porque até o quinto período o aluno ainda não decidiu se quer seguir com bacharelado ou licenciatura.

Em vários momentos da entrevista, a Coordenação deixa claro seu posicionamento favorável a uma disciplina que aborde a relação *literatura e ensino*, mas revela a dificuldade de gerenciamento da problemática em razão do próprio perfil do corpo docente existente no Curso.

⁶⁹ Cecília é um nome fictício. Solicitei aos professores que escolhessem um pseudônimo para se autoneomarem. (Anexo nº 6 – Tabela com os pseudônimos escolhidos pelos docentes).

Quanto ao resultado da UFSJ também cabem alguns comentários. A proposta curricular desta instituição consta de três ciclos, que perfazem 2.800 horas. O I Ciclo é comum a todas as habilitações, com 900 horas de formação básica. O II Ciclo, chamado Formador, possui 1.100 horas de trabalho acadêmico, das quais 200 horas são destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais. O III Ciclo, intitulado Habilitacional, possui 800 horas, em que o aluno deverá optar pela licenciatura ou pelo bacharelado da língua de sua escolha. Caso o aluno opte pela licenciatura em língua portuguesa, é na fase do III Ciclo que ele deverá cursar 400 horas de Prática Curricular e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado.

Com relação às Práticas Curriculares, o item 2.3 do *Projeto Pedagógico do Curso de Letras* da UFSJ – Anexo nº 7 - (2005, p. 7) diz o seguinte:

As Práticas Curriculares prevêm que os alunos de licenciatura se coloquem na posição dos criadores do conhecimento, e para tal essas 400 horas de atividades serão muito bem programadas e distribuídas. A estratégia aqui proposta é a de criação de oficinas em que os alunos serão os agentes de seu próprio aprendizado e os criadores de seu próprio material. Essas oficinas serão distribuídas ao longo do curso e oferecerão opções para o desenvolvimento de atividades permanentes ao ofício do futuro professor.

O documento traz, na página 13, exemplos de oficinas nas unidades programáticas da Prática de Ensino como componente curricular:

- Oficina de Produção Jornalística;
- Oficina de Teatralização Didática;
- Oficina de Produção Dramatúrgica;
- Oficina de Produção Rádio-dramatúrgica;
- Oficina de Interpretação Teatral;
- Oficina de Literatura Juvenil;
- Oficina de Cinema em Sala de Aula.

Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, na mesma página, o documento elenca uma série de temas a serem desenvolvidos:

- Avaliação;
- Ensino de Gramática;
- Materiais Didáticos;
- Práticas de Leitura em Sala de Aula;
- Produção de Textos.

Não há um Estágio Curricular Supervisionado especificamente em Literatura. Notemos que, apesar de não haver uma disciplina obrigatória voltada para a interface literatura/ensino, existem as oficinas que cumprem o objetivo de aproximar o discente, futuro professor, da realidade da sala de aula quanto ao ensino de literatura. Há uma proposta de oficina que aborde a temática Literatura Juvenil. Na ocasião da pesquisa de campo, soube de uma oficina intitulada *A Poesia na Sala de Aula*, ministrada já há alguns semestres. Apesar do esforço da universidade na aproximação do aluno com a realidade do ensino, a formação dele como futuro professor de literatura passa, um pouco, pelo fator “sorte”. Como não há uma proposta sistemática e permanente voltada para a interface literatura/ensino, pode ocorrer de um aluno cursar uma oficina importante para a sua futura vida profissional no que tange à literatura e, outro aluno, por circunstâncias diversas, pode não ter a mesma oportunidade de cursar a oficina que seu colega cursou, o que traz sequelas em sua formação acadêmica.⁷⁰

A UFOP apresentou um baixo índice de disciplinas ligadas à área literária e nenhuma disciplina de caráter pedagógico voltado para a interface literatura/educação. Segundo um dos professores de Literatura entrevistados, cujo pseudônimo é Mário, a disciplina Literatura, como componente curricular, ocupa um lugar de acessório no Curso. Ele responde à minha pergunta em um contexto mais específico – o da instituição onde atua – para, depois, ampliar a resposta para um contexto mais generalizado. A fim de confrontar os resultados alcançados do ponto de vista quantitativo, com a fala do professor, transcrevo, abaixo, apenas a primeira parte de sua resposta:

Entrevistadora: Por fim, gostaria de lhe fazer uma pergunta mais genérica: Como você vê a disciplina Literatura no contexto geral do Curso?

Mário: Penso que há duas maneiras de responder a esta pergunta. Em primeiro lugar, considerando-se o curso particular em que atuo, a visão é um tanto próxima demais do trágico. Sem exagero por conta do meu ceticismo, não acredito na melhor produtividade dos estudos literários, no contexto anunciado. Infelizmente, por questões, inclusive, históricas desse Curso – não estou considerando as idiossincrasias que se articulam a esse processo histórico, o que tornaria essa situação um tanto mais delicada e complexa em suas dificuldades no encaminhamento de “saídas” – a **“literatura” é considerada um elemento compósito e não medular do curso**. A visão que se tem é de um caráter instrumental da disciplina, visto que o Curso é oferecido em duas modalidades: licenciatura e bacharelado. Na primeira, o caráter instrumental é mais explícito, dado que as exigências legais e institucionais para o ensino fundamental e médio

⁷⁰ Na ocasião da pesquisa de campo, a Coordenadora do Curso ressaltou que um dos grandes problemas da UFSJ diz respeito ao corpo docente. Na época, havia dezessete professores efetivos no Departamento de Letras. Dois professores de literatura se afastaram para o Doutorado. Ambos estavam retornando às atividades naquele semestre. Segundo ela, a carga-horária dos professores em sala de aula era muito grande e que esse era um problema político que levava o Curso de Letras dessa instituição a estar sempre lutando por um aumento no seu quadro de professores efetivos.

incluem uma formação em literatura. Mesmo que o termo tenha caído em certo desuso nos documentos legais atinentes à disciplina. Em certo sentido, o que não quer dizer no sentido errado, a literatura tem sido apenas considerada uma forma de linguagem, o que não deixa de ser verdade, mas não é sua totalidade ou sua particularidade. Assim, no contexto em questão, **a literatura como objeto curricular ocupa um lugar de acessório**, quase o de **um mal necessário**, como eu mesmo disse anteriormente (destaques meus).⁷¹

Portanto, os comentários do professor Mário corroboram os percentuais apresentados. O distanciamento entre o Curso de Letras da UFOP e a realidade da Educação Básica também aparece nas respostas - bastante objetivas - dadas pela Coordenadora do Curso em questões como:

Entrevistadora: Vocês procuraram informações sobre os conteúdos de literatura nos ensinos Fundamental e Médio para orientar as mudanças no currículo?

Gabriela: Não.

Entrevistadora: Como vocês estão pensando a articulação entre disciplinas de Literatura e a prática docente dos alunos licenciados?

Gabriela: Há uma **lacuna** quanto a essa articulação, que atualmente está **relegada** ao trabalho dos professores de Prática de Ensino e Estágio.

Entrevistadora: Existem disciplinas voltadas para o estudo da Literatura Infantil e Juvenil?

Gabriela: Existia uma disciplina de Literatura Infantil como eletiva no antigo currículo, mas foi retirada da nova matriz.

Entrevistadora: Até que ponto a flexibilização do currículo é orientada para a docência em Literatura?

Gabriela: Não há disciplinas voltadas especificamente para a docência em literatura.⁷²

Os significados das palavras “lacuna” e “relegada”, utilizadas pela entrevistada, falam por si: o primeiro significante aponta para um vazio, uma ausência; o segundo, “relegar”, aponta para um esquecimento, “relegado ao segundo plano”. Parece ser esse o lugar da literatura e, em especial, da literatura/ensino, na referida instituição.

No entanto, dentre as Instituições pesquisadas, o Curso de Letras da UFOP foi o único a contemplar, como disciplinas obrigatórias, “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, que pretendem discutir a obra de autores como Mia Couto (de Moçambique), José Eduardo Agualusa (de Angola), Pepetela (de Angola), Paulina Chiziane (de Moçambique), dentre outros que se destacam no cenário atual.

⁷¹ Esta entrevista foi concedida via correio eletrônico.

⁷² Esta entrevista foi concedida via correio eletrônico.

O Movimento Negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e a valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva.

Em 09 de janeiro de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei nº 10.639, que constitui uma vitória do Movimento Negro, uma vez que a escola é apontada como um ambiente que distorce os problemas enfrentados pelo jovem negro, bem como suas particularidades culturais, ao transmitir de forma estereotipada conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir do mito da democracia racial.

O Art. 26-A da Lei diz o seguinte:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** e História Brasileira (destaque meu).⁷³

Percebe-se que o mais difícil na atualidade é colocar a Lei em prática nas instituições escolares, fazendo com que os conteúdos ligados à temática do negro não reproduzam os estereótipos de inferioridade e submissão associados ao continente africano e à sua herança. A efetivação do estudo das Literaturas Africanas nos cursos de Letras/licenciatura apresenta um caminho de autodescoberta para professores e alunos, pois, por meio delas, podemos conhecer um pouco mais sobre os efeitos da colonização portuguesa realizada no Brasil. Por meio delas, podemos entrar em contato com nossas heranças culturais, através de novas experiências estéticas, e (re)conhecer a presença da marca africana não só na literatura, mas também na música, na dança, nas rezas, no nosso modo peculiar de festejar a vida. Qualificar o futuro professor de Literatura para a tarefa de fazer valer a Lei 10.639 é, certamente, uma das missões dos cursos de Letras/Licenciatura.

Vimos, assim, que, apesar de haver certa distância do Curso de Letras na UFOP em relação à realidade escolar, ele tem o diferencial de apresentar uma disciplina que contribui

⁷³ Disponível em <http://africaeaficanidades.wordpress.com>, acessado em 19/09/2008.

para a inserção da discussão de temas ligados à África e à negritude no Brasil, em consonância com a Lei 10. 639/03.

A UFJF apresenta uma proposta curricular dividida em Ciclos. O Ciclo Básico é comum a todas as licenciaturas em Letras (independentemente da língua escolhida)⁷⁴, e abrange o 1º e o 2º períodos. Ao final do Ciclo Básico, o aluno deverá fazer a opção pela habilitação desejada. Caso opte pela Língua Portuguesa, o discente poderá encaminhar o seu curso dando maior ênfase ou para a área de Lingüística, ou para a área de Literatura.

No Ciclo seguinte, chamado Obrigatório, o aluno cursará as disciplinas específicas da habilitação escolhida. Supondo que o aluno faça a licenciatura em Língua Portuguesa, este cursará, nesta fase, 600 horas de disciplinas da habilitação.

Finalmente, no Ciclo Eletivo, a habilitação em Língua Portuguesa possibilitará ao aluno, segundo sua motivação, cursar disciplinas que determinarão a ênfase em Lingüística ou em Literatura. O aluno terá de cursar, neste ciclo, no mínimo, 300 horas para caracterizar a ênfase que deseja dar à habilitação em Língua Portuguesa. A partir do 3º período, durante o Ciclo Obrigatório e Eletivo (esses dois ciclos correm juntos), o aluno cursará disciplinas teórico-pedagógicas, iniciará as oficinas das práticas curriculares⁷⁵ e as atividades complementares.⁷⁶

O currículo com o qual trabalho nesta tese foi exatamente o que dava ênfase à Literatura, contendo 300 horas de disciplinas distribuídas da seguinte forma: Tópicos de Estudos Literários I, II, III, IV e Tópicos de Estudos Literários em Língua Portuguesa de I a VI.

Caso o discente opte pela ênfase em Linguística, ele não cursará nenhuma das disciplinas elencadas anteriormente. Porém, ao trabalhar no Ensino Fundamental e Médio, o aluno precisará trabalhar com língua e literatura. Essa formação técnica – instrumentalizando o discente quer em uma área, quer em outra área – fragmenta a formação do professor em Letras, fragmenta suas funções, o que pode gerar problemas quando o aluno se deparar com a realidade da sala de aula, pois, nos ensinos Fundamental e Médio, o professor de Português é, antes de tudo, um professor de *Linguagens* e, assim, terá de trabalhar tanto com aspectos linguísticos e formais da Língua Portuguesa, quanto com sua dimensão criadora e inventiva, na qual figura a literatura como arte da palavra.

⁷⁴ As licenciaturas em Letras da UFJF são as seguintes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Italiana e Língua Espanhola.

⁷⁵ As práticas curriculares são oferecidas no formato de oficinas, tal qual acontece na UFSJ.

⁷⁶ Todas as informações do Curso de Letras da UFJF a respeito de sua organização curricular fazem parte do Projeto Pedagógico do Curso de Letras e foram encaminhadas via correio eletrônico. Este documento está em anexo (Vide anexo nº 8).

Na verdade, quando, na graduação, procura-se que o aluno invista em determinada área – Linguística ou Literatura – antevê-se sua continuidade na Pós-Graduação. Esquece-se, no entanto, de que muitos alunos não seguirão seus estudos em nível de Mestrado ou Doutorado. A maioria dos discentes finalizará a licenciatura para atuar nos ensinos Fundamental e Médio – realidade incontestável em nosso País.

Há ainda de se salientar que não há, na UFJF, nenhuma disciplina obrigatória que contemple a interface literatura/educação. Durante a pesquisa de campo, ao entrevistar os professores, percebi uma dificuldade de diálogo entre a área de Letras e a área de Educação, o que reitera os dados quantitativos da matriz curricular do Curso.

Entrevistadora: Você trabalha com alguma disciplina de caráter prático, como Prática de Ensino de Língua/Literatura ou Estágio Curricular Supervisionado? De que maneira a literatura é abordada nessas disciplinas?

Vicente: Eu não trabalho com essas disciplinas porque aqui as disciplinas didáticas e os estágios são oferecidos no âmbito do Colégio de Aplicação, que fica na Faculdade de Educação.

Entrevistadora: Como você vê essa interface Educação/Letras, aqui?

Vicente: Ela não existe. Ou melhor, não há nenhum diálogo sistemático, continuado, programado, isso não, entre a Faculdade de Educação e a Faculdade de Letras. **Existe, no meu entendimento, uma espécie de fosso.** Eles não sabem o que nós ministramos aqui e nós não sabemos o que eles ministram lá. Falta uma correlação entre o que se ensina aqui e lá. **Existe um relativo diálogo entre os professores da área de português e de literatura da Faculdade de Educação com a gente aqui.** Porque alguns foram nossos alunos, ou fizeram Pós-Graduação com a gente, ou participaram de projetos que nós desenvolvemos (destaques meus).

Ao abordar essas mesmas questões com o outro professor, Pedro Mendes, este explicou que o jardim que separa geograficamente a Faculdade de Educação da Faculdade de Letras na UFJF é chamado, pelos alunos, de “fosso”. Uma metáfora da “trincheira” que separa os saberes pedagógicos e os saberes específicos de Letras e que revela a ausência de diálogo entre as áreas, tal qual foi explicitado anteriormente pelo professor Vicente.

Outra questão que chamou à atenção foi o fato de os estágios dos alunos ocorrerem sempre no Colégio de Aplicação, que fica dentro do campus da UFJF. Não há parcerias entre o Curso de Letras e as escolas da Educação Básica da cidade.

A UFV, por sua vez, possui um índice um pouco maior (em relação às demais Instituições pesquisadas, com exceção da UFSJ) de disciplinas ligadas à área literária: 25, 23% em relação à sua carga horária geral. Sua matriz curricular contempla também disciplinas voltadas para a interface literatura/educação, que são as seguintes: Estágio

Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa I, com 120 horas, e Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa II, também com 120 horas. O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa subdivide-se em I e II e possui cada um 120 horas, como ocorre com o de Literatura. Parte da carga horária é teórica e vista em sala de aula, com o objetivo de preparar o aluno para a realidade que enfrentará na vivência de seu estágio. As ementas têm conteúdos diversificados, conforme o *Catálogo de Graduação* (2008, p. 507) – Anexo nº 9:

LET 435 - Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa I – A Literatura Brasileira e Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Análise dos PCNs e propostas de ensino da Literatura. Os fundamentos culturais no ensino de Literatura.

LET 436 - Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa II – A escolha do texto e a contribuição do livro didático de Literatura no Ensino Fundamental e Médio. A perspectiva histórica do ensino de Literatura (estilos de época).

A professora responsável pelas disciplinas de Estágio explicou que estas se organizam da seguinte forma: em um primeiro momento, os alunos têm contato com a parte teórica, por meio de leituras e discussões de textos referentes ao ensino da literatura, em encontros semanais; em um segundo momento, ocorre a parte prática. Nessa fase, os alunos propõem metodologias em consonância com os estudos teóricos realizados, fazem observações de aulas nas escolas do município de Viçosa e, depois, ministram aulas práticas nestas escolas. A UFV mantém um colégio de aplicação – o COLUNI. O estágio dos alunos não ocorre apenas nesse colégio, mas também em outras escolas credenciadas.

Apesar desse diferencial apresentado pela UFV, segundo a professora entrevistada, cujo pseudônimo é Helena, “os olhares dos professores de literatura da UFV se divergem. Por isso, foi aberto um concurso somente para as disciplinas ligadas à Prática e ao Estágio em Literatura, pois os demais docentes se negavam a ministrar essas disciplinas”. O perfil da referida professora atendeu perfeitamente à instituição, pois ela é mestre em Literatura Brasileira e Doutora em Educação. Helena foca o seu trabalho na formação do professor. A outra professora entrevistada, cujo pseudônimo é Hilda, acredita ser de fundamental importância a formação do crítico literário e não do professor de língua portuguesa/literatura, mesmo ministrando aulas em um curso de licenciatura.

Percebi, na ocasião em que estive na UFV, um esforço por parte da professora Helena para uma aproximação entre o Curso de Letras da instituição e as escolas da região. Inclusive, ela me recebeu pela manhã, pois à noite ministrou palestra intitulada *O resgate do leitor que*

somos: literatura e formação de leitores literários. A fala da professora estava inserida no contexto do *Fórum de licenciaturas*, evento destinado a alunos e professores das licenciaturas da instituição e também para a comunidade externa. O auditório contava com vários professores da Educação Básica de escolas de Viçosa e do entorno e também com alunos do Curso de Letras. Helena abordou tópicos relativos aos entraves do mundo moderno para a leitura: a falta de tempo e de dinheiro, a dificuldade de acesso às bibliotecas e às livrarias, os apelos dos meios de comunicação de massa. Lembrou aos participantes presentes que nós, professores, devemos nos responsabilizar pela prática literária do aluno, mas não podemos nos esquecer de que somos leitores literários sempre em formação.

Minhas impressões, no entanto, tendo como base a pesquisa de campo, foram de que a bandeira levantada por Helena era, de certa forma, um empenho individual. Ela não contava com o envolvimento dos demais professores de Literatura, tampouco os da Faculdade de Educação. Segundo a mesma profissional, “o diálogo do Curso de Letras com a Faculdade de Educação da UFV simplesmente não existe”.

Essa dificuldade de diálogo entre a área literária e a Educação foi observada por Paulino (2005), em trabalho de pesquisa realizado em 2004 com orientadores de teses de Doutorado em quatro instituições universitárias: PUC/RS, PUC/RIO, UNICAMP e UFMG. As conclusões da pesquisa levaram a pesquisadora a constatar que o diálogo entre a Teoria Literária e a Educação é bastante difícil e que pesquisas nessa interface são consideradas como uma temática menor. Nas palavras de Paulino (2005, p. 11),

[...] continua prevalecendo nos estudos literários a focalização de autores ou a história do livro e da leitura, de preferência com sua circulação fora dos muros das escolas. Na Educação, Estudos Literários são considerados às vezes quase um luxo burguês em decadência, especialmente se a pesquisa não se aplica diretamente aos problemas reais e urgentes, quase sempre de cunho socioeconômico em suas raízes. As duas áreas transitam em vias bem distantes e seus passos se dão em ritmos diversos.

Com relação à realidade do Triângulo Mineiro, é preciso ressaltar que o Curso de Letras da UFTM é bastante novo, sua primeira turma iniciou em 2006. Na entrevista abaixo, com o Coordenador do Curso, percebe-se que tudo está em movimento nesta universidade e no Curso. A Licenciatura em Letras, em uma universidade cuja tradição é a Medicina, está em processo de construção, conforme atesta a fala transcrita abaixo:

Entrevistadora: Professor,
o Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

com 400 horas de Prática como componente curricular; 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado; 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Essas Diretrizes fizeram com que a licenciatura em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro passasse por muitas alterações curriculares? O Curso de Letras da UFTM já nasceu dentro dessas novas diretrizes, já que é um curso novo?

Paulo – Quando nós iniciamos o Curso, em 2006, já assumimos uma grade pronta, que foi elaborada por uma assessoria contratada pela universidade, mas quando o Colegiado do Curso se reuniu pela primeira vez para analisar a possibilidade de viabilizar aquela proposta curricular apresentada, nós percebemos que ela não estava adequada de acordo com aquilo que poderíamos levar adiante. Não haveria professores em um primeiro momento para dar conta daquelas disciplinas e percebemos algumas lacunas do tipo: não havia praticamente carga horária para a disciplina Literatura Portuguesa e outras lacunas em relação a outras disciplinas. Outro fator que incomodou foi o fato do curso possuir habilitação dupla em apenas três anos. Reunimos os alunos, reunimos os professores, para repensar a estrutura, mas a primeira turma não concordou em passar o curso para quatro anos. Fizemos, então, pequenas modificações e mantivemos o curso em três anos para esta turma. A segunda turma foi sensibilizada para entender que três anos é muito pouco tempo para formar professores em dupla habilitação, especificamente com toda a carga de conteúdos e de informações, que é própria de uma federal com formação em ensino, pesquisa e em atividades de extensão. Fizemos, em equipe, uma nova proposta para a Reitoria, que atendeu à nossa reivindicação de um curso em quatro anos. No entanto, penso que a legislação está sendo atendida nas duas turmas (na de três anos e na de quatro anos), só que a turma de três anos não tem nenhuma folga. Eles estudam de segunda a sexta sem nenhum horário vago, têm atividades aos sábados, têm disciplinas optativas nas férias, enfim, a turma de quatro anos tem mais folga, tem mais tempo para cumprir as atividades com maior tranquilidade. Entretanto, continuamos insatisfeitos com a nossa grade. Penso que ela ainda está engessada. Os alunos são submetidos às mesmas atividades apenas no período noturno. Nós vamos criar uma nova habilitação em Libras e aí vamos poder pensar em uma forma de estruturar a grade de outra maneira, tornando-a mais flexível e com maior mobilidade acadêmica.

A primeira turma de Letras da UFTM encontrava-se no quinto período, quando visitei a Instituição para a pesquisa de campo. Assim, os alunos da primeira turma teriam contato com a disciplina intitulada *Planejamento e Orientação de Prática de Ensino em Literatura I*, destinada a formar o futuro professor de literatura, apenas no segundo semestre de 2008, penúltimo período do curso. Ao entrevistar a professora que ministraria essa disciplina, esta informou que a ementa estava em construção. Ela afirmou que já havia selecionado uma bibliografia, mas que a apresentaria à UFU – ambas as instituições são geograficamente próximas –, para saber com professores desta Instituição, sobre o funcionamento da Prática como componente curricular, sobre a existência, naquela instituição, de alguma disciplina semelhante. Enfim, a professora pretendia trocar ideias com outros profissionais para planejar suas aulas, já que seria a primeira vez que ministraria uma disciplina dessa natureza prática. A baixa carga-horária teórica destinada à disciplina (uma aula semanal de 50 minutos) era também outra preocupação da profissional.

Aproveitando o momento da entrevista como instante também de troca e de aprendizagem, a professora pediu-me auxílio em relação a referências bibliográficas, perguntando se eu já havia lecionado disciplina semelhante. A professora encaminhar-me-ia a proposta do curso após o “amadurecimento das ideias”.

Chamou-me à atenção o fato de a professora Virgínia⁷⁷ lecionar um grande número de aulas, com disciplinas pertencentes a áreas distintas. Ela ressaltou que, pelo fato de o Curso ser novo, há uma carência de professores, o que estaria causando acúmulo de funções para toda a equipe atual, fato que seria minimizado com a chegada de novos docentes, por meio de realização de concursos já previstos.

Outro aspecto significativo é a formação da docente. Segundo ela, sua formação é em Letras – Português/Inglês, e seu Mestrado teve como ênfase a Literatura Inglesa Norte-Americana, o Doutorado também foi na mesma linha, com uma ponte entre Literatura Inglesa e Indiana. Em síntese, a professora declarou: “Toda a minha formação é voltada para a área de literatura estrangeira mesmo” (Virgínia). Na Instituição, ela trabalhou como professora substituta, em um primeiro momento, lecionando Língua Inglesa e Literatura Inglesa. Depois, efetivou-se na mesma área. A docente teve também uma curta atuação em Literatura Brasileira e Portuguesa. No momento da entrevista, atuava com a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa e, no primeiro semestre de 2008, trabalharia, pela primeira vez, com a disciplina intitulada *Planejamento e Orientação de Prática de Ensino em Literatura I*. São relatos da professora:

No primeiro semestre de dois mil e oito, eu me efetivei também nessa área de Literatura e Língua Inglesa, embora eu tenha tido uma pequena atuação em Literatura Brasileira e Portuguesa, porque o nosso quadro de professores ainda é reduzido. Então, todos nós estamos sobrecarregados e precisamos nos articular muito bem para que tudo funcione. Não podemos, ainda, atuar somente na nossa área de pesquisa.

Entrevistadora: Você trabalha com alguma disciplina de caráter prático? Como Prática de Ensino de Literatura, ou Estágio Curricular Supervisionado em Literatura? Em caso positivo, como está pensando a disciplina?

Virgínia: Eu estou montando a disciplina *Planejamento e Orientação de Prática de Ensino em Literatura* agora, pela primeira vez. E estou em um grande sufoco, porque eu acabei de assumir a disciplina, e então tudo é muito novo e difícil nesse primeiro momento. Tem a questão do suporte teórico, que me preocupa muito. Eu estou fazendo uma revisão bibliográfica do que existe publicado na área Literatura/Ensino, assim, na verdade, eu ainda não sei, exatamente, como eu vou desenvolver a disciplina. Até acho que você pode me ajudar a pensá-la. Eu trabalho nessa linha, de mostrar para o aluno que a literatura nos auxilia no desenvolvimento da consciência crítica, do fortalecimento intelectual, que a literatura permite ao

⁷⁷ Pseudônimo escolhido pela professora.

indivíduo perceber o mundo de uma maneira mais sensível e diferenciada, contribuindo para a formação de um leitor mais autônomo... Essa é a minha linha de pensamento. E eu tenho também que pensar no estágio, como ele será feito, porque até o momento, eu trabalhei com mais ênfase a prática de ensino de língua estrangeira, no meu caso, de língua inglesa, dessa forma essa disciplina constitui um desafio para mim.

A UFU foi a instituição que apresentou um maior número de horas/aula de disciplinas voltadas para o preparo do futuro professor de literatura. Em sua matriz curricular, a Instituição possui 255 horas destinadas a disciplinas que apresentam a interface literatura/educação, como Estágio Supervisionado em Literatura I, Estágio Supervisionado em Literatura II e Metodologia de Ensino de Literatura.

A realidade da matriz curricular da UFU e a não-adesão da instituição à minha pesquisa, configurou-se, para mim, como algo lamentável, já que um dos temas centrais a ser investigado neste trabalho é a relação entre literatura e ensino. Com um número elevado de horas destinadas ao preparo do professor de literatura (255 horas de matérias pedagógicas, envolvendo a interface literatura/ensino), a instituição poderia configurar-se como fonte de diálogo importante para o meu trabalho, principalmente se eu conseguisse chegar aos professores que ministram tais disciplinas.

Percebi, por meio da pesquisa de campo e da leitura das matrizes curriculares, uma mudança positiva advinda da nova legislação para as licenciaturas, no que tange a um melhor preparo do professor de Português. No que diz respeito às especificidades do professor de literatura, a mudança, porém, ainda deixa muito a desejar. Por outro lado, em face às realidades apresentadas pelas pesquisadoras Marly Amarilha (1982), Tania Rosing (1988) e Lionira Komosinki (1992), mencionadas em nossa revisão bibliográfica, verifica-se um cenário mais alentador, ainda que ele necessite de melhorias, pois começa a haver uma preocupação da universidade em se aproximar da realidade da escola. O encontro da literatura com a educação, porém, ainda apresenta inúmeros percalços, preconceitos e desencontros, necessitando de diálogos mais profícuos entre ambas as áreas.

Como complemento, gostaria de chamar a atenção para o fato de que não basta a literatura figurar nos currículos em termos quantitativos. Ela precisa ser algo vivo, presente no dia-a-dia das universidades e das escolas. Isso significa que é preciso haver espaço para a literatura nas aulas, nos projetos envolvendo bibliotecas e comunidade, nos murais, nos corredores, nos intervalos das aulas, nas datas comemorativas e também nos dias em que não se comemora nada. Enfim, a literatura deve pulsar tanto no ambiente da Educação Básica, quanto no ambiente universitário, pois há muito tempo ela figura como pretexto.

Lajolo (1985) enumerou uma série de práticas pedagógicas em torno da leitura que fogem à atividade intrínseca da leitura literária, como ler para imitar recursos estilísticos, ler para fazer análise sintática, ler para procurar palavras desconhecidas no dicionário, ler para aprender modelos de conduta moral, etc.

Em minha experiência de ensino, tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Superior, constantemente eram-me solicitados textos literários para servirem de mote em abertura de eventos, para desencadear reflexões, ou mesmo para servirem de epígrafes em textos acadêmicos. A procura por textos literários para tais finalidades demonstra uma apropriação de textos literários com finalidades de legitimação cultural e de vivências estéticas. Isso faz pensar que a literatura entrou, de certa maneira, na lógica do mercado – virou algo que se usa em função de –, e não algo que se vive no cotidiano escolar, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, como experiência estética transformadora, tampouco como uma interlocução duradoura entre outras áreas do saber.

Chiappini (2005), historicizando a criação da USP e falando a respeito do verdadeiro espaço da arte literária na universidade, revela que a fundação desta universidade, em 1934, veio para preencher uma lacuna existente na formação das elites dirigentes do País. Nesse processo, coube à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a formação de um quadro de homens não para um campo profissional restrito, não para funções técnicas detalhadas, mas para a Filosofia, as Letras e as Ciências, para as atividades desinteressadas nos diversos domínios do saber humano, para a coletividade, para o País e para a civilização (2005, p.188). Por trás desse aparente desinteresse, a autora salienta a ocultação de uma utilidade mais poderosa: a formação dos dirigentes. Chiappini mostra que a relação da universidade com as artes sempre foi uma relação problemática. No tempo descrito, a arte era concebida pelas elites como monumento e como patrimônio de alguns poucos eleitos que “sobre elas – na maior parte das vezes – discorriam em elevada linguagem do ensaísmo crítico e filosófico, demonstrando o hábito da frequência dos grandes textos e o requinte do gosto” (2005, p. 189). Destacando esse processo histórico, Chiappini (2005, p. 189) coloca ainda o seguinte:

Se na universidade que tinha como eixo (pelo menos desejado por muitos) uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, [a arte em geral] e a arte literária não chegava a existir, o que não dizer da Universidade de hoje, fragmentada e tecnocrata, projetada segundo uma lógica da eficácia e da produtividade? Se as artes em geral e a arte literária em especial poderiam ter alguma utilidade na velha USP, aqui elas parecem supérfluas, embora toleráveis porque afinal, além de produtivos e pragmáticos, todos nós queremos ser ‘cultos’.

A crise da leitura, em um âmbito geral, e a crise da arte literária, como um aspecto mais específico, têm, como vimos, uma relação bastante estreita com o contexto de crise maior descrito por Boaventura de Sousa Santos. É possível afirmar que o olhar econômico e utilitarista pode enviesar olhares diversos no âmbito acadêmico, impedindo uma leitura mais crítica não somente da literatura e suas potencialidades, se atrelada ao ensino, à pesquisa e à extensão, mas da própria realidade que nos circunda, uma vez que a literatura não nasce por acaso, no nada, no vazio da vida, ela nasce no seio de um conjunto de discursos vivos que fazem parte da sociedade.

3.3 Síntese dos resultados encontrados

No gráfico abaixo, apresento o percentual de horas de atividades destinadas à área de literatura, para que se possa visualizar a realidade dos currículos de cada universidade pesquisada. Lembro que os dados devem ser lidos juntamente com as especificidades de cada instituição, já detalhadas anteriormente.

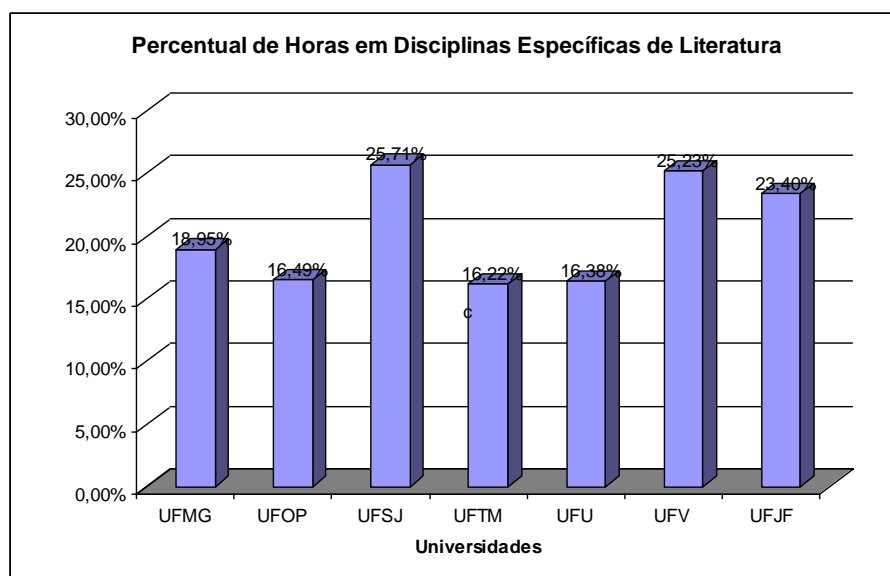


GRÁFICO 1

Observando o **Gráfico 1**, com percentual específico de horas destinadas à área literária, obtivemos o seguinte resultado: a UFSJ com 25,71% de sua carga horária ligada à Literatura; a UFV, com 25,23%; a UFJF, com 23,40%; a UFMG, com 18,95%; a UFOP, com 16,49%; a UFU, com 16,38% e a UFTM, com 16,22%, lembrando que esta instituição possui habilitação dupla, Português/Inglês e que aqui foram computadas as disciplinas de Literatura

em Língua Inglesa e de Literatura em Língua Espanhola. Ressalto também que a UFJF tem seu currículo organizado por ênfases e que optei por analisar aquele que realçava a literatura na formação do aluno.

A **Tabela 2** mostra o percentual médio dos números apresentados no Gráfico I.

Estatísticas descritivas de horas dedicadas à Literatura	
Percentual médio de horas	20%
Desvio Padrão	5%
Valor Mínimo	16,22%
Valor Máximo	25,71%

TABELA 2

O percentual médio de horas destinadas à Literatura nos cursos pesquisados é em torno de 20%, havendo um desvio de 5% nesse resultado encontrado, sendo, portanto, o valor mínimo dedicado à Literatura igual a 16,22% e o valor máximo igual a 25,71%.

O **Gráfico II** apresenta os resultados encontrados em relação às disciplinas que possuem a interface entre Literatura e Educação, tais como as disciplinas de Prática de Ensino de Literatura, Estágio Curricular Supervisionado em Literatura, Metodologia de Ensino de Literatura, Planejamento e Orientação de Prática de Ensino em Literatura. Observemos:

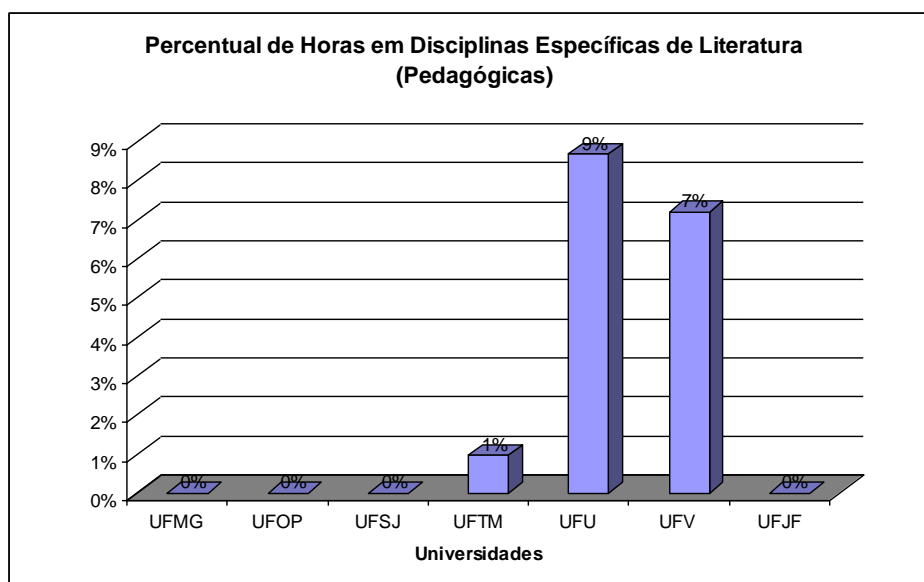


GRÁFICO 2

Em relação às disciplinas pedagógicas ligadas à literatura, ou seja, disciplinas com o objetivo principal de formar o futuro professor de Literatura, os resultados obtidos podem ser

descritos da seguinte forma: a UFU, com 9% de sua carga horária destinada a essa formação; a UFV, com 7% de sua carga horária destinada à literatura e ensino; a UFTM, com 1% de suas disciplinas voltadas para o preparo específico do professor de Literatura. As demais instituições não possuem disciplinas com essa finalidade, em caráter obrigatório. Algumas ações são realizadas, como oficinas (na UFSJ) e o oferecimento de disciplina optativa (na UFMG). Não há, porém, uma continuidade dessas iniciativas, deixando a desejar quanto ao caráter permanente e sistemático que deve possuir o preparo do futuro professor de Literatura.

Sobre a existência ou não de disciplinas voltadas para o estudo da Literatura Infantil e Juvenil nos currículos das universidades selecionadas obtive várias respostas. A UFTM oferece essa disciplina em caráter obrigatório, no 6º período do Curso. A UFU oferece, no 4º período, dois módulos: o módulo 2: Teoria da Poesia, Teoria da Narrativa e o módulo 3: Literatura Infanto- Juvenil. O aluno pode optar por um dos módulos. A UFSJ oferece a disciplina em caráter de oficina, não tendo uma regularidade na oferta da mesma. As demais instituições não contemplam Literatura Infantil e Juvenil em suas matrizes curriculares. Tratando desse assunto com a Coordenadora do Curso de Letras da UFJF, cujo pseudônimo é Lucíola, assim ela se pronunciou: “O mercado editorial infantil e juvenil tem crescido muito e não há uma reflexão sobre isso nos cursos de Licenciatura em Letras”. Chamou-me também à atenção a fala da Coordenadora do Curso de Letras da UFMG a esse respeito:

Está faltando orientar o aluno do ponto de vista metodológico - como que ele vai fazer para trabalhar a literatura na sala de aula, o que ele pode escolher... Eu percebo isso aqui, na UFMG, e de uma forma geral, porque tenho filhos pequenos na escola, de oito e dez anos, e eu fico vendo que faltam livros de literatura interessantes na formação deles. Falta um pouco de orientação por parte dos professores deles. Temos tanta coisa boa na Literatura Brasileira, uma série de produções e eles ficam dando uma tal de “Bruxa Onilda”. (Fala da professora Cecília)

A professora referia-se à ausência de autores considerados clássicos da Literatura Infantil na formação dos próprios filhos. Ela afirmou que suas crianças quase não leem Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles... A escola acaba privilegiando obras da cultura de massa, como é o caso da bruxa Onilda, uma das personagens do desenho animado infantil chamado *As Trigêmeas*. Inicialmente, o programa era exibido no Brasil em um canal de TV a cabo, o *Cartton Network*, mas, atualmente, esse programa é transmitido pela TV aberta. Essa produção infantil sempre narra as aventuras de Ana, Teresa e Helena, três irmãs gêmeas que são aterrorizadas pela bruxa Onilda. *As Trigêmeas* também têm suas

histórias contadas em livros, e existem vários episódios narrados, sendo tais obras muito vendidas no Brasil.

Cotejando os resultados alcançados no que tange à literatura para crianças e jovens na formação de alunos de Letras com a fala das duas professoras, percebi que há uma lacuna, uma ausência de discussões importantes a esse respeito nos cursos de Licenciatura em Letras. Conhecimentos atualizados sobre o que já se produziu e se produz no Brasil em torno da Literatura Infantil e Juvenil seriam de extrema validade para os graduados em Letras, uma vez que lecionarão não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental.

Comentando os novos rumos apontados pela LDB e explicitados pelos PCN, Faria (1999, p. 9) afirma que:

[...]a literatura pode [a partir da nova legislação e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*] ocupar um lugar primordial na formação escolar. É necessário, porém, que seu estudo não se feche unicamente na literatura erudita, mas se abra, sem preconceitos elitistas, para outras manifestações literárias, como a literatura para crianças e jovens[...].

Da mesma maneira que não se pode conhecer um país, analisando seu mapa, ou conversando apenas com um nativo, não é possível que nos aproximemos de realidade tão complexa como o objeto em estudo nesta tese, sem lançar mão de outros elementos. Na próxima seção, aprofundo, assim, as análises das entrevistas, apresentando as concepções dos professores sobre ensino de Literatura na Educação Superior, com o objetivo de dar voz aos sujeitos pesquisados. Essa discussão se dará através do confronto desses discursos com os planos de ensino e os demais documentos selecionados para análise.

4 – A PESQUISA DE CAMPO II: AS ENTREVISTAS

4.1 Desvelando vozes: literatura e ensino sob o foco dos professores

Não por acaso o poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, foi escolhido para abrir esta tese: “Um galo sozinho não tece uma manhã...” Tal verso assume um caráter proverbial por sua semelhança com o dito popular: “Uma andorinha sozinha não faz verão”. Ele figurativiza, portanto, com outra roupagem, o tema da ação solidária: tudo o que é produzido resulta da participação comum. A alternância ao longo do poema entre o significantes “galo”, no singular, e “galos”, no plural, sugere que o ato de criação, sem negar a participação fundamental do indivíduo enquanto agente imediato do processo, não exclui a participação dos outros. Além disso, a distribuição da palavra “galos” em lugares distintos do poema sugere o entrelaçamento dos múltiplos sujeitos que colaboraram na construção da manhã. E o que é uma pesquisa (em especial a de campo) senão uma construção conjunta? Ela parte da inquietação do sujeito-pesquisador, no entanto ela se encorpa e se avoluma à medida que o trabalho solidário vai sendo executado. Somente assim seu produto vai tomando forma: os gritos de galo ganham a natureza de fios de sol, matéria-prima da manhã que está sendo construída a partir do esforço comum e transformador.

A pesquisa – antes, apenas na cabeça do pesquisador – partia de uma pergunta, de um embrião incompleto no início do processo. Com a colaboração conjunta há o progresso, e o tecido se revela, sugerindo que outras perguntas deverão ser feitas por mais pessoas, pois o ato de criação é ininterrupto e incompleto. Como se revela esse tecido iluminado pelas vozes dos professores participantes desta pesquisa? Como foi o processo de construção e desconstrução desse *textum*? É o que pretendemos desvelar nesta seção.

Primeiramente, quero mostrar como se deu a montagem da parte da pesquisa de campo, bem como caracterizar os sujeitos participantes do processo, pois as condições dos professores envolvidos nesta pesquisa, bem como os contextos em que estavam inseridos foram imprescindíveis para se depreender os sentidos que emergiam de cada entrevista. Para chegar aos resultados que ora apresento, foi necessário recorrer, várias vezes, a cada entrevista, ouvindo-a repetidamente. No total, obtive seis horas e trinta minutos de gravações. Entrevistei dezoito professores. Destes, seis ocupavam a função de gestores dos cursos e doze eram professores da área literária e membros do colegiado de curso. A metodologia utilizada

para o tratamento das entrevistas foi a Análise de Conteúdo, conforme explicitado em seção anterior.

Os passos percorridos para a transcrição das entrevistas foram os seguintes: primeiramente, fiz uma transcrição literal das falas; depois, fiz uma transcrição fonética das mesmas, com o auxílio de uma estagiária, no Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da UFMG. Posteriormente, realizei alguns recortes nas entrevistas⁷⁸, obtendo uma terceira transcrição, com os aspectos mais significativos das falas. A primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado foi registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu.

Em uma segunda versão, excluíram-se os vícios de linguagem e colocou-se o texto segundo as normas ortográficas e sintáticas da nossa língua⁷⁹, uma vez que a pesquisa não tinha como foco aspectos da construção da linguagem. A comparação da versão feita no Laboratório de Fonética com o que eu havia ouvido do gravador, sem o uso de aparelhagem técnica, foi de fundamental importância para a checagem correta do que realmente havia sido dito. O processo de transcrição foi também um momento de análise, pois eu revivia as cenas das entrevistas e relembra aspectos da interação com os entrevistados. Eu confrontava as falas com as impressões, percepções e sentimentos que tive durante as entrevistas. Essas impressões foram registradas no meu “diário de viagens”.

Leituras e releituras do texto completo das entrevistas e do texto final das mesmas, ao longo do tempo, permitiram-me a elaboração de análises provisórias. Após essas várias leituras, foi possível criar categorias de análise com as respostas ao “Questionário dos professores”. As questões 1, 2 e 3 foram agrupadas e categorizadas como “Aula de literatura”; as questões 4 e 5 constituíram a categoria “Relação professor/correntes teóricas”; as questões 7, 8 e 9 deram suporte para a criação da categoria “Relação professor/autores”; as questões 6 e 10 deram origem à categoria “Relação literatura/ensino”, e a questão final, de cunho genérico, originou a categoria “Valorização da literatura no curso”. Nas releituras do texto de referência, um assunto pareceu-me recorrente. Trata-se da questão do leitor de hoje, de como o aluno de Letras chega à universidade na atualidade. Assim, outra categoria foi construída: “Relação professor de Literatura/aluno-leitor”.

Além das categorias acima mencionadas, criadas a partir da temática das perguntas realizadas aos professores, elaborei, também, um quadro para a organização dos conteúdos apresentados nos depoimentos dos professores a partir do meu entendimento, intitulado

⁷⁸ Nesse processo, excluí hesitações, conversas paralelas, temas que surgiam e que não estavam ligados ao objeto em estudo.

⁷⁹ Foram consideradas as marcas próprias da oralidade.

“explicitação dos significados”. Nele, explicito minha compreensão dos depoimentos, em forma de itens.

Com relação aos “Questionários dos Coordenadores”, os recortes nas falas também foram feitos. Esses depoimentos foram analisados no capítulo anterior, que tratou dos currículos. Assim, neste capítulo, darei ênfase especificamente aos depoimentos dos professores de Literatura, comentando apenas, e a *posteriori*, a relação literatura e extensão pela “voz” dos coordenadores. Como fechamento de meus estudos nesta tese, incluo na discussão a respeito da questão literária os três pilares da Educação Superior: ensino, pesquisa, extensão.

Com o intuito de verificar a relação pesquisa/literatura/ensino, fiz um apanhado dos currículos *lattes* dos participantes da pesquisa, elaborando quadros de análise da produção bibliográfica: trabalhos completos publicados em anais de congressos, textos completos publicados em revistas científicas, publicação em livros – somente dos últimos três anos – grupos de pesquisa aos quais os sujeitos da pesquisa estão vinculados, bem como projetos de pesquisa que estão desenvolvendo. Por uma questão de sigilo, esses quadros não serão anexados. O objetivo final foi o de fazer uma leitura do quadro de pesquisas envolvendo a relação literatura/ensino nas universidades escolhidas, via professores que nelas trabalham. Relatados os procedimentos utilizados para a análise dos dados qualitativos, passo agora à caracterização dos participantes.

4.1.1 O perfil dos participantes da pesquisa

Considerando que tornar-se professor faz parte de um processo plural, esta subseção tem por finalidade dar um breve panorama dos sujeitos que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa, para se perceber os contextos nos quais estavam inseridos.

Quanto à formação, dos seis professores que atuavam como coordenadores de curso/coordenadores de colegiado de curso, três possuíam a formação voltada para a área de Linguística e três tinham formação na área da Literatura. Destes, dois atuavam na área de literatura estrangeira e um teve o mestrado voltado para Literatura Portuguesa, porém atuava como docente de língua francesa, interessando-se, na atualidade, por temas voltados para ensino de língua francesa. Com relação à titulação, três eram mestres. Destes, um finalizava o doutorado em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e os outros dois não cursavam doutorado à época das entrevistas. Ambos eram mestres pela

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), porém em áreas distintas: Estudos Literários e Linguística. Os demais cursaram o doutorado nos seguintes programas de Pós-Graduação: doutoramento em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), doutoramento em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutoramento em Estudos Literários pela University of Toronto (Canadá).

A análise dos dados revelou que uma das variáveis que influenciam na aproximação do curso de Letras com a realidade da educação básica tem relação com a formação acadêmica dos gestores. Aqueles gestores cuja formação é em Letras e cuja experiência profissional passa pela área pedagógica procuram também privilegiar a formação pedagógica nos cursos que coordenam. Para demonstrar tal influência, valer-me-ei, primeiramente, do exemplo da UFSJ. Nos relatos sobre a construção de um novo currículo para o Curso, a Coordenadora enfatizou o estímulo recebido do Diretor de Centro de Ensino, cujo doutorado é na área de currículo, para a mudança das matrizes curriculares das licenciaturas (isso, no final dos anos 90). De acordo com a professora, quando o MEC anunciou as novas Diretrizes, o grupo da UFSJ já estava com o trabalho de renovação curricular praticamente concluído. Em visita de campo realizada à Instituição, também percebi uma preocupação com questões relativas ao ensino. Além disso, constatei uma aproximação desta universidade com as escolas de São João Del Rei e do entorno, bem como com a realidade local, ainda que as relações entre literatura/ensino/formação de professores de Literatura deixassem a desejar, conforme análise anterior.

A trajetória acadêmica do Coordenador do Curso de Letras da UFTM também mostra uma preocupação com temas ligados à formação de professores e à formação de leitores. Do mesmo modo, percebi, nesta instituição, por ocasião da visita de campo e durante participação em evento realizado nesta instituição⁸⁰, uma integração entre o Curso, a realidade da educação básica e a realidade local, ainda que as questões concernentes às relações literatura/ensino/formação de professores de literatura também apresentassem problemas.

Com relação aos doze professores da área literária, temos as seguintes formações: quatro docentes formaram-se na UFMG: doutorado em Literatura Comparada; três formaram-se na UFRJ, dois destes são doutores em Letras (Ciência da Literatura) e um é doutor em Comunicação e Cultura; três formaram-se na USP, em diferentes especialidades: uma professora havia finalizado recentemente (2008) o doutorado em Literatura Brasileira, outro professor era doutor em Letras (Teoria Literária/Literatura Comparada) e outra professora era

⁸⁰ I SELL – Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários – , promovido pelo Curso de Letras da UFTM, no qual apresentei trabalho.

doutora em Educação (a única com esta formação). Em razão de sua formação – Graduação e Mestrado em Letras e Doutorado – esta docente atuava, à época, com temas voltados para ensino da literatura/ relação literatura e leitura/ escola e literatura/ formação de leitor. Ainda, dois professores tiveram a formação (Doutorado) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Assis e de Araraquara. O Doutorado em Letras pela UNESP de Assis teve como ênfase a Teoria da Literatura; o Doutorado em Letras pela UNESP de Araraquara, ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas. Como podemos constatar, as formações foram variadas, não se concentrando apenas na UFMG, como era de se esperar, pelo fato desta pesquisa ter como recorte Minas Gerais. Cabe destacar que apenas uma docente teve trajetória profissional com a interface Letras/Educação, o que revela a dificuldade de diálogo entre as duas áreas, conforme já comentado anteriormente.

Apenas os professores de Literatura foram indagados quanto ao tempo de trabalho na Instituição, uma vez que os cargos de coordenação duram apenas dois anos nas universidades públicas federais e, além desse fato, parte desses docentes tinha a formação em Linguística – área de formação acadêmica que não era central nesta pesquisa. Dos doze professores de Literatura, obtive o seguinte resultado acerca do tempo de permanência na instituição: metade dos professores era recém-efetivada (nesses casos, o tempo variava de um ano e meio a três anos). Os demais docentes tinham a permanência variando entre nove e vinte anos de trabalho na mesma universidade. Os docentes recentemente contratados já eram fruto do Programa de Expansão da Educação Superior Pública, iniciado em 2003, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Aqueles docentes que estavam na universidade há apenas um ano e meio já eram resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), que é uma das ações integrantes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instituído em reconhecimento ao papel estratégico das universidades – em especial do setor público – para o desenvolvimento econômico e social do País. O REUNI constitui, portanto, a segunda etapa do Programa de Expansão da Educação Superior Pública e foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.⁸¹ A impressão que eu tive, visitando as universidades, era de intensa movimentação, trabalho, reorganização – tanto nos aspectos físicos, quanto nos aspectos acadêmicos – em decorrência do momento político atual.

Com o intuito de conhecer o universo da pesquisa ao qual os professores entrevistados para a realização desta pesquisa estavam vinculados, foi necessária a consulta a seus

⁸¹ Informações obtidas na página do Ministério da Educação (MEC), no seguinte endereço: <http://reuni.mec.gov.br>. Acessado em 13/08/2009.

currículos. Os grupos de pesquisa aos quais estes docentes se filiam foram organizados por universidade:

1- Professores da UFMG⁸²

Grupos de pesquisa: História, Sociedade e Território; Núcleo de Estudos de Literatura Brasileira; Núcleo Walter Benjamin.

2- Professores da UFSJ

Grupo de Estudos Interdisciplinares de Gênero e Sexualidade; Grupo de Pesquisa em Memória e Modernidade.

3- Professores da UFV

Grupo de Pesquisa em Estudos Literários e Culturais.

4- Professores da UFJF

Grupo de pesquisa em Estéticas de fim-de-século; Núcleo de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos.

5- Professores da UFTM

Núcleo de Estudos Literários - NEL.

6- Professores da UFOP

Grupo de pesquisa em Língua Inglesa: manifestações literárias, linguísticas e tradutórias; Literaterras: escrita, leitura, traduções.

Em relação à UFTM, cabe destacar que o Coordenador de Curso participava de grupos de pesquisa voltados para educação e leitura: GPEFORM – Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e qualidade de ensino nas escolas públicas do Triângulo Mineiro e Grupo de Pesquisa em História da Leitura, do Livro e das Bibliotecas (integrado ao Comitê Regional do PROLER).

⁸² Estes foram os grupos de pesquisa listados nos currículos dos docentes. Algumas vezes, docentes da mesma instituição fazem parte de grupos de pesquisa diferentes, devido aos seus interesses peculiares. Quero dizer com isso que, por exemplo, um professor da UFMG não está ligado a todos os grupos de pesquisa que listei. Pode estar apenas em um ou em dois deles, dependendo das temáticas e assuntos que lhe interessam.

Acerca dos projetos de pesquisa em andamento, observei interface leitura/literatura/ensino em uma pesquisa voltada para o incentivo à leitura literária, com vistas a apontar caminhos e diretrizes para a formulação de propostas pedagógicas e metodológicas a professores da Educação Básica. Essa pesquisa é da professora Helena, que trabalha na UFV, e cujo perfil acadêmico se distingue dos demais entrevistados, conforme relatei na primeira parte deste capítulo, que trata da pesquisa de campo.

As demais pesquisas, dos outros professores, inserem-se nos seguintes campos do saber:

- 1) Relações: História, Sociedade, Literatura e Território;
- 2) Relações: Literatura e Memória Cultural;
- 3) Relações: Literatura e Cinema;
- 4) Relações: Literatura, Fotografia, Cinema, Hipertexto;
- 5) Relações: Literatura Brasileira e Cultura afro-brasileira;
- 6) Relações: Literatura e outras artes;
- 7) Relações: Literatura e sexualidade;
- 8) Relações: Literatura e Teatro.

Os temas acima elencados revelam a influência exercida pela Literatura Comparada, uma vez que ela estabelece uma rede de relações entre a Literatura e sistemas não-literários. Nota-se, ainda, a influência dos Estudos Culturais, uma vez que vários artefatos culturais passam a ser considerados como objeto de estudo: cinema, fotografia, teatro, etc. Sem ter, necessariamente, conotação comparativista, percebi interesses em outros temas, como poéticas da modernidade, espaço e tempo na literatura, escritas biográficas, Modernismo Brasileiro, narrativa moderna, narrativa poética e estudos shakesperianos.

Como se pode constatar, há uma riqueza de temas e de leques de interesse no campo dos estudos literários, porém há grande escassez de pesquisas voltadas para a interface literatura/educação. Dos professores pesquisados, há apenas uma docente, da UFSJ, com pesquisa voltada para Literatura Infanto-Juvenil – sobre Ana Maria Machado, autora de livros para crianças. Os dados sobre os interesses que permeiam as pesquisas dos professores da área de Literatura reiteram as falas de Maria Alice Faria (1987, *op. cit.*), que apontam para certo isolamento dos docentes no que diz respeito a questões de ensino e à formação de professores, como se esses assuntos não fizessem parte do universo ao qual pertencem.

4.1.2 Dando voz aos sujeitos da pesquisa: o que suas palavras revelam?

Como dito anteriormente, a parte da pesquisa qualitativa exigiu-me muita dedicação, paciência e um “ir e vir” constante aos depoimentos. O fato que me impressionou desde a primeira leitura dos depoimentos, e que se confirmou ao longo das análises, foi a diferença entre as vozes desses sujeitos. Lembro-me de que, durante as entrevistas, uma professora riu e disse-me assim: “você vai descobrir que cada um atira para um lado” e “Eu estou curiosa para ver o resultado final desta tese”.

As diferenças entre algumas dessas respostas serão mostradas a seguir. Cito, como exemplo, aqui, as respostas dadas em relação à categoria “Aula de Literatura”, que inclui as ênfases dadas pelo docente, ao lecionar a disciplina.

Professores da UFMG⁸³

Quadro 1

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos significados
Depende, se a disciplina for uma disciplina do tópico, como a que eu praticamente todo semestre ofereço, eu enfatizo a questão da sensibilização do aluno para a leitura. Bem, se eu consigo cumprir com a minha programação, fazendo com que o aluno consiga, na finalização da graduação, reconhecer autores no tempo em que eles produziram a sua literatura, já me dou por satisfeita, porque ela vai do século XII, desde a batalha de São Mamede, até hoje, chegando aos autores contemporâneos. Então, são muitos séculos. E eu nunca trabalho de forma diacrônica, trabalho sempre em um viés sincrônico. De cara começo com questões relativas às problematizações da história da literatura, passo para os problemas filológicos e abordo os problemas hermenêuticos. Muitos problemas hermenêuticos. Depois, parto para os problemas super contemporâneos, da mídia, por exemplo. Abordo também como que essa dicotomia entre a escrita e a oralidade deve ser repensada, problematizada... Eu altero alguns autores, altero algumas cantigas, mudo os poetas contemporâneos, mas a tradição lírica, satírica se	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza as questões de acordo com o tipo de disciplina ministrada. • Busca sensibilizar os alunos para a leitura nas disciplinas introdutórias. • Enfatiza o reconhecimento de autores no tempo em que estes produziram sua literatura. • Enfatiza aspectos teóricos: problemas relativos à história da literatura, problemas filológicos e problemas hermenêuticos. • Aborda questões atuais, como as ligadas à mídia. • Enfatiza a tradição, trabalhando mais tempo com autores do cânone,

⁸³ Pelo fato de este depoimento ser muito longo, resolvi construir dois quadros – um em que se visualizam as ênfases dadas para a disciplina Literatura e outro com os objetivos elencados para as aulas de Literatura. Procedi, dessa maneira, com os dois professores da UFMG e sempre que houve necessidade, nos casos em que os professores deram mais detalhes em suas falas. Em outros momentos, deixei “objetivos e ênfases” em um mesmo quadro, quando o depoimento era menos detalhado e havia a possibilidade da junção.

<p>mantém. Depois trabalho Camões. Fico muito tempo com este autor, dou mais ênfase a ele. Mostro alguma coisa de Sá de Miranda. Apenas alguns sonetos. As mudanças nessa disciplina Introdutória são pequenas, porque eu prefiro levar o curso com discussões teóricas e discussões sobre os autores. Deixo para discutir questões próximas às minhas pesquisas, quando estou trabalhando com disciplinas optativas. Essa disciplina introdutória é obrigatória, o aluno não se forma sem passar por ela.</p>	<p>quando se trata da disciplina introdutória.</p>
--	--

Quadro 2

Depoimento do segundo professor

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Bom, a minha formação é em História. Então, os aspectos social, cultural sempre são levantados. Mas a minha preocupação fundamental é com o texto literário</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda os aspectos sociais e culturais, mas preocupa-se, principalmente, com o texto literário.

Nos depoimentos, evidenciam-se duas preocupações: o primeiro professor demonstra importar-se com o leitor, principalmente quando leciona disciplinas introdutórias, para alunos que acabaram de entrar no Curso. O segundo professor atém-se ao texto – a ênfase é, portanto, no texto – e nas questões extra-textuais, como os aspectos sociais e culturais.

Ainda em relação aos professores da UFMG, vejamos os principais objetivos elencados para o ensino de Literatura:

Quadro 3

Depoimento do primeiro professor

Aula de Literatura (Objetivos)

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Bom, primeiro eu não saberia fazer mais nada na vida, a não ser dar aula (riso). Não saberia vender laranja, não saberia fazer nada. Literatura e sala de aula são duas coisas que me alimentam. Agora, sobre o meu objetivo em literatura... Primeiro, o que a gente convencionou chamar de literatura é apenas uma crença. Esse termo é pequeno demais para conter a literatura. O que seria a poesia? Poesia é esse soprão que vem aí. Nunca conseguiram definir ao certo a poesia. Nunca</p>	<p>Não crê nos objetivos mais convencionais para o ensino de Literatura, como: ensinar interpretações, mostrar a literatura como um reflexo da sociedade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passar para os alunos o fascínio da literatura, o assombro que ela provoca. • Mostrar que a literatura

<p>conseguiram colocá-la em amarras. Eu nunca dei literatura pensando em ensinar interpretações, ou acreditar, por exemplo, na concepção de que a literatura é um reflexo da sociedade. O meu principal objetivo ao lecionar Literatura é mostrar a sua importância, o seu fascínio. Eu tento mostrar esse assombro que vem da literatura, porque a literatura interroga quem a lê e, principalmente, ensina demais. Veja que absurdo que é o livro. Como que um objeto pequeno, portátil, que você carrega para qualquer lugar, é capaz de te levar a tantos lugares? Você vai para qualquer país através do livro, em qualquer tempo e espaço. Ele é uma mídia. Bem diferente das novas tecnologias, mas é uma mídia. Eu tento mostrar aos alunos que o livro é uma mídia que ainda consegue informar e produzir conhecimento, mesmo diante das novas tecnologias.</p>	<p>interroga quem a lê, que a literatura ensina e que não se prende a convenções e a amarras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar que o livro ainda é um objeto fascinante que leva o leitor a vários lugares, em qualquer tempo e espaço.
--	---

Quadro 4

Depoimento do segundo professor

Aula de Literatura (Objetivos)

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Bom, eu acho que é isso mesmo, é fazer com que o aluno perceba a literatura como uma forma de compreensão do mundo e do homem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a literatura como uma forma de compreensão do mundo e do homem.

No depoimento I, percebe-se certa filiação ao pensamento dos formalistas russos: no ato da leitura literária nossas suposições habituais são “desautomatizadas”. O “assombro” a que o professor se refere poderia ser entendido como o estranhamento que a linguagem literária suscita no leitor. Há, no elenco dos objetivos apresentados no depoimento I, uma ênfase na linguagem artística, no seu caráter inaudito e inaugural. No depoimento II, a ênfase recai para o entorno do texto literário: seus aspectos sociais e históricos – a relação entre literatura e mundo.

Professores da UFV

Quadro 5

Aula de Literatura (ênfases dadas, objetivos)

Depoimento	Explicitação dos significados
Nas minhas aulas eu enfatizo a leitura das obras literárias e a formação do crítico literário, do aluno como crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de obras. • Formação do aluno como crítico literário.
De certo modo, é fazer o aluno se interessar pela Literatura Brasileira. O meu principal objetivo é fazer o aluno se interessar pela Literatura Brasileira, a ponto de querer desenvolver pesquisa, publicar, desde a graduação.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o aluno interessar-se pela Literatura Brasileira, tornando-se um pesquisador da área

Depoimento do segundo professor:

Quadro 6

Aula de Literatura (ênfases dadas, objetivos)

Depoimento	Explicitação dos significados
A questão é muito interessante, porque você tem, por um lado, uma expectativa de que você vai trabalhar grandes teorias, que você vai apresentar para os alunos questões que são bem específicas da Teoria, conceitos aristotélicos, conceitos de crítica. Mas o que a gente tem? A gente tem uma clientela que está vindo com uma formação de ensino médio muito ruim. Ou seja, que formação esses alunos têm da literatura quando eles estudam no ensino básico, ensino fundamental? A gente começa a ter um descompasso, porque a realidade deles é heterogênea, existem alunos que nunca viram literatura e outros que já conhecem algo. Primeiramente, eu procuro dar um nivelamento na disciplina, no sentido de aprofundar, depois algumas coisas que serão importantes, alguns conceitos que depois serão importantes mesmo para disciplinas específicas de literatura estrangeira ou literatura brasileira que eles vão ter futuramente. Bom, depois desse nivelamento, é claro que basicamente a gente trabalha três obras que são, para mim, fundamentais dentro da Teoria, que é trabalhar a Poética de Aristóteles, a Odisséia de Homero, dou mais trabalhos com gêneros trágicos com a leitura do Édipo Rei, para que eles tenham uma noção do gênero, uma noção até mesmo da própria narrativa e alguns princípios narrativos de base da Teoria. E, além disso, eu acho que existe um ponto fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • O foco é realmente “ensinar a ler literatura”. • Primeiramente, procura dar um nivelamento na disciplina; depois desse nivelamento, trabalha a Poética de Aristóteles, a Odisséia de Homero e Édipo Rei.

<p>que a gente na Letras precisa tomar um pouco mais de cuidado, que é atentar para a questão da própria leitura. Não dar a teoria meramente pela teoria, porque a gente aqui não tem uma situação favorável apenas para a teorização. O perfil dos alunos demanda a passagem da teoria para a prática. Então, respondendo ao ponto central dessa pergunta, meu foco seria realmente “ensinar os alunos a ler literatura”. Junto com as teorias eu também trabalho com contos, poemas; enfim, textos que iremos interpretar, do ponto de vista dos aspectos literários propriamente dito.</p>	
<p>Eu acho que a preocupação maior é a formação de leitores. Eu parto do princípio de que esses alunos serão professores. Independente da especialização deles, seja inglês, francês ou português, eles serão professores e, na minha concepção, esses professores de Letras é que serão os mediadores para formação de novos leitores. Então, no primeiro momento, a aproximação tanto da teoria, quanto da prática, é a experiência com a leitura literária. Isso para tentar formar nos alunos de Letras o próprio gosto pela leitura, isso que já está tão falado, tão batido. É que, se a gente não fizer isso no curso de Letras, eu penso que depois eles [referindo-se aos alunos de Letras] se perdem na prática docente que vão executar ao longo da vida. Então, a minha preocupação dentro dessa disciplina, proporcionando a ponte com a teoria, com a experiência estética da leitura literária, é fazer com que os alunos leiam e gostem de ler e entendam realmente a importância da literatura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar leitores literários; • Conceber, desde a graduação, que os alunos de Letras serão os mediadores para formação de novos leitores. • Aproximar teoria e prática pela experiência com a leitura literária. • Fazer com que os alunos leiam, gostem de ler e entendam realmente a importância da literatura.

Esses depoimentos mostram haver objetivos diferentes em relação às aulas de Literatura entre os professores da mesma instituição: uma professora enfatiza a própria obra literária, ou seja, o texto, e objetiva, com isso, a formação do crítico literário; outra professora desloca a atenção para a formação do leitor – preocupa-se em “ensinar o aluno a ler literatura”, tendo como finalidade maior a formação do professor de Letras.

Algumas diferenças no tratamento do cânone, questões que entraram na categoria “Relação professor/autores”, também surgiram. Por exemplo, na UFMG, assim se pronunciou um professor:

Relação professor/autores do cânone

Quadro 7

Depoimento professor UFMG 1

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Trabalho principalmente com autores do cânone. Acho importante isso. Minha relação com o cânone é de harmonia completa. Eu acho que, para o aluno que está em formação, é imprescindível que saia da universidade sabendo razoavelmente sobre autores que são fundamentais na História da Literatura. No caso da História da Literatura Brasileira, então, não dá para um aluno sair do curso de Letras sem ter lido Euclides da Cunha, por exemplo, que é um autor pesado, ou Guimarães Rosa, que é um autor que é muito prazeroso de se ler, mas que é muito difícil. Olha, nessa disciplina, eu estou trabalhando com Gregório de Matos, Álvares de Azevedo, Augusto dos Anjos, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Cruz e Souza, Murilo Mendes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha principalmente com autores do cânone literário, dentre eles, destaca os seguintes autores: • Gregório de Matos, • Álvares de Azevedo, • Augusto dos Anjos, • Manuel Bandeira, • Carlos Drummond de Andrade, • Mário de Andrade, • Oswald de Andrade, • João Cabral de Melo Neto, • Cruz e Souza, • Murilo Mendes.

Vejamos o depoimento de outro professor da mesma instituição:

Relação professor/autores do cânone:

Quadro 8

Depoimento professor UFMG 2

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Eu não acho que eu trabalho de uma forma canônica. Eu não acredito em uma lista [referindo-se aos autores clássicos] perene... Eu detesto Harold Bloom [autor que escreveu <i>O cânone ocidental</i>]. Para mim, literatura é uma conversa continuada, e não tem por que ela ficar conversando, se não tiver conversa. Sem essa conversa, a literatura acaba. O papel do comentador é fundamental. Eu me vejo muito como comentadora. Se os textos causam comentários, então são textos artísticos. O cânone vai e volta. Ele não é perene. Veja o caso do Gregório de Matos, que não era lido no tempo dele, e, depois, veio com toda força. Olha a literatura inglesa, quantos autores não eram sequer lidos, depois tiveram a absolvição ali, no tempo deles, e que, depois, nada... Ficaram novamente esquecidos... Eu não acredito no cânone como se fosse algo distante, acho que Camões faz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de cânone é histórico. Um autor pode ser muito valorizado em determinado momento histórico e esquecido em outro contexto. • Problematização da ideia de cânone como uma lista estanque de autores. Mostra que o cânone tem uma relação intrínseca com o leitor (comentador). • Os textos literários têm que dizer algo aos leitores. “A literatura é

<p>perguntas até hoje. Fernando Pessoa interroga o tempo inteiro. Eu trabalho em sala de aula vários autores, vários poetas que ninguém conhece, se você for pesquisar na História da Literatura, não vai encontrá-los lá, listados. Não significa, com isso, que eu não vá trabalhar com autores representativos, não é isso... Eu gosto de trabalhar estes autores ao lado de outros e problematizar a ideia do cânone. Eu mostro que junto com o conceito de cânone, há a ideia do movimento, sabe?</p>	<p>conversa continuada”. Esse diálogo apresenta uma profunda relação com a ideia de cânone.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalha desde Camões, Fernando Pessoa, até autores mais desconhecidos, que não estão listados em compêndios de Histórias da Literatura.
--	--

Pareceu-me que, no depoimento I, o conceito de cânone é mais tradicional, clássico; no depoimento II, a questão do cânone aparece problematizada. No depoimento I percebe-se também juízos de valor: Euclides da Cunha é um “autor pesado”, Guimarães Rosa é um “autor difícil”.

Ainda tratando das diferenças entre as vozes, na “Relação professores/autores do cânone”, aparece o depoimento negativo acerca do teórico Harold Bloom, como vimos acima. Já em outro depoimento, de uma professora de outra instituição, a fala em relação ao referido teórico, é outra:

Relação professores/autores do cânone

Quadro 9

Depoimento professor UFTM

Depoimento	Explicação dos significados
<p>Trabalho com autores do cânone universal, como Shakespeare. Agora, falando de críticos, por exemplo, um que, para mim, é fundamental, é o Harold Bloom, que escreveu <i>A invenção do humano</i>, ao discorrer sobre Shakespeare. Aliás, o Harold Bloom é o <i>expert</i> em Shakespeare, então, quando eu entro no Renascimento - em literatura inglesa - não tem jeito. Ele é o crítico que me dá todo o suporte teórico. E na própria prática de ensino que eu vou começar este semestre ele também é fundamental, porque ele tem o livro <i>O cânone ocidental</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Harold Bloom é um dos críticos privilegiados pela professora. • A professora trabalha com autores literários do cânone universal, como Shakespeare.

Tratando novamente da categoria “Aula de Literatura”, apresento dois depoimentos para mostrar as diferenças encontradas nas respostas de docentes da UFSJ em relação à pergunta: “Quais são os seus principais objetivos ao lecionar Literatura?”

Quadro 10

Depoimento professor UFSJ 1

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Formar um professor sem preconceito com nenhum gênero literário, que não tenha aversão a nenhum tipo de literatura porque ele [o aluno, futuro professor] vai trabalhar com jovens, que não têm esse tipo de preconceito. O nosso curso é noturno e eu posso dosar com eles a quantidade de leitura, mas eu não abro mão da qualidade. E o objetivo maior é dar uma formação muito sólida. Durante muito tempo a literatura ficou uma coisa de segunda mão na escola. Uma perfumaria dentro da escola. Eu digo de quinta à oitava série, porque no ensino médio ela era sempre retomada em função do vestibular. Então, eu penso que precisamos inculcar no aluno que a literatura é um meio importante de abrir sua visão de mundo, de ter acesso ao conhecimento mesmo. Eu digo [a professora aqui falou em um tom de ironia] que ela não serve para nada a não ser tornar sua mente aberta para o resto que você precisa enxergar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar professor sem preconceito em relação aos gêneros literários. • Dar uma formação muito sólida aos alunos. • Fomentar uma leitura de qualidade. Dar mais valor à qualidade do que à quantidade de textos a serem lidos. • Mostrar aos alunos que a literatura abre horizontes.

Quadro 11

Depoimento professor UFSJ 2

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Um deles é tornar acessível o acesso aos bens literários. Há alunos, por exemplo, que nunca ouviram falar de Paulo Leminsky e eu diria que não é por ignorância ou pelo desinteresse. Isso acontece, porque, às vezes, na cidade deles, não há biblioteca. Então, eles passam a conhecer os autores aqui, na Academia. Por isso um dos meus objetivos é fazer a literatura circular, seja aquela que era publicada em folhetins até aquela presente nos livros mais atuais, que eu trago de casa e coloco nas mãos deles. Às vezes eu trago para eles edições que eu tomei contato em importantes eventos culturais, ou que as editoras novas mandam para mim, por exemplo, o lançamento da nova edição de <i>Grande Sertão Veredas</i>. Assim, um dos objetivos é despertar o gosto pelos livros, depois o como fazer, ou seja, como fazer para que os alunos possam desenvolver suas próprias habilidades como leitores. Além disso, eles precisam escrever algo a respeito do que leram. Eu acho importante formar esse crítico. Esse crítico literário, esse crítico social também, porque a literatura – e isso é muito complicado – ela retrata a realidade. Não é bem isso e é isso. Porque ela diz sobre o mundo. Machado de Assis disse sobre seu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar possível o acesso aos bens literários. • Fazer circular a literatura. • Despertar o gosto pela literatura e, depois, o como fazer: entendido como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (voltadas para o fato literário). • Formar o crítico de literatura. • Formar o crítico social.

tempo e ele o tornou atemporal, na medida em que o leitor consegue ler o Brasil também em suas obras.	
---	--

Na primeira resposta, ressalta-se a preocupação com a formação do professor; na segunda resposta, enfatiza-se a questão de desenvolvimento do gosto pela leitura e, assim, a possibilidade de se formar o crítico literário e o crítico social.

Sabe-se que a universidade, o ambiente acadêmico, é o lugar mesmo de encontros e desencontros, de amplas discussões e diferenças de pensamento. Então, poderíamos pensar, não é importante e rico esse resultado em que as vozes se diversificam? Nesse caso, parafraseando uma canção do Caetano Veloso, a sensação que tive é a de que, no âmbito da literatura e de seu ensino, “alguma coisa está fora da ordem...”. Ou, valendo das palavras da entrevistada, “cada um está atirando para um lado”. Não há necessidade de uma concordância coletiva, mas de uma harmonia entre professores de um mesmo departamento, uma linha de pensamento que norteie os rumos do ensino da literatura é extremamente salutar para que o aluno saia da graduação sabendo “o quê ensinar”, “como ensinar”, “para quê ensinar” e “para quem ensinar”. Ou seja, ao se formar em Letras, o aluno deveria, minimamente, saber como agir quando estivesse no contexto de uma determinada escola, com um determinado público, com características e necessidades próprias. Além disso, sem essa união entre os professores de Literatura, os livros didáticos de Língua Portuguesa permanecerão sem mudanças no que tange às questões literárias. As fragilidades na Educação Básica quanto ao ensino de literatura continuarão a existir. A ausência de diálogos mais profícuos entre os professores de Literatura pode ter reflexos negativos tanto no currículo do Ensino Superior, quanto no currículo da Educação Básica. Não defendo aqui uma “camisa de força” para o ensinar literatura, mas parâmetros claros. Se isso não acontece nem mesmo entre os pares de um só departamento, como pensar nessa possibilidade para Minas Gerais ou, até mesmo, para o Brasil?

Lembro ainda, na esteira de Forquin (1993), que as seleções no interior de um currículo são o resultado de muitas variáveis estreitamente ligadas às relações cultura/escola. Os jogos de poder sobre o que pode ou deve ser ensinado não são evidentes, pois, de acordo com Forquin, a “seleção cultural escolar” é sempre o resultado de um compromisso instável entre exigências divergentes, interesses contraditórios, ideologias opostas e nada do que figura nos programas pode pretender jamais uma justificativa completamente racional. Dentre esse conjunto de variáveis, a própria sociedade de hoje é uma ameaça para a literatura, pois, em toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, é o discurso da adaptação e da utilidade momentânea que prevalece. Como justificar a presença da disciplina na escola, se a própria

sociedade pragmática a esmaga? Some-se a isso um não-engajamento por parte dos professores de literatura para que se visualizem currículos em que a literatura passe a não mais figurar ou a existir com carga horária reduzidíssima.

A união dos professores da Linguística – e aqui refiro-me, especialmente, à Linguística Aplicada ao Ensino – promoveu mudanças sensíveis no ensino da Língua Portuguesa. Os livros didáticos, com atividades que integram o estudo da língua falada no ensino do português, revelam isso. A perspectiva de se estudar a língua portuguesa por meio de uma variedade de gêneros textuais também mudou a configuração dessas publicações. As discussões teóricas – nos anos 1980 – de professores e pesquisadores, como João Wanderley Geraldi, alimentaram a ideia da importância de clarezas teóricas – a concepção de linguagem e a postura em relação à educação dariam diretrizes aos professores de Língua Portuguesa para elaborar as respostas ao “como”, “quando” e “o que ensinar”.

Agora, passados quase 30 anos, os professores de Língua Portuguesa têm à sua disposição não só melhores livros didáticos no que concerne às atividades propostas para o ensino da Língua Portuguesa, como também outras obras de apoio de diversos autores, como Carla Viana Coscarelli, para ficar em um exemplo, dentre outros, que não só teorizam, mas também oferecem sugestões práticas, acompanhadas da explicitação dos objetivos a serem alcançados, dos conhecimentos com que lidam e das habilidades a desenvolver. São livros que contemplam atividades que conseguem articular “o como” com o “para quê”, a partir das concepções teóricas que sustentam as práticas.⁸⁴ No campo da literatura, publicações desse tipo, com teor voltado para a prática e com o diferencial de serem bem sustentadas teoricamente, focalizando o professor que atua no Ensino Médio, não são comuns.

Talvez essas vozes tão diversificadas dos professores de Literatura do Ensino Superior, somadas ao desinteresse por pesquisas que articulem literatura/ensino, conforme revelam seus currículos, sejam possíveis respostas à pergunta da professora Maria Alice Faria (1987, p. 83), anteriormente já colocada:

[...] Por que órgãos do governo, quando discutem o ensino do português, onde se dá um papel tão importante à literatura, só recorrem aos lingüistas como conselheiros e consultores? É um mistério que eu gostaria de desvendar...

Certa harmonia nas concepções sobre o ensino de Literatura entre os professores da Educação Superior e diretrizes comuns aos cursos de Letras certamente teriam repercussões

⁸⁴ Refiro-me, em especial, a duas obras: COSCARELLI, Carla Viana & MITRE, Daniela. *Oficina de leitura e produção de textos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. e COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de receitas para o professor de Português: atividades para a sala de aula*. 2ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

positivas na publicação de livros didáticos de Língua Portuguesa no que se refere ao trato do texto literário, nas políticas públicas de ensino de língua e linguagem e, assim, na qualidade do trabalho do professor que atuará nos ensinos Fundamental e Médio. Porém, apesar da diversidade de vozes, é possível traçar um quadro em relação às categorias criadas para o desenvolvimento desta tese. É o que farei a seguir.

4.2 As categorias de análise

4.2.1 Aula de Literatura

Quanto à categoria de análise, “Aula de Literatura”, no que diz respeito às ênfases dadas às disciplinas ministradas na área literária, encontrei respostas que agrupei nos seguintes itens:

- a – Preocupação maior com o texto e com os elementos extratextuais;
- b – Busca de um equilíbrio entre a teoria e as leituras das obras;
- c – Ênfase na leitura;
- d – Ênfase no aluno (leitor).

Dos doze professores entrevistados, dois responderam que enfatizam o texto e o contexto (aspectos históricos, culturais, sociais, etc.); dois professores buscam um equilíbrio entre a teoria e a leitura das obras; seis docentes enfocam a leitura das obras e dois docentes deslocam a atenção para o leitor (o aluno). Vejamos alguns exemplos de respostas que ilustram os diferentes agrupamentos acima, lembrando que existem detalhes/especificidades em cada resposta, que, para maior organização didática nesta tese, foram elencadas segundo a ordem acima, o que nos ajuda na visualização de um cenário maior, mas com perdas para um olhar mais focado em detalhes. Por isso, apesar de serem extensas, transcrevo as respostas na íntegra, para que o leitor não perca as riquezas e os detalhes que, certamente, diferem um depoimento do outro.

a – Preocupação maior com o texto e com os elementos extratextuais

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
[...] Paralelamente a esse trabalho de literatura, eu tenho um trabalho de antropologia, um estudo de culturas orais e culturas populares em áreas do interior de Minas Gerais. Então, além do trabalho específico de aproximação do aluno ao texto literário, isso é feito, sobretudo, nos primeiros períodos e aí se enfatiza basicamente a diferença do texto literário em relação às demais textualidades. É importante para o aluno conseguir perceber essa variação até para fazer comparações, para ter uma visão crítica do que é literário e do que não é literário. E, a partir disso, também é necessária uma preocupação em situar, do ponto de vista histórico-social, os Movimentos Literários mais significativos e, ao mesmo tempo, as obras mais representativas e os autores de cada período. A partir dessa base de informação, você procura começar a criar um pensamento também de base comparativa, para que o estudante possa não só ver a obra em si, mas perceber o campo de referências culturais que ela pode ter, para além da sua própria época. Então, resumidamente, é uma formação de contato com o texto literário e, posteriormente, desenvolver uma visão mais crítica do ponto de vista comparativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Uma formação de contato com o texto literário e, posteriormente, o desenvolvimento de uma visão crítica dos textos literários de uma perspectiva comparativista. • Aproximação do aluno ao texto literário. • O aluno precisa de uma visão crítica do que é literário e do que não é literário. • Preocupação em situar, do ponto de vista histórico-social, os Movimentos Literários mais significativos e, ao mesmo tempo, as obras mais representativas e autores de cada período.

Semelhantemente à resposta anterior, há a seguinte, já comentada em outro momento desta seção:

Quadro 12**Aula de Literatura (ênfases dadas)**

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Bom, a minha formação é em História. Então, os aspectos social, cultural sempre são levantados. Mas a minha preocupação fundamental é com o texto literário	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda os aspectos sociais e culturais, mas preocupa-se, principalmente, com o texto literário.

b – Busca de um equilíbrio entre a teoria e as leituras das obras**Quadro 13****Aula de Literatura (ênfases dadas)**

Depoimento	Explicitação dos sentidos
São duas coisas que eu procuro trabalhar. Em primeiro lugar, a própria questão teórica mesmo, que é a reflexão sobre a literatura e [e em segundo lugar]	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha a questão teórica: faz uma reflexão sobre a literatura e o próprio texto

<p>o próprio texto literário. Então, [referindo-se à segunda coisa] nas minhas aulas e no material que eu preparo, eu seleciono uma série de contos, trabalho com eles na disciplina Teoria. A Teoria I é uma introdução aos estudos literários; a II é teoria narrativa e a III teoria da poesia, então, já na Teoria I, que é introdução, eu trabalho com contos em sala de aula, nós analisamos vários contos, como “Peru de Natal”, “A Cartomante”, “Missa do Galo” e tal. Na Teoria II, também trabalho outros contos e, na III, como é teoria da poesia, a gente trabalha com vários poemas dentro da sala de aula. Então, eu trabalho dessa forma a questão teórica, mas não esquecendo a leitura e a discussão do texto literário em sala de aula.</p>	<p>literário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalha a leitura literária, selecionando contos e poemas, analisando-os, mesmo quando leciona Teoria Literária. • Trabalha a questão teórica, mas não esquecendo a leitura e a discussão do texto literário em sala de aula.
--	---

c – Ênfase na leitura

Quadro 14

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Eu acho que, fundamentalmente, eu procuro enfatizar nas minhas aulas de Literatura um aspecto metodológico, ou seja, a necessidade de que a teorização, a reflexão, a análise, a interpretação, o nome que se queira dar ao diálogo estabelecido para a produção de conhecimento acerca da literatura, seja feito a partir do texto literário, ou seja, que nada precede a leitura do texto literário. E que toda a reflexão, todo o processo de produção de conhecimento acerca de literatura só pode ser feito a partir desse contato concreto, material, com o texto literário. Eu acho que esta é uma questão que, para mim, vem em primeiro lugar acima de todas as coisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que nenhuma teoria deve preceder a leitura do texto literário. • Enfatiza que toda a reflexão, todo o processo de produção de conhecimento acerca de literatura só pode ser feito a partir do contato concreto, material, com o texto literário.

Vejam, por essa linha de raciocínio, outro depoimento:

Quadro 15

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>[...]eu sempre coloco para os alunos a importância do ato de ler. Desde o quadrinho, passando pelas notícias de jornal, que eles preferem, independentemente do tema, até chegar à literatura como arte. Eu focalizo muito a arte literária – a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca para os alunos a importância do ato de ler. • Focaliza a questão da arte literária. • Mostra para os alunos o que é

<p>questão da percepção do canônico até a literatura de margem, que trabalha com essa coisa do excluído. Então, eu mostro para os alunos o que é que o cânone representa para a produção literária e também outras possibilidades, por exemplo, de se ler em voz alta na sala de aula o cordel, que não é uma representação de uma linguagem nossa, de Minas, mas que tem um significado muito grande para uma compreensão de nosso País. Quer dizer: o que isso pode representar para uma nação? O que a literatura é para uma nação? [...]</p>	<p>o cânone, o que a tradição literária representa, mas também valoriza a literatura “das margens”.</p>
--	---

d – Ênfase no aluno (leitor)

Duas respostas focalizaram mais o aluno em seu papel de leitor. Entretanto, é necessário comentar as peculiaridades de tais depoimentos. Um deles preocupa-se com o aluno (no papel de leitor), lembrando que este será um professor mediador de leituras; um formador de novos leitores, portanto. A outra resposta enfatiza a necessidade de um fortalecimento da voz do aluno, para que ele aprenda a pensar, a ler, para além da “leitura” dos críticos literários, ou seja, para além do que dizem “as autoridades”. Vejamos:

Quadro 16

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>[...] Eu não trabalho com nada decorado, com provas prontas, questão de teste, nada disso. Eu privilegio a reflexão e a crítica, sabe? Dou muita discussão em grupo, os alunos lêem bastante, eles têm até uma sobrecarga de leitura em casa. Eu exijo muito mesmo. Eu gosto que eles coloquem a voz deles nos trabalhos, não só “segundo fulano e tal”, a gente tem todo esse suporte teórico, mas eu insisto que eles se coloquem no momento da escrita. Eu tenho essa base teórica, não há como fugir disso, a teoria é extremamente necessária, eu trabalho a questão do cânone, etc., mas eu quero ouvir a voz deles, esse fortalecimento é que, para mim, é fundamental, que, para mim, é o que forma a questão do cidadão mesmo, capaz de contribuir para o próprio país, para a educação, etc. [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não trabalha com nada decorado. • Ênfase na reflexão e crítica. • Os alunos leem bastante, pois é uma professora muito exigente. • Os alunos têm que colocar a própria “voz” no momento da escrita, ao analisarem um texto literário. • Importância do fortalecimento da “voz” do aluno.

Passemos a outra resposta, cuja ênfase recai sobre o leitor, porém com um viés voltado às questões relativas à formação do professor:

Quadro 17

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Primeiro eu penso no professor – no professor que eu quero formar. Como é que ele [o aluno], futuro professor, entende a literatura? Qual é o seu lugar de leitor de literatura? Então, eu procuro dar instrumentos para que eles [os alunos] mergulhem na literatura para descobrir um caminho mais fácil de levá-la à sala de aula quando estarão lecionando, porque a gente não pode esquecer que, essencialmente, o nosso curso está formando professores. A proposta é formar um bom profissional que seja uma pessoa muito interessada em literatura. Discutimos muitos aspectos da vivência da sala de aula. Ao dar aula de Literatura Infante-Juvenil, uma aluna relatou que foi fazer o seu estágio e viu uma professora falar assim para os alunos: ‘Olha, vocês vão ler <i>O Alienista</i>, de Machado de Assis, mas eu já vou falando que é um livro difícilimo, heim! Vocês vão ter que ler umas duas ou três vezes para entender’. Os alunos começaram a rir dessa história. Se o professor fala assim de literatura, não consegue uma boa aproximação dos alunos com o texto. Em minhas aulas, pensamos nessa interação da literatura com ensino e da literatura em interação com a cultura brasileira. Evito mostrar uma literatura compartimentada em períodos literários estanques. Mostro como as artes interagem com a cultura do país, como é que essa divulgação circula, como isso se transforma em conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensa no professor que ela quer formar. • Procura dar instrumentos para que seus alunos mergulhem na literatura, para discutir cada vez um caminho mais fácil para se chegar a ela na sala de aula. • Procura formar um bom profissional e que também seja uma pessoa muito interessada em literatura. • Evita mostrar uma literatura compartimentada em períodos literários estanques. • Mostra como as artes interagem entre si.

As diferentes respostas têm relação com a própria História da Teoria Literária. Poderíamos resumir a História da Teoria Literária da seguinte forma: preocupação com o autor (Romantismo e Século XIX – perpetua na crítica literária a inclinação historicista e o biografismo), preocupação exclusiva com o texto (New Criticism – movimento crítico que se desenvolve a partir dos anos 30, nos Estados Unidos) e, nos últimos tempos, uma acentuada transferência de atenção para o leitor. A reflexão que move a chamada Estética da Recepção, por exemplo, preocupa-se, sobretudo, com as operações receptivas, ou seja, com os

procedimentos efetuados pelo leitor no contato com a obra e suas consequências na conformação do público (a receptividade da obra em sentido amplo).

Observa-se, a partir dessa trajetória histórica, a ênfase em três pólos: nos *autores* (produtores literários), nesse período predominou o chamado biografismo; no *texto literário*, nesse momento a ênfase recai para o pólo da textualidade, representado pelo formalismo e marxismo, cujos métodos de análise veem o fato literário dentro de um círculo fechado de estética da produção e da representação e, por fim, ênfase no *público* (conjunto de receptores), no qual se considera a literatura enquanto *produção, recepção e comunicação*, em uma relação dinâmica entre *autor, obra e público*, representado pela estética da recepção. Poderíamos, portanto, dizer que a Teoria Literária se tem caracterizado por deslocar a sua atenção de um desses três pólos para outro. Entretanto, hoje é levada em conta acentuadamente a recepção e os aspectos contextuais, que impedem a visão de uma literatura fechada em si mesma. Por esse motivo, esperava uma maior ênfase no aluno, em seu papel de leitor.

No entanto, percebe-se um avanço no modo de dar aulas de Literatura no ensino superior se cotejarmos as respostas de hoje às que foram dadas a Komosinki (1992). À época em que a autora fez a pesquisa, ela observou grande ênfase nos autores, e defendia uma maior atenção para com o aluno (leitor), nas aulas de Literatura. Os aspectos contextuais também foram levados em conta por quase todos os professores entrevistados na minha pesquisa. A perspectiva comparativista foi enfatizada em muitas respostas, revelando a influência do dialogismo bakhtiniano na formação dos professores participantes desta pesquisa.

Depreende-se das respostas dos professores uma preocupação para com a leitura, porém, às vezes, surge, na “voz dos docentes”, uma acepção de metodologia voltada para o estudo da literatura sob a forma rígida de controle e direção das leituras por parte do professor. O leitor não tem, muitas vezes, a sua voz fortalecida, como defendeu uma das docentes, pois no universo acadêmico atribui-se um peso muito grande à “voz” dos canais competentes, como o próprio professor da disciplina, os teóricos que ele utiliza, os críticos literários aos quais ele recorre no trato com o texto literário. É ilustrativa, nesse sentido, a resposta de Bernardo acerca do que enfatiza em suas aulas de Literatura:

Quadro 18

Aula de Literatura (ênfases dadas)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
------------	---------------------------

[...]a primeira dificuldade enorme que os professores de Teoria da Literatura, Literatura Brasileira têm, que é hiper conhecida, é a ausência de qualquer contato com a literatura, com o texto literário, por parte dos alunos. Quando você vai ensinar uma disciplina como Teoria da Literatura, que supõe um mínimo de conhecimento, de repertório de leitura, as dificuldades são grandes. Então, o curso de Teoria da Literatura (Introdutório) consiste numa alternância de leituras de poemas, contos, novelas, peças, enfim textos mais curtos, alinhavados com a teoria. Para que o curso contemple uma quantidade razoável de textos literários, **é necessário um controle muito fino e permanente dessas leituras. Assim, deve haver todo um planejamento entre o texto que é fornecido para ser lido e resumido e a entrega deste resumo, da discussão, ou seja, da interpretação básica**⁸⁵, porque nós não teríamos tempo no semestre para fazer interpretações mais aprofundadas, voltadas para esclarecer mecanismos e efeitos, quer da novela, do conto, quer do poema, com o fornecimento de noções básicas, vamos ver como isso vai acontecer. A avaliação também precisa ser diferente, então, provavelmente nem iremos recorrer a provas. Estas serão feitas a partir de respostas dos alunos, com seus resumos.

- O aluno chega ao curso sem um repertório de leituras literárias.
- O curso de Teoria da Literatura (Introdutório) consiste numa alternância de leituras de poemas, contos, novelas, peças, com noções teóricas básicas.
- Necessário o controle dessas leituras literárias.
- Planejamento: texto a ser lido, entrega de resumo, discussão, interpretação, avaliação dos resumos feitos pelos alunos.

Também é importante chamar a atenção para a pouca consciência dos professores entrevistados em relação ao aluno (leitor) como novo formador de leitores em seu futuro papel de professor. As respostas, em sua maioria, não apresentaram o cuidado para com a formação do professor, nas aulas de literatura.

4.2 Relação professor/correntes teóricas

Dentro da categoria relação professor/correntes teóricas uma questão que se fez presente foi a da periodização literária. Foi perguntado aos docentes se eles trabalhavam a literatura sob esse viés. Dos doze respondentes, a metade respondeu afirmativamente, que trabalha nos moldes da periodização literária, porém de uma forma problematizadora. As respostas de dois docentes chamam à atenção, por se voltarem para a formação do aluno como futuro professor. Além da problematização da historiografia oficial, esses docentes abordam a questão relacionando-a com a realidade da sala de aula. Quatro professores afirmaram

⁸⁵ Destaques meus.

acreditar que o trabalho com a literatura dentro da perspectiva da história da literatura é algo que funciona bem, pois muitos alunos chegam à universidade apresentando formação escolar com muitas falhas, um parco repertório literário, necessitando desse percurso cronológico, para a contextualização das obras no tempo em que foram produzidas, a fim de se ter o entendimento das mesmas. Dois outros professores destacaram-se em suas repostas: um respondeu não trabalhar com periodização literária devido à matéria que leciona, e a outra docente afirmou não seguir a história da literatura em suas aulas. É importante frisar que todos os currículos, com exceção do da Faculdade de Letras da UFMG⁸⁶, organizam o ensino da literatura dentro de uma perspectiva cronológica, o que levou um dos professores a afirmar que essa não era uma escolha dele, era do currículo, porém ele acreditava que essa organização funcionava bem. Vejamos, então, uma amostra das respostas de acordo com as percepções acima:

a - Visão problematizadora da história da literatura

Quadro 19

Relação Professor/Correntes Teóricas

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Bom, até por conta da minha formação, eu tenho uma relação muito mais problematizadora em relação à teoria da história, da historiografia. Então, eu trabalho sim, mas sempre puxando os pressupostos teóricos, metodológicos da historiografia. Porque a historiografia literária não é bem oficial. A historiografia literária é muito simplista. Você pega um livro de história da literatura, você não vê o posicionamento sobre os pressupostos teóricos e metodológicos aplicados na feitura daquilo. O historiador já questiona isso há muitos anos. Então, você “aceita” muito mais no campo da literatura aquele encadeamento causal, da cronologia do estilo de época, por exemplo. Porém, você não vê uma discussão mais profunda sobre como desmontar, como	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha sob o viés da periodização, mas sempre apresentando os pressupostos teóricos, metodológicos da historiografia, desmontando-a. • A historiografia literária é muito simplista, por isso trabalha com ela em sala de aula, mas problematizando-a.

⁸⁶ O curso de Letras da FALE/UFMG optou por algumas disciplinas introdutórias cujas ementas são “fechadas”, ou seja, determinadas pelo Projeto Pedagógico do Curso. O professor não pode alterar tais ementas. Muitas outras são chamadas “Estudos Temáticos de Literatura Brasileira”, ou “Estudos Temáticos de Teoria da Literatura”, “Estudos Temáticos de Literatura Comparada”, etc. No caso destas disciplinas, as ementas são livres, e o pré-requisito é especificado pelo professor na hora da oferta. O conteúdo da ementa é variável, de acordo com a escolha do professor e de seus interesses de pesquisa. As disciplinas introdutórias discutem pontos-chave dos diversos períodos da Literatura Brasileira, não necessariamente apresentados linearmente, em uma perspectiva cronológica (Informações obtidas do Projeto Pedagógico do Curso – documento não acessível à consulta. Eu obtive uma cópia, em virtude desta pesquisa, por meio da Coordenadora do Colegiado de Curso).

desconstruir essa historiografia, que é cansativa. Só acredito em uma perspectiva histórica <i>em relação, em função de várias outras....</i> mas os manuais de história da literatura não apresentam este dinamismo. Trabalho sob o viés da periodização literária, mas questionando, vendo a possibilidade de outras formas de olhar a história literária, de aceitar a historiografia.	
---	--

Vejamos outra resposta na mesma linha de raciocínio presente na resposta acima:

Quadro 20

Relação Professor/Correntes Teóricas

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Eu apresento essa periodização para desfazê-la, ou seja, para desconstruí-la. Então, a periodização me serve como uma espécie de armadura do próprio desenho da cultura artístico-literária, para que depois eu vá desmontando e, principalmente, demonstrando como essa periodização, urdida na metrópole, encontra singularidades muito próprias na história da literatura brasileira. Eu falo sobre periodização, falo sobre estilo de época, mas na medida em que vou falando sobre esses conceitos, vou, ao mesmo tempo, desconstruindo-os. Falo porque eu acho que é necessário para os alunos um conhecimento mais canônico da história da literatura; para, posteriormente, compreenderem a necessidade de desconstrução desse modelo.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta a periodização para desfazê-la, para desconstruí-la. • A periodização serve como uma espécie de armadura do próprio desenho da cultura artístico-literária. • Acha necessário que os alunos conheçam um aspecto mais canônico da história da literatura, para, depois, desconstruírem esse modelo.

Passemos para exemplos que veem na periodização literária um bom caminho para a contextualização das obras e também veem os estudos nesse viés como uma forma de o aluno obter uma formação mais consistente:

Quadro 21

Relação Professor/Correntes Teóricas

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Sim, eu trabalho sob o viés da periodização literária, porque o currículo aqui esteve muito tempo organizado numa sequência. O aluno fazia Literatura Brasileira I, II, III, e essa sequência era cronológica. Atualmente houve uma pequena modificação. Se o aluno quiser se formar apenas em Letras/Português ele deve seguir essa sequência cronológica. Se o aluno fizer Letras/Inglês, Letras/Francês, então pode escolher a ordem. Nesse caso, a Literatura Brasileira entra no histórico escolar como uma disciplina optativa. Independente disso, eu acredito que é necessário ter a formação da história da literatura, até porque o aluno vem do segundo grau com pouca leitura [literária]. E você o situa no contexto em que essas obras pertencem. Ler uma obra do Romantismo sem pensar no contexto do Romantismo é, para mim, algo anacrônico. Então, para mim, é importante sim. Não é uma camisa de força, até porque tem autores que ultrapassam o momento histórico em que eles se enquadram. A função da história da literatura seria mais no sentido de contextualização das obras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha sob o viés da periodização literária em razão da organização do currículo. • Acredita que é necessário que o aluno tenha a formação da história da literatura, porque chega com pouca leitura ao Ensino Superior. • A história da literatura não deve ser encarada como uma camisa de força. • A função da história da literatura seria no sentido de contextualização das obras.

Quadro 22

Relação Professor/Correntes Teóricas

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>No nosso caso aqui, o currículo tem já de quinze para dezesseis, dezessete anos. Então, por isso que ele está sendo reformulado agora. Quando ele foi estruturado, ele foi todo organizado em cima da periodização literária. Ele permite que você faça com seu aluno um longo percurso para a formação da literatura ocidental canônica, tanto na literatura portuguesa, quanto na brasileira, mesmo na área de francês, inglês, a periodização é mais ou menos seguida. Então, isso não é uma escolha pessoal, é algo que já faz parte do currículo, é uma escolha do curso. De certo modo, isso tem criado para os nossos alunos uma situação às vezes até muito favorável, na medida em que se tem um currículo longo; então, tem-se uma formação sólida em literatura para quem deseja seguir a carreira nessa área. Depois, se o aluno quiser estudar aquilo que está fora do cânone, ele quer estudar, por exemplo, as rupturas, as margens, enfim, se ele quiser depois</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo de mais ou menos duas décadas. • Estruturado de acordo com a periodização literária. • A periodização não é uma escolha pessoal, é algo do currículo, é uma escolha do curso. • O aluno tem uma formação mais sólida através desse currículo. • Ênfase na base sólida de história da literatura ocidental. • O aluno que realmente se interessa pelo curso e que se aprofunda obtém

<p>pontuar alguns aspectos na pesquisa de Mestrado e Doutorado, aquela base sólida de história da literatura ocidental o aluno sempre leva consigo. A gente enfatiza muito esses aspectos. No caso da história da literatura brasileira, a gente sempre tem procurado fazer muito isso. Mesmo nas literaturas de língua estrangeira, o estímulo e as discussões dos grandes temas que a literatura brasileira fornece sempre têm sido muito a base para o nosso trabalho com literatura, até porque, pela estrutura do currículo, o aluno é obrigado a cumprir literatura brasileira e portuguesa: portuguesa em quatro períodos e literatura brasileira em cinco períodos. Então, todo esse contato que ele tem com a história da literatura brasileira mais a história da literatura portuguesa, essas informações de cada literatura especificamente, depois os processos de transe, os processos de trocas, essa competência para o raciocínio comparativista, ele leva depois para as demais literaturas. A gente acredita que o aluno que realmente se interessa pelo curso e que se aprofunda, consegue ter, pelo menos da literatura ocidental, da brasileira e da portuguesa, especificamente, conhecimento bastante significativo. Isso, ao longo dos anos, tem ficado claro para a gente, pois nossos alunos, ao participarem de exames de seleção de mestrado e doutorado em outras faculdades, outras universidades, embora às vezes estas proponham questões mais pontuais, têm se saído bem e conseguido alçar voos mais largos, para fazer discussões mais pontuais, devido à formação sólida que tiveram conosco.</p>	<p>conhecimento bastante significativo em literatura e alça voos, fazendo Mestrado e Doutorado.</p>
--	---

Abaixo, exemplifico o subitem “visão problematizadora da história da literatura tendo em vista o aluno”. Para tanto, valho-me de duas respostas que levam em conta não só a questão teórica que discute os limites da história da literatura, mas questões que ampliam o debate, colocando em foco o aluno como futuro professor, que, por sua vez, será um formador de leitores.

b - Visão problematizadora da história da literatura tendo em vista o aluno (futuro professor)

Quadro 23

Relação Professor/Correntes Teóricas

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>A periodização literária e a historiografia servem de contexto para as aulas. Primeiro, porque o alunado que chega aqui, em sua maioria, é proveniente da escola pública. Na escola pública a aula de Literatura Brasileira acontece uma vez por semana. É impossível que esse aluno tenha, então, uma formação aprofundada. Quando esse aluno chega ao curso de Letras, eu faço o contexto histórico cultural sim, porque se não, de repente, ele vai pensar que o Barroco vem depois do Romantismo. Porém, eu friso muito em minhas aulas que esse negócio de característica de estilo de época é uma convenção historiográfica. Isso porque determinados autores não cabem em época nenhuma. Daí a importância da leitura do texto literário. Eu digo aos alunos que, quando eles forem professores, não precisam seguir os estilos de época, que aparecem nos livros didáticos, como uma Bíblia. Eu penso que o contexto histórico-cultural é importante para saber que a literatura não sai do nada. Ela não é o espelho de uma época, mas ela é a escrita de um homem de uma determinada época, e por isso traz em seu bojo uma visão de mundo marcada por fatos importantes. É impossível você dizer que a Segunda Guerra, por exemplo, não marcou os artistas que produziram nessa época. A arte produzida ali não retratou apenas a guerra, mas esses homens foram marcados por um período histórico, por um contexto cultural e isso vai aparecer na escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A periodização e a historiografia têm que servir de contexto. • Faz o contexto histórico cultural para o aluno se situar, devido às poucas aulas de literatura da escola pública. O aluno chega ao curso de Letras com pouca bagagem literária. • Enfatiza que característica e estilo de época são convenção historiográfica. • Acredita que o contexto histórico-cultural é importante para mostrar aos alunos que a literatura não sai do nada, do vazio da vida, ao contrário, que ela nasce no seio da sociedade, com toda sua pluralidade histórica, cultural.

Por fim, passemos para respostas (duas) em que os docentes afirmaram não trabalhar literatura com foco na periodização literária:

c – Não trabalha sob o viés da periodização literária

Quadro 24

Relação Professor/Correntes Teóricas

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>[...] não trabalho sob a ótica da periodização. Eu acho que não tem outro jeito de se ler literatura, a não ser saindo do tempo presente. Não tem outra forma. Então, a perspectiva é sincrônica. Agora, eu faço um esforço para inserir as mudanças das ideias, dos pensamentos, no contexto das transformações históricas. Fiquei muito tempo trabalhando o Modernismo, as Vanguardas, mas isso eu acho que não pode ser considerado estilo de época. É algo muito maior do que estilo. É uma mudança de concepção geral; então, não é estilo. Eu gosto muito disso, dessa noção de várias coisas formadas numa mentalidade de um tempo. Eu não divido, por exemplo, a Literatura Portuguesa (Introdução) por períodos. Eu não divido a disciplina por épocas, “Literatura Medieval”, por exemplo, eu prefiro usar o termo “Lírica” e, a partir daí, propor subdivisões. Porém, eu gosto de mostrar para os alunos que os discursos não são estanques, eles se retroalimentam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não trabalha sob o viés da periodização literária. • Trabalha literatura sob uma perspectiva sincrônica. • Às vezes recupera momentos históricos importantes, mas divide a sua disciplina por gêneros literários, em uma perspectiva dialógica, mostrando que os discursos se retroalimentam e que não estão presos em um tempo linear.

Na resposta acima, observamos forte influência de Bakhtin. Para além da relação intertextual estabelecida entre os textos, percebe-se a noção de interdiscursividade. Nesse caso, há uma relação mais abrangente, em que se evidenciam os elementos da situação de produção – quem fez, para que o fez, em que momento histórico, com qual finalidade, etc. Essa seria a ideia da “retroalimentação dos discursos”, mencionada pela professora. Vejamos a outra resposta:

Quadro 25

Relação Professor/Correntes Teóricas

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Eu não lido com questões ligadas à periodização literária. Estes são problemas que eu não enfrento, porque, como eu ensino Teoria da Literatura, eu não lido com a periodização, nem com a história, a não ser quando esta questão histórica aparece em determinadas teorias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não lida com a periodização literária devido à disciplina que leciona.

O depoimento acima revela, mais uma vez, a diversidade na organização dos currículos e das ementas nas universidades pesquisadas. O professor diz não abordar a questão da periodização literária porque leciona Teoria da Literatura. Isso não seria uma questão teórica? Não deveria ser enfrentada por esse tipo de disciplina? Em algumas universidades a ementa de Teoria da Literatura contempla esse tipo de questão e em outras não. A diversidade de conteúdo é muito grande e varia consideravelmente de universidade para universidade.

4.2.1 A função da Teoria da Literatura nas aulas de literatura

Em relação à categoria “função da Teoria da Literatura nas aulas de literatura”, obtive depoimentos que foram subdivididos nas seguintes categorias:

- a - Respostas em que a Teoria da Literatura é criticizada;
- b - Respostas em que a Teoria da Literatura é considerada fundamental;
- c- Respostas que revelam ser a Teoria da Literatura um importante suporte para a leitura literária;
- d - Respostas em que se depreende uma preocupação por associar a Teoria da Literatura à prática dos alunos como futuros professores.

Dos doze professores entrevistados, dois apresentaram respostas que se incluem no item “a”; três apresentaram depoimentos que, por uma organização didática, eu considero pertencentes ao item “b”; cinco revelaram ser a Teoria da Literatura um importante suporte para a leitura literária. Nas respostas dos professores, ocorreram palavras que associavam a Teoria Literária à “ferramenta”, “suporte”, “instrumental de análise”. Por fim, duas respostas mostram a preocupação por associar a Teoria da Literatura à prática que o aluno terá em seu futuro papel de professor.

Pela extensão das respostas, deixaremos, a título de exemplo, apenas uma resposta ilustrando cada subitem elencado acima.

a – Teoria da Literatura criticizada

Quadro 26

Depoimento professor (UFMG)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>A teoria é fundamental, mas eu procuro sempre inverter um comportamento que eu vejo como cada vez mais crescente, que é de você pegar a teoria e procurar aplicar a teoria ao texto literário. Quer dizer, eu sempre digo que tem que ser o inverso. Cada texto literário é que inspira um tipo de teoria diferente. Então, quem dá literatura tem que se informar ao máximo a respeito de teorias e de correntes teóricas. Em vez de você se apegar a uma, porque o mundo acadêmico vive de modismos, não é? Então, eu acho que o professor tem que estar com o pé atrás, principalmente no momento do ensino, porque você corre o risco de deformar a formação do aluno se ficar preso a um tipo de corrente que é atual, mas não sabe, não tem informação sobre correntes passadas, que são tão importantes quanto a que está na moda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não aplica a teoria ao texto literário. O texto literário é que “inspira” as teorias que são aplicáveis ao texto. • O professor não pode ficar preso a um tipo de corrente teórica. Ele tem de se manter informado a respeito de teorias do passado e também daquelas que estão “na moda”.

b – Teoria da Literatura é fundamental

Quadro 27

Depoimento professor (UFV)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Eu acho que a Teoria é essencial, não vejo a Teoria como algo separado do ensino de literatura, até porque eu fui professora de Teoria, então, mais ou menos eu divido a disciplina [Literatura] em textos históricos, textos teóricos e textos críticos, de suporte. E entendo que a Teoria, assim como a Crítica Literária e até a Filosofia e os textos de História contribuem para a formação do crítico. Senão, eles [os alunos] vão acabar ficando no “achismo”. Eu acredito que, pensando no aluno de Literatura Brasileira com essa preocupação em formar um crítico da Literatura Brasileira, a Teoria é essencial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Teoria Literária é essencial, não a vê como separada do ensino de literatura. • A Teoria, a Crítica, a Filosofia e os textos de História contribuem para a formação do crítico literário.

c - Teoria da Literatura como suporte para a leitura literária

Quadro 28

Depoimento professor (UFTM)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
[...] é um suporte, é um suporte teórico. E aqui o curso de Teoria da Literatura, que inclusive é ministrado pelo professor que você já entrevistou, é muito bom, é muito forte, assim... o aluno tem que estar se dedicando demais. Então, os alunos, quando chegam para mim na literatura, eles já têm um bom suporte teórico. Então, eu tenho mais fôlego para desenvolver neles a consciência crítica, a capacidade de interpretação, mas a Teoria está ali, como instrumento técnico para a compreensão do mecanismo literário. Acho que ficou uma aliança perfeita [referindo-se ao trabalho dela e ao trabalho do professor de Teoria Literária]. Eles têm um raio x do que é o texto [literário], em termos teóricos e aí a gente abre para uma interpretação até extra texto, dependendo do que a obra permite, para essa leitura de mundo mesmo.	<ul style="list-style-type: none"> • A Teoria Literária é um suporte teórico. Ela funciona como um instrumento técnico para a compreensão do mecanismo literário. • O professor de Teoria da Literatura auxilia no trabalho da professora, uma vez que, quando os alunos chegam à sua aula, eles já têm um bom suporte teórico para apreenderem o texto literário.

d – Teoria da Literatura associada à prática do aluno como futuro professor

Pelo fato de apenas duas respostas centralizarem-se na questão da Teoria da Literatura como elemento importante na formação do aluno como futuro professor, acreditei ser interessante transcrevê-las abaixo:

Quadro 29

Depoimento professor (UFSJ)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
A Teoria da Literatura funciona como suporte teórico nas aulas de literatura. A teoria surge sempre depois da obra. Nunca se teve uma teoria literária antes da literatura. Está certo? As teorias vão surgindo através dos tempos e sempre ligadas à arte literária. Então, mesmo quando dou aula de Teoria da Literatura tenho que trazer exemplos literários. Por que e a partir de que os teóricos começaram a pensar a obra literária de uma maneira ou de outra? A partir do nada não foi. Que obra foi produzida em determinada época que fez	<ul style="list-style-type: none"> • A Teoria da Literatura funciona como suporte teórico para a leitura literária. • A obra literária dá o caminho teórico a ser seguido.

com que os críticos a vissem de um certo ângulo? Há todo um contexto histórico a ser analisado. E a Teoria Literária está, por sua vez, ligada à Filosofia, à História, à Psicanálise, à Antropologia, à Linguística, etc. Estes são alguns suportes que os críticos vão buscar fora da literatura. Diante de tudo isso, eu falo para os alunos: “quando vocês pensarem: - que corrente crítica devemos usar para abordar esse texto literário?” “ – pensem na obra”. Que caminho ou caminhos a própria obra te indica? Que instrumental teórico faz vocês verem mais coisas nessa obra? Este, então, é o melhor. Eu posso fazer uma análise psicológica de *Vidas Secas*? Posso. Mas, se eu fizer uma análise histórica, sociológica, eu vou encontrar mais coisas... Vou? Então, é por lá que eu devo seguir.

Percebem-se, nesse depoimento, três entendimentos: a Teoria da Literatura como suporte para a leitura literária; a Teoria da Literatura sob um viés crítico – a obra é que fornece os caminhos para a realização da leitura e não o contrário; e o foco no aluno – é ele quem decidirá sobre o que fazer com a Teoria e sobre como associá-la à prática.

A resposta dessa docente contempla mais elementos que as respostas anteriores, dadas pelos outros professores pesquisados, pois ela engloba a importância da Teoria da Literatura, porém em uma visão mais crítica, além de se preocupar com o papel do aluno – o que ele deve fazer com a Teoria? Como associá-la à prática? A professora considerou todas essas questões em seu depoimento. Vejamos outra resposta dentro da categoria “professor/correntes teóricas” e cuja preocupação central está no aluno:

Quadro 30

Depoimento professor (UFV)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Eu acho que essa é a melhor, a mais importante disciplina que eu dou aqui no Departamento de Letras. [Referindo-se à disciplina Teoria da Literatura]. É muito importante porque, no meu dia-a-dia, eu lido com a teoria, no momento em que eu estou preparando as minhas aulas de calouros e lido com os meus alunos que estão indo para o mercado de trabalho para dar aula de literatura. ⁸⁷ Então, elas são indissociáveis, [as disciplinas Teoria da Literatura e as disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> • A Teoria é importante quando associada à prática. • A preparação teórica ajuda a responder as dúvidas dos alunos, quando estes iniciam as primeiras experiências no mercado de trabalho. • A professora entende ser fundamental a relação da

⁸⁷ Esta professora leciona para os alunos iniciantes (Curso de Letras da UFRV), nas disciplinas Teoria da Literatura I (1º período) e Teoria da Literatura II (2º período), e também leciona as disciplinas pedagógicas, que preparam o aluno como futuro professor de literatura – Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa I (no 7º período) e Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa II (no 8º período).

<p>Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa] na medida em que eu estou, por exemplo, trabalhando a diferença de história e ficção, na medida em que eu estou trabalhando na teoria a questão da diferença do eu-lírico e do eu-biográfico do autor. A gente encontra essas mesmas questões na prática de nossos alunos. Perguntam assim “mas a leitura literária não é subjetiva?”, “Quando a gente está fazendo uma interpretação, a gente não pode achar o que a gente quiser?”. Se não tivermos uma preparação teórica para dizer “Olha, não é assim”, “O texto tem seus limites, você pode interpretar de acordo com a sua recepção de leitor, mas você tem que sempre voltar ao texto porque é lá que está o seu limite”. Quer dizer, se eu não tenho uma preparação teórica, eu também não vou saber lidar com o meu aluno na sala de aula em questões como essa, certo? Então, eu acho que é importantíssima essa relação da teoria com a prática de ensino. E os alunos têm percebido isso. Os alunos do Estágio têm, a todo momento, retomado um pouco a Teoria Literária para poder pensar numa prática mais eficaz de ensino da literatura.</p>	<p>teoria com a prática de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos retomam conceitos da Teoria Literária, para pensar numa prática mais eficaz de ensino literário.
--	---

Vejamos, em seguida, a categoria “Relação professor/autores”.

4.2.2 A relação professor de literatura/autores

Todos os professores entrevistados demonstraram maior envolvimento com autores do cânone brasileiro/universal, principalmente nas matérias obrigatórias. Na Faculdade de Letras da UFMG, uma das professoras entrevistadas disse-me que está acontecendo, na referida Faculdade, um retorno ao cânone, pois, por influências teóricas diversas, os alunos estavam, por exemplo, saindo do Curso sem ter lido sequer um poema de Camões. Vejamos a fala da docente:

[...] olha, a Coordenadora do Colegiado de Curso deve ter te falado que, com as novas mudanças do currículo, houve certo retorno ao cânone. Uma necessidade de termos disciplinas introdutórias em que, minimamente, o sujeito saia do curso alinhavando autor com tempo. Eu acho que isso ajuda o aluno. Havia professores aqui que trabalhavam com apenas um autor ligado à pesquisa deles. Por que essa necessidade de uma espécie de retorno ao cânone? Porque se descobriu, através de provão e dessas medidas extra-institucionais, que os nossos alunos estavam saindo do Curso sem saber sequer um verso de Camões, por exemplo. Faziam o Curso de Letras anos e anos e, por influências teóricas diversas, não estavam lendo o cânone. Parecia retrógrado o professor que dava o cânone. Isso não foi meu caso. Em Literatura Portuguesa eu sempre dei Camões e Fernando Pessoa, mas havia colegas no departamento com essa visão. Isso também não quer dizer

que eu acredite no cânone como uma lista perene, isso não. Espero que você tenha compreendido o meu ponto de vista. (Ana Cristina).

Os professores de todas as instituições pesquisadas foram unânimes no reconhecimento do cânone como algo de fundamental importância na formação do aluno de Letras, porém demonstraram abertura para uma mescla de autores, ainda que palavras como “autores menores” e outros termos pejorativos, como “a famigerada vanguarda” tenham surgido em seus discursos:

Sempre trabalho com o cânone sem descuidar de, quando possível, pelo menos, dar uma notícia sobre a famigerada “vanguarda”. Não entendo o ensino de literatura sem o aporte do cânone. Pode parecer uma ideia ultrapassada ou perdida no tempo, no entanto entendo que o cânone é uma formação contextualizada, para não dizer subjetividade. É este espírito de flexibilidade que procuro inculcar e incentivar no raciocínio adjacente aos estudos literários, inclusive, na sala de aula. (Mário)

Então, por exemplo, em relação ao Romantismo, que eu estou lecionando agora, trabalho com Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, todos os poetas canônicos, Castro Alves, José de Alencar, Macedo [Joaquim Manuel de Macedo]. Eu acho que o cânone é importante para a formação do aluno. Acho que a gente poderia complementar os estudos com outros autores chamados menores, desde que o aluno já chegasse aqui com certa bagagem de leitura. Eu, às vezes, observo, como agora no Romantismo, que existem alunos que não leram o Alencar, ouviram falar dele, leram passagens de sua obra, mas não leram nenhuma obra completa; assim, um romance por inteiro, isso não. (Hilda)

Quanto aos autores contemporâneos, os docentes afirmaram que os contemplam mais em disciplinas eletivas e que as disciplinas obrigatórias os impedem de dar um leque muito grande de autores. Essa queixa da falta de flexibilidade do currículo aparece na fala de Mário, dentre outros professores que se referiram ao currículo como uma espécie de engessamento da matéria:

Entrevistadora: Você trabalha com autores contemporâneos? Quais?

Em termos, esta pergunta tem sua resposta na questão anterior. Quanto à escolha, depende muito da disciplina. Procuro sempre o que fica entre o século XX e a atualidade. O problema do acesso a uma bibliografia “de última fornada” é quase incontornável. Procuro então, quando cabe, selecionar autores que tenham um acesso mais facilitado e/ou possível. No entanto, no caso particular do curso de Letras da UFOP, os programas ainda muito amarrados aos seus autores praticamente são um impedimento para escolhas mais pontuais. Como trabalho mais com disciplinas obrigatórias, fico muito preso a certos protocolos. Quando ofereço alguma disciplina eletiva, então, essa escolha pelo contemporâneo encontra mais espaço, mais opção. (Mário)

Quando os professores trabalham com Teoria da Literatura ou com matérias mais ligadas às suas pesquisas, ou em poesia, eles se sentem mais livres para intercalarem autores mais canônicos com outros menos conhecidos. É o que explica o professor Vicente. Entretanto, esse tipo de resposta aparece em quase todas as respostas dos docentes, como se pôde observar na fala de Ana Cristina, anteriormente, e também na de Manoel, a seguir.

Em determinados momentos, como em Teoria da Literatura I, é possível uma recorrência maior a esses autores. Assim, comparecem poemas de Paulo Leminsky, de Mário Quintana, ou seja, faço uma especulação de autores mais próximos da realidade dos alunos. Os poemas são, nesse caso, sempre um ponto de partida para as teorizações. Faço um elenco de textos em que cabe desde um sermão de Padre Antônio Vieira até um poema de Chacal. Na disciplina Teoria da Literatura, trabalho com um discurso mais próximo dos alunos, para mostrar que a literatura tem a ver com a vida, com a realidade e com as operações mais contemporâneas. Eu trabalho com autores mais contemporâneos, sem esquecer de produções mais distantes no tempo. Eu brinco com os alunos dizendo: “se o atual papa Bento XVI produzisse um sermão e [o] publicasse, provavelmente eles não leriam isso como literatura. No entanto, sermões foram literatura durante séculos e hoje a gente já não considera mais tais textos como literatura”. Em Teoria da Literatura eu mostro como a palavra “literatura” é ampla, ela não pode nunca ser considerada uma palavra restritiva. (Vicente)

Eu trabalho com muitos autores contemporâneos. Nesse curso (Poesia Pós-Pessoa, que é uma disciplina optativa) só trabalho com autores contemporâneos. Eu trabalho mais com Herberto Helder. É um dos que eu mais trabalho. Mas trabalho também com Vergílio António Ferreira, com uma poeta chamada Silvina Ocampo... Eu faço trilhagens. (Ana Cristina)

Na poesia sim, trabalho com autores mais contemporâneos. Eu trabalho com livros completos ou com parte destes livros. Na questão da poesia, trabalho com Fabrício Carpi Nejar, que é um poeta do Sul; o Manoel de Barros, que já é um pouco mais tradicional, mas que ainda está vivo; a Hilda Hilst; a Martha Medeiros, que eu gosto bastante. Então, trabalho com esses contemporâneos. Um autor de contos que eu gosto muito é o Victor Giudice. Dele, eu trabalho com *O Arquivo*. Ainda em se tratando de contos, eu peço aos alunos para lerem Antônio Callado, que tem um texto interessantíssimo que fala sobre lembranças de dona Inácia, a sogra do conto *A missa do galo*. É uma conversa que ele faz com o Machado. Trabalho também com Ignácio de Loyola Brandão, Marina Colassanti [...]. (Manoel)

Com relação à pergunta “Você trabalha com autores locais? Quais?” percebi que, em cidades com forte tradição cultural, como Juiz de Fora e São João Del Rei, há uma abertura maior para a inserção de autores locais nos programas de ensino. Entretanto, cabe comentar que vários desses autores locais já adquiriram ares regionais e até universais pelo reconhecimento junto ao público. Na UFMG, uma professora se mostrou aberta à utilização de autores locais, apesar do fato de as disciplinas obrigatórias não

permitirem ao professor escolhas muito pontuais em relação à seleção de autores. O outro professor, também da FALE/UFMG, já se mostra avesso à leitura de autores locais, muito em função de motivos pessoais, conforme veremos a seguir:

Entrevistadora: “Você trabalha com autores locais?”

Necessariamente não. Acabo trabalhando com alguns autores que viveram aqui ou nasceram aqui, mas não por causa disso. Eu acho que por esse motivo – por ter contato com professores poetas – eu não incluiria. Por ser um poeta recente, por ser conhecido meu, por ser colega da faculdade, eu não incluiria não. Como eu disse, eu sou muito mais ligado ao cânone. (Augusto)

No caso não tem jeito, porque eu trabalho com Literatura Portuguesa. Mas quando estou dando outras disciplinas, trabalho, sim, com autores de Belo Horizonte. Maria Esther Maciel, Sebastião Nunes, com sua *Antologia Mamaluca*, eu adoro o Tião Nunes, entre outros autores daqui. (Ana Cristina)

Na UFTM, de Uberaba, assim se pronunciou o professor Manoel acerca do assunto “autores locais”:

Não trabalho, apesar do meu mestrado ser justamente com autores locais (risos). Eu ouvi falar de um escritor daqui, de Uberaba, premiadíssimo. Trata-se de um médico. Não me lembro o nome dele agora. Eu não conheço ainda a literatura uberabense. (Manoel)

Em Juiz de Fora e São João Del Rei, houve depoimentos mais favoráveis à leitura de autores locais, conforme se depreende abaixo:

Juiz de Fora é uma cidade que tem uma história literária muito rica. Vou te citar alguns nomes importantes da literatura brasileira que são daqui, para você sentir isso. São daqui: o Murilo Mendes, o Pedro Nava, a Rachel Jardim, que hoje é uma autora bastante consagrada. E há fortes autores realmente mais reconhecidos, você tem duas ou três Academias Literárias que têm aquela produção realmente mais canônica, mais conservadora, se é assim que se pode dizer. E, ao mesmo tempo, tivemos, aqui, uma série de movimentos literários na década de oitenta que são originados daquela linha chamada poesia marginal. Há um grupo bastante destacado, como Luiz Ruffato, Fernando Fiorese, Nelson Freitas. Quando eu trabalho com os alunos de Literatura Portuguesa I, no finalzinho do curso, a gente trabalha a chamada fase de Camões na medida nova. Nesse momento, eu vou trabalhar não só com autores como Manuel Bandeira - que apreciava sonetos - como Vinícius de Moraes, e ainda sobra espaço para puxar autores como Nelson Freitas. Então, você tem que fazer essas pontes, esses *links* entre uma tradição e o desdobramento dessa tradição rumo ao novo, não só da literatura portuguesa, mas também das outras literaturas. Você consegue, de certa maneira, criar nos alunos a perspectiva de que o interesse pela literatura tem que ser ao mesmo tempo pontual e abrangente. (Pedro Mendes)

São João Del Rei tem uma tradição. É uma cidade de trezentos anos. Na minha pesquisa de doutorado eu trabalhei com um jornal daqui com vocação republicana. Eu fiz uma imersão na memória, na literatura, na história e na área

cultural da região. Eu discuti a presença da literatura nesse jornal. Então, eu tive que buscar os autores que apareciam no jornal. Alguns já foram citados até por Antonio Candido, mas nunca ninguém ouviu falar deles. E têm aparecido alunos querendo trabalhar também nesse viés. Eles vão à biblioteca para fazer leitura de micro-filmes e depois tiram uma cópia do material. Tudo com acompanhamento de um professor e com autorização. Isso é legal porque estamos criando instrumentais interessantes para novos pesquisadores. (Rosa)

Ainda tratando da categoria “relação professores/autores”, diante da diversidade de autores citados, tornou-se difícil uma contagem precisa. No entanto, posso afirmar que apareceram em um número maior de depoimentos os seguintes escritores: Machado de Assis, Guimarães Rosa, Cruz e Sousa, Álvares de Azevedo, Camões e Fernando Pessoa. Dentre os autores contemporâneos, foram citados, de uma forma mais recorrente, Paulo Leminsky, Manoel de Barros e Mario Quintana. Ressalto que foram citados muitos outros autores que não menciono aqui, pelos limites da pesquisa qualitativa e pelo ecletismo que emergiu em relação ao assunto “autores”. Mesmo diante da riqueza de autores listados nas entrevistas, não apareceu, em nenhum depoimento, a citação de escritores ligados ao universo infanto-juvenil, apesar dos docentes trabalharem em cursos de licenciatura, que instruirá professores para atuarem na Educação Básica com leitores em formação. Principalmente alunos de 11 a 14 anos (Ensino fundamental), com os quais os alunos dos cursos de Letras trabalharão, teriam que ler obras adequadas ao seu universo, para, paulatinamente, lerem textos mais complexos, com experiências estéticas que os levassem ao estranhamento, rompendo com o conhecido. Muitos graduandos, entretanto, saem do curso de Letras sem conhecerem ou estudarem autores que escrevem para o leitor jovem (Faria, 2008).

Em linhas gerais, é possível afirmar que os professores são mais afeitos ao cânone. Analisando dados de pesquisas anteriores, citadas na revisão literária desta tese, e a desenvolvida aqui, é possível afirmar que, contemporaneamente, há uma abertura para a convivência de autores pertencentes ao cânone e outros menos conhecidos e/ou listados pelos compêndios de história literária. A relação universidade/autores locais ainda é fechada, entretanto há uma tendência para a abertura, dependendo dos interesses de pesquisa dos professores, bem como da realidade/tradição cultural da cidade. Concluí, finalmente, que quase não há espaço para o estudo da literatura infantil/juvenil em cursos de Letras, corroborando as pesquisas já citadas neste trabalho.

4.2.3 A relação literatura/ensino

As perguntas feitas aos docentes as quais deram origem à categoria “Relação literatura/ensino” foram as seguintes: questão (6) “Você discute ensino de literatura em suas aulas?” e questão (10) “Você trabalha com alguma disciplina de caráter prático como Prática de Ensino de Língua/Literatura ou Estágio Curricular Supervisionado? De que maneira a literatura é abordada nessas disciplinas?”

Antes de tratar dos resultados alcançados, é importante revisitar o conceito de *prática*. A pesquisadora Cleoni Fernandes (2008) mostra que a relação entre teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. Segundo ela, a teoria vista na ótica da marca positivista traz como representação a ideia de que teoria se comprova na prática, evidenciando uma visão de que a teoria antecede a prática. Ainda de acordo com Fernandes, a polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade. Para isso, seria necessária uma postura tensionada entre teoria e prática, entendendo que a teoria está imbricada dialeticamente na prática. Se não houver interação entre teoria e prática, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações, sem uma sistematização que lhe fundamente as evidências colhidas em uma prática refletida que tencione e recrie a teoria. Para Fernandes, essa relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade suscita faz com que *na prática a teoria seja outra*, para então se mudar a *teoria* e se *transformar a prática*. A teoria e a prática seriam, dessa forma, vistas como dimensões indissociáveis do ato de conhecer.

A pesquisadora chama ainda a atenção para se pensar a prática numa direção de cuidado epistemológico, pois esta não pode ser entendida como a execução de tarefas ou ficar reduzida a esse entendimento. É muito comum a prática ser vista como uma experiência reducionista, sem produzir um sentido para o vivido, sem recriá-lo, sem confrontá-lo com o mundo lá fora e com o nosso próprio mundo interior.

Para Fernandes, a prática como componente curricular proposta pela legislação vigente – acrescida de resoluções e pareceres – trouxe várias definições para o termo *prática*, promovendo uma ambiguidade que se está configurando em uma confusão teórica e em múltiplas interpretações apressadas. A autora afirma que (2008, p. 122):

A inserção do *professor em formação* desde o início do curso rompe com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta reduz-se à aplicação de teorias, compreensão de conhecimento e de ciência arraigada em nossos currículos e em nossas concepções. Junte-se a este desafio: o de repensar a prática e a teoria e, também, os problemas da realidade, a partir de outra matriz teórica, na busca de superação da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, mente e matéria; o desafio de conectar o campo da formação e o campo profissional desde o início do curso.⁸⁸

Além disso, a autora enfatiza que (2008, p. 122):

Nesta formulação de propostas dos professores formadores do *professor em formação*, o rigor ético e epistemológico precisa ser uma condição para trabalhar a tensão entre o campo da formação e o campo profissional, na medida em que se estabelece uma relação direta entre educação e trabalho, no *interior* do tempo do campo da formação, como uma possibilidade de *reinventar* uma educação cidadã nos tempos em que estamos vivendo.

A partir dessas reflexões, tentarei localizar a inserção da prática nos currículos das referidas instituições através dos depoimentos dos professores. Quais compreensões emergem acerca do termo “prática” nas falas dos docentes? Há uma resistência em relação ao discurso oficial que aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados? Há inovação curricular com a introdução da prática como componente curricular? Essas perguntas encaminharão o debate em torno da relação literatura/ensino.

4.2.4 A relação teoria e prática nas aulas

Por meio da pergunta “Você discute ensino de literatura em suas aulas?” procurei compreender a visão do docente em relação à teoria e à prática de um modo geral, não necessariamente quando a prática é parte de uma disciplina que esteja ministrando, como nas cadeiras de Práticas de Ensino de Português ou de Estágios Curriculares Supervisionados. Fiz essa pergunta, porque acredito que o professor de um curso de licenciatura deve refletir a respeito da prática mesmo quando leciona disciplinas mais teóricas, pois ele é um professor formador de professores. Assim, como aponta Fernandes (2008), seria interessante que ele tivesse uma visão mais dialética de teoria e prática, a fim de formar professores que também possam partilhar de um olhar que integre teoria e prática na construção do conhecimento.

⁸⁸ Tanto na primeira citação quanto na segunda, as palavras em itálico são da autora.

Dos doze respondentes, sete afirmaram discutir ensino de literatura em suas aulas, grande parte em razão do perfil dos alunos. Segundo eles, a maioria dos alunos de Letras começa a trabalhar antes do término do curso e, assim, as perguntas relacionadas à prática profissional surgem no decorrer das aulas, fazendo com que os professores se desdobrem para discutir questões que levem em conta a relação teoria e mundo do trabalho.

Dois professores disseram não discutir ensino de literatura em suas aulas. Um deles, no momento da pesquisa de campo, lecionava uma disciplina de caráter prático, na FALE, UFMG. As matrizes curriculares da FALE são organizadas por Grupos Disciplinares. Esse docente lecionava uma matéria do Grupo 3, que contempla disciplinas da licenciatura. Nas palavras do professor Augusto, “as disciplinas do G-3 são essencialmente ligadas aos conteúdos programados pelo curso de Letras, mas que têm um interesse especial em discutir essa questão do ensino”. Inclusive, na ementa da disciplina, pude perceber que esta previa 30h de carga teórica e 30h de carga prática. Outros dois professores afirmaram que discutem ensino de literatura de uma forma muito limitada. Um professor não respondeu à pergunta.

Dos sete docentes que afirmaram discutir ensino de literatura em suas aulas, três nunca haviam ministrado disciplinas cujos conteúdos contemplassem a discussão de conhecimentos sobre prática de sala de aula; enfim nunca haviam lecionado disciplinas de fato voltadas para a docência; dois já ministraram disciplinas de caráter mais prático, mas, no momento da entrevista, trabalhavam com disciplinas que não estavam voltadas à licenciatura especificamente, e dois estavam lecionando disciplinas com um viés pedagógico. Destes últimos, uma lecionaria, pela primeira vez, a disciplina *Planejamento e orientações de práticas de ensino de literatura*.

Passemos, então, para o primeiro grupo de depoimentos, em que se depreende que o perfil do alunado de Letras mudou nos últimos tempos, exigindo do professor respostas que dizem respeito ao mundo do trabalho. A título de exemplificação, veremos dois depoimentos de cada grupo:

Relação Literatura/Ensino

Quadro 31

Depoimento professor (UFJF)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Sim, eu discuto ensino de literatura, até porque, pela estrutura atual do nosso currículo, os alunos só começam a fazer estágio depois da metade do curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a questionamentos dos alunos que já vivenciam situações na prática.

<p>Então, alguns - até por necessidade de trabalho - começam a lecionar em cursinhos, em escolas particulares, fazendo substituições de professores. Assim, muitos começam a ter a experiência do ensino até antes mesmo de passarem metade do curso. E aí começam, evidentemente, os problemas. “Eu estudei Machado de Assis, estudei Camões, Pessoa, mas como é que eu ensino isso para os meus alunos do ensino médio?” A demanda dos alunos começa a vir no decorrer das aulas. E mesmo quando ela não vem, quando você pega uma turma mais dispersa ou pouco interessada, que não está tendo esse tipo de problema, até por experiência, eu procuro, paulatinamente, discutir a questão do ensino ao lado da questão da reflexão sobre literatura. Hoje nós não temos um estágio no meio do processo, nós não temos uma prática de ensino em literatura, isso nós queremos corrigir no próximo currículo. Então, na medida do possível, a gente procura apresentar para os alunos, de maneira prática, algumas situações que vão encontrar nas escolas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por experiência, procura paulatinamente discutir a questão do ensino ao lado da questão da reflexão sobre literatura. • Procura apresentar para os alunos de maneira prática algumas situações que encontrarão na realidade das escolas.
--	---

Relação Literatura/Ensino

Quadro 32

Depoimento professor (UFTM)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Sim, quase sempre, porque uma boa parte dos alunos já atua em sala de aula e, em função disso, traz uma série de dúvidas a serem discutidas em sala de aula. Nas disciplinas de caráter prático, isso ocorre ainda mais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discute, porque os alunos (que já atuam como professores) têm dúvida em relação à prática.

Vejamos os depoimentos em que os professores afirmam não discutir ensino de literatura:

Quadro 33

Depoimento professor (UFMG)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>A impressão que eu tenho, de uma maneira geral, e eu me incluo entre eles, é a de que os professores não têm um apreço muito grande por trabalhar com prática de ensino. Eu acho que muito para evitar discussões pedagógicas. Essas discussões são, para muitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosta de trabalhar com prática para evitar discussões sobre didática. • Sente que os professores, de modo geral, em sua

professores e para mim, inclusive, maçantes a respeito da didática. Os professores são afastados da realidade do ensino fundamental e médio, eles estão afastados, têm pouco contato com essa realidade.	instituição, estão afastados da realidade do ensino fundamental e médio.
--	--

O depoimento acima chamou-me à atenção pelo fato de o professor, à época da pesquisa de campo, lecionar uma disciplina de caráter prático. A ementa da disciplina (Literatura Brasileira: estudos de poesia brasileira), com 30h de carga teórica e 30h de carga prática, é a que reproduzo a seguir:⁸⁹

Ementa: Estudo de obras poéticas de autores brasileiros em um período que abrange desde o século 17 até final do século 20. Pretende-se desenvolver uma discussão sobre a história e a historiografia da literatura brasileira com o fim de repensar sua ordem cronológica. Pretende-se, ainda, desenvolver algumas discussões sobre a linguagem da poesia e refletir sobre as transformações que sofreu. O objetivo é ver como a poesia pode ser trabalhada como material teórico-didático e, ao mesmo tempo, como forma privilegiada de reflexão sobre a linguagem e sua relação mais profunda com o entendimento do mundo e do homem.

Conteúdo programático:

1. Discussão inicial sobre a matéria e a forma da poesia;
2. Discussão teórica sobre a história e a historiografia literárias;
3. Análise de obras poéticas de autores brasileiros.

Perguntei ao professor como ele desenvolvia, nessa disciplina, a parte prática, ao que ele respondeu:

Entrevistadora: Então, essa Literatura Brasileira que você está dando, ela seria com essa rubrica, vamos dizer assim de prática, ela está dentro daquelas quatrocentas horas de prática como componente curricular que as licenciaturas têm que oferecer.

Augusto: Isso.

Entrevistadora: Parte da carga-horária dessa disciplina sua é prática, vamos dizer assim? Uma parte dela é teórica uma parte dela é prática?

Augusto: É.

Entrevistadora: E o que é que você tem feito nessa disciplina com a carga horária prática?

⁸⁹ O professor gentilmente me cedeu o seu programa de curso, porém não vou anexar tal documento a esta tese, por uma questão ética.

Augusto: Bom, a gente tem principalmente discutido métodos de abordagem do texto literário. Quer dizer, vamos fazer isso, porque o semestre está começando agora. O que eu planejei e já conversei com a turma é procurar, nessa disciplina, abordar o estudo literário para abrir discussões. Ou seja, procurar analisar um poema de várias maneiras diferentes e abrir a discussão para que, e sempre em função do texto, apliquemos as várias correntes teóricas estudadas. Haverá nas abordagens uma corrente teórica pressuposta, mas o texto será o nosso ponto de partida, vamos dizer assim.

Augusto explicou, ainda, que a intenção da Faculdade é a de que haja um rodízio de professores que lecionam disciplinas desse Grupo. Percebi certo contragosto do docente em lecionar essa matéria. O professor informou que haverá sempre uma troca de professores para as disciplinas com a rubrica de prática, e a impressão do docente era de que, em geral, os professores da FALE/UFMG não gostavam de ofertar disciplinas com um viés ligado ao ensino.

Da ementa da disciplina constam as palavras: **estudo, discussão, refletir** e, no final da ementa, **material teórico-didático**. Percebem-se muitos significantes ligados ao campo semântico da teoria. Pouquíssimas palavras ligadas ao fazer. “O objetivo é ver como a poesia pode ser trabalhada como material teórico-didático”. Porém, ao discorrer sobre como isso se daria, depreende-se que o aluno vai analisar textos poéticos. Não há, efetivamente, algo ligado ao fazer: confecção de materiais teórico-didáticos, por exemplo, simulação de uma aula prática, etc.

Ainda no que tange a professores que relataram não discutir ensino de literatura em suas aulas, temos o depoimento de Hilda:

Quadro 34

Depoimento professor (UFV)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Não, foram raras as vezes que eu fiz discussão sobre ensino de literatura em minhas aulas, porque a gente tem uma carga grande de leitura de obras e acho que também não tem sido esse o meu foco [referindo-se a pesquisas na área de ensino].	<ul style="list-style-type: none"> • Não, por causa da carga de leitura e por não ser o foco de suas pesquisas.

Seguem, agora, os depoimentos daqueles professores que afirmaram discutir ensino de literatura de uma forma limitada:

Quadro 35

Depoimento professor (UFMG)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>É... muito “en passant”. Na minha disciplina há um problema absurdo, absurdo, absurdo. Porque com a tal flexibilização curricular, flexibilizou tudo. Então, eu encontro alunos matriculados em disciplinas de especialização que não sabem que o autor tal – fulano ou beltrano – está localizado no século dezenove, por exemplo, e que este século pertence ao período do Romantismo. Ou seja, são alunos que não conseguem alinhar autores e tempo. Existem professores que não dão essa noção. Não dão porque acham completamente inviável. E é inviável mesmo, não é? Mas eu faço umas acrobacias teóricas e ajudo minimamente os alunos quanto a essa localização no tempo. Eu sei de professores, por exemplo, que nessa matéria Introdutória, dão apenas um autor. Então, agora estão exigindo que a gente faça uma espécie de retorno ao cânone. Eu sempre dei Camões, Fernando Pessoa... Mas descobriu-se, através do Provão e dessas medidas extrainstitucionais, que os alunos saiam do curso sem saber nenhum verso de Camões. Por influências de teorias diversas, ficou tido como retrógrado aquele professor que faz seus alunos lerem autores do cânone.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Raramente discute ensino de literatura em suas aulas. • Há professores que ministram disciplinas antecedentes às suas e que não preparam os alunos da forma como deveria ser. A professora precisa fazer “acrobacias teóricas” para repor essas lacunas. • Há alunos que não conhecem nem os autores, nem as obras essenciais aos formandos em Letras, em função da flexibilização curricular. • Nas entrelinhas, não há tempo para discutir ensino de literatura nas aulas, frente aos demais problemas elencados.

O primeiro depoimento é de uma professora da FALE/UFMG que reitera, de certo modo, as impressões do professor Augusto, também pertencente a esta instituição. Vejamos agora, outro depoimento, também nessa linha, de um professor pertencente a outra instituição:

Quadro 36

Depoimento professor (UFOP)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Discuto de uma forma muito, muito, limitada. Você vê, nessa reformulação curricular que fizemos, quase não houve professores suficientes para assumirem as disciplinas. Não conseguimos inserir uma Prática de Ensino de Literatura. Se você me permite, não é? Toda essa excessiva centralização exercida pelo MEC deveria ser discutida, não é verdade? Porque é muito fácil formular as exigências, sem dar as devidas condições. Nós somos poucos efetivos na área de literatura aqui, na UFOP. Então, voltando à sua pergunta, eu discuto, didaticamente, na medida do possível, o ensino de literatura que os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Professor discute ensino de literatura com seus alunos de uma forma extremamente limitada. • Reclama que não há um número suficiente de professores de literatura no Departamento de Letras da UFOP. • Discute, quando tem uma oportunidade, o ensino de

<p>receberam. Então questiono, vou mostrando como tem sido esse ensino no 2º grau. Por mais que os alunos tenham aulas de literatura no ensino médio, eles têm uma deformação total, uma desatualização, um anacronismo, um endurecimento, as noções mais rígidas de periodização literária. A junção da leitura da obra, com a dimensão biográfica, com a dimensão historiográfica, a redução do autor extremada a seu contexto, leituras generalizadas, superficiais, que não lidam com todos os aspectos básicos da construção poética, ou da construção narrativa... Tudo isso é um esvaziamento brutal do texto literário. Então, o texto literário parece ser aquele lugar de superfície que você atravessa para as coisas que “realmente interessam” [tom de ironia] – referências biográficas, históricas, contextuais, veiculação de ideias e pronto. Os aspectos de linguagem artística não são levados em conta.</p>	<p>literatura que os alunos de Letras tiveram no Ensino Médio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revela um desconforto quanto às diretrizes do MEC em confronto com as condições de pessoal da Universidade em que atua.
---	--

Na fala acima, há a explicitação de uma série de problemas do Ensino Médio, entretanto, paradoxalmente, o docente diz discutir, muito limitadamente, questões que o incomodam, citando o elenco de fragilidades do ensino de literatura “no 2º grau” e o “esvaziamento brutal do texto literário”.

As universidades que estavam com o currículo organizado há mais tempo, sob o prisma exigido pela legislação, apresentaram experiências significativas da prática como componente curricular. Os professores cujas trajetórias acadêmicas incluíam experiências com a Educação Básica apresentaram interesses em discutir questões ligadas ao ensino em suas aulas. Quando as variáveis “experiência nos ensinos Fundamental e Médio”, “prática em disciplinas de graduação com um viés pedagógico” se juntavam, o resultado nas relações teoria/prática era muito mais promissor. Os interesses no campo da pesquisa também influenciam a disposição do professor em trabalhar a relação literatura/ensino. Passemos para o depoimento de Helena, da UFV, que revela experiências nessa seara:

Relação Literatura/Ensino

Quadro 37

Depoimento professor (UFV)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Então, quando eu fiz o concurso para o Departamento de Letras, [a relação literatura/ensino] era exatamente o ponto principal do concurso. Precisavam de um professor com o perfil de prática de ensino de literatura. O concurso abriu para a Teoria Literária e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha com a Prática de Ensino. • A disciplina Prática de Ensino também engloba o estágio.

Prática de Ensino que, a meu ver, foi interessante, até porque, enfim, lida com as duas coisas que a gente já falou aqui [referindo-se à literatura e ensino]. Aqui na Letras, em Viçosa, a gente tem prática de ensino em língua portuguesa e prática de ensino em literatura. Os alunos que fazem a habilitação em Português têm no final do curso essa prática, esse estágio. A gente faz um contato com as escolas daqui. Eu vou às escolas, a gente faz uma espécie de convênio. Os alunos vão para as escolas, assistem algumas aulas, fazem uma observação não só das aulas, mas também do espaço escolar como um todo, até mesmo em termos de biblioteca; enfim, depois eles vão e fazem uma aula de acordo também com o professor, com o planejamento do professor. Além disso, o aluno daqui ensaia uma aula, entende? Ele ensaia, ele dá uma aula para nós mesmos, para a gente poder dizer “olha, isso aqui eu conheço”, “com isso fica bom”, e até mesmo em termos didáticos, se está falando muito baixo, se não está sabendo usar a transparência, enfim, a gente tenta experimentar os mais variados recursos. A prática e o estágio não serão acoplados. Terão forte ligação, mas serão disciplinas distintas. Isso está previsto no nosso projeto pedagógico. Com a reformulação do nosso currículo, ainda não está acontecendo isso, ainda não. O que está acontecendo é que as duas coisas estão acopladas, mas vai existir no primeiro momento uma Prática e depois o Estágio Supervisionado propriamente dito, mas isso parece que é no catálogo de dois mil e sete, dois mil e seis, mas por enquanto as duas coisas são dadas juntas. Mas a intenção é separar depois, uma Prática em Literatura, depois a própria regência, também em Literatura.

- A disciplina prevê contato e convênio com as escolas, observação de aulas, observação do espaço escolar como um todo, incluindo a biblioteca. Além disso, os alunos “ensaia” aulas, experimentam diversos recursos didáticos.
- A intenção é que, no futuro, Prática e Estágio estejam separadas, como disciplinas com especificidades próprias. Com a reformulação curricular, o aluno terá, primeiro, disciplinas preparatórias – Práticas – e, depois, fará a regência – no Estágio Curricular Supervisionado.

Observa-se a ligação da Teoria Literária ministrada no início do curso por essa mesma professora com as questões da Prática. Nessa disciplina, o fazer é fundamental: **observação** de aula e de espaços escolares, **elaboração** de aula de acordo com a demanda da escola, **ensaio** de aulas para os pares, **experimentos** com vários recursos didáticos. Os significantes destacados pertencem ao campo semântico da execução.

Conversando com essa docente a respeito da questão do cânone, ela ainda relatou uma experiência de estreita interligação entre teoria e prática. Segundo ela, ao discorrer sobre o conceito de “clássico”, mostra aos alunos como esse conceito é histórico, como ele varia ao longo do tempo. A professora aponta como a literatura foi diferentemente concebida em diferentes momentos da história: um escritor que foi muito reconhecido em uma época, pode não o ser em outra e vice-versa. Para entrelaçar a teoria e prática, a docente propõe aos alunos

que construam um compêndio com os “seus clássicos”, composto de textos que os discentes consideram ser marcantes em suas trajetórias de leitores. Ao final da disciplina, há um compartilhar dos textos tidos como “clássicos” e o retorno à teoria acerca desse assunto.

Na UFSJ também ocorreram relatos em que se percebe uma integração entre teoria/prática, como esclarece a professora Clarice Terra:

Relação Literatura/Ensino

Quadro 38

Depoimento professor (UFSJ)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
<p>Nós somos apenas três professoras de literatura, damos aula no mestrado, temos um monte de alunos para orientar, então, a gente, pelo menos uma de nós, dá uma prática por ano. Essas práticas são todas voltadas para o ensino. Já tivemos uma prática de literatura infanto-juvenil, eu sempre dou. Eu gosto mesmo de ensinar essa coisa da prática... A cada ano e meio nós oferecemos uma mesma prática, porque é o tempo que leva para ter aluno novo, para fazer a disciplina. E a gente oferece poucas vagas, em torno de trinta, que é para dar certo. Eles têm que apresentar trabalhos que estão desenvolvendo fora da sala de aula e a gente discute isso de forma prática, mas também teórica. Porque nessa prática de literatura infanto-juvenil eu não ofereço receitas prontas. O aluno tem que saber os procedimentos de leitura de literatura infanto-juvenil. Então, o que eu ofereço não é uma coleção de receitas aplicáveis a qualquer menino de quinta série, por exemplo. Eu estou atenta para a formação de um professor que sabe ter olhos para a turma que tem. Eu falo para eles que planejamento é isso: é você conhecer para quem vai ensinar. Só a partir disso você pode planejar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre ministra a disciplina de prática de Literatura Infanto-Juvenil. • Os alunos apresentam trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula. • Há discussões sobre os trabalhos realizados de forma prática e também teórica. • Não há receita pronta: o aluno tem de saber os procedimentos de leitura de literatura infanto-juvenil. • É preciso conhecer o público para o qual se ensinará. Somente a partir daí é possível fazer um planejamento.

Percebe-se, na fala da professora, que todos os docentes têm uma relação intrínseca com ensino, pois há um rodízio em que todos ministram uma disciplina de caráter prático a cada ano e meio – em razão da sobrecarga de trabalhos e do número reduzido de professores no departamento. Ao perguntar a outra professora da UFSJ, se ela já havia trabalhado com alguma disciplina de caráter prático, assim ela me respondeu:

Relação Literatura/Ensino

Quadro 39

Depoimento professor (UFSJ)

Depoimento	Explicação dos sentidos
<p>Trabalho. Eu tive uma experiência no ano passado. Ressalto que a prática de ensino daqui depende de cada professor. Não é uma disciplina fixa, como antigamente, com um professor que tem uma cadeira nessa disciplina. Antes buscávamos no Curso de Pedagogia alguém para dar “Prática” ou “Didática Geral” ou alguma “Didática Específica”. As Práticas são de acordo com a formação do professor. Se a formação dele é em Linguística, ele pode oferecer algo nesse campo. Se é em Língua Portuguesa, idem. Eu, por exemplo, trabalhei com uma “Prática” voltada para a discussão da poesia na sala de aula. Tem uma parte da disciplina que é teórica. Essa parte é muito rápida. Depois eles constroem, inclusive, aulas. Funciona assim: um grupo apresenta a sua aula. O restante da turma “finge” que é aluno do ensino fundamental, por exemplo. Um grupo apresenta como se fosse para uma turma de 5ª série, outro para uma turma de 6ª série, para 7ª, para 8ª, e assim por diante. Conversamos sobre como podemos ir além do livro didático, sobre os autores – se é mais interessante que determinado autor seja trabalhado no ensino fundamental, ou médio, sobre as dificuldades de interpretação dos textos e outras questões ligadas ao ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhou uma disciplina de caráter prático. • Esta disciplina teve uma breve parte teórica, centrando-se mais no fazer. • Na UFSJ não há uma cadeira fixa de Prática. • O professor oferece uma disciplina (em caráter de oficina) em qualquer área de Letras.

Nesse depoimento, fica ainda mais clara a questão do rodízio de professores em relação às disciplinas de caráter prático, sobre como elas funcionam – de acordo com as linhas de pesquisa e formação dos professores – com uma série de atividades que simulam a realidade: como o “fingir” dar aula, o trocar de papéis. Ora o aluno ocupa papel de professor, ora ele é aluno, ora ele é crítico da aula do colega, realmente praticando o que viu na teoria, embora ainda não em contato com a realidade, que se dará mais ao final do curso, quando fará o Estágio Curricular Supervisionado. Apesar da riqueza das atividades, a flexibilidade em alto grau pode ser prejudicial à formação do aluno, pois nem sempre ele poderá cursar a disciplina Prática que gostaria.

4.2.5 A relação professor de literatura/aluno-leitor

Durante o trabalho de leituras e releituras dos depoimentos, emergiu uma nova categoria de análise, a relação professor de literatura/aluno-leitor, pois em todas as falas há relatos sobre as dificuldades que o docente enfrenta em relação a uma nova realidade: o leitor de hoje.

Todos os participantes da pesquisa afirmaram ser o problema da falta da leitura um grande empecilho para o bom desenvolvimento das disciplinas ligadas à literatura nos cursos de Letras. O aluno chega ao curso com um ínfimo repertório de leituras literárias, com poucos conhecimentos históricos, com um baixo “capital cultural”, valendo-me da expressão do teórico Bourdieu, para tentar traduzir os sentimentos dos professores.

As perguntas realizadas aos professores, em sua maioria, não tinham como foco a questão do aluno, do seu papel como leitor, mas, não raramente, ela aparecia em um depoimento e outro. Sendo assim, reproduzo, abaixo, um depoimento em que isso fica mais evidente para, em seguida, mostrar outras falas – pinçadas em meio às respostas a outras questões – em que a figura do aluno em seu papel de leitor emerge como preocupação no dia-a-dia do professor. Veja-se, em seguida, comentário do professor Pedro Mendes (UFJF), ao discorrer sobre o que busca enfatizar em suas aulas de literatura:

Quadro 40

Depoimento professor (UFJF)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Bom, eu já leciono literatura aqui há vinte anos. Então, eu acho que, ao longo desses vinte anos, o perfil do aluno de Letras mudou muito. Recordo-me que, no final da década de oitenta, você ainda tinha um aluno que procurava uma formação humanística mais abrangente. Era o aluno que, ao mesmo tempo em que estudava Literatura, tinha um profundo interesse pela área de História, Geografia, Ciências Sociais. Então, para esse perfil de aluno, a Literatura entrava como um componente a mais de compreensão dos fenômenos da sociedade humana. Ela lhe permitia, através de uma experiência estética, compreender fenômenos ligados à história, a relações políticas, a relações sociais. Para esse aluno, você podia, de certo modo, trabalhar com um campo bibliográfico mais abrangente, mais interdisciplinar. O fato paradoxal é que, nos últimos anos, embora a gente tenha nas	<ul style="list-style-type: none"> • Procura enfatizar nas aulas a leitura literária sempre em uma via de mão dupla: a literatura e seu contexto histórico, social, a literatura e as relações econômicas que circundam a sua produção, etc. • O perfil do aluno de Letras mudou muito e para pior. • Há uma defasagem dos alunos hoje da área de literatura em relação a outras áreas dos campos de ciências humanas e ciências sociais. • Embora se tenha um estímulo para discutir a relação

<p>universidades brasileiras uma ênfase no chamado estudo interdisciplinar. O que eu venho percebendo cada vez mais é uma defasagem dos alunos de hoje na área de literatura e em relação a essas outras áreas dos campos de ciências humanas e ciências sociais. Então, embora você tenha um estímulo para discutir a relação literatura e história, literatura e questões políticas, ou seja, há todo um campo hoje na pós-graduação que enfatiza esses aspectos. Porém quando se trabalha com os alunos da graduação, às vezes, você percebe isso, que esses alunos estão muito distanciados dessas outras áreas de formação. Então, se você quer dar aula de literatura, por exemplo, relacionado com a questão da história, você tem que retomar aspectos históricos importantes para que você possa voltar depois também à questão literária. Na verdade, hoje, o que eu procuro enfatizar nas minhas aulas – e aí a gente tem um currículo que abrange a questão da periodização bastante interessante – é essa leitura também, sempre de mão dupla: a literatura e seu contexto histórico, social, a literatura e as relações econômicas que circundam a sua produção. Mas confesso que o esforço é muito maior. Você tem que cobrir muitas lacunas dos alunos.</p>	<p>literatura e história, literatura e questões políticas, o aluno chega distanciado dessas outras áreas de formação à universidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoje, o professor de literatura precisa cobrir muitas lacunas na formação dos alunos.
---	--

A questão de lacunas na formação dos alunos que chegam às universidades aparece também no depoimento do professor Bernardo, da UFOP, ao tratar do assunto “ênfases nas aulas de literatura”:

Quadro 41

Depoimento professor (UFOP)

Depoimento	Explicação dos sentidos
<p>A primeira dificuldade enorme que os professores de Teoria da Literatura, Literatura Brasileira têm, que é hiper conhecida, é a ausência de qualquer contato com a literatura, com o texto literário, por parte dos alunos. Quando você vai ensinar uma disciplina como Teoria da Literatura, que supõe um mínimo de conhecimento, de repertório de leitura, as dificuldades são grandes [...].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno chega ao curso sem um bom repertório de leituras literárias.

A professora Helena, da UFV, também fala dos leitores, quando dá o seu depoimento acerca das aulas de literatura que ministra:

Quadro 42

Depoimento professor (UFV)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
A questão é muito interessante, porque você tem, por um lado, uma expectativa de que você vai trabalhar grandes teorias, que você vai apresentar para os alunos questões que são bem específicas da teoria, conceitos aristotélicos, conceitos de crítica. Mas o quê que a gente tem? A gente tem uma clientela que está vindo com uma formação de ensino médio muito ruim. Ou seja, que formação esses alunos tem da literatura quando eles estudam no Ensino Básico, Ensino Fundamental? A gente começa a ter um descompasso, porque a realidade deles é heterogênea, existem alunos que nunca viram literatura e outros que já conhecem algo.	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos têm chegado ao Curso de Letras com uma formação literária muito precária. Há um descompasso na classe: alguns alunos têm algum conhecimento literário, outros não têm tal conhecimento.

O despreparo dos alunos para cursar Letras também é tema no depoimento da professora Ana Cristina (FALE/UFMG), ao discorrer sobre a questão relação literatura/ensino:

Quadro 43

Depoimento professor (UFMG)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
[...] com a tal flexibilização curricular, flexibilizou tudo. Então, eu encontro alunos matriculados em disciplinas de especialização que não sabem que o autor tal – fulano ou beltrano – está localizado no século dezenove, por exemplo, e que este século pertence ao período do Romantismo. Ou seja, são alunos que não conseguem alinhar autores e tempo. Existem professores que não dão essa noção. Não dão porque acham completamente inviável. E é inviável mesmo, não é? Mas eu faço umas acrobacias teóricas e ajudo minimamente os alunos quanto a essa localização no tempo.	<ul style="list-style-type: none"> A professora encontra alunos matriculados em disciplinas de especialização que não sabem alinhar autores e tempo. Entende-se que, se isso acontece em cursos de especialização, na graduação o problema é ainda mais grave. A professora precisa fazer “acrobacias teóricas” para cobrir as lacunas de formação dos alunos.

Ao falar acerca da importância da literatura no curso de Letras da UFSJ, a professora Clarice Terra fala sobre o perfil do aluno de São João Del Rei:

Quadro 44

Depoimento professor (UFSJ)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Para o nosso curso [a literatura] é muito importante. Eu não sei nas outras universidades, porque, quando eu fiz Letras, em Juiz de Fora, pelo fato da UFJF ser um centro maior, os alunos eram mais bem informados. Nossos alunos vêm de regiões pequenas, então tudo é muito novo para eles. A gente vê na sala de aula o encantamento desses alunos descobrindo coisas em literatura.	<ul style="list-style-type: none"> • A literatura é muito importante para o Curso de Letras da UFSJ, porque os alunos da universidade são, em sua maioria, do interior e não têm muitos conhecimentos literários, tampouco tiveram acesso a muitas informações.

Os depoimentos – diversificados – demonstram que o problema referente à fragilidade dos leitores em Cursos de Letras é generalizado. Grande parte dos alunos, na visão dos docentes, chega aos cursos de Letras com um fraco repertório de leituras literárias e de conhecimentos gerais, o que faz com que os professores se desdobrem para cobrir as lacunas da má formação desses discentes no período da Educação Básica. Tais constatações, por parte dos professores, levam-me a crer que, mais do que nunca, faz-se necessária uma interlocução entre a universidade e a Educação Básica, por meio de projetos envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Sugiro a promoção de diálogos entre professores, do Ensino Superior e da Educação Básica, para a adoção de medidas que possam preparar melhor o aluno que ingressará no Curso Superior e, certamente, também aquele que não escolherá (ou poderá) seguir os estudos em nível superior, tendo o Ensino Médio como fonte legitimada de saber para seus trabalhos na sociedade.

4.2.6 A valorização da literatura no curso de Letras

A última pergunta feita durante a entrevista aos docentes foi a seguinte: “Por fim, gostaria de lhe fazer uma pergunta mais genérica: como você vê a disciplina literatura brasileira/estrangeira no contexto geral do curso?” Acreditava que, por meio dessa pergunta, poderiam emergir várias concepções do que seria ensinar literatura no contexto de um curso de licenciatura em Letras. A questão aberta, buscando o “como”, poderia permitir amplas abordagens do tema e, conseqüentemente, um enriquecimento das questões anteriores. De certa forma, isso aconteceu. Entretanto, a amplitude da questão também levou dois entrevistados a não responderem claramente ao que foi solicitado. Divagaram em suas respostas, fugindo ao proposto. A situação de oralidade também pode levar à dispersão. Além disso, em todo momento, deixei o entrevistado à vontade, evitando, ao máximo, interromper as narrativas. Qualquer interrupção de minha parte poderia dirigir as respostas. Por isso, minha postura pautou-se em poucas intervenções, a fim de ouvir com atenção cada depoimento.

Resumidamente, emergiram dos depoimentos as seguintes considerações a respeito do valor/função da literatura:

- a - Literatura como forma de conhecimento do mundo e do homem;
- b - Literatura como catarse;
- c - Literatura como instrumento de resistência;
- d- Literatura como estímulo à leitura;
- e - Literatura como disciplina integradora/interdisciplinar.

Muito se tem discutido sobre as funções da arte em geral e em especial sobre a função da literatura. As opiniões são diversas, às vezes contraditórias, variando no decorrer do tempo, já que cada época atribui valores diferentes às coisas. Os depoimentos acima ilustram um pouco essa diversidade de olhares acerca do valor/função da literatura.

Em algumas respostas cada item separadamente é abordado, em outras há uma junção dos mesmos. Entretanto, o que mais chamou à atenção foi o desejo do professor de resguardar a literatura – é como se o objeto literário estivesse prestes a desaparecer, por isso a necessidade de insistir no objeto livro, de insistir na leitura da palavra escrita, de evitar o uso de recursos didáticos mais modernos para as aulas, pois a palavra é a matéria do professor de literatura. Registrarei um depoimento de cada item elencado acima e, em seguida, falarei

dessa busca por resguardar um espaço para a literatura, da crença do professor de literatura na matéria que leciona e, ao mesmo tempo, de seu ceticismo.

a – Literatura como forma de conhecimento do mundo e do homem

Valorização da Literatura no Curso

Quadro 45

Depoimento professor (UFMG)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
A importância dela é fundamental, não só aqui, nesta universidade, mas em qualquer outra que eu já trabalhei e que eu conheço, não é? Porque você tem, através da literatura, uma maneira de abrir o leque de conhecimentos para a cultura, para a história e para um contato vivo mesmo com as gerações humanas, vamos dizer assim.	<ul style="list-style-type: none"> • A literatura tem uma importância fundamental no Curso de Letras. • A literatura abre o leque do conhecimento para várias áreas, permitindo um encontro com diversas gerações.

b – Literatura como forma de conhecimento do mundo e do homem/literatura como catarse

Valorização da Literatura no Curso

Quadro 46

Depoimento professor (UFSJ)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Para o nosso curso é muito importante. Eu não sei nas outras universidades, porque, quando eu fiz Letras em Juiz de Fora, pelo fato da UFJF ser um centro maior, os alunos eram mais bem informados. Nossos alunos vêm de regiões pequenas, então tudo é muito novo para eles. A gente vê na sala de aula o encantamento desses alunos descobrindo coisas em literatura. Por isso, eu penso que para o nosso curso a literatura é fundamental. A literatura também ajuda muito a pensar. Ela toca na História, na Antropologia, na Sociologia, na Filosofia, faz você parar para refletir as questões do Homem. Sem você ter que sair do seu lugar, a literatura lhe traz outros ângulos de seres	<ul style="list-style-type: none"> • A literatura é importante para o Curso de Letras da UFSJ. • A professora percebe o encantamento dos alunos pela literatura. • A literatura ajuda a pensar. • A literatura ajuda a refletir acerca das questões do homem. • O educador tem que pensar no homem com quem está lidando. A literatura tem esse papel humanizador.

humanos que talvez você nunca iria pensar, e só a literatura lhe mostra. A literatura também é o lugar onde simbolicamente você pode exercitar o ódio, a dor, a tristeza. Eu acredito que tudo isso é fundamental para o Educador, porque nós também lidamos com seres humanos e não com papel e estatísticas.	
--	--

O segundo depoimento apresenta mais detalhes que o primeiro, transcrito acima. Percebe-se, nas duas falas, a visão de literatura como instrumento de análise e compreensão do homem e do mundo. Principalmente no depoimento de Clarice Terra, nota-se a crença de que a literatura teria a capacidade de fazer o leitor refletir sobre seus problemas existenciais, pois o texto literário seria capaz de sugerir uma realidade mais profunda do que a realidade imediata do leitor.

A literatura proporcionaria a vivência de situações impensáveis ou impossíveis no cotidiano, assim como propiciaria ao leitor a possibilidade de encontrar, no mundo ficcional, reflexos de suas próprias angústias, paixões, frustrações, alegrias... Além disso, principalmente na primeira parte do depoimento de Clarice Terra, percebe-se a crença na literatura como objeto que levaria o leitor a tomar conhecimento de outras realidades culturais, muitas vezes distantes do leitor no tempo e no espaço.

Ainda tratando desse depoimento, nota-se também a função da literatura como catarse. *Kátharsis* é um termo grego que significa purificação, purgação. Segundo Laplanche e Pontalis (1997: 60-61), a palavra foi utilizada por Aristóteles para designar o efeito produzido no espectador pela tragédia. Ainda de acordo com os autores, para Aristóteles, a tragédia seria a imitação de uma ação virtuosa que aconteceu e que, por meio do temor e da piedade, suscita a purificação de certas paixões. Na linguagem médica, catarse é o termo que designa a eliminação de substâncias corporais malélicas e o conseqüente reequilíbrio da saúde. Na linguagem religiosa, a palavra designa a purificação do sujeito através de rituais. Na psicanálise, Freud utilizava o método catártico para induzir o paciente à rememoração, reintroduzindo no campo da consciência experiências subjacentes aos sintomas, mas esquecidas, “reacadas” pelo sujeito. Essas recordações evocadas e mesmo revividas com uma intensidade dramática fornecem ao sujeito ocasião de exprimir, de descarregar os afetos que, originariamente ligados à experiência traumatizante, tinham sido de início reprimidos.

A arte literária tomou emprestado o termo para designar o seguinte mecanismo: o leitor distancia-se de si, de seu cotidiano, para estar no outro (no personagem), e vê o personagem a partir de si. Dessa forma, o leitor consegue reavaliar suas próprias angústias. Nas

palavras de Clarice Terra, “a literatura também é o lugar onde simbolicamente você pode exercitar o ódio, a dor, a tristeza.”

Para Jauss (In: LIMA, 1979, p. 80), *Kátharsis* ou catarse é aquele prazer afetivo resultante da recepção de uma obra verbal, que motiva o recebedor “tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique”. A definição de catarse mostra-a basicamente como mobilizadora, pois propicia ao sujeito não apenas prazer, mas motiva-o à ação. A catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte, explicitando sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas, ao mesmo tempo em que corresponde ao ideal da arte autônoma, pois liberta o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, oferecendo-lhe uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-o a julgá-los. Novas formas de comportamento social são adotadas, bem como a revitalização da liberdade de formular juízos estéticos.⁹⁰

c – Literatura como instrumento de resistência

Valorização da Literatura no Curso

Quadro 47

Depoimento professor (UFMG)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
É tão difícil essa sua pergunta... Para alguns alunos, eu juro [em um tom de ironia] que é um fetiche. É um fetiche ficar sabendo usar o nome de um autor. Para muitos alunos, a literatura é coisa de prateleira, eu acho. Eu não sei essa resposta. Eu não sei falar qual a importância para os alunos, não faço ideia. Mas eu sou muito crente em relação à literatura. Não sei, talvez eu ainda tenha muita fé com a literatura, na boa literatura, assim, entre aspas. A que balança a gente, a que nos tira o tapete, ela seria um contradispositivo? Talvez eu ainda esteja muito crente com a literatura, como se ela fosse um livrinho debaixo do braço. Eu acho que a literatura tem uma importância na formação cultural, histórica, geográfica. Pelo menos nas minhas aulas eu tento alargar a visão de literatura para os alunos. A boa poesia (entre aspas) faz você arrepiar, você goza, como que uma coisa assim pode ser ensinada, como	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que a literatura é um fetiche para muitos alunos. • Tenta alargar o horizonte dos alunos, mostrando que a literatura não é só aquilo que está escrito. Ela é <i>práxis</i>, ou seja, é vivência. • Acredita na “boa literatura”, que ela denomina como aquela que faz o leitor sair de seu lugar comum (aquela que nos tira o tapete). • Mostra-se crente e, ao mesmo tempo, cética em relação à literatura. Ela seria um contradispositivo em um mundo tão utilitarista e

⁹⁰ A esse respeito, veja-se LAGE, Micheline. *Ler sem doer* (2003), capítulo “Clareando a ideologia e construindo a metodologia”.

que o aluno pode ficar sentado, anotando, se a poesia passa pelo corpo? Eu não acho que a literatura é aquilo que está escrito, eu acho que é mais <i>práxis</i> .	pragmático? A professora deixa essa interrogação.
--	---

No último depoimento, privilegiei a noção de literatura como contradispositivo. A literatura (a boa, a que nos tira o tapete), ou seja, a literatura desafiadora levaria a uma experiência estética que, simultaneamente, produz prazer e conhecimento. Essa literatura da qual a professora fala, propiciaria a emancipação do sujeito, porque decorre do prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia de si, aproximando-se do objeto, e se afasta do objeto, aproximando-se de si. Para Jauss (In: LIMA, 1979), a natureza eminentemente liberadora da arte – fundindo o papel transgressor e comunicativo – é explicitada pela experiência estética. Essa experiência não é só intelectual: “você arrepia, você goza”. Assim, o prazer provocado pelo efeito da obra de arte no sujeito, renovando-lhe a percepção do mundo circundante, passa pelo corpo: *é práxis*.

O depoimento oscila em crer nisso e, ao mesmo tempo, não crer. A professora entrevistada pergunta: a boa literatura (entre aspas) seria um contradispositivo? E, depois afirma: “talvez eu tenha muita fé”. Aparece a imagem da literatura debaixo do braço – como a bíblia que os crentes carregam. A própria professora, ouvindo-se, não dá uma resposta definitiva, mostra-se cética, talvez em função dos tempos em que vivemos. Tempos de mercadoria, de imediatismo, de *performance*, de pragmatismo, de utilitarismo, conforme denuncia Sousa Santos (2006).

d- Literatura como estímulo à leitura

Valorização da Literatura no Curso

Quadro 48

Depoimento professor (UFV)

Depoimento	Explicitação dos sentidos
Eu tenho visto e até mesmo trocado ideias com outros colegas... Eu acho que a literatura é uma disciplina que precisa ser trabalhada com muito cuidado, o que eu quero dizer é que a gente está perdendo leitores ao longo do tempo. É uma disciplina que exige leitura, leitura, leitura. Quer dizer, é complicado trabalhar a leitura com essa menina, por isso que eu acho que o	<ul style="list-style-type: none"> • A literatura é uma disciplina que precisa ser trabalhada com muito cuidado, porque se perdem leitores ao longo do tempo. • O foco principal para o aluno que entra no Curso de Letras

foco principal para o aluno que entra aqui é ler, arrumar tempo para ler, não adianta ficar reclamando. É uma disciplina que precisa de empenho por parte do leitor. Não adianta ficar com muitas preocupações como tempo para leitura. Nós não temos aqui alunos com um repertório cultural amplo, quer dizer, Viçosa atende a um alunado bem específico, que vem com uma formação às vezes defasada. A gente precisa levar isso em consideração, para que o aluno não se afaste da literatura. Eu acho que isso é uma coisa com que nós precisamos nos preocupar, mesmo que o aluno não venha a se formar em um profissional em literatura, devemos incentivá-lo a ter esse encontro com ela, pois acredito que a literatura serve para tudo quanto é profissional. Eu acho que é nossa responsabilidade no curso de Letras, sabe? A responsabilidade de formar leitores literários. Eu vejo uma certa dificuldade por parte dos alunos para lerem. Eu vejo que devemos ter um certo cuidado com essa disciplina, [literatura] por causa da leitura, pois a gente não trabalha literatura sem leitura. Então, eu penso que essa questão da leitura é um problema que a gente precisa atacar de frente.

da UFV, na visão da entrevistada, é a leitura.

- É preciso levar em consideração a formação defasada do aluno.
- A literatura serve para todos os profissionais.
- Não se trabalha literatura sem leitura.

Nesse depoimento, percebe-se a crença na literatura como uma ponte para que o aluno encontre, através dela, a leitura. Observa-se também a preocupação com a perda de leitores literários. Surge, na fala acima, a inquietação com o lugar da literatura, de seu espaço como disciplina em um curso de Letras, cuja responsabilidade maior, segundo a professora, é a de formar leitores. O aluno é colocado em foco nessa resposta: é preciso que o professor leve em consideração o principal interessado no processo de ensino-aprendizagem: o aluno. “É necessário pensar a disciplina literatura com cuidado”, ou seja, o problema da leitura precisa ser encarado. Na fala da professora, há um tom de angústia. É preciso fazer algo pelo aluno, para que este se torne um leitor, mas o quê? A professora sugere o diálogo com os demais professores como um possível caminho: “Eu tenho trocado ideias com outros colegas”... Há um apelo aqui, pela troca, pelo diálogo, que parece não ser suficiente, frente a tantas preocupações da docente.

e – Literatura como disciplina integradora/interdisciplinar

Valorização da Literatura no Curso

Quadro 49

Depoimento professor (UFTM)

Depoimento	Explicitação dos significados
<p>Eu vejo a literatura como a disciplina que tem mais possibilidade de fazer uma relação interdisciplinar com todas as outras. A literatura propicia justamente o autoconhecimento, o conhecimento de ser humano, na medida em que eu entendo a literatura como um simulacro da realidade. Então, eu a vejo como extremamente importante. A literatura acaba ajudando a melhorar o ser humano, porque na medida em que ele está lendo, está também aprendendo, pois ela apresenta novas vidas para o leitor. A literatura é fundamental na formação do professor, do ponto de vista da formação da pessoa e do ponto de vista de um profissional do curso de Letras mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A literatura tem mais possibilidade de propiciar uma relação interdisciplinar com todas as outras disciplinas. • A literatura propicia o autoconhecimento. A literatura seria um simulacro da realidade, por isso ajuda o ser humano. O leitor aprende no ato da leitura literária. Ela é fundamental na formação do aluno: como pessoa e como profissional que será.

Nessa resposta também aparece uma diversidade de ideias. Privilegiei na análise da mesma a questão da interdisciplinaridade. Segundo o professor, a literatura seria uma disciplina capaz de promover a interlocução entre várias áreas do saber, pois ela veicula a história das culturas, produzindo conhecimento sobre o homem e o mundo. Por seu caráter dinamizador, que produz emoção estética, conhecimento, criticidade, ela funcionaria como um elo capaz de se articular com as outras disciplinas do curso de Letras.

4.3 A relação literatura e extensão

Antes de analisar a relação **literatura** e **extensão** pela “voz” dos coordenadores dos cursos de Letras pesquisados, é importante tratar do documento que fornece as diretrizes para a extensão em nossas universidades – o Plano Nacional de Extensão Universitária.⁹¹ Esse documento foi elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto.

⁹¹ Disponível em <http://proex.epm.br/projetossociais/renex/colecao.htm>, acessado em 06/11/2009. Edição atualizada (2000/2001).

Logo na abertura do documento, tem-se como epígrafe uma citação de Boaventura de Sousa Santos, que aqui retomo, a fim de clarear a ideologia que perpassa o Plano:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.⁹²

Dessa passagem depreendem-se questões de suma importância:

- a) o reconhecimento da universidade como importante espaço social passa pela aproximação desta com a comunidade, ou seja, passa fundamentalmente pela extensão, na visão de Santos;
- b) a extensão não deverá ser vista como um apêndice da vida da universidade, mas como atividade que integra investigação e ensino, não havendo mais separação entre tais atividades. Quando isso acontecer, a legitimidade da universidade será cumprida.

Em seguida, após a citação de Santos, há uma apresentação do documento, esclarecendo que:

O Plano não pretende subtrair das universidades a capacidade de decidir sobre seus programas de extensão universitária. Tendo sido elaborado em debate aberto, representa o pensamento de grande parte das comunidades universitárias brasileiras, reconhece a autonomia da universidade e apresenta propostas orientadas por valores civilizatórios (p. 2).

O documento traça um breve histórico da extensão e esclarece que os movimentos sociais, como os organizados pela União Nacional dos Estudantes – UNE, empreenderam movimentos culturais e políticos reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças intelectuais de que o País precisava. De acordo com o documento, a partir desses movimentos, assim foram definidas as áreas da atuação extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente formulado. Isso aconteceu no fim dos anos 50 e início dos anos 60.

⁹² Esta citação está na 1ª página do documento. Não há ano e nem o nome da obra da qual foi retirada a epígrafe, de autoria do sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

Da década de 80 para cá, tem-se pensado a respeito de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição de práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes. Parafraseando o documento, do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão. Esta começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que vão surgindo.

Na atualidade, a extensão vai muito além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais). O novo olhar sobre a extensão aponta para uma concepção de universidade em que a relação com a população passe a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Assim, para o Plano Nacional de Extensão Universitária, a produção do conhecimento, via extensão, deve-se fazer pela troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

Após essas considerações, o documento traz, de forma clara, um conceito de extensão: “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (p. 5).

Dentre os objetivos da extensão, o documento ressalta:

Dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de empregos e ampliação de renda (p. 8, grifo meu).

Em relação à articulação com a sociedade, o documento traz como meta o desenvolvimento de programas e projetos de extensão ligados à ampliação da oferta e **melhoria da qualidade da Educação Básica**, em até três anos (p. 9, grifo meu).

Outro ponto importante do Plano, que gostaria de trazer aqui, diz respeito ao estágio curricular supervisionado:

O estágio curricular é alçado como **um dos instrumentos que viabilizam a extensão** enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do

compromisso político, devendo ser obrigatório para todos os cursos, desde o primeiro semestre, se possível, e estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular, sendo computado para a integralização do currículo de docentes e discentes (p. 6, destaque meu).

Tendo esclarecido o ponto de partida que norteará nossas leituras a respeito dos depoimentos dos coordenadores de curso acerca da articulação entre literatura e extensão, vamos às análises das respostas, tentando verificar em que medida a extensão se aproxima ou se afasta dessas diretrizes nacionais, nas universidades pesquisadas.

4.3.1 Os depoimentos dos coordenadores dos cursos de Letras a respeito de “extensão”

Dos seis professores que ocupavam, à época da pesquisa, o cargo de Coordenação de Curso, apenas um não respondeu à pergunta proposta⁹³. A Coordenadora do Curso de Letras de Viçosa não concedeu a entrevista na presença do gravador, no entanto falou muito sobre o Curso e permitiu que eu tomasse notas de suas falas. Fui à UFV, por duas vezes entrevistá-la, mas ela preferiu mandar as questões respondidas por escrito, via correio eletrônico, entretanto não as encaminhou. Tudo o que foi possível apreender a respeito do Curso, eu tomei nota na presença da profissional. No entanto, tomando sempre o cuidado de não interrompê-la, acabei não fazendo perguntas a ela a respeito da extensão. Para obter alguma informação a respeito da extensão na UFV, verifiquei as informações constantes da página dedicada a ela na Internet. No que tange à área de Letras, destaca-se a oferta de cursos de línguas estrangeiras para a comunidade, o chamado “Curso de Extensão de Línguas”.

Com relação aos demais entrevistados, não tive esse tipo de problema porque fui pontuando as perguntas de acordo com o questionário que havia montado. Esclarecido esse imprevisto, passo aos outros depoimentos: “Não temos projetos de extensão não. De literatura não, a não ser as bolsas de iniciação científica” (Lucíola – UFJF). Nesse depoimento, fica evidente que não há uma aproximação da UFJF com a comunidade por meio de projetos de extensão que envolvam literatura. Porém, projetos de pesquisa envolvendo literatura acontecem na instituição. Todavia, falta a articulação da instituição com escolas da região, pois, conforme já apresentado, os estágios curriculares são realizados no Colégio de Aplicação, perdendo-se grande oportunidade de desenvolvimento de projetos de caráter

⁹³ A pergunta foi a seguinte: “Fale um pouco sobre as atividades de extensão do curso de Letras. Essas atividades contemplam Literatura?”

acadêmico-científico ligados à literatura e associados à vivência e à aplicação de tais empreendimentos na sociedade. Pesquisei ainda a página de extensão da UFJF na Internet. Na área de Letras, dentro do *Programa Boa Vizinhança*, há a oferta de cursos de inglês para a comunidade, reiterando a fala da coordenadora de que não havia projetos de extensão de literatura na universidade.

A coordenação do curso de Letras da UFOP, assim respondeu à pergunta:

Sim. Dentre os cursos e atividades que a extensão oferece e que contemplam a Literatura, destaco esses listados abaixo:
Sarau Itinerante, A linguagem Surrealista, Cinema e Literatura, Círculo de Leitura, Revista Literariedades. (Gabriela)

No curso de Letras da UFOP, portanto, há os projetos da área da literatura que realmente envolvem a sociedade em um sentido abrangente, não somente a comunidade acadêmica, conforme aponta a resposta acima. Também uma revista é citada como projeto de extensão. Tem-se a impressão de que o critério é este: o que não é pesquisa e o que não é ensino é, por conseguinte, extensão. Porém, quando voltamos ao conceito de extensão, percebemos que esta é uma atividade ampla, entretanto com especificidades próprias: “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”. (*Plano Nacional de Extensão Universitária*, 2000/2001, p. 5). Assim, um projeto que não se estende a pessoas fora dos muros da instituição pode ter um cunho cultural, acadêmico, científico; a marca da extensão, porém, é a ponte com o exterior. Uma revista é um órgão de divulgação científica, se ela não é traduzida para uma linguagem mais acessível, se nada é feito para que ela circule nos meios sociais (por exemplo, em escolas, em prefeituras, em creches, em asilos, enfim, em espaços preferencialmente carentes), com a proximidade universidade-comunidade, não estamos a falar de extensão. Enfim, a especificidade da extensão é diluída nesse depoimento. Como a Coordenação do Curso ofereceu poucos detalhes a respeito dos projetos, busquei mais informações na página do curso de Letras na Internet. Dentre os projetos que ela citou, obtive maiores detalhes do *Sarau Itinerante*, cujas informações são as seguintes:

É um projeto artístico-cultural que pretende integrar alunos da comunidade estudantil marianense com os estudantes do ICHS, tanto do curso de Letras como do de História, por meio de apresentações musicais, de teatro, de dança e de leitura de poemas. As apresentações deverão ocorrer no campus de Mariana, no Museu Alphonsus de Guimaraens, bem como em outros locais culturais da

cidade. (http://www.ufop.br/downloads/extensao/projetos_2008.xls. Acesso em 20/12/2009.)

A respeito da *Revista Literariedades*, obtive apenas a informação de que era editada por alunos e professores do Curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP, não sendo possível perceber se esta tinha uma circulação em outros espaços, como escolas, ou algum projeto que a levasse até as mãos das pessoas da comunidade com discussões de temas relevantes, como a literatura, que é o assunto-eixo desta pesquisa.

Passemos à resposta dada pela coordenadora do curso de Letras da UFMG:

Você verá no projeto pedagógico o que temos em termos de extensão. Existe o EDUNCOLE (iniciado em 2002) que é um programa de Educação Continuada dos Professores de Línguas Estrangeiras. Queremos estender a iniciativa, a partir da experiência já acumulada do EDUNCOLE, para professores de língua portuguesa. Temos também eventos acadêmicos, saraus, debates sobre filmes, performances, em que a literatura aparece com mais frequência. (Cecília – UFMG).

Além das informações dadas pela coordenadora do Curso, busquei informações na página da FALE na Internet. O CENEX – Centro de Extensão da FALE – é o órgão responsável pelo gerenciamento de todas as ações extensivas do Curso de Letras. O EDUNCOLE é uma iniciativa do CENEX. A equipe de Língua Estrangeira da FALE está há mais tempo envolvida com atividades de extensão, conforme a coordenação do curso de Letras já havia me informado. As atividades ocorrem por meio dos cursos de línguas clássicas e modernas voltados para a comunidade externa e também por meio de programas de educação continuada, para professores de línguas estrangeiras. O CENEX dispõe, ainda, de cursos especiais de leitura e compreensão de textos (cursos instrumentais) em Inglês, Espanhol, Alemão, Francês e curso de Português para Estrangeiros. Além disso, prepara alunos que pretendem ingressar em cursos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado), ofertando cursos instrumentais de línguas estrangeiras.

Não constavam do Projeto Pedagógico duas iniciativas da extensão no que tange à literatura: um projeto chamado *Leitura para todos*, em que textos poéticos são disponibilizados nos ônibus da grande Belo Horizonte, e outro, intitulado *Letras e textos em ação*, cujo projeto “Contos de mitologia” busca o resgate da arte de contar histórias, privilegiando textos da mitologia grega. Isso acontece por meio de eventos acadêmicos (seminários, oficinas, cursos, aulas, recitais, saraus e encontros para contação de histórias), para a comunidade em geral. Esse projeto foi realizado também em escolas de Belo Horizonte. Importante assinalar que a professora tutora desse projeto tem o Doutorado em

Linguística e a Graduação em Português/Grego. O primeiro projeto partiu de uma professora da área literária, o segundo, que mantém uma ligação com escolas, é uma iniciativa de profissional da Linguística. Isso reforça as impressões da Coordenação do Curso de Letras da FALE, de que os profissionais de literatura são mais ligados à pesquisa “pura”.

Como se pode perceber, a tônica maior dos cursos de extensão da FALE é a prestação de serviços. Salienta-se, entretanto, uma abertura maior para o estreitamento de laços com a comunidade externa, principalmente por meio dos dois últimos projetos, sendo que iniciativas em parceria com escolas são tímidas ainda.

Vejamos agora o depoimento da coordenadora de Letras da UFSJ:

Nós temos o Inverno Cultural, que tem muitas atividades voltadas para a literatura. Eu nunca tive uma familiaridade muito grande com a extensão porque eu não tenho trabalho de extensão. Posso te dizer que temos também uma Semana de Letras todo ano. Este ano nós a transformamos em Congresso, com atividades também de literatura. Tem uma professora aqui com um projeto de difusão de literatura nos ônibus, outra com um projeto de saraus literários nos intervalos. Ao conversar com a equipe, você vai poder saber um pouco mais sobre esses projetos. (Adélia)

A fim de enriquecer o depoimento fornecido pela profissional, visitei a página de extensão da UFSJ para verificar se colhia mais informações. O Inverno Cultural parece ser o carro-chefe da atividade de extensão do Curso de Letras. Tal evento acontece desde 1988 e possui várias áreas de concentração, dentre as quais se destaca a área de literatura, cultura e produção literária. O evento é anual e envolve toda a comunidade de São João Del Rei (artistas, escritores, professores, estudantes, etc.).

Quanto ao estreitamento de laços do Curso de Letras com as escolas da região, a coordenadora informou-me que, anualmente, o Curso promove um encontro em que recebe os professores da Educação Básica. Além disso, parafraseando a professora Adélia, o fato de o departamento de Letras ser pequeno facilita esse laço entre a universidade e as escolas. Quase todos os professores são envolvidos na elaboração do concurso vestibular, por isso ficam a par dos conteúdos cobrados no Ensino Médio. Ela também explicou que, no programa de Mestrado, há vários alunos que são professores nas escolas da região. Na opinião da coordenadora, há um diálogo intenso entre a universidade e as escolas de São João Del Rei.

Uma das professoras entrevistadas fez um relato de seus trabalhos a respeito de extensão, que reproduzo abaixo:

Tenho dois projetos em parceria com uma outra professora daqui. Um deles se chama *Literatura em Cena*. Este projeto é interessante porque ele nasceu de uma

disciplina que eu ministrei sobre poesia contemporânea. Então, eu trabalhei com vários escritores como Martha Medeiros, eu trabalhei com Paulo Leminsky, com Chacal... eu trouxe meus próprios livros para os alunos lerem. Então, eles despertaram para essa literatura contemporânea. Sendo assim, me disseram: “vamos montar um grupo literário?” Então, no ano passado, este grupo começou a declamar textos literários nos intervalos, valendo-se de toda uma expressão corporal. Eu transformei isso em um projeto e tenho uma bolsista que me auxilia. O projeto acontece uma vez por mês. Nós fazemos uma seleção de dez poetas, porque temos dez meses letivos e eles apresentam na última quinta-feira do mês. Neste mês de setembro, o poeta escolhido foi Drummond. Esse projeto está ganhando corpo e nós já fomos chamados para apresentarmos em escolas de Ensino Fundamental e Médio da região e de localidades próximas, como São Vicente. O outro projeto será coordenado pela minha colega [a professora mencionada]. E este eu auxilio. Ele se chama *Literatura Itinerante*, e os poemas serão colocados nos ônibus da cidade. Ele ainda não começou. Está sendo estruturado. Temos que ver a questão do patrocínio, tem a parte legal com relação ao transporte coletivo daqui, temos também que estabelecer uma parceria com a prefeitura e tem também a questão de propriedade intelectual, porque o Curso de Letras da UFMG tem um projeto assim. (Rosa).

Por fim, cabe ainda fazer uma leitura do depoimento do Coordenador do Curso de Letras da UFTM a respeito da extensão e da relação desta com literatura:

Tudo aquilo que nós fazemos é uma aprendizagem. Deu certo? Deu, então vamos implementar. Não deu, vamos rever, **vamos complementar isso com um curso de extensão**. Nós temos a escola de extensão que funciona muito bem aqui. Aliás, a professora [nome da professora que eu iria entrevistar] deu um curso sobre Allan Poe, quer dizer, como trabalhar com Poe em sala de aula numa perspectiva bem didática, como dinamizar as leituras deste autor. Acredito que essa escola de extensão e essas atividades de complementação das cargas horárias vão dar conta dessas carências que surgirão ao longo da formação. Sempre que possível nós trazemos alguém da literatura para discutir com os alunos a respeito de obras e autores, para dar palestras, e os novos alunos são convidados a participarem das atividades literárias da cidade. Tem um projeto – *Escritores de Minas* – que contempla várias cidades do interior de Minas Gerais. Quando teve em Uberaba, nossos alunos foram convidados a participar. Enfim, eu acho que a literatura está muito bem contemplada aqui. Aos poucos nós vamos comprando os livros de literatura, o Centro Cultural da UFTM tem muitas obras literárias. Então o aluno daqui tem acesso às obras, tem acesso a eventos, acho que a formação em literatura aqui, na UFTM, está contemplada. Talvez não da forma ideal, ainda, mas comparando com outras universidades, principalmente as particulares da região, acredito que nós estamos dando um privilégio muito interessante para a literatura. (Paulo, destaque meu).

Apesar da riqueza das atividades elencadas no depoimento do professor Paulo, a ideia de extensão como complemento da formação dos alunos saltou-me aos olhos. Por mais que a tríade ensino-pesquisa-extensão vista como uma rede de atividades indissociáveis permeie os discursos acadêmicos, a noção de extensão aparece, também, como algo menor, como algo que vai “dar conta das carências na formação dos alunos”, quando, na verdade, ela deveria integrar a formação do aluno desde o seu ingresso no curso, até o momento de sua conclusão, sempre de maneira associada ao ensino e à pesquisa. Sobre esse aspecto, chamo a

atenção para um dos subitens do *Plano Nacional de Extensão Universitária*, intitulado “Extensão e Conhecimento” e localizado na parte do documento que apresenta um histórico da extensão. Ele é esclarecedor, como se verá abaixo:

Esse tipo de extensão – que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) – já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Dentro desses balizamentos, a produção de conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade (pp. 3-4).

Após essa discussão a respeito da extensão em suas diversas formas – extensão como prestação de serviços, como disseminação de conhecimentos, como difusão cultural, como aproximação com as escolas (em algumas universidades os laços são mais estreitos, em outras menos) – fica uma percepção: a de que ainda não alcançamos o entrelaçamento entre pesquisa/ensino/extensão. Faço minhas as palavras de Ribeiro (2003, p. 82):

O mundo acadêmico deve abrir-se mais, deve sair de si. Isso tanto implica pesquisas mais interdisciplinares, curiosidade mais aguda, quanto um cuidado maior com a extensão. É curioso que a relação com o mundo externo à universidade passe justamente pelos dois extremos dela, isto é, qualidade, porque externa. Repetindo uma das teses deste livro é que as relações “exteriores” da universidade dizem respeito, na verdade, à sua intimidade. As relações da academia com a sociedade são o que ela tem de mais interno, e não podemos abstrair o trabalho acadêmico das vivências sociais. Por isso, no limite, falar em universidade e sociedade pode ser um equívoco, devido precisamente ao “e”, que insinua a existência de dois atores separados, que a certa altura se relacionam. Elas não estão, nunca puderam estar, separadas. Mas só têm a ganhar, ambas em agir juntas.

A literatura, em comunhão com o ensino, a pesquisa e a extensão, configura-se como rica fonte de aproximação universidade-sociedade, por sua própria natureza, que se abre a vários *diálogos*, seja a leitura comparada entre textos de diferentes épocas, seja entre textos de autores brasileiros e autores estrangeiros, seja entre linguagens diferentes, como o cinema, a música, o teatro. A literatura, enfim, é fonte permanente de encontros conosco mesmos e com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recompondo o álbum de retratos, tecendo o bordado final

Olê mulher rendeira
Olê mulher rendá
Tu me ensina a fazer renda
Que eu te ensino a namorar.⁹⁴

Ao término da pesquisa, sinto que precisamos ainda nos perguntar sobre a formação docente, as concepções de ensino, de literatura e de letramento literário. O que sabemos e o que ainda não sabemos sobre nós mesmos, professores universitários, formadores de leitores-professores, que também serão formadores de leitores literários na Educação Básica? O que nossos alunos pensam a respeito da formação que estão recebendo? Esta pergunta, aliás, pode nortear a realização de uma nova e importante pesquisa sobre o problema aqui tratado.

Estou convencida de que esse movimento metalinguístico – a universidade se perguntando aonde quer chegar, os cursos de licenciatura se perguntando que identidades querem possuir – provocará mudanças positivas no cenário da Educação Básica. Infelizmente, porém, junto à “catedral/universidade”, existem pequenas torres de marfim: o docente de Literatura muitas vezes não dialoga com seus pares ou com os docentes da Linguística. Os professores de Letras, de um modo geral, não querem dialogar com os profissionais da área de Educação. Não raro, esquecendo o “argueiro no próprio olho”, fazemos pesquisas para dizer o quão problemática é a conduta dos professores da Educação Básica, nossos (“irmãos menores’?) em sua prática cotidiana.

Entretanto, a reinvenção da universidade e do lugar da literatura nesse espaço não é algo tão simples. A complexidade da relação ensino/literatura/universidade/sociedade (em uma macroestrutura) tem relação com as ideias defendidas por Pierre Bourdieu (2007). Para o

⁹⁴ Canção de domínio público. Ora a autoria é atribuída a Zé do Norte, ora a Virgulino Ferreira, o Lampião, segundo estudioso do tema, Assis Ângelo. In: <http://sbec-mossoro.blogspot.com/2009/02/repercussao-da-rendeira.html> (acessado no dia 22/12/2009).

sociólogo, os bens culturais possuem também uma economia, cuja engrenagem de funcionamento difere da “economia” em sua acepção mais comum, pois tal lógica está muito ligada a questões simbólicas. Parafraseando o autor, a obra de arte – e a literatura entra nesse bojo – só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada: “O prazer do amor pela arte, pressupõe um ato de conhecimento, uma operação de decifração e decodificação, que implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural”. (2007, p. 10). Na codificação da arte, haveria, portanto, o “prazer fácil” e o “prazer puro”. O prazer fácil estaria ligado ao prazer dos sentidos; o prazer puro, intelectualizado, estaria predisposto a tornar-se um símbolo de excelência moral e de capacidade de sublimação humana. Essa consagração cultural tornaria algumas pessoas mais “nobres” e “distintas” em relação a outras, revelando como as diferentes maneiras de apropriação da arte têm relação estreita com as diferentes classes sociais. Na visão de Bourdieu (2007, p. 13), como “o gosto classifica aquele que precede à classificação”, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, a arte e o consumo artístico tendem a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais. Acredito, entretanto, que o gosto **pode** e **deve** ser construído, principalmente pelos professores que lidam com arte/literatura. Defendo que um dos deveres do intelectual é justamente este: romper com essas amarras sociais e lutar para que a arte e a literatura sejam um direito de todos, conforme salienta Candido (2004).

As lentes de Bourdieu são úteis, porém, para compreender melhor os resultados macroestruturais desta pesquisa, que revelaram uma relação estreita e complexa entre universidade/literatura/sociedade. Notei que cidades como Belo Horizonte e Juiz de Fora – onde há predominância de uma cultura metropolitana – apresentaram cursos de Letras em que a formação do professor de Literatura ocorre em um ambiente de pouco diálogo com a comunidade na qual estão inseridos e com a realidade da Educação Básica. Percebi a configuração de quadro semelhante no Curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, cujos professores, em sua maioria, residem na capital mineira, em decorrência da proximidade geográfica dessas cidades. Parece-me claro que o lugar que a literatura ocupa em tais cursos carrega consigo um traço de distinção, de nobreza.

Observei que os cursos de Letras localizados em cidades interioranas, por seu turno, voltam-se mais para questões ligadas ao ensino⁹⁵, apresentando uma preocupação maior com a formação do professor de Literatura. Ademais, em cidades como São João Del Rei, Viçosa, Uberaba, a comunidade acadêmica está mais próxima da população, havendo uma interação maior entre as demandas sociais e os trabalhos desenvolvidos pelas universidades. Porém, nessas universidades, na visão dos professores entrevistados, há uma fragilidade maior no repertório cultural dos alunos, contexto que pode levar à “didatização” da literatura.

Em termos panorâmicos, é possível afirmar que, embora tenham sido registradas ricas experiências literárias em todas as faculdades de Letras, a universidade, como expressão da sociedade atual – pragmática, utilitarista –, corre o risco de deslocar a literatura para dois eixos: o da distinção e o da pedagogização.

Com um olhar mais minucioso, capaz de abarcar microestruturas, detectei, entretanto, que algumas instituições já apontam para um diálogo entre literatura e educação, evidenciando a possibilidade – não isenta de tensões – de ultrapassagem da dicotomia distinção/pedagogização da literatura. Sabemos que a universidade é o lugar, por assim dizer, da cultura legitimada e nela se estabelece um paradoxo, toda vez em que se busca uma cultura que não a dela própria. Se a universidade é “a catedral” da cultura letrada, legitimada, como buscar a indistinção dentro de um universo com uma série de artifícios voltados para a criação de distinções entre saberes e práticas?

Não deveríamos falar de universidade e sociedade, como salientou o pesquisador Ribeiro (2003). O “e” pressupõe “adição”, enquanto universidade/sociedade são instituições imbricadas. A universidade é um organismo social. Em uma sociedade altamente hierarquizada, utilitarista, pragmática, quantitativista, como remar contra a maré? Como rever os critérios de avaliação dos professores estreitamente ligados aos critérios economicistas? Como o professor universitário de hoje irá valorizar o ensino, importar-se com seus alunos, preparar suas aulas de Literatura com cuidado, se nada disso é medido em seu currículo *Lattes*? Como ele buscará trabalhos sociais, via extensão, se a extensão é a “prima pobre” da universidade? Como ele realizará pesquisa aplicada ao ensino, se continua sendo “distinto” aquele professor que insiste no eruditismo puro e em especulações teóricas?

⁹⁵ Questões ligadas ao ensino são consideradas “menores” nas universidades maiores, localizadas em grandes centros urbanos. Lembremo-nos do depoimento do professor Augusto: “A impressão que eu tenho, de uma maneira geral, e eu me incluo entre eles, é a de que os professores não têm um apreço muito grande por trabalhar com prática de ensino. Eu acho que muito para evitar discussões pedagógicas. Essas discussões são, para muitos professores e, para mim, inclusive, maçantes a respeito da didática. Os professores são afastados da realidade do ensino fundamental e médio, eles estão afastados, têm pouco contato com essa realidade”.

Ao longo da pesquisa, percebi o quanto os professores universitários estão trabalhando na atualidade e o quanto estão “amarrados” por um sistema que os obriga a produzir cada vez mais, sem terem o devido tempo para pensar, para refletir sobre suas práticas. O poder do professor está cada vez mais reduzido por instâncias diversas; cujos nomes se enlaçam e se confundem: MEC, Capes, Qualis, Lattes, etc. A identidade do **professor** pende para a de **funcionário**.

Torna-se imperativo buscar um reforço da profissionalização do professor. Essa identidade é diferente da proletarização e do praticismo, próprios do tecnicismo. Para além dessa visão, o professor é alguém que ensina por meio de um conhecimento sustentado, analítico e teorizado pela prática. Assim, pergunto-me: não seria possível articular pesquisa e ensino? Ensinar não poderia transformar-se em um ato de pesquisa **nas e sobre** as aulas que desenvolvemos? Sendo assim, a docência, para uma universidade, não seria tão importante como as demais atividades?

Ainda nessa seara da formação do professor universitário – particularmente o da área de Letras – algo tem me chamado atenção: o que, popularmente, entende-se por carreirismo. Existem agora “alunos profissionais”. Sabendo das condições precárias do exercício do magistério na Educação Básica, dos problemas que enfrentarão no início da carreira (geralmente lecionando em periferias e com salários baixos) alunos com melhores condições financeiras fazem a graduação, inserindo-se em grupos de pesquisa ao longo do curso e, em seguida, ao formarem-se, passam diretamente para o mestrado e para o doutorado, tornando-se professores universitários, sem nunca terem experimentado a docência na Educação Básica. Lecionarão, provavelmente, nas licenciaturas, desconhecendo os principais problemas que assolam a educação no Brasil, pouco se importando com essa realidade. Tais professores formam alunos acrílicos no que tange a questões educacionais.

Acredito ser muito importante a imersão do aluno de Letras o quanto antes em grupos de iniciação à pesquisa, porém de maneira conjugada ao estímulo para que ele vivencie, entenda e interfira na realidade da Educação Básica, antes de se tornar um professor. Penso também que a trajetória do professor na Educação Básica, na educação de jovens e adultos e em projetos educacionais variados deveria contar pontos para concursos universitários, o que, infelizmente, não vem acontecendo. Valoriza-se, em demasiado, a pesquisa, as publicações, desprezando-se toda a história do candidato no ambiente do Ensino Básico.

Enfatiza-se hoje a necessidade da formação continuada, da Pós-Graduação, também distinta, considerada mais nobre em relação à graduação. Às vezes, é mais “elegante” dizermos que lecionamos em cursos de Pós-Graduação, em vez de nos cursos de graduação.

Entretanto, na graduação alicerça-se o começo de tudo, ela é a base na formação do professor, e é na licenciatura que está o nosso grande desafio. Não é sem motivo que a nova legislação para as licenciaturas dá um lugar de destaque para a prática, fato que demanda muita reflexão. Afinal de contas, a prática sem a teoria constitui um problema, pois a educação é muito mais que uma questão prática. A prática deve extrapolar a noção de um conjunto de atos técnicos realizados pelos professores na sala de aula para se tornar uma teoria viva. A dicotomia teoria/prática, portanto, precisa logo acabar.

Se o conceito de distinção (Bourdieu, 2007) nos ajuda a entender os mecanismos complexos do que é considerado ou não nobre no interior da universidade, ele não nos exime da responsabilidade de trabalhar para romper com as construções sociais que se solidificaram ao longo da história. Isso compreende uma série de lutas sociais pela democratização cultural. No entanto, em função das construções simbólicas incrustadas no meio acadêmico e de ordem valorativas, discute-se até hoje o valor da ciência pura e o da ciência aplicada. A área de Letras, academicamente, constitui um campo de estudos e reflexões, ou seja, é considerada uma ciência pura. Uma vez que seus objetos de pesquisa, bem como os efeitos desta interferem no cotidiano da sociedade, por que não pensar na área de Letras como campo de conhecimento híbrido, em que coexistem a ciência pura e a ciência aplicada? Por que não pensar em Estudos Literários Aplicados ao Ensino, como ocorreu com um dos ramos da Linguística? A Linguística Aplicada preocupa-se em mediar o campo das atividades teóricas e práticas. Ela é, portanto, interdisciplinar, tem suas atividades orientadas para solução de problemas e geralmente possui aplicação pedagógica. Não poderíamos pensar em algo semelhante para os Estudos Literários?

Se o perfil dos alunos que hoje chegam aos cursos de Letras mudou, não representando mais uma elite, como apontaram todos os professores entrevistados nesta pesquisa, seria possível pensar em uma “terceira margem”? Nesse novo lugar estudos da ciência teórica se aliariam a saberes funcionais, preparando melhor o futuro professor de Literatura, sem menosprezar sua cultura, sua bagagem, fazendo um movimento de ampliação desta.

Vale a pena recordar que, nas entrevistas realizadas com os professores de Literatura, houve relatos de práticas valorizantes das leituras de “clássicos”; do que, para os alunos, era um “clássico”, assim ilustrando, de maneira crítica, que conceitos como “alta cultura” e “cultura popular”, são construções históricas e sociais. Guimarães Rosa – considerado de leitura “difícil” por um dos professores entrevistados – não vai desenvolver sua escritura a partir da musicalidade da fala sertaneja, a partir de cadências populares? Não é por meio desse

mimetismo entre culto/folclórico que sua obra se realiza? Será que a leitura dialógica da literatura, não renderia melhores frutos que a organização dos currículos por meio da periodização literária, ainda que façamos movimentos de críticas à historiografia literária?

As considerações finais desta tese são mais indagatórias do que afirmativas. Contudo, fica o convite para pensarmos a lógica da sociedade imposta à universidade. Tal lógica é bastante calcada no quantitativismo que, por sua vez, está intimamente ligado ao economicismo. Não nos esqueçamos de que o economicismo concebe o produto universitário como um produto industrial. Sob esse aspecto, a universidade acaba tornando-se uma organização empresarial. E a “universidade = empresa” representa um risco para a autonomia institucional, pois, como salienta Santos (2004, p. 218), “a universidade é uma das poucas instituições da sociedade contemporânea onde é ainda possível pensar a longo prazo e agir em função dele”. Essa capacidade de pensar, nós não podemos perder, e estar na contramão de toda essa lógica economicista, utilitarista, talvez seja uma saída para nós, professores de literatura, que lidamos com algo desprezado nos dias de hoje: a arte da palavra.

Contudo, para reverter o atual quadro de crise no ensino da Literatura, precisamos conversar. As faculdades de Letras têm que refletir a respeito do que consiste ensinar/estudar literatura e por que ensinar/estudar literatura nos Cursos de Letras. É importante que respondam à pergunta: ensinar/estudar literatura para quem e como? Para isso, são bem-vindos consensos a respeito das prioridades dos alunos que se tornarão professores da Educação Básica. Também são necessários estudos e reflexões a respeito da Literatura Infantil e Juvenil e do papel destas na formação dos alunos de Letras. Da mesma forma, precisam ser estimuladas pesquisas a respeito dos livros didáticos e da maneira como eles tratam os textos literários. Não menos necessária é a criação de grupos de estudos a respeito da legislação pertinente à Educação Básica, desconhecida por muitos professores de Letras, sobretudo para contribuir na consolidação da apregoada interação da universidade com as escolas da Educação Básica. Isso exigiria diálogo entre professores do Ensino Superior e seus colegas da Educação Básica, a fim de desenvolver projetos de formação compartilhados.

A reinvenção da “catedral” é urgente e necessária, começando pelo entendimento simples dos versos singelos da literatura popular: “eu te ensino isso”, “você me ensina aquilo”, “vamos namorar”, ou melhor, “vamos dialogar”, na perspectiva bakhtiniana. Acrescentaria, ainda: vamos todos aprender e reaprender, pois pensar e ler dialogicamente, na crise do que chamamos “Pós-Modernidade”, que é o elogio enfático da fragmentação, é algo mais que importante, é necessidade de última hora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AGUIAR, Flávio. (org.) *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Humanitas FFLCH/USP, 1999.
- AZEVEDO, Mário. *A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica*, trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BATISTA CAMPOS, Maria Inês. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, Coleção Princípios, 2006
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O livro, a Literatura e o computador*. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: UFSC, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*/Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5).

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, MEC. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. (Edição atualizada). Brasília: MEC, 2000/2001. Disponível em: <http://proex.epm.br/projetossociais/re nex/colecao.htm>, acessado no dia 06/11/2009.

BRASIL, MEC. PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, MEC. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*; volume 1.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é Literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. (4ª ed. reorg. pelo autor). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARNEIRO, Moaci & MAIA, Eny. *A reforma do Ensino Médio em questão*. São Paulo: Biruta, 2000.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 1992.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. Volume 1. Ensino Médio. 5ª edição. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI MORAES LEITE, Lígia. *Invasão da catedral: Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CHIAPPINI MORAES LEITE, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, Literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio (org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre : Globo, 1978.

CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6).

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. (1ª ed). São Paulo: F.T.D, 1966.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. In: BRASIL. Código do Processo Civil – 2ª ed. Reform. , ampl. , e atual. – São Paulo: Edições Vértice, 2006. – (Série Legislação Acadêmico-forense).

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana, MITRE, Daniela. *Oficina de leitura e produção de textos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de receitas do professor de Português: atividades para a sala de aula*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, In: MORHY, Lauro (Org.). *Universidade no mundo – Universidade em questão*. Brasília: Editora UnB, 2004, v. 2. anexos I e II.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>> Acesso em: 03 set. 2008.

Diretrizes curriculares para os cursos de Letras, objeto do Parecer CNE/CES 492/2001, In: www.mec.gov.br, consulta realizada em 10/01/2006.

Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc> Acesso em: 03 set. 2008.

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre público e privado*. Cadernos de Pesquisa, jan/abr 2005, v. 35, nº 124, p. 33-42.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó, SC: Argos, 2002.

EIKHENBAUM, B (org.). *Teoria da Literatura – formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da Literatura entre ensinamentos e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2000.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Zélia Versiani (Org.) *A escolarização da Leitura Literária: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999.

FARIA, Maria Alice. *Contramão I, II, III*. 1986-1987. 550 f. (Memorial apresentado no Concurso Público de Títulos e Provas para um cargo de Professor Titular, junto ao

Departamento de Literatura, no Instituto de Letras, História e Psicologia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis.) UNESP-Assis, São Paulo: 1987. (Não publicado).

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999. (Coleção Repensando o ensino).

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade & poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. “Diálogos epistemológicos nas licenciaturas: reinvenção e mediações em campos movediços?”. In: FORSTER, Mari Margarete dos Santos & BROILO, Cecília Luiza (Orgs.). *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin editores, 2008.

FOKKEMA D. W. ; KUNNE-IBISCH, Elrud. “Theories of literature”. In: *The Twentieth Century*. London: C. Hurst, 1977.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel, Paraná: Assoeste, 1985.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1973.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999, v. 2.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans-Robert. *A história da Literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SHULMAN, Norma. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Org. e trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOSETTI CASSAL, Celina. *Leitura e escola: embate ou conciliação?*. (Dissertação de mestrado em Teoria da Literatura). Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. (1ª ed.) São Paulo: Ática, 1986.

KOMOSINSKI, Lionira Maria Giacomuzzi. *Literatura nos cursos de Letras: um ensino centrado no leitor*. (Tese de Doutorado). PUR/RS: Porto Alegre, 1992.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAGE, Micheline Madureira. *Armadilhas: educação superior, leitura e Literatura em crise*. In: 16º COLE, Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: 2007. Artigo disponível em <http://www.alb.com.br/anais16>.

LAGE, Micheline Madureira. *Ler sem doer: perspectivas para a leitura do texto literário no ensino médio*. Coronel Fabriciano: Edições Unileste, 2003.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEAHY, Cyana. A educação literária e as políticas oficiais. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da Psicanálise / Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache; [tradução Pedro Tamen]*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LIMA, Luiz Costa (sel.) *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LONTRA, Hilda Orquídea H. “Leitura em crise. Ainda?” In: LAGE, Micheline. *Ler sem doer: perspectivas para a leitura do texto literário no ensino médio*. Cel. Fabriciano: Edições Unileste, 2003.

LONTRA, Hilda Orquídea H. *Com ciência e arte: o ensino de Literatura em 2º grau*. Porto Alegre: PUC/RS (Tese de Doutorado em Teoria Literária), 1992.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1993.

MAGNE, Augusto. *Dicionário etimológico da língua latina*. Famílias de palavras e derivações vernáculas. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º Grau – Problemas e Perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARI, Hugo. Sobre algumas condições da leitura: da naturalidade do sinificante ao conhecimento de intenções. In: Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed. 1.ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto e PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Fóruns das licenciaturas em Universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores*. Educação e Sociedade. Abril de 2002, vol. 23, n° 78, p. 117-142.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAUÉS, Olgaíses. Formação de docentes para atuar na Educação Básica. In: DUARTE, Adriana M. C.; DUARTE, Marisa R. T. *Termos da legislação educacional brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. CD-ROM.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Leitura e construção do real – o lugar da poesia na ficção*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 4).

MOREIRA, Marcos Antônio. *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n° 78. Campinas: CEDES, 2002, V. XXIII.

OLIVEIRA, Marly Amarilha de. *O ensino da Literatura brasileira na Universidade: subsídios para uma abordagem crítica*. Florianópolis: UFSC (dissertação de mestrado), 1982.

OSAKABE, Haqira & FREDERICO, Enid Yatsuda. *Literatura*. In: *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *No fim do século: a diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2000.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/textos.htm>. Acesso em: 03 set. 2008.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Org.). *Teoria da literatura na escola*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

PAULINO, Graça (Org.). *O Jogo do Livro Infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, número 001. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004 a.

PAULINO, Graça. *Saberes literários como saberes docentes*. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Volume 10, Nº 59, p. 55-61, set./out. 2004 b.

PAULINO, Graça. *Minha vida no mundo da escrita*. In: LONTRA, Hilda Orquídea H (Org.). *Prática de leitura e ensino de literatura*. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, abril de 2004 c. (mimeografado).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004 d.

PAULINO, Graça. *Alguns direcionamentos de orientações de pesquisas na interface Literatura e Educação*. Caxambu: ANPED, 2005. (Anais em CD ROM).

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro/99.

PEREIRA, Kênia Maria de Almeida; PACHANE, Graziela Giusti. (Org.). *A Literatura e suas interlocuções na sala de aula da educação superior*. Uberlândia: Edibrás, 2005.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores*. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2006.

PINTO, José Marcelino R. O acesso à educação superior no Brasil. In. *Educação e Sociedade*, v. 25, nº 88, p. 727-756, outubro de 2004.

Posição da ANFOPE sobre a minuta de portaria do Ministro da Educação que altera a estrutura atual das licenciaturas. In: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/artigosposicao.htm> acessado em 04/12/2006.

Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 03 set. 2008.

Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 03 set. 2008.

REZENDE, Stela Maris. *Esses livros dentro da gente: uma conversa com o jovem*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

RIBEIRO ANDRADE et al. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* – Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *A dimensão teórica da leitura na perspectiva da formação em serviço do professor de Prática de Ensino*. (Tese de doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1994.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ed. UPF, 1996.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Ler na escola: para ensinar Literatura no 1º, 2º, 3º, graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. *LDB – Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SEGERS, R. T. “An interview with Hans Robert Jauss”. In: *New literary history*, The University of Virgínia, 1979.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso – trilogia pedagógica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura – trilogia pedagógica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G. ; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES; Ribeirão Preto: Editora Legis-Summa, 1998.

SIMÃO, Rosyler Cristina Santos. *Distribuição de renda e pobreza no estado de Minas Gerais*. 14/05/2004. Categoria: Mestrado. Área de Concentração: Economia Aplicada. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), USP, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>. Acesso em 06/01/2009.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, João Valdir Alves de. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org) et al. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado – História Oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. *La litterature en peril*. Paris, França: Flammarion, 2007.

TOLEDO, Dionísio (Org.). *Círculo Lingüístico de Praga; estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Globo, 1978.

TYNIANOV. Da evolução literária. In: EIKHENBAUM, B (org.). *Teoria da Literatura – formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971.

VELOSO, Caetano. Fora da ordem. In: *LP Circuladô*. Rio de Janeiro: Polygram, 1991.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de Literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

VODICKA, Felix. A história da repercussão das obras literárias. In: TOLEDO, Dionísio (org.). *Círculo Lingüístico de Praga; estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Globo, 1978.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. (org.). O ensino de Literatura no 2º grau. In: *Cadernos da ALB nº 2*. Porto Alegre: Mercado Aberto, s/d.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.