

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEORIA DA LITERATURA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE  
LITERATURA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICULARES

Marta da Silva Aguiar  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lívia Suassuna

RECIFE  
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEORIA DA LITERATURA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE  
LITERATURA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICULARES

Marta da Silva Aguiar  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lívia Suassuna

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado em Educação, do Programa de  
Pós-graduação em Educação, da  
Universidade Federal de Pernambuco,  
como requisito parcial para a obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

RECIFE  
2013

Catalogação na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A282t	Aguiar, Marta da Silva. Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares / Marta da Silva Aguiar. – Recife: O autor, 2013. 267 f. ; 30 cm.
	Orientadora: Lívia Suassuna. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Inclui Referências, Apêndices e Anexos.
	1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. II. Título.
807	CDD (22. ed.)
	UFPE (CE2014-38)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARTA DA SILVA AGUIAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**TÍTULO: TEORIA DA LITERATURA E A FORMAÇÃO INICIAL DO  
PROFESSOR DE LITERATURA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
PARTICULARES**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lívia Suassuna  
1<sup>a</sup> Examinadora/Presidente**

---

**Prof. Dr. Aldo José Rodrigues de Lima  
2º Examinador**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Tenório de Carvalho  
3<sup>a</sup> Examinadora**

**MENÇÃO DE APROVADA: APROVADA**

RECIFE, 28 de agosto de 2013

À minha mãe, Maria, e ao meu pai, Mariano, pelo amor dedicado a mim e aos meus irmãos.

A Lívia, por ser um exemplo para nós, professores em formação, de que ensinar exige ética, comprometimento e disponibilidade para o diálogo.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Maria e Mariano, pelo exemplo de simplicidade e luta. Agradeço pelo carinho, pelos ensinamentos, por sempre terem acreditado em mim e me incentivado a estudar.

Aos meus irmãos que estão sempre ao meu lado e dos quais muito me orgulho. Sou grata por me inspirarem, mesmo sem saber, com sua dignidade (Ricardo), coragem (Roninho) e força (Márcia).

Aos meus sobrinhos queridos, Lívia (Livinha), Maria Clara (Clarinha), Lara (Lala), Ramon (Ramonzito) e João (Jão), por cada sorriso e pelos momentos de alegria e carinho. Agradeço também à minha cunhada, Wilma, pelo afeto e amizade.

Ao meu companheiro Ricardo, pelas conversas quase intermináveis sobre metodologia da pesquisa, por escutar minhas angústias, pela leitura carinhosa e entusiasmada do texto e por ter me apoiado e incentivado durante esses dois anos e meio de estudos. Agradeço também a todos de sua família, Betinha, Regina, Rodrigo, Marquinhos, D. Enedina, Seu Santos, Neide (*in memoriam*), Thiago e Paulinha, pelo afeto com que sempre me receberam.

À minha orientadora, Lívia Suassuna, pelas aulas de Prática de Ensino, ainda na graduação, durante o ano de 2006, pela oportunidade de ter sido sua monitora e de trabalhar ao seu lado na organização do SEPEL. Todos esses anos de convivência contribuíram para a construção de minha identidade docente e para que eu pudesse desenvolver uma postura reflexiva e autônoma. Sou grata pela orientação sempre respeitosa, pelo rigor metódico, pela leitura atenta e cuidadosa do texto e pela alegria e entusiasmo com que sempre nos recebe em sua pequena sala do Centro de Educação.

Aos meus amigos Hélio e Jefferson, por, desde o início da graduação, estarem trilhando junto comigo o caminho da vida dentro e fora da Universidade. Sou grata pelas risadas, pelas discussões acaloradas sobre educação e sobre o ensino de língua e literatura, pelos porres que tomamos juntos, pelas leituras compartilhadas,

pelas músicas que escutamos e dançamos juntos e pelo carinho dos nossos encontros.

Aos amigos, Regis e Alberes, que dividem comigo, Hélio e Jefferson, a responsabilidade de organizar o SEPEL. Espero que o nosso grupo e a nossa amizade possam se fortalecer a cada dia.

À amiga Luciana e ao amigo Hypolito, pelo carinho e pelas vivências maravilhosas que compartilhamos. À amiga de infância Hellen, pela amizade que extrapola o tempo e a distância. Agradeço aos três pelo incentivo.

Aos amigos e aos companheiros de trabalho que tive a oportunidade de conhecer na Escola Marechal Costa e Silva, na Escola Dantas Barreto e na GRE Metropolitana Norte. Como, para a minha sorte, são muitos e todos queridos, não cito nomes, mas sou grata a todos pela força e incentivo.

Aos companheiros do GEDELP (Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa). As leituras e as discussões realizadas em nossos encontros foram muito importantes para a construção deste trabalho.

Ao professor Aldo de Lima e à professora Rosângela Tenório por terem participado da minha banca de qualificação, ocasião na qual deram contribuições substanciais para o desenvolvimento deste trabalho, e à professora Maria Lúcia pelas aulas da disciplina Seminários de Educação e Linguagem.

Ao professor Hélder Pinheiro, pelo livro *Literatura: da crítica à sala de aula*, que muito contribuiu para as discussões realizadas neste trabalho.

A Kleiber, Rosano e Renato pelo apoio dado nas transcrições das entrevistas. A Rafael, Andrea, Merces, Helton e Victor pelas palavras de incentivo.

Aos coordenadores dos cursos de Letras das IES pesquisadas e aos professores entrevistados. Agradeço pela colaboração sem a qual esta pesquisa não seria possível.

A Capes, pela bolsa concedida.

*Há uma verdade da teoria que a torna sedutora, mas ela não é toda a verdade, porque a realidade da literatura não é totalmente teorizável.*

(Antoine Compagnon, *O Demônio da Teoria*, 2010, p.252)

*O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível.*

(Tzvetan Todorov, *Literatura em Perigo*, 2010, p. 41)

*Quando um currículo se fecha em estudos linguísticos, filológicos e morfológicos autorreferentes e dissociados entre si, quando um currículo se limita a análises literárias estruturais, a cursos vagos de teoria literária, à leitura de literatura canônica, a tradução é clara: medo de arriscar, de renovar, de transformar valores sociopolíticos na sociedade.*

(Cyana Leahy-Dios, *Língua e Literatura: uma questão de educação?*, 2001, p. 43)

## RESUMO

A partir da década de 1960, começa a se desenvolver no Brasil um intenso debate acerca da relação literatura/ensino. Entre os aspectos discutidos, encontramos a crítica a um ensino de literatura pautado em uma perspectiva historicista oitocentista ou caracterizado por uma cristalização dos conceitos da Teoria da Literatura. Apesar das transformações ocorridas no âmbito dos Estudos Literários, o professor da Educação Básica parece inapto para assumir uma postura teórico-crítica e reflexiva diante das obras. Esse cenário nos levou a investigar os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras e suas relações com a formação de professores. A pesquisa de campo foi realizada em 04 Instituições de Ensino Superior (IES) particulares da Região Metropolitana do Recife (RMR) e tinha os seguintes objetivos específicos: a) apreender as concepções de literatura e de Teoria da Literatura dos docentes formadores que lecionam Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras; b) Averiguar o papel atribuído, pelos docentes formadores, à Teoria da Literatura dentro da formação inicial de professores e no ensino de literatura na Educação Básica; c) Identificar os objetivos estabelecidos para o ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras. Do ponto de vista teórico, recorremos a: no campo da Teoria Literária, Wellek e Warren (1976), Compagnon (2010), Souza (1987, 2006) e Eagleton (2006); no campo da formação de professores, Tardif (2011) e Schön (2000); e, sobre o ensino de literatura na Educação Básica e a formação dos licenciandos em Letras, Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2006), Cosson e Paulino (2009), Lajolo (1982, 1995, 2008), Zilberman (1982, 1991, 2008) e Leahy-Dios (2000, 2001). Adotamos uma perspectiva dialética, a qual nos permitiu compreender as relações contraditórias e dinâmicas envolvidas no fenômeno estudado e uma metodologia qualitativa. Para a análise dos dados, obtidos através de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e análise documental, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1995). Os resultados revelaram que os Projetos Pedagógicos dos cursos coadunam-se com o previsto nas Diretrizes Nacionais para a formação de professores e do profissional de Letras. Tais documentos assentam-se em uma concepção do professor como um profissional prático-reflexivo, capaz de integrar-se em atividades de pesquisa e de colocar-se autonomamente diante da construção do conhecimento, articulando teoria e prática. Contudo, nos programas das disciplinas, notamos forte filiação ao pensamento formal-estruturalista. Os depoimentos dos professores formadores revelaram uma multiplicidade de concepções que vão desde posturas evasivas, revestidas de valores humanistas, frente a questionamentos relacionados aos conceitos de literatura e ensino de literatura e às competências para ensinar literatura na Educação Básica, até o destaque da apropriação do texto literário através da vivência concreta, colocando-se a teoria como um corpo de conhecimentos sistematizados que orientam a nossa reflexão. Também identificamos posições antagônicas, como: a defesa da desconstrução do cânone e dos valores e ideologias que subjazem a sua legitimação, e a percepção da literatura como conjunto de textos clássicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria da Literatura. Formação Inicial de Professores. Ensino de Literatura. Saberes Docentes. Licenciatura em Letras.

## ABSTRACT

From the 1960, begins to develop in Brazil the debate about the relation literature/teaching. Among the aspects discussed, we find the criticism of a literature education based on a nineteenth-century historicist perspective or characterized by the crystallization of the concepts of the Theory of Literature. Despite the changes occurred in the literary studies, the basic education teacher seems unable to assume a theoretical-critical and reflective stance on the literary text. This scenario has led us to investigate the directions of Theory of Literature teaching in Undergraduate and its relationship to the process of teacher training. The field research was conducted in 04 private Higher Education Institutions (HEIs) in Recife Metropolitan Region (RMR), during which we aimed to reach the following objectives: a) to grasp the concepts of literature and Theory of Literature of the teachers trainers who teach Theory of Literature in Undergraduate; b) to investigate the role assigned by teachers trainers to the Theory of Literature within the initial training of teachers and within the literature teaching in Basic Education; c) to identify the goals established for the Theory of Literature teaching in Undergraduate. From the theoretical point of view, we turn to: in the field of Theory of Literature, Wellek and Warren (1976), Compagnon (2010), Souza (1987, 2006) and Eagleton (2006); in the field of teacher training, Tardif (2011) and Schön (2000); and, with regard to the literature teaching in Basic Education and training of undergraduates in Letters, Bordini and Aguiar (1993), Cosson (2006), Cosson and Paulino (2009), Lajolo (1982, 1995, 2008), Zilberman (1982, 1991, 2008) and Leahy-Dios (2000, 2001). We adopted a dialectical perspective that allowed us to understand the contradictory and dynamics relations involved in the phenomenon surveyed, as well as a qualitative methodology. For the analysis of data obtained through semi-structured interviews, questionnaires and document analysis, we used the Content Analysis proposed by Bardin (1995). The results revealed that the Pedagogical Projects of the HEIs surveyed are consistent with the National Guidelines for teacher and letters professional training. These documents are based on a conception of the teacher as a practical-reflective able to integrated into research activities and put up independently on knowledge construction, linking theory and practice. However, in the course programs, we noticed a strong affiliation to formal-structuralist thought. Already the testimony of former teachers revealed a variety of conceptions ranging since evasive stances, coated by humanistic values, in the face of questions related to the concepts of literature and teaching literature and the skills to teach literature in basic education until the highlight of the appropriation of the literary text through concrete experience, putting the theory as a body of systematized knowledge that guide our thinking. Also we have identified antagonistic positions, such as: the defense of the deconstruction of the Canon and the values and ideologies that underlie its legitimization and the perception of literature as set of classical texts.

**KEY-WORDS:** Theory of Literature. Initial Teachers Training. Literature Teaching. Teachers Knowledge. Degree in Letters.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 .....	116
Quadro 02 .....	136
Quadro 03 .....	142
Quadro 04 .....	146
Quadro 05 .....	149
Quadro 06 .....	152
Quadro 07 .....	158
Quadro 08 .....	160
Quadro 09.....	163
Quadro 10 .....	189

## SÍMBOLOS USADOS PARA TRANSCRIÇÃO

[t.i.]	Trecho incompreensível
(pausa)	Pausa longa
[ ]	Esclarecimentos
...	Pausa curta
(risos)	Risos durante a fala

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	14
<b>CAPÍTULO 1 – TEORIA DA LITERATURA: DA DEFINIÇÃO DA DISCIPLINA AO SEU ENSINO EM NÍVEL SUPERIOR.....</b>	29
1.1 Definição da disciplina Teoria da Literatura e de seu objeto.....	29
1.2 O Ensino de Teoria da Literatura em Nível Superior: entre a propedêutica e a sistematização .....	44
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	54
2.1 Formação inicial .....	55
2.2 Teoria e prática .....	64
2.3 Saberes docentes .....	69
<b>CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS .....</b>	76
3.1 Ensino de literatura na Educação Básica: da tradição historicista à formação do leitor .....	76
3.2 Novos rumos para o ensino de literatura na Educação Básica e contribuições da Teoria da Literatura.....	86
3.3 Formação inicial do professor de literatura.....	95
<b>CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	102
<b>CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	118
5.1 Análise dos documentos: das diretrizes nacionais aos projetos e programas das IES particulares .....	118
5.1.1 Os documentos nacionais: resoluções e pareceres .....	118
5.1.2 Os documentos produzidos pelas IES particulares: os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras e os programas do componente curricular Teoria da Literatura .....	128

5.1.2.1 Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras .....	128
5.1.2.2 Os programas do componente curricular Teoria da Literatura .....	131
5.2 Análise das entrevistas: as concepções dos professores formadores e os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura.....	139
5.2.1 O perfil dos professores formadores das IES particulares.....	140
5.2.2 O que relevam as vozes dos professores formadores .....	141
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 168
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	 174
 <b>APÊNDICES .....</b>	 183
APÊNDICE A .....	184
APÊNDICE B .....	186
APÊNDICE C .....	189
 <b>ANEXOS.....</b>	 194
ANEXO 01 .....	195
ANEXO 02 .....	196
ANEXO 03 .....	197
ANEXO 04 .....	198
ANEXO 05 .....	201
ANEXO 06 .....	203
ANEXO 07 .....	205
ANEXO 08 .....	207
ANEXO 09 .....	208
ANEXO 10 .....	223
ANEXO 11 .....	239
ANEXO 12 .....	253

## INTRODUÇÃO

No final da década de 1960, era realizado na França o Colóquio de Cérisy-la-Salle, que reuniu professores do ensino de 1º e 2º graus (antigas denominações para os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente), professores universitários e nomes da Teoria da Literatura como Tzvetan Todorov e Roland Barthes, para discutir questões referentes ao ensino de literatura. Na abertura do encontro, através da fala do professor Serge Doubrovsky, emergiram os seguintes questionamentos: “É a literatura ainda relevante? [...] A literatura ainda nos diz respeito? Que sentido ela pode ter para nós?” (apud LEITE, 2005, p. 204). Segundo Doubrovsky, essas interrogações colocam aqueles que pretendem ensinar literatura em uma situação de extremo desconforto, seja com relação às finalidades ou aos métodos que dizem respeito a tal ensino.

Anunciava-se, à época, uma crise do ensino de literatura em uma sociedade cada vez mais dominada pela técnica e pela produtividade. Uma crise que, no Brasil, somou-se a outra mais ampla, que é a da própria leitura<sup>1</sup> e que acompanhou o processo de democratização da escola pública. E se hoje, após um longo caminho de discussões e debates, não nos encontramos mais em crise, talvez possamos dizer que estamos trilhando um percurso de busca de alternativas que podem tornar mais significativo, para alunos e professores, o ensino de literatura na Educação Básica. Nesse percurso, deparamo-nos com novos desafios ocasionados pela expansão dos meios de comunicação em massa, pela multiplicação de suportes eletrônicos e digitais e pelo desenvolvimento e disseminação de dispositivos como o computador pessoal e o celular (RÖSING; ZILBERMAN, 2009).

Nossa experiência, primeiramente, como aluna do curso de Letras, e agora como professora de língua e literatura no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, tem nos colocado frente a frente com essa problemática e com esses novos desafios. Tal situação tem sido compartilhada com colegas com quem temos dialogado nas escolas, na universidade e nos espaços de formação continuada em busca de uma metodologia adequada para o ensino de literatura em um contexto no qual, apesar da institucionalização de programas de incentivo à

---

<sup>1</sup> Cf. Zilberman, 1982.

leitura, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o livro didático ainda é o material mais explorado pelo professor (seja por questões estruturais, como o mau funcionamento da biblioteca por falta de funcionários, seja por aspectos referentes à sua própria formação); por outro lado, os alunos se mostram mais interessados por outras formas de expressão ligadas aos meios audiovisuais de comunicação e às novas tecnologias.

Procurando nos inteirar do debate sobre a relação entre literatura e ensino, constatamos que, no Brasil, uma das primeiras obras a discutir o assunto data da década de 1970. Fazemos referência aqui ao livro de Osman Lins, *Do ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros* (1977), que reúne uma série de ensaios, publicados originalmente em diversos jornais durante as décadas de 1960 e 1970, nos quais o escritor, e também professor universitário, aponta as dificuldades do ensino de literatura em nível superior e a necessidade da busca de novas metodologias.

Dois estudos realizados na década de 1970 também contribuíram para fomentar as discussões acerca de questões ligadas ao ensino de literatura: a dissertação de mestrado de Maria Thereza Fraga Rocco, defendida em 1975 e publicada em livro em 1981, sob o título *Literatura/Ensino: uma problemática*, na qual a autora indica os problemas que permeiam o trabalho com o texto literário em turmas de 1º e 2º graus, problemas esses que giram em torno da própria conceituação do ensino de literatura e da definição dos objetivos desse ensino; e a dissertação de mestrado de Marisa Lajolo, *Teoria Literária Moderna e Ensino da Literatura no Segundo Grau do Curso Secundário Brasileiro*, também defendida em 1975.

Da década de 1960 até hoje, esse debate tem se mostrado cada vez mais intenso e profícuo, com contribuições de pesquisadoras como Lígia Chiappini de Moraes Leite, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini e, mais recentemente, de pesquisadores como Rildo Cosson e Hélder Pinheiro, entre outros, que levantam questionamentos sobre o próprio conceito de texto literário, sobre os objetivos do ensino de literatura e, principalmente, sobre o que se deve ensinar quando se ensina literatura e sobre como ensinar literatura na Educação Básica.

Frequentemente, tem-se criticado um ensino de literatura pautado em uma perspectiva historicista, que aparenta basear-se na disciplina História da Literatura tal como desenvolvida no século XIX, tendo em vista que esta se interessa “pelos origens e processos de transformação do fato literário” (SOUZA, 2006, p. 94), entendendo-o como resultado de causas determináveis, além de apresentar forte motivação nacionalista.

Tal modelo estabelece como foco das análises realizadas em sala de aula fatos externos ao texto, sem, na maioria das vezes, mostrar como os mesmos contribuem para a construção de sentido da obra literária. Após uma explanação sobre o contexto histórico em que a obra foi produzida, apresenta-se um trecho da mesma que exemplifique um determinado aspecto histórico-social da época. A aula de literatura transforma-se em aula de uma rudimentar história literária ou, no pior dos casos, em aula de história.

Esse aspecto tem sido reforçado por vários autores. Rocco, na pesquisa citada anteriormente, chega à conclusão de que, nas análises dos textos literários empreendidas pelos professores, “são privilegiados os aspectos *biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história literária* como determinantes da obra em detrimento do próprio texto” (1981, p. 28, grifo da autora); e Cosson (2006, p. 21) diz que, nas aulas do Ensino Médio, o ensino de literatura

limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional.

Quando a abordagem da obra literária ancora-se em conhecimentos provenientes da Teoria da Literatura, estes aparecem de forma fragmentada e estanque, pois, geralmente, como Cosson afirma acima, são apresentados através de “rasgos teóricos” sobre diferentes elementos, sem que, na maioria das vezes, o próprio texto literário seja colocado em evidência. Este aparece no final das explanações exemplificando o conceito exposto ou em exercícios em que o aluno terá que aplicar o conhecimento teórico trabalhado, classificando, por exemplo,

diferentes trechos poéticos em épico, lírico ou dramático ou então identificando o tipo de narrador de um texto em prosa.

O propósito desse tipo de ensino é levar os alunos a aplicarem de forma adequada um modelo teórico legitimado e consagrado, comprovando assim a operacionalidade dos conceitos que se transmutam em técnicas de análise e categorias para classificação e agrupamento dos textos. Aqui o processo de escolarização parece indissociavelmente ligado a uma cristalização e o que se concretiza no ensino de literatura em nível médio é um aplicacionismo teórico, uma utilização mecânica de conceitos que não auxilia na real formação de leitores de literatura (PINHEIRO, 2006).

Nos livros didáticos do Ensino Médio, os primeiros capítulos costumam fornecer conceitos considerados básicos e que visam a introduzir o aluno no estudo do texto literário. Busca-se definir, primeiramente, o que é literatura através de noções como funções da linguagem, conotação e denotação, ficcionalidade, literariedade e plurissignificação, enveredando-se logo em seguida pelos gêneros literários e figuras de linguagem. O próximo passo é adentrar naquilo que acompanhará o estudante até o final do terceiro ano do Ensino Médio: a historiografia literária<sup>2</sup>.

O que foi dito acima, contudo, não deve levar à conclusão de que não consideramos tais conceitos válidos e relevantes. Acreditamos que o são, principalmente para estudiosos, críticos e professores. O que queremos ressaltar é que introduzi-los como parte inicial dos estudos literários para estudantes do Ensino Médio, e da Educação Básica de forma geral, não contribuirá para uma real formação leitora, tendo em vista a própria complexidade de tais conceitos e a forma simplista como são habitualmente ensinados.

Assim, de modo geral, as práticas de ensino de literatura e os currículos que podemos depreender das mesmas não parecem refletir as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito dos Estudos Literários, principalmente no que diz respeito ao papel da historiografia na análise do texto, que deixa de ser encarada como um determinante deste último para assumir um papel importante na compreensão da “evolução das formas literárias no tempo” (ROCCO, 1981, p. 35). O mesmo pode ser

---

<sup>2</sup> Cf. a análise de Graça Paulino (2001) sobre as obras de Douglas Tufano *Estudos de Literatura Brasileira* e *Estudos de Língua e Literatura*.

dito com relação às correntes imanentistas e estruturalistas da Teoria da Literatura, que até hoje permeiam o ensino-aprendizagem de literatura no nível médio, ainda que as contribuições da Estética da Recepção já nos tenham feito perceber que o leitor é também um elemento crucial no processo de compreensão do texto literário.

Mas, se a própria Crítica, a História e a Teoria da Literatura já reviram muitos de seus conceitos e pressupostos, o que impossibilita, então, o docente da Educação Básica de assumir uma postura diferenciada diante do texto literário em sala de aula, ultrapassando os limites do historicismo, do biografismo, das análises meramente formais, e criando condições para que o aluno-leitor possa interagir com o texto literário, atualizando os seus sentidos, como também atribuindo-lhe novos significados?

A questão mostra-se pertinente, pois, se já parece ser um consenso a ideia de que a leitura, muito mais do que uma decodificação ou identificação das intencionalidades do autor, é um processo de interação leitor/obra/autor, temos que considerar que, além disso, no contexto escolar essa cadeia amplia-se para aluno-leitor/professor/obra/autor, visto que o professor irá atuar como mediador entre o aluno-leitor e o texto literário.

Contudo, como aponta Marisa Lajolo, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2008), o que fazer com o texto literário em sala de aula parece ter deixado de ser competência do professor, que vem perdendo a sua autonomia e criticidade diante do próprio objeto de ensino, para transformar-se em um executor das tarefas assumidas pelas editoras e autores de livros didáticos.

Acreditamos que a retomada de uma postura autônoma e crítica por parte dos professores envolve, obrigatoriamente, além de questões ligadas à valorização profissional e a consistentes políticas públicas de formação em serviço, aspectos referentes à formação teórico-metodológica. Isso porque, se considerarmos que o estudo do texto literário em sala de aula deve recorrer a vários instrumentos e a diferentes percursos metodológicos que respeitem a diversidade e a complexidade de tal objeto, devemos ter em mente um professor que mobiliza e articula conhecimentos da Crítica, da Teoria e da História da Literatura, e também de outras áreas como Linguística, Análise do Discurso, História, Sociologia, sem desconsiderar os aspectos da metodologia de tal ensino.

No percurso formativo do licenciando em Letras e na atividade docente do professor de literatura, acentuamos, dentre as áreas de conhecimento citadas acima, a importância dos estudos realizados especificamente pela Crítica e pela Teoria da Literatura.

Na Crítica Literária, que tomamos aqui não como uma disciplina, mas como uma atividade, uma prática voltada para a discussão de obras literárias que tem se transformado ao longo dos tempos (SOUZA, 1987b), destacamos seu caráter “iluminador” (LIMA, 2010), tendo em vista que aponta caminhos para a interpretação do texto literário. Seja instigando-nos a uma reflexão mais detida da obra lida, seja apontando-nos detalhes despercebidos, informações desconhecidas, relações com outros textos e culturas ou ainda nos incitando a contrapor outras visões à do autor, a Crítica nos impulsiona para uma nova e mais ampla compreensão do texto literário, prolongando nossa experiência com este último. As leituras dos críticos, além de nos ajudarem a descobrir novos sentidos para obras em particular, “são também reveladoras enquanto método” (PINHEIRO, 2006, p. 116-117).

Portanto, a Crítica Literária é elemento substancial para a formação do aluno de Letras e para o professor de literatura da Educação Básica,

não para substituir a leitura do professor e dos alunos, mas para estimular em novas descobertas de sentido e para ajudar o jovem leitor a encontrar o caminho da leitura significativa, que, lembremos, às vezes é exigente, diríamos mesmo, cansativa (PINHEIRO, 2006, p. 119).

Compreendendo-se que a leitura do crítico não deve ocupar o lugar da experiência de cada leitor com as obras, nem ser tomada como única dotada de validade, o que deve ser valorizado é o diálogo que abre portas para novas possibilidades de aprendizagem.

Já a Teoria da Literatura, configurando-se como um campo de investigação e reflexão que se ocupa do texto literário, transformando-o em objeto de problematização e questionamentos sistemáticos, estabelece conceitos e definições, além de discutir métodos de análise (SOUZA, 1987a). Logo, torna-se imprescindível não só para que se tenha acesso às diferentes correntes que compõem a Teoria da Literatura, como também para que se possa refletir sobre os diferentes conceitos de

literatura que subjazem a cada uma delas e sobre a importância da Teoria para o ensino-aprendizagem de literatura na Educação Básica.

Para guiar seus alunos no estudo do texto literário, é preciso que o próprio docente da Educação Básica possua um embasamento teórico, crítico e reflexivo e domine os conceitos e pressupostos que permeiam a compreensão e a abordagem da obra literária. Isso lhe proporcionará mais clareza com relação aos objetivos do ensino de literatura e mais autonomia para planejar situações de aprendizagem que garantam ao aluno uma experiência de leitura mais ampla e crítica.

Segundo Leite (2005), nos cursos de Letras brasileiros, a Teoria da Literatura passou a figurar como disciplina autônoma, ainda que não figurasse nos currículos oficiais, a partir da década de 1950, quando Afrânio Coutinho apresentou um projeto para a área à Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>3</sup>. No início da década de 1960, a disciplina se expandiu para universidades de outros estados (como Rio Grande do Sul, São Paulo e Bahia), popularizando-se ainda mais a partir da década de 1970. Hoje, mesmo com a autonomia conferida às universidades pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para fixarem os currículos dos seus cursos e programas, a disciplina Teoria da Literatura figura nas grades curriculares de boa parte dos cursos de Licenciatura em Letras<sup>4</sup>.

Diante do que foi colocado até o momento, torna-se imprescindível refletir sobre a formação inicial que tem sido oferecida aos professores de literatura que irão atuar na Educação Básica e, mais especificamente, sobre como a Teoria da Literatura tem sido abordada nesse processo de formação, tendo em vista que este último engloba, além do estudo de literaturas diversas (Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Latina e Literatura de Língua Estrangeira Moderna, dependendo da habilitação pretendida pelo graduando) e disciplinas de prática de ensino, estágio, metodologia e didática, o estudo de textos críticos e teóricos. Em outras palavras, a formação literária, em nível superior, não diz respeito apenas à

---

<sup>3</sup> Souza (2006) enumera experiências de ensino de Teoria da Literatura anteriores à década de 1950, que se devem a Cecília Meireles e a Prudente de Moraes Neto.

<sup>4</sup> Em Pernambuco, dentre as IES com cursos presenciais a cujas grades curriculares tivemos acesso (ao todo 14), são exceções a UFRPE, a UNICAP e a FALUB, que têm em suas matrizes disciplinas denominadas Introdução aos Estudos Literários e Análise e Interpretação do Texto Literário; Introdução aos Estudos Literários, Estudo das Formas Poéticas e Estudo das Formas Narrativas; e Introdução aos Estudos Literários, respectivamente. Algumas Universidades Federais de outros estados, como São Paulo, por exemplo, também têm optado por disciplinas como Introdução aos Estudos Literários I e II.

construção de um vasto repertório de leitura de textos literários, mas também ao ensino-aprendizagem de Teoria da Literatura.

Pensar a Teoria da Literatura dentro do processo de formação de professores não significa que buscamos um fim pragmático, imediato para esse saber (temos que ter cuidado para não aderirmos a uma visão meramente propedêutica); na verdade, consideramos que, na busca de uma formação que integre teoria e prática e que forme professores capazes de levantar reflexões pertinentes sobre o texto literário, problematizando-o junto aos alunos, a Teoria desempenha um papel importantíssimo, visto que pode levar a compreensões mais amplas do objeto baseadas em questionamentos sistemáticos.

Voltando à questão da formação inicial dos professores de literatura no Brasil, esta tem se dado tanto em instituições públicas de âmbito federal, estadual e municipal, como em instituições particulares. Estas últimas vêm apresentando desde a década de 1960 uma grande participação na formação de professores, mesmo se levarmos em conta a redução do crescimento do número de matrículas a partir da década de 1980 e recente aumento desse número no setor público.

Benda (1984), Leite (2005) e Sampaio (1999) afirmam que, a partir da segunda metade da década de 1960, é desencadeado um processo de expansão numérica do ensino superior no Brasil. Nesse contexto, as faculdades particulares proliferam-se, principalmente devido aos incentivos concedidos pelo Estado, tais como: reajustes de mensalidade semestrais autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), além de reajustes extra que poderiam ser requeridos ao então Conselho Federal de Educação por conta de melhorias estruturais que viessem a ser oferecidas pela instituição; subvenções e também o Crédito Educativo, criado em 1976.

Ao lado de carreiras liberais como Odontologia e Medicina, o novo público do ensino superior irá se concentrar principalmente na área de Humanas, destacando-se aí os cursos de formação de professores<sup>5</sup>, o que não se deve apenas à demanda por profissionais da área de educação, mas também ao fato de tais cursos serem de baixo custo e basearem-se majoritariamente em recursos humanos, o que atraiu os

---

<sup>5</sup> Analisando o período de expansão do ensino superior no Brasil, Benda (1984) demonstra que os cursos de Letras formavam cerca de 40 mil profissionais por ano, o que representava quase um quinto dos 220 mil graduados por todo o ensino superior.

investidores privados. A qualidade da formação oferecida por tais instituições é um ponto que passa, então, a ser questionado. Em 1981, em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, o então vice-reitor da PUC-SP, Casimiro Reis Filho, denunciava:

O ensino já era de baixo nível e aumentou sua intensidade, à medida em que uma população já carente culturalmente se tornou uma clientela fácil dessas organizações comerciais. O que houve foi uma montagem de fábricas de diplomas (apud BENDA, 1984, p. 60).

É preciso ressaltar que tal expansão do ensino superior, protagonizada pelas faculdades particulares, vem atender majoritariamente a um público até então excluído desse nível de ensino. Magda Soares, no texto *Que professor de Português queremos formar?*, evidencia que, a partir das décadas de 1950 e 1960, o perfil dos alunos dos cursos de Letras começa a se modificar, pois estes passam a receber um público oriundo de contextos pouco letrados, com precárias condições de leitura e escrita e um repertório de leitura cada vez mais reduzido. Esses fatores estão relacionados, entre outros aspectos, à necessidade de recrutamento de um número cada vez maior de professores de língua e literatura maternas, advindo daí rebaixamento salarial e precárias condições de trabalho.

Analisando o quadro dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras do estado de Pernambuco hoje, ao lado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Universidade de Pernambuco (UPE), além das faculdades de formação de professores do interior do estado, é nas Instituições de Ensino Superior (doravante IES) particulares que se tem formado boa parte dos profissionais que irão atuar como professores de literatura na Educação Básica. Recife e Olinda apresentam seis<sup>6</sup> IES particulares que oferecem o curso de Licenciatura em Letras na modalidade presencial cadastradas no Ministério da Educação<sup>7</sup>.

Assim, nossa pesquisa tem como objetivo central investigar os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras de IES particulares da Região Metropolitana do Recife (doravante RMR) e

---

<sup>6</sup> Durante o período de escrita desta dissertação (primeiro semestre de 2013) passou a ser oferecido por uma IES do município de Recife mais um curso presencial de Licenciatura em Letras, totalizando, assim, sete IES. No entanto, tal curso ainda não apresenta resultados no site e-MEC.

<sup>7</sup> Fonte: <http://emecc.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2012 e 25 de fevereiro de 2013.

susas relações com o processo de formação de professores. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos:

- Apreender as concepções de literatura e de Teoria da Literatura dos docentes formadores que lecionam o componente curricular Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras de IES particulares da RMR;
- Identificar quais os objetivos estabelecidos para o ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras de IES particulares da RMR;
- Averiguar qual o papel atribuído, pelos docentes formadores das IES particulares da RMR, à Teoria da Literatura dentro da formação inicial de professores e dentro do ensino de literatura na Educação Básica.

Entendemos que a aceitação da ideia de que estamos vivenciando, já há algum tempo, uma crise no ensino-aprendizagem de literatura, não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Universitário, torna pertinente todo esforço que vise a buscar soluções para os problemas que se têm apresentado. Problemas que, se, por um lado, dizem respeito ao desinteresse pela leitura por parte dos alunos, também denunciam “a falta de eficiência do professor de Literatura” (ZILBERMAN, 2008, p. 21).

A relevância de tal esforço também pode ser afirmada quando retomamos o estudo de Rocco sobre o ensino de literatura, realizado na década de 1970, com professores e alunos de 1º e 2º graus e também com professores universitários. Já nessa época, a autora constatou que mesmo os professores que faziam cursos além da graduação apresentavam sérios problemas referentes ao ensino do objeto literatura, “frutos de formação universitária inconsistente e defeituosa” (1981, p. 27), e defendia, assim, a necessidade de se repensar a formação específica em literatura, sem perder de vista o fato de que uma parte considerável dos alunos da graduação será professor de 1º e 2º graus.

As questões levantadas por Rocco parecem ainda ter pertinência, pois Martins (2005, p. 29) afirma:

se as práticas escolares direcionadas ao texto literário acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária, nas escolas, segundo abordagens formalistas estruturalistas, biográficas, entre outras.

Também Segabinazi (2011), em tese de doutorado recente, destaca uma confusão e uma lacuna conceitual por parte, principalmente, dos professores de literatura da Educação Básica sobre o que é literatura, sobre qual o objeto e os objetivos de ensino dessa disciplina e sobre as metodologias mais adequadas para que esse ensino se configure como algo significativo e pertinente para os estudantes.

Não pretendemos nos estender em citações, mas as pesquisas das autoras referidas acima tornam patente a necessidade de se refletir sobre a formação oferecida pelos cursos de Licenciatura em Letras na área de Teoria da Literatura.

Com o intuito de compreender como a produção científico-acadêmica, no Brasil, e em Pernambuco mais especificamente, vem se colocando diante de tais questões, empreendemos um levantamento de dissertações e teses no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE), criado em 1978 com o Curso de Mestrado e passando a oferecer em 2002 o Doutorado; no *site* *Letras Digitais*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE), que teve início em 1975 com cursos de Especialização; e também no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No *site* do PPGE-UFPE, foram pesquisadas as dissertações produzidas entre os anos de 1982 e 2011. Identificamos 53 estudos que tratam de formação de professores. Desses, 21 abordam a formação continuada em áreas diversas (Matemática, Língua Inglesa, Artes, Educação Física), a formação continuada para o uso das tecnologias da informação, para atuação na Educação de Jovens e Adultos e também a representação social dos professores sobre a formação em serviço.

Os demais estudos sobre formação docente tratam de temas como: papel da didática, avaliação, políticas educacionais, estágio supervisionado, entre outros.

Na área de língua portuguesa e literatura, foram encontrados apenas 03 estudos. Dois deles referem-se mais especificamente à Língua Portuguesa: o de Borba (1994), que procurou apreender as concepções de língua dos professores dos cursos de Letras de duas universidades pernambucanas; e o de Santos (1999), que trata da formação em serviço dos professores de língua portuguesa das séries iniciais.

Apenas a pesquisa de Silva (2000) relaciona formação docente e literatura: *Formação de Professores e Alfabetização Literária: uma análise didática*. O trabalho de Silva, contudo, centra-se na contribuição da formação inicial oferecida pelo Curso Normal para a reflexão sobre a formação de leitores críticos.

Foram identificados ainda 04 trabalhos relacionados à literatura e ensino, estes abordam questões ligadas a políticas educacionais (LIMA, 1991), literatura infantil na alfabetização (MONTEIRO, 2004), ensino de leitura literária em escolas da Rede Pública Estadual de Pernambuco (COSTA, 2010), história de leitura de professores de língua portuguesa e concepções e práticas de leitura do texto literário (SANTOS, 2011).

No *Letras Digitais*, não encontramos nenhuma dissertação ou tese sobre formação de professores. Buscando resultados para a relação Teoria da Literatura e ensino, também nos deparamos com uma escassez de estudos: foram identificados apenas 05 trabalhos, dentre os quais destacamos o de Martins (2003) que propõe uma maior integração entre a Teoria da Literatura e a escola.

No Banco de Teses da CAPES, realizamos um levantamento entre os anos de 1990 e 2010, buscando resultados para Teoria da Literatura e formação de professores, Teoria da Literatura e ensino, e formação de professores de literatura. Encontramos 17 dissertações e 05 teses.

Cinco trabalhos (04 dissertações e 01 tese) voltam-se para as possíveis relações entre as experiências de leitura dos professores da educação básica, sua formação e sua prática pedagógica: Brandão (2004); Zberman (2005); Pereira (2005); Sousa (2006); Almeida (2007).

Há trabalhos que buscam apreender os discursos e as concepções dos discentes dos cursos de Letras sobre aula (GRANZIERA, 2006), sobre literatura (BRANCO, 2006), sobre o docente de literatura (FRANCO, 2010) e também as representações sociais de leitura literária de professoras em processo de formação em serviço (VELOSO, 2001).

A tese de Evangelista (2000) tem como tema as práticas escolares de leitura literária e nela a autora analisa a trajetória de formação (em condições familiares, escolares e acadêmicas) de quatro professoras das séries finais do Ensino Fundamental.

O processo de formação de professores de literatura em nível superior é abordado por Carvalho (1995), Agnol (1997), Argemon (2004), Sena (2008), Martins (2008) e Stephani (2009).

Acerca desse último aspecto, destacamos as teses de Lage (2010) e Segabinazi (2011). Em seu trabalho, Lage investiga o ensino de literatura em cursos de Licenciatura em Letras de 07 universidades do Estado de Minas Gerais e suas relações com a Educação Básica, procurando perceber como os professores das 07 instituições superiores tratam a questão da formação dos futuros professores de literatura que irão atuar nos níveis Fundamental e Médio. Para tanto, Lage analisou os currículos dos cursos de Letras das 07 universidades, procurando apontar o que os mesmos revelam sobre o ensino de literatura e realizou entrevistas com os docentes universitários, levantando questões como a função da Teoria da Literatura nas aulas de literatura. A pesquisadora constatou que, em cidades como Belo Horizonte e Juiz de Fora, com maior grau de urbanização, a formação do professor de literatura nas universidades não estabelece um diálogo com a Educação Básica e com a comunidade, diferentemente do que ocorre nas cidades interioranas. Assim, o ensino de literatura, apesar dos esforços de inovação, parece seguir duas tendências: a “distinção” e a “pedagogização”<sup>8</sup>.

A pesquisa de Segabinazi, por sua vez, volta-se para a formação pedagógica dos professores de literatura do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), problematizando o ensino de literatura na universidade, a formação inicial do professor de literatura e suas relações com a Educação Básica. A autora empreende uma análise de documentos que orientam o ensino de literatura no nível médio e superior e investiga como se dá o ensino de literatura nesses dois níveis a partir dos professores e dos alunos. Como resultado, revela que o ensino de literatura no curso de Letras da UFPB está ligado à historiografia literária e a textos canônicos, o que acaba por se refletir na Educação Básica.

O panorama traçado, apesar de apresentar uma quantidade razoável de pesquisas sobre a formação do professor de literatura, evidenciou a escassez de

---

<sup>8</sup> Ao tratar da “distinção”, a autora, baseando-se em Bourdieu, faz referência à consideração da literatura como fator de nobreza, de destaque social. Já a “pedagogização” seria uma possível tendência a uma excessiva “didatização” da literatura observada nas universidades em que há uma maior fragilidade no repertório cultural dos alunos.

estudos específicos sobre as contribuições da Teoria da Literatura nessa formação, principalmente no que diz respeito aos estudos desenvolvidos no âmbito da UFPE.

A discussão acerca do nosso problema de pesquisa, bem como dos dados coletados junto às IES particulares, foi subdividida em cinco capítulos que abordam a própria disciplina Teoria da Literatura, a formação de professores e o ensino de literatura na Educação Básica. No primeiro capítulo, discorremos sobre os problemas implicados na conceituação da disciplina Teoria da Literatura e também de seu objeto. Também tratamos de alguns elementos que podem contribuir para a sua caracterização e de como tal disciplina tem sido abordada nos cursos de Letras brasileiros, destacando duas tendências gerais: a propedêutica e a sistematização.

O segundo capítulo é destinado a problematizar, de um modo mais geral, o processo de formação de professores em nível superior. Nesse capítulo, discutimos a formação docente inicial a partir de uma perspectiva prático-reflexiva e traçamos relações com a questão dos saberes docentes, principalmente a partir de Tardif (2011), e com as dimensões da teoria e da prática.

O capítulo três aborda o ensino de literatura na Educação Básica. Apresentamos, primeiramente, o contexto que originou as críticas ao paradigma historicista e que levou à valorização de um modelo de ensino preocupado com a formação do leitor de textos literários. Procuramos discutir mais detalhadamente as propostas metodológicas de Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2006) e Cosson e Paulino (2009), bem como as contribuições da Teoria da Literatura para o ensino na Educação Básica. Por fim, discorremos sobre a formação inicial ofertada em nível superior aos futuros professores de literatura.

O quarto capítulo é destinado à apresentação dos fundamentos e procedimentos metodológicos que orientaram nossa investigação. Nele, tratamos das características gerais e da importância da metodologia qualitativa para a pesquisa em Educação e também da relevância da perspectiva dialética para a compreensão dos aspectos contraditórios que envolvem o fenômeno estudado. Descrevemos também as etapas da coleta de dados e o modo como a análise do *corpus* foi empreendida a partir de Bardin (1995).

O capítulo cinco foi dedicado à discussão e à análise dos dados coletados. Na primeira parte desse capítulo, detalhamos as seis categorias de análise que foram

estabelecidas a partir do estudo dos documentos curriculares nacionais que orientam a formação do professor da Educação Básica e do profissional de Letras, traçando relações entre elas e os Projetos Pedagógicos dos cursos das IES particulares. Além disso, discutimos os programas do componente curricular Teoria da Literatura, salientando a perspectiva formal-estruturalista que subjaz a tais documentos. A segunda parte do quinto capítulo é constituida pela análise dos depoimentos dos professores formadores, através da qual procuramos explicitar, também a partir do estabelecimento de categorias, as suas concepções acerca da Teoria da Literatura, da literatura e das relações entre Teoria, ensino e formação docente.

# CAPÍTULO 1 – TEORIA DA LITERATURA<sup>9</sup>: DA CONCEITUAÇÃO DA DISCIPLINA AO SEU ENSINO EM NÍVEL SUPERIOR

## 1.1 Conceituação da disciplina Teoria da Literatura e de seu objeto

Investigar o processo de formação inicial dos professores de literatura da Educação Básica a partir dos direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura em nível superior nos leva a refletir sobre o contexto de surgimento dessa disciplina e sobre o que caracteriza essa área do conhecimento. Para tanto, começamos este tópico por afirmar que a atitude de tomar o discurso literário como objeto de problematização e questionamentos sistemáticos que propiciem o desenvolvimento de um estudo de caráter metódico e analítico não é recente, pois, já na Antiguidade Clássica, Platão (séculos V-IV a.C.) e Aristóteles (século IV a.C.) problematizaram noções, relativas às então chamadas artes poéticas (a tragédia e a epopeia), que são retomadas até hoje no campo dos Estudos Literários, como as de mímese, mito e catarse. Esse caráter de “não-novidade” de um discurso teórico sobre a literatura tem sido reforçado por diversos autores como Leite (2005), Freadman e Miller (1994), Souza (1987a) e Compagnon (2010, p. 19); o último afirma:

Platão e Aristóteles faziam teoria porque se interessavam pelas categorias gerais, ou mesmo universais, pelas constantes literárias contidas nas obras particulares, como por exemplo, os gêneros, as formas, os modos, as figuras.

No entanto, a disciplina Teoria da Literatura, tal como a conhecemos hoje, configura-se a partir do século XX, ou seja, é relativamente recente, assim como o próprio uso do termo literatura, que se firma a partir do final do século XVIII em detrimento do conceito de belas-letras. Talvez seja por isso que possa suscitar, mesmo entre os especialistas da área, uma série de diferentes compreensões, como demonstra Pereira (2006), ao resgatar uma enquete realizada, na década de 1980,

<sup>9</sup> Em alguns autores, como em Compagnon (2010), é possível encontrar uma distinção conceitual entre “Teoria da Literatura” e “Teoria Literária”. Contudo, não a adotaremos, pois concordamos com Souza (2006) quando este afirma que não há um consenso sobre tal distinção e nem indicações de que a mesma venha a ser amplamente aceita. Adotamos neste trabalho a denominação “Teoria da Literatura” por ser a de uso mais geral (SOUZA, 2006) e também por ser aquela que figura em boa parte de nossa fundamentação teórica sobre o tema (EAGLETON, [1983] 2006), (WELLEK; WARREN, [1949] 1976), (SOUZA, 1987a, 1987b, 2006), (PEREIRA, 2006).

pela revista *New Literary History*, com estudiosos como Robert Jauss, Wolfgang Iser, Stanley Fish, Terry Eagleton e George Steiner, entre outros.

Primeiramente, a Teoria poderia ser compreendida como um saber geral que abarca as outras disciplinas que envolvem o estudo da literatura (Poética, Crítica e História Literária). Essa perspectiva, porém, implica a apreensão da Teoria como um campo bastante genérico, dentro do qual as outras disciplinas seriam reduzidas a simples compartimentos ou capítulos seus, como critica Souza (1987a; 1987b). Perderíamos de vista a identidade histórica da Teoria da Literatura e também das demais disciplinas, que apresentam configurações conceituais e metodológicas próprias, bem como a diferenciação entre campo de estudos e objeto.

Tratando dos “(des)entendimentos” usuais que cercam a Teoria da Literatura, Souza (1987a, p. 19-20) afirma que, além de ser vista como um saber geral, essa área também tem sido muitas vezes tomada como uma disciplina preparatória para o estudo das diversas literaturas, ou seja, como uma instrumentalização para a prática. Mas dessa forma seria apenas “um conjunto de noções básicas com as quais se poderia, por exemplo, estudar a literatura brasileira”, além de acentuar a dicotomização, já usual, entre teoria e prática. Esse aspecto será mais bem explorado no segundo tópico deste capítulo, quando trataremos do ensino de Teoria da Literatura em nível superior.

Outra perspectiva enxerga na Teoria da Literatura uma função sistematizadora e disciplinadora, ou seja, a Teoria, através da definição de um sistema conceitual comum, estabeleceria as bases para as investigações desenvolvidas no campo dos Estudos Literários e integraria as análises particulares em um contexto mais amplo, garantindo um espaço de entendimento mútuo entre os pesquisadores. Para os partidários dessa visão, “sem uma sistematização coerente e bem engendrada a ser realizada pela Teoria, a Crítica e a História Literária estariam completamente desorientadas” (PEREIRA, 2006, p. 11). Mas é preciso se perguntar, como o faz Pereira (2006), qual seria a teoria capaz de dar conta não da complexidade do objeto literário, mas do próprio campo dos Estudos Literários, colocando-se acima das demais áreas. Além disso, a visão da Teoria como instância sistematizadora pode levar à superestimação do geral, em detrimento do particular.

A Teoria da Literatura poderia ser tomada, também, como uma instância autorreflexiva que se volta para a ontologia do objeto literário, ou seja, uma instância de reflexão pura. O problema aqui reside na possível limitação da Teoria a uma atividade unicamente especulativa, com um fim em si mesma e, diante disso, não podemos esquecer que as várias correntes que compõem a Teoria da Literatura também propuseram métodos para a análise dos textos.

Há ainda aqueles que acreditam que a Teoria deva se voltar para um comprometimento político, integrando os conhecimentos literários a questionamentos sociais e culturais. Fowler (apud PEREIRA, 2006, p. 13) comenta que é preciso estarmos atentos aos riscos que essa perspectiva envolve, pois “teorias fortemente politizadas acabam tendo pouco interesse na própria Literatura”.

Concordamos com Souza (1987a), quando este emprega o termo Teoria da Literatura para se referir à disciplina constituída no século XX e que traz questionamentos sistemáticos acerca do fato literário, e que, sendo assim, estabelece fundamentos, conceitos e métodos de análise. Também acreditamos que a complexidade imbricada na busca de uma definição para a Teoria da Literatura advém, entre outras coisas, dos seus limites tênues diante de outras áreas do conhecimento, da sua fragmentação interna em diferentes correntes e da sua defrontação com outras realizações históricas no campo dos Estudos Literários anteriores ao seu advento, como a Retórica, a Poética, a Estética, a História da Literatura e a Crítica Literária (SOUZA, 1987b).

Procurando identificar o momento da constituição e do estabelecimento da disciplina Teoria da Literatura, Souza (1987a; 1987b) remonta às três primeiras décadas do século XX. Segundo o autor, nesse momento, desenvolvem-se diferentes diretrizes de investigação literária (o Formalismo Russo, a Nova Crítica, a Estilística, a Escola Morfológica e a Fenomenologia dos Estratos) que se contrapõem aos modelos vigentes e predominantes no século XIX, ou seja, que fazem frente ao historicismo, ao biografismo, às análises psicológicas, sociológicas e filológicas e também à crítica impressionista.

Os grupos e movimentos que representam as novas diretrizes têm em comum a recusa das perspectivas historicistas e positivistas, a busca do rigor metodológico para a superação do modelo impressionista e a elaboração de métodos de análise

que encarassem a literatura como linguagem. Essas posições irão contribuir para o delineamento da Teoria da Literatura, coadunando-se com as transformações ocorridas no campo das Ciências Humanas: o próprio enfraquecimento do historicismo e do positivismo, e a emersão de conceitos como “*descontinuidade*”, “*objetividade construída*” e “*inconsciente*”, desenvolvidos a partir de estudos realizados pela Fenomenologia, pela Psicanálise, pela Linguística Estruturalista e pelo Gestaltismo (SOUZA, 1987b).

As novas diretrizes também se coadunam com o desenvolvimento da concepção de literatura como uma construção linguística específica, em que a linguagem literária volta-se para si mesma e para o processo de construção poética. A produção literária do início do século XX demandava, assim, um modelo investigativo que, ao invés de concentrar-se em causas exteriores ao texto literário, focasse a própria obra e a organização da linguagem, a partir de uma perspectiva autônoma e especializada. Para Souza (1987b), essa aproximação torna evidente a conformidade entre os modos de investigação da literatura e as crenças historicamente situadas sobre tal objeto.

A Teoria da Literatura marca uma nova realização dentro dos Estudos Literários e, como disciplina, tem sua unidade

estabelecida pelo destaque dado ao texto e à linguagem, apesar da desconcertante presença em seu âmbito de grupos e movimentos extremamente diferenciados entre si, em decorrência de suas opções por métodos e conceitos exclusivistas (SOUZA, 1987b, p. 102).

Assim, apesar das múltiplas orientações e divisões internas que lhe são peculiares, a Teoria da Literatura apresenta como ponto de convergência entre as várias correntes, principalmente no início de seu desenvolvimento, o realce concedido à questão da linguagem. Essa atitude irá favorecer a retomada de disciplinas clássicas como a Poética e a Retórica, que, por apresentarem modelos de análise especializados e voltados para os textos em si, acabaram por harmonizar-se com o projeto central da Teoria da Literatura.

Como segunda característica que compõe o “núcleo básico” da Teoria da Literatura, Souza (2006) aponta a sua dimensão problematizante, ou seja, a nova disciplina vai de encontro a uma concepção da literatura como evidência objetiva

que pode ser alvo de uma compreensão imediata. A literatura deve ser sempre objeto de análises sistemáticas e atentas.

Uma obra específica contribuirá para a ampla divulgação da nova disciplina: *Teoria da Literatura* ([1949] 1976), de René Wellek e Austin Warren. Publicado originalmente em 1949<sup>10</sup>, esse manual congrega, como observa Pereira (2006), influências de duas correntes que estão na base do desenvolvimento da Teoria da Literatura moderna: o Formalismo Eslavo, através da figura de Wellek, que foi membro do Círculo Linguístico de Praga, e a Nova Crítica norte-americana, através de Warren, que foi um dos grandes nomes dessa corrente.

A partir das influências citadas acima, fica evidente que os autores se propõem a pensar uma compreensão da literatura que não enfoque apenas questões extrínsecas, como fazia a História da Literatura até então, mas que se volte para aspectos intrínsecos do texto literário. Na visão deles, o estudo da literatura deveria ser especificamente literário e, contra os argumentos de que o criticismo seria uma “segunda criação” e de que a literatura não seria passível de teorizações e estudos sistemáticos, devendo ser apenas gozada, apreciada, levantam a ideia que o estudo da literatura deve ser ao mesmo tempo literário e sistemático. A questão, então, é: como ocupar-se intelectualmente da literatura?

No âmbito dos Estudos Literários, a primeira resposta a essa questão consistiu em utilizar os métodos das ciências naturais, o que pode caracterizar-se pelas seguintes atitudes: busca de objetividade e impessoalidade; estabelecimento de relações causais e busca das origens; utilização de métodos quantitativos e emprego de conceitos biológicos. Contudo, tais métodos demonstraram ter um alcance limitado para o estudo literário, e mesmo que se considere que “métodos tão fundamentais como a indução e a dedução, a análise, a síntese e a comparação são comuns a todos os tipos de conhecimento sistemático” (WELLEK; WARREN, [1949] 1976, p. 15), não se deve esquecer que as humanidades também desenvolveram métodos próprios ao longo da história.

Outra possibilidade seria colocar em relevância a individualidade da obra literária. Até mesmo ao analisar um movimento estético específico ou uma literatura

---

<sup>10</sup> Há controvérsias sobre a real data de publicação da obra (se seria 1942, 1946 ou 1949), mas adotaremos aqui o ano de 1949 pelo fato de que o prefácio à primeira edição datar de 01 de maio de 1948.

nacional, o pesquisador deveria preocupar-se em destacar as características que a distinguem de outros fenômenos similares. Essa perspectiva, porém, pode levar a uma apreciação “meramente emocional” e à “subjetividade completa”, além de desconsiderar que as obras literárias relacionam-se umas com as outras dentro de uma tradição.

É preciso reconhecer que toda obra literária é simultaneamente geral e particular, ou seja, simultaneamente individual e geral. Na visão de Wellek e Warren ([1949] 1976), o Criticismo e a História Literária buscariam o caráter individual da literatura, mas para tanto precisam de uma base geral que seria conferida pela Teoria da Literatura: “a teoria da literatura, como um *organon* de métodos, é a grande necessidade da formação literária de hoje” (WELLEK; WARREN, [1949] 1976, p. 18). Assim, o Criticismo, a História e a Teoria devem estar interligados e, dentro dessa tríade, o papel da Teoria parece ser o de oferecer os princípios gerais, as bases para o estudo da literatura.

A diferenciação entre a Teoria da Literatura, a Crítica e a História Literária se estabelece, em Wellek e Warren ([1949] 1976), através da síntese da distinção da literatura como elemento sincrônico ou diacrônico e através da distinção da análise das obras concretas ou de seus princípios gerais. Os autores definem a Teoria da Literatura como o “estudo dos princípios da literatura e das suas categorias, dos seus critérios e matérias” (WELLEK; WARREN, [1949] 1976, p. 44) e a Crítica e da História Literária, como o estudo das obras concretas.

No entanto, ao contrário do que se possa pensar, os autores não concebem esses diferentes campos do estudo literário como isolados. Para eles a Teoria não pode existir sem a Crítica e a História, visto que apenas a partir das obras concretas é possível estabelecer “critérios, categorias e esquemas”, e a Crítica e a História não podem existir sem a Teoria, pois é esta que proporciona “conceitos”, “pontos de referência” e “generalizações”. Há entre esses campos um “processo dialético, (...) uma interpenetração mútua da teoria e da prática” (WELLEK; WARREN, [1949] 1976, p. 45).

Objetivando conceituar a natureza da literatura, que seria uma das funções da Teoria, Wellek e Warren ([1949] 1976) partem novamente de uma visão intrínseca

de literatura. Os autores retomam duas das mais conhecidas tentativas de definição desse objeto para poderem chegar ao seu próprio conceito.

Primeiramente, a literatura seria tudo aquilo que se encontra sob a forma escrita e que contribui para o estudo da história da civilização e da cultura, porém, identificar a literatura com a história é negar a sua identidade específica. A segunda alternativa define a literatura como a reunião dos “grandes livros”, livros esses que, seja por questões estéticas ou por questões temáticas e intelectuais, são tidos como notáveis. Esse critério levaria a considerar como literatura as grandes obras da filosofia, da história, de outros campos de um modo geral.

Contrapondo-se às duas concepções traçadas acima, Wellek e Warren ([1949] 1976) definem a literatura como uma arte. A linguagem (que, diferentemente da pedra ou dos sons utilizados por outras artes, já é uma criação humana, imbuída de “herança cultural de um grupo linguístico”) é o material da arte literária, que a utiliza de modo particular.

Esse uso particular é definido pelos autores através da distinção entre os usos literário, diário e científico da linguagem. A linguagem científica seria “denotativa”, visando a uma correspondência entre o signo e a coisa significada, já a linguagem literária, em oposição, seria “altamente conotativa”, além disso, seria expressiva e buscara também influenciar o leitor e suas atitudes, persuadindo-o e, em última instância, modificando-o. Outra característica seria o fato de que na literatura o próprio signo, a própria linguagem é acentuada. Nesse último aspecto percebe-se uma correlação com as ideias do Formalismo Russo, principalmente com a noção formulada por Roman Jakobson de que

a linguagem poética consistia acima de tudo em uma certa relação autoconsciente da linguagem para consigo mesma. [Para Jakobson,] O funcionamento poético da linguagem ‘promove a palpabilidade dos signos’, chama a atenção para as suas qualidades materiais e não simplesmente para seu uso como elementos de comunicação (EAGLETON, [1983] 2006, p. 148).

A diferenciação entre linguagem literária e linguagem cotidiana seria, porém, mais difícil, visto que não há um conceito uniforme para esta última e que muito do que foi dito com relação à linguagem literária também é aplicável ao seu uso cotidiano. A distinção seria, então, muito mais “quantitativa” do que “qualitativa”:

Na literatura, os recursos da linguagem são explorados muito mais deliberadamente e sistematicamente. (...) A linguagem poética estrutura, torna mais cerrados, os recursos da linguagem corrente e às vezes chega a violentá-los num esforço para que demos por eles e neles atentemos (WELLEK; WARREN, [1949] 1976, p. 26).

Destacar-se-iam também na obra literária a ficcionalidade e a função estética como predominantes sobre a função pragmática.

Ressalte-se que nenhum dos traços acima, considerado isoladamente, é suficiente para definir o que seja literatura, pois esta última deve ser vista como um elemento complexo, com vários estratos.

Tratando do modo de existência da obra literária, Wellek e Warren ([1949] 1976) apresentam outras concepções ligadas à compreensão de tal objeto. Poderíamos, assim, considerar a obra de arte literária como um “artefato”, como um objeto impresso, escrito. Mas o primeiro entrave a ser colocado aqui é que tal acepção não incluiria a literatura oral. Além disso, a impressão gráfica apesar de muitas vezes contribuir para a tessitura da obra, como no caso dos poemas concretos, também contém elementos exteriores ao poema, como o número das páginas de um livro. Em seguida, o texto literário poderia ser considerado como a “sequência de sons pronunciados por um recitador ou leitor de poesia” e aqui as críticas seriam semelhantes às colocadas com relação ao primeiro ponto.

Uma terceira possibilidade seria identificar a literatura com a “experiência do leitor”, mas não podemos esquecer que as experiências de leitura são individuais e diferentes, de acordo com a experiência de vida acumulada por cada leitor, seu estado, seu processo formativo. Nesse caso, teríamos tantos poemas quantas fossem as experiências de leitura.

A quarta acepção identifica a obra com a “experiência do autor”, e pode ser compreendida como as experiências conscientes (as intenções que o autor pretendia incorporar à obra) e como a junção das experiências conscientes e inconscientes durante todo processo de criação. Porém, os dois casos estão sujeitos a críticas: a) não há como recuperar as intenções de certos autores com relação às suas obras e, mesmo quando alguns autores vivos fazem declarações sobre o que pretendiam com determinado texto, tais afirmações devem ser vistas apenas como

“racionalizações”, que devem ser analisadas “em face da obra acabada”; b) os pensamentos do autor durante o processo de criação são inacessíveis; c) a existência do poema é colocada em uma experiência subjetiva já acabada.

Ainda se tratando do campo da experiência, uma quinta visão poderia compreender a obra de arte literária como uma “experiência social e coletiva”, mas coloca-se, então, a dúvida: essa experiência coletiva seria a união da experiência dos vários leitores de uma obra (e aqui teríamos que incluir leituras irrelevantes e incoerentes) ou seria a experiência comum a todas essas experiências? O primeiro caso seria apenas uma multiplicação ao infinito da terceira acepção e o segundo levaria ao empobrecimento da obra literária. Um “poema não é uma experiência individual, nem uma soma de experiências, mas sim, apenas, uma potencial causa de experiências” (WELLEK; WARREN, [1949] 1976, p. 183).

Para Wellek e Warren ([1949] 1976), apesar de ser apenas acessível pela experiência individual, a obra de arte literária existe como uma estrutura de normas implícitas e dinâmicas, constituída por vários estratos passíveis de serem estudados.

É

um objeto de conhecimento *sui generis* que tem uma categoria ontológica especial. Não é nem real (como uma estátua), nem mental (como a experiência da luz ou da cor), nem ideal (como um triângulo). É um sistema de normas de conceitos ideais, que são intersubjetivos. Devem ser tomados como existentes na ideologia coletiva, com ela evoluindo, acessíveis apenas através de experiências mentais individuais baseadas na estrutura sonora das suas orações (WELLEK; WARREN, [1949] 1976, p. 189).

Eagleton ([1983] 2006) também discorre sobre o conceito de literatura a partir da apresentação de algumas das mais conhecidas tentativas de definição desse objeto.

A princípio, poderíamos pensar na literatura como uma “escrita imaginativa”, como ficção, mas diante disso teríamos que levar em conta que, ao longo da história, alguns textos, como sermões religiosos, por exemplo, têm sido considerados como literatura, ao passo que algumas ficções, como as histórias em quadrinho, não têm merecido tal denominação. Assim, apenas a distinção “fato” / “ficção” não seria suficiente para definir o que é literatura.

Outra possibilidade seria encarar a Literatura como um emprego da linguagem “de forma peculiar”. Essa definição está associada às ideias dos formalistas russos e volta-se para a realidade material do texto literário. O Formalismo Russo está preocupado em investigar aquilo que faz com que um texto possa ser intitulado como literatura: a literariedade. E os critérios que levam a essa literariedade dizem respeito majoritariamente a uma organização especial da linguagem que a afaste do uso comum/cotidiano, provocando um estranhamento, uma desfamiliarização. O estudo do texto literário irá privilegiar, então, os elementos que contribuem para tal efeito, ou seja, para aquilo que os formalistas denominaram de “artifícios”. No entanto, Eagleton ([1983] 2006) aponta como entraves para essa visão a dificuldade de se definir uma linguagem cotidiana homogênea da qual a literária se diferenciaria e o fato de que nem toda literatura recorre a recursos linguísticos que causem estranhamento.

Uma terceira alternativa seria ver a literatura como uma escrita “não-pragmática”, ou seja, seria uma linguagem que se volta para si mesma (autorreferencial). Mas Eagleton ([1983] 2006) lembra que existem outras atividades linguísticas não-pragmáticas, como as piadas, que não chegam a ser tomadas como literatura, e que, em outras sociedades, a literatura poderia assumir funções práticas (como no caso da religião).

Por fim, literatura poderia ser o “escrever bonito”, a “bela escrita”, mas essa concepção nos levaria a crer que não existe má literatura. Essa última definição, que associa a literatura a uma escrita valorativa, deve nos levar a considerar que a literatura “não constitui uma entidade estável”, o que “resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor” (EAGLETON, [1983] 2006, p. 17).

O objetivo de Eagleton, ao retomar tais definições, não é, contudo, chegar a uma visão intrínseca de literatura, como o fazem Wellek e Warren (1976), mas sim demonstrar que “o ato de classificar algo como literatura é extremamente instável” (EAGLETON, [1983] 2006, p. 19), pois está associado ao nosso sistema de crenças e valores, ou seja, às nossas ideologias. Neste momento, é importante ressaltar que o conceito de ideologia do autor baseia-se em uma perspectiva marxista:

por ‘ideologia’ quero dizer, aproximadamente, a maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura de poder e

com as relações de poder da sociedade em que vivemos (EAGLETON, [1983] 2006, p. 22).

A literatura, para Eagleton, não pode ser vista, então, como uma categoria “objetiva”. Sua conceituação deve figurar como uma construção histórica e social. E é devido a tal característica que o autor chega a negar a possibilidade de existência de uma Teoria da Literatura, posto que os dois caminhos através dos quais pudesse conferir identidade e propósitos claros a uma teoria são impossíveis de serem percorridos por tal disciplina. O primeiro deles é composto pelos métodos de investigação que, no caso da Teoria da Literatura, são múltiplos e muitas vezes estranhos e incompatíveis entre si. O segundo diz respeito ao objeto a ser investigado que, no caso da literatura, é destituído de estabilidade, ou seja, é mutável e histórico. Eagleton ([1983] 2006, p. 309, grifo do autor) propõe, então, uma teoria dos discursos, que deveria preocupar-se com “os tipos de *efeitos* produzidos pelos discursos, e como eles são produzidos”. Essa proposta, todavia, não chega a ser exposta de forma sistemática.

Diante do pensamento de Eagleton ([1983] 2006) é preciso notar, como o fazem Freadman e Miller (1994), que a formulação de uma teoria a respeito de um objeto não implica considerar que o mesmo será totalmente explicável e exaurível por meio dessa teoria. A ideia de que a literatura é em muitos aspectos *resistente à teoria* e que, sendo assim, qualquer atividade teórica irá deparar-se com limitações, não significa que devemos eliminar a ideia de uma teoria.

Ademais, é justamente por serem históricos que

os conceitos e modelos teóricos devem ser propostos e discutidos no âmbito se sua historicidade, o que não implica dizer que sejam incondicionalmente relativos e que não possam ser contestados, criticados, invalidados ou reformulados (PEREIRA, 2006, p. 117).

Outro ponto ressaltado por Eagleton ([1983] 2006) é que a Teoria da Literatura não é uma disciplina uniforme, mas abarca uma multiplicidade de correntes, além de relacionar-se com outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicanálise e a própria Linguística.

Entender que a Teoria da Literatura abrange correntes diversas implica compreender que cada uma delas irá levantar suas próprias questões diante do

texto literário, concebendo esse objeto de diferentes formas e proporcionando diferentes modos de ver os processos de significação e interpretação, o que tem grande relevância para os processos de ensino-aprendizagem de literatura e de escolarização da leitura. Para perceber mais claramente essas questões podemos recorrer à descrição das principais correntes que compõem a Teoria da Literatura moderna feita por Eagleton ([1983] 2006).

A crítica fenomenológica da escola crítica de Genebra irá isolar o objeto literário, afastando-o do leitor e de seu contexto histórico. Essa perspectiva baseia-se em muitos dos pressupostos da obra de Edmund Husserl, para quem os fenômenos não precisam ser interpretados e para quem ser e significar são coisas inseparáveis. Aqui “o próprio texto é reduzido a uma pura materialização da consciência do autor” (EAGLETON, [1983] 2006, p. 90) e a análise da obra não consiste em uma interpretação, ou construção de sentidos, mas na identificação de “essências mentais”. Nessa perspectiva, a linguagem é expressão da consciência, de significados preexistentes, e ler não é um processo ativo, mas a apreensão dos significados que antecedem a própria linguagem.

No âmbito das correntes imanentistas, destaca-se, primeiramente, o Formalismo Russo, cujos pontos centrais já foram explicitados acima, e a Nova Crítica Americana, que também irá tratar o texto literário como um objeto encerrado em si mesmo, um todo com unidade interna e organicidade, apartado do autor, do leitor e do contexto sócio-histórico. O significado seria “público e objetivo, inscrito na própria linguagem do texto literário” (EAGLETON, [1983] 2006, p. 73).

Já o estruturalismo volta-se para os aspectos estruturais e para as leis que os regem, tomando como ponto central a ideia de que “as unidades individuais de qualquer sistema só têm significado em virtude de suas relações mútuas” (EAGLETON, [1983] 2006, p. 142). Ao abordar a questão da narrativa, por exemplo, o estruturalismo não foca o conteúdo da obra, mas sim as estruturas universais que a compõem. Nessa perspectiva, o sujeito é diminuído, pois a linguagem é anterior a ele mesmo e o significado é produzido a partir dos aspectos estruturais.

A hermenêutica de base heideggeriana irá compreender a linguagem como constituinte da própria existência humana, ainda que numa visão próxima à do estruturalismo. No entanto, sua maior contribuição é a percepção do significado

como sendo algo histórico e não imutável. Dentro do campo da hermenêutica, a Estética da Recepção irá colocar o leitor como um elemento tão essencial quanto o autor e a obra para o processo de significação, pois, visto agora como elemento ativo no processo de leitura, ele (o leitor) passa a ser constituinte do próprio texto, sendo este repleto de “hiatos” e “indeterminações” que serão preenchidos pelo leitor, isto é, a obra só se concretizará no ato da leitura.

No entanto, cada uma das correntes mencionadas acima não simboliza apenas diferentes visões sobre o que seja literatura. Segundo Eagleton ([1983] 2006, p. 136):

a formulação e a defesa dessas teorias são leituras mais ou menos definidas da realidade social. (...) Romper com as instituições literárias não significa apenas oferecer interpretações diferentes de Beckett: significa romper com as maneiras pelas quais são definidas a literatura, a crítica literária e os valores sociais que as apoiam.

Parte da trajetória intelectual de Todorov, que ele mesmo descreve em *Literatura em Perigo* (2010), pode demonstrar que o desenvolvimento de diferentes perspectivas de análise das obras literárias está relacionado a um contexto histórico e social mais amplo. Nesse livro, Todorov faz uma revisão do estruturalismo e evidencia que a própria tendência, em seus primeiros estudos, realizados ainda na graduação, na década 60, de analisar nas obras aspectos referentes à composição e à materialidade linguística foi fruto de uma tentativa de escapar da ideologia dominante então vigente na Bulgária, que integrava o bloco comunista. O autor mantém essa perspectiva ao mudar-se para a França e deparar-se com um ensino universitário voltado para questões nacionalistas e historicistas, o que fez com que se engajasse cada vez mais no estudo das propriedades formais das obras. Ao falar de sua parceria com Gérard Genette, afirma: “tentamos modificar a orientação do ensino literário na universidade, a fim de libertá-la dos grilhões das nações e dos séculos, e promover a abertura a tudo que pode aproximar as obras uma das outras” (2010, p. 21). A partir de meados da década de 70, a visão de Todorov passa a se modificar e o estudioso aproxima-se de questões ligadas à história da cultura.

Esses aspectos advêm, entre outros motivos, do próprio caráter do objeto sobre o qual a Teoria da Literatura se debruça. Não podemos esquecer que

a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais (EAGLETON, [1983] 2006, p. 24).

Compagnon (2010) também nos alerta para o fato de que o substantivo literatura não pode ser utilizado como se não levantasse problemas ou como se houvesse um consenso atemporal em torno do seu significado, posto que sua extensão, sua função e sua compreensão se alteram ao longo dos tempos e através das culturas.

Para o autor, as várias tentativas de definição desse objeto se dividem entre dois pontos de vista que se contrapõem e entre os quais o estudo da literatura estaria sempre imprensado, ora baseando-se em critérios contextuais, ora em critérios textuais. O ponto de vista contextual (que pode considerar aspectos históricos, psicológicos, sociológicos ou institucionais) toma o texto como documento. Já o textual considera as obras a partir de uma abordagem linguística como fato da língua e arte da linguagem. As tentativas de definição se dividiriam, assim, entre uma perspectiva externa e uma interna, ambas, segundo Compagnon (2010), admissíveis, porém insuficientes seja por não se apoiarem em critérios literários, seja por não darem conta da multiplicidade do objeto.

Negando, porém, a ideia de que literatura é aquilo que em determinado tempo histórico convencionou-se chamar de literatura, ou seja, de que a definição desse objeto estaria relacionada ao seu contexto de origem, Compagnon (2010, p. 44) afirma que “os textos literários são justamente aqueles que uma sociedade utiliza, sem remetê-los necessariamente a seu contexto de origem”, pois “sua significação [...] não se reduz ao contexto de sua enunciação inicial”. O problema aqui é que o critério para definir um texto como literário ou não literário é a sociedade recebê-lo como tal fora de seu contexto de origem.

Para Compagnon (2010), o papel da Teoria da Literatura não é problematizar a própria atividade literária, mas os estudos literários, isto é, os objetos da Teoria da Literatura seriam os discursos sobre a literatura,

a crítica e a história literárias, que ela questiona, problematiza, e cujas práticas organiza. A teoria da literatura não é a polícia das letras, mas de certa forma sua epistemologia (COMPAGNON, 2010, p. 19).

e, como tal, analisaria e poria em dúvida a prática das demais disciplinas. Na relação entre Teoria, Crítica e História, caberia à primeira explicitar os pressupostos implícitos que estão na base das outras duas práticas, criticar no sentido de separar, discriminar, a partir de um ponto de vista “metacrítico”. Neste sentido ela é reguladora dos estudos literários.

As ideias de Compagnon (2010) sobre a Teoria da Literatura parecem assemelhar-se à segunda posição descrita no início deste tópico, e novamente poderíamos levantar a pergunta: qual seria a teoria capaz de dar conta não de seu objeto, mas da totalidade de práticas que compõem os estudos literários?

Ainda que esse seja um ponto problemático, é válido ressaltar o papel da Teoria de esclarecer os conceitos fundamentais da literatura e as hipóteses habituais que formulamos quando falamos de literatura.

O objetivo da Teoria, segundo Compagnon (2010), é desconcertar o senso comum, contestando-o e criticando-o. Não se trata aqui de abandonar o senso comum como proposto pelo modelo científico do século XIX, mas de reconhecer o contínuo movimento de resistência, de antagonismo entre teoria e senso comum. E que, nesse embate, muitas vezes, a teoria acaba por enrijecer-se em conceitos positivos e distanciar-se da própria literatura. É por isso que questões como as levantadas por Compagnon (2010) – literatura, valor, autor, mundo, estilo – acabam sempre ressurgindo, posto que “há uma verdade da teoria que a torna sedutora, mas ela não é toda a verdade, porque a realidade da literatura não é totalmente teorizável” (COMPAGNON, 2010, p. 252).

Mas, ainda que a Teoria não seja uma verdade absoluta, ainda que as questões levantadas pelo senso comum voltem sempre a emergir, é preciso admitir que as soluções por ela propostas têm o mérito de abalar certas ideias preconcebidas, de ir de encontro à simples intuição, reforçando seu caráter problematizador, contestador, crítico e reflexivo.

Algumas lições parecem importantes, então: não ver a Teoria como um conhecimento a ser aplicado, não se fechar em certezas teóricas absolutas, lembrar

que a Teoria tem que questionar a si mesma, não absolutizar o senso comum, nem a Teoria e nem compreender que os dois anulam-se entre si.

Compagnon (2010) observa que muitos manuais costumam apresentar a sucessão de correntes teóricas como um dos elementos definidores da Teoria da Literatura, mas o que caracteriza realmente esta última é seu engajamento e sua veia polêmica.

Nesse sentido questionador é que a Teoria é relevante para o processo de formação dos alunos de Letras e futuros professores de literatura da Educação Básica, pois, sendo problematizadora, questionadora, pode levar o discente e futuro docente a ter uma visão crítica e reflexiva diante do texto literário e de conceitos fundamentais como autor, intenção, valor. Seu papel não é, portanto, o de oferecer receitas prontas, métodos fechados, classificações ou uma nomenclatura acerca do texto literário.

## **1.2 O Ensino de Teoria da Literatura em Nível Superior: entre a propedêutica e a sistematização**

A institucionalização da Teoria da Literatura como matéria do ensino universitário efetivou-se em 19 de outubro de 1962, quando foi então incluída no currículo oficial através da Resolução (s/nº) baseada no Parecer nº 283, que instituía a reforma dos cursos de Letras. A referida reforma aboliu os longos e densos currículos que existiam até então nas modalidades letras clássicas, letras neolatinas e letras germânicas, e estabeleceu um currículo mínimo para as habilitações simples e duplas (SOUZA, 2006).

O currículo mínimo integrava obrigatoriamente as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, Linguística e mais três disciplinas que poderiam ser escolhidas entre as seguintes pelas Instituições de Ensino Superior: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma língua estrangeira moderna, literatura correspondente à língua estrangeira escolhida, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega e Literatura Grega.

Como podemos perceber, a Teoria da Literatura não fazia parte das matérias obrigatórias que compunham o currículo mínimo dos cursos de Letras. A partir dessa constatação, Souza (2006, p. 57) levanta o seguinte questionamento:

se a área de letras se define pela confluência de línguas e literaturas, por que apenas linguística, matéria teórica correspondente à primeira subárea – línguas – integrou a lista das disciplinas obrigatórias, ficando a outra subárea – literaturas – com sua respectiva teoria no rol das matérias facultativas?

A justificativa apresentada pelo legislador parecerista Valnir Chagas foi que a Teoria da Literatura, por caracterizar-se como uma disciplina nova no currículo oficial, ao ser colocada já como obrigatória em um primeiro momento, poderia encetar uma série de improvisos que levaria ao descrédito da mesma. No entanto, como aponta Souza (2006), a disciplina Linguística, no início dos anos de 1960, também possuía histórico recente nos cursos de Letras brasileiros.

O que importa notar aqui é que, mesmo integrando o currículo oficial de modo facultativo, até o final da década de 1960, a disciplina Teoria da Literatura tornou-se uma constante nos cursos de Letras de todo o Brasil, fortalecendo-se ainda mais na década de 1970 com o estabelecimento de cursos de pós-graduação na área. Podemos dizer que a conquista desse espaço no âmbito universitário brasileiro permanece até os dias atuais, pois, mesmo com a abolição de um currículo mínimo pela Lei nº 9.394/96, a disciplina figura em parte considerável das grades curriculares dos cursos de Letras, como citado na introdução deste trabalho.

Segundo Leite (2005, p. 226), nas primeiras décadas de seu desenvolvimento, enfatizando uma ou outra corrente crítica, a disciplina tinha como objetivo comum, nas várias universidades brasileiras, o fornecimento de “uma fundamentação teórica necessária ao estudo das obras”.

A partir das opiniões de Afrânio Coutinho e Antônio Cândido sobre a disciplina, a autora também mostra como, nas décadas iniciais, após seu surgimento, o ensino de Teoria da Literatura nas universidades brasileiras poderia ser sintetizado em duas posições diferentes.

De um lado, Afrânio Coutinho, em seu projeto para a UFRJ, insistia em um ensino “propedêutico”, introdutório, ou seja, os alunos deveriam ser levados a um conhecimento preliminar do fato literário, contemplando aspectos como sua gênese

e estrutura, os gêneros, formas de expressão, entre outros, antes de ter contato com as várias literaturas. Coutinho também apontava para um entendimento da Teoria como disciplina sistematizadora de uma experiência anterior com os textos, sendo, dessa forma, uma espécie de filosofia da literatura, perspectiva a ser explorada nos últimos semestres de cursos monográficos ou optativos, enquanto que a primeira tendência deveria figurar nos primeiros semestres dos cursos de Letras. Percebemos dos dois lados uma certa dicotomia entre o estudo das obras e o ensino da Teoria da Literatura: ou a Teoria deve vir antes, como propedêutica, ou depois, como caminho para a sistematização.

A proposta de Coutinho objetivava levar a um estudo de caráter científico da literatura, voltado para o domínio de questões gerais por parte dos estudantes e para a apreensão de uma metodologia do trabalho para os estudos literários, e, ao mesmo tempo, enciclopédico, de obtenção de informações sobre o fato literário. Não parecendo contemplar as relações entre a Teoria da Literatura e a prática de leitura dos textos, sua proposta apresenta uma tendência generalizante.

Inspirado pela Nova Crítica, Afrânio Coutinho defende a priorização do texto e da leitura imanente e, mais tarde, quando do movimento de crítica à forte presença do Estruturalismo nas universidades brasileiras em meados da década de 1970, irá reforçar o caráter introdutório da Teoria da Literatura nos cursos de Letras, enfatizando aspectos gerais como os gêneros literários, em detrimento de uma visão panorâmica e histórica da literatura. No entanto, abandona a visão enciclopedista a favor da ênfase no método de trabalho.

Antonio Candido, por outro lado, segundo a análise de Leite (2005), enfatiza o estudo direto e concreto das literaturas diversas. A Teoria da Literatura deveria ter um papel posterior na construção de um conhecimento teórico sistemático e a ela seriam conferidas três funções básicas: iniciar os estudantes nos problemas específicos da crítica literária, organizar e complementar o conhecimento sobre as diversas literaturas estudadas nos anos anteriores e analisar as produções estéticas dentro do campo da cultura. Candido também destaca as inter-relações entre a Teoria, disciplinas afins como a Linguística e a História da Literatura, e outras áreas das ciências humanas, como a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia.

Nos anos posteriores (década de 1970), essa busca de uma aproximação do trabalho teórico da realidade concreta das obras irá se acentuar e Cândido irá reforçar a ideia de que a Teoria deve ser uma reflexão sobre uma literatura concreta. Na verdade, essa preocupação está ligada à necessidade de refletir historicamente sobre a produção de um saber teórico sobre a literatura na realidade brasileira, ou seja, procurava-se ver “até que ponto estudar e ensinar teoria literária, entre nós, é possível sem uma teoria da produção teórica numa formação social dependente” (LEITE, 2005, p. 230).

A Teoria guarda, assim, suas especificidades, que se ligam à análise dos textos e dos gêneros literários em si e das formas de abordagem dos mesmos, mas também apresenta uma dimensão mais ampla que seria, de certa forma, teorizar a si mesma e sobre as condições históricas em que se desenvolve.

A posição de Cândido é primordial ao defender que o início do estudo da literatura deve pautar-se em uma experiência direta com os textos de cada literatura; só após esse primeiro contato é que caberia um trabalho de abstração e sistematização.

Tratando do modo como o papel da Teoria da Literatura é usualmente percebido nos cursos de Letras, Souza (2006, p. 58) afirma que o ensino dessa disciplina “permanece, de modo geral, submetido a concepções que lhe comprometem profundamente a qualidade”. Dentre elas, está justamente a visão da Teoria da Literatura como propedêutica, como um estágio preparatório que visa a instrumentalizar os alunos dos cursos de Letras para o verdadeiro estudo da literatura e que, portanto, não teria um valor em si mesmo, na medida em que só se justifica ao habilitar para uma prática. Essa concepção, partilhada muitas vezes tanto por professores de literaturas específicas como por professores de Teoria, evidencia-se na própria organização das grades curriculares dos cursos de Letras que, de forma geral, situa a Teoria da Literatura nos dois primeiros semestres, ao que se segue o estudo das literaturas nacionais e clássicas.

Tal visão aproxima o problema do nível do senso comum, pois pressupõe que, por ser teórica, a disciplina em questão só adquiriria significado e pertinência caso se orientasse para uma prática. Apartam-se, assim, esses dois elementos

(teoria e prática) ao se colocar um em uma posição anterior à do outro. Além disso, confunde-se um mecanismo de organização curricular

com um pseudoprincípio epistemológico, que fundamentaria a expectativa de se estudar uma literatura nacional particular sem a implicação – ou a *implicância*, conforme hão de preferir ‘medrosos’ e ‘resistentes’ – da teoria da literatura (SOUZA, 2006, p. 60, grifo do autor).

A essa perspectiva o autor opõe os seguintes argumentos: mesmo estudos que se distanciam da Teoria da Literatura, como os realizados pela História Literária, participam de outro sistema de hipóteses sobre a literatura, ou seja, compartilham de outra teoria; e mesmo aproximações do texto literário que acreditam que este seja apenas passível de ser abordado pela apresentação de impressões pessoais trazem consigo, de forma implícita, uma formulação teórica de que as obras literárias só podem ser objeto de julgamentos subjetivos.

O segundo argumento também é levantado por Eagleton ([1983] 2006, p. XII): “a hostilidade para com a teoria geralmente significa uma oposição às teorias de outras pessoas, além de um esquecimento da teoria que se tem”.

É preciso desenvolver, então, a consciência de que sempre existirá uma teorização implicada quando tomamos a literatura como objeto de estudo e de que a Teoria, sendo uma disciplina que articula conceitos e ideias diretrizes, não deve ser compreendida como uma esfera de pura abstração que visa a um emprego prático de suas formulações. Para Souza (2006), essa visão equivocada é fruto da não distinção entre “destinação à prática” e “interesse pelo concreto”.

A ideia de “destinação à prática” baseia-se em uma dicotomia entre teoria e prática, colocando a primeira como orientação da segunda e a segunda como esfera de aplicação da primeira. Já a ideia de “interesse pelo concreto” parte do pressuposto de que o saber teórico não é constituído em um vácuo de puras abstrações e, sendo assim, mantém relações com a realidade concreta, que não deve ser confundida com a noção de prática.

Kothe (2002) também critica a função propedêutica que a Teoria da Literatura apresenta na prática do ensino universitário brasileiro. É no horizonte dessa disciplina que costumam ser discutidas as tentativas de definição da literatura e da obra literária. Esse gesto, que poderia ser tomado como inocente, não é, segundo o

autor, tão inocente assim, pois, ao preparar os estudantes para o estudo das literaturas nacionais com cânones já constituídos e institucionalizados, a Teoria da Literatura, tal como vem sendo trabalhada nos cursos de Letras, acaba por apresentar uma definição de literatura que tem a “função de confirmar *a priori* aquilo que há de vir a seguir, como se aí estivesse o horizonte científico último” (KOTHE, 2002, p. 12).

Por exemplo, é comum, nos cursos de Letras brasileiros, iniciar os estudos da disciplina Teoria da Literatura pela exposição do conceito de arte como mímese, para, a partir disso, enveredar-se, nas disciplinas seguintes, pelo estudo da Literatura Brasileira, restrita a um cânone legitimado, como modelo único de literatura capaz de nos representar. A literatura é transformada em reprodução/representação de nossa sociedade e de nossa história.

Essa postura é identificada por Kothe (2002) como sendo um “materialismo vulgar”, que é o limitar-se a pensar a literatura como reflexo direto da realidade concreta, atendo-se, em nome de um nativismo ou regionalismo, a um determinado espaço literário, como se os demais inexistissem. Assim, a literatura produzida em um país seria a que melhor representaria a vida do povo que nele vive e a consequência disso está concretizada na ideia de que nas escolas brasileiras só podemos estudar Literatura Brasileira por ser a que melhor nos expressa.

Como decorrência de tal postura, inibe-se a presença daquilo que é divergente e que possa questionar o discurso da tradição, bem como a tendência à criação e à descoberta, isto é, “a definição instituída nas Letras tende a inibir a perquirição do horizonte possível do literário, para reduzi-lo ao horizonte do discurso institucional” (KOTHE, 2002, p. 13).

Além de ter subjacente ao seu ensino concepções que lhe comprometem profundamente a qualidade, a disciplina Teoria da Literatura também enfrenta outros tipos de dificuldades em nível superior. Retomando a enquete realizada pela revista *New Literary History* e analisada por Pereira (2006, p. 08), deparamo-nos com o seguinte questionamento: “Quais seriam as deficiências, se existentes, da Teoria Literária no ensino da pós-graduação?”. Apesar de a pergunta voltar-se para o nível de pós-graduação, acreditamos que as respostas dos professores entrevistados trazem reflexões pertinentes e esclarecedoras para o ensino de graduação, pois

explicitam o modo como a Teoria da Literatura, enquanto disciplina institucionalizada, funciona nas universidades.

Dentre as dificuldades apontadas podemos destacar primeiramente algumas que são concernentes a três tipos de problemas: aqueles ligados ao perfil dos alunos, aqueles ligados à própria Teoria da Literatura e aqueles relacionados à estrutura dos cursos e do ensino oferecido. Ao primeiro caso estaria associado o despreparo intelectual dos estudantes para lidar com questões de cunho filosófico ou para traçar relações entre os conhecimentos teóricos e as obras concretas em estudos críticos. Ao segundo, o hermetismo exacerbado de algumas correntes teóricas e também a ausência de obras “de referência”, o que faz com que o ensino de Teoria se apresente como “fragmentado” e “incompleto”. E ao terceiro, a falta de uma “introdução sistemática” das correntes e debates da área.

A questão da falta de preparo intelectual dos alunos de Letras foi fortemente destacada, no Brasil, por Lins (1977), a partir de sua experiência como professor de Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (SP). O autor alertava para as diversas insuficiências que compunham o perfil dos alunos recém-ingressos na universidade, na década de 1970. Dentre elas estavam: a falta de habilidade para produzir textos, a falta de compreensão sobre determinados termos teóricos como “ficcão”, por exemplo, a falta de habilidade para emitir juízos críticos sobre as obras lidas e, principalmente, a experiência mínima, e até nula, de leitura de obras literárias por parte dos estudantes.

A universidade deparava-se nesse momento com um aluno despreparado para o prosseguimento dos estudos em nível superior, mas, diante de tal realidade, como denuncia Lins (1977), os professores universitários continuavam a realizar o planejamento e a organização de suas disciplinas como se estivessem diante de alunos ideais, com vasto repertório de leitura.

Tal choque entre o novo perfil dos alunos e a prática do ensino universitário é apontado como uma das razões para a vasta popularização, nas universidades brasileiras, das correntes que consideram o texto literário como um objeto imanente, principalmente do Estruturalismo. Ao defenderem uma análise isolada das obras, tais correntes acabaram por ser reduzidas a um conjunto de técnicas de análise, o que satisfazia, de certa forma, a alunos e a professores universitários. Os primeiros,

por terem a confortável sensação de que aprenderam algo de concreto e passível de ser transmitido, e os segundos, por não ter que alterar radicalmente sua rotina de ensino diante realidade que então se apresentava.

Além das dificuldades descritas acima, Pereira (2006) destaca outros pontos problemáticos. O primeiro deles seria a naturalização de determinadas posições teóricas que, não se reconhecendo e não se assumindo como tal, acabam não sendo ensinadas e aprendidas como teorias e acabam também por não se tornarem alvo de estudos sistemáticos e coerentes. Daí que se faz necessário que a disciplina seja vislumbrada a partir de uma perspectiva histórica que problematize a diversidade de práticas que a compõem, bem como seus fundamentos ideológicos, e que leve à percepção da mesma como elemento inserido em um contexto histórico, social e cultural, e de como tais fatores levaram a sua configuração atual.

A multiplicidade de práticas críticas e a soma dos conhecimentos produzidos fazem com que o estudante se sinta “perdido”, sem saber as razões que levaram determinados temas e abordagens teóricas a se tornarem pertinentes. O ensino de Teoria, contudo, não parece estar atuando nas universidades para amenizar essa desorientação dos estudantes.

O segundo alerta é para que a Teoria, em seu ensino, possa ser problematizada e discutida de forma a levar os estudantes e futuros profissionais a pensarem “por conta própria”, adquirindo, assim, autonomia intelectual. Para tanto, os alunos precisam ter contato com correntes teóricas diversificadas e não só com aquela que é adotada pelo professor. Nesse percurso, os textos literários não devem ser utilizados como “meras ilustrações das premissas teóricas”, como *locus* de experimentação em que os alunos deverão aplicar os diversos modelos de análises das quase intermináveis correntes. Para a construção dessa autonomia intelectual, deve-se evitar também a tendência a generalizações exacerbadas que subestimam o particular e que se orientam para abstrações e especulações *ad infinitum*.

Outro aspecto importante diz respeito à superestimação do pensar frente ao agir, pois, muitas vezes, o estudante acaba por não compreender a relevância do trabalho teórico e por não conseguir relacioná-lo com a interpretação, as poéticas e as descrições das obras. A Teoria é exposta como tendo um fim em si mesma, o que acaba por reforçar a visão estereotipada de inutilidade do trabalho teórico e por

torná-la insensível aos problemas do senso comum e à resistência que este lhe opõe.

Dissociado das outras práticas dos Estudos Literários, o trabalho teórico arrisca-se a degenerar em meras palavras e criar uma teia de abstrações que dizem respeito apenas ao próprio teórico, o que afasta o estudo da Literatura de outras dimensões da cultura (PEREIRA, 2006, p. 20).

Por fim, Bloomfield, Borck, Paulson e Federman (apud PEREIRA, 2006, p. 20), tratando do ensino de Teoria da Literatura, afirmam que

o conhecimento estrito de obras teóricas, obviamente, não forma bons professores e muito do mau uso que se faz da teoria se explicaria justamente pela falta de conhecimento que os alunos têm dos textos literários. A solução estaria no melhor equilíbrio entre a leitura de teoria e a de Literatura.

O estudo da Teoria da Literatura não pode, portanto, substituir a leitura e o estudo das obras e também da História e da Crítica Literária; em outras palavras, não pode transformar-se no centro da formação. Aliás, dicotomizar texto literário e texto teórico nesse processo é totalmente inadequado, pois os Estudos Literários “deveriam conduzir o estudante à reflexão teórica, mas depois leva-los de volta aos textos literários, então iluminados pela teoria” (PEREIRA, 2006, p. 20).

Acrescentaríamos aqui que é necessário um maior equilíbrio entre a leitura da Teoria e da literatura, e reflexões sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem para uma formação mais ampla e integrada dos futuros docentes da Educação Básica.

Leite (2005) enfatiza que a problematização do objeto e dos métodos da Teoria da Literatura deve levar à problematização, no plano dos conteúdos e também das práticas, do próprio ensino da Teoria. A autora, sem desconsiderar os aspectos específicos da disciplina, defende a ideia de que “teorizar sobre a literatura é pensar historicamente o próprio conceito de literatura e é também teorizar-se, pensando historicamente o próprio pensamento” (LEITE, 2005, p. 231). Nesse modelo, os alunos não podem ser tomados como sujeitos passivos a quem são transmitidos os resultados prontos e fechados de uma reflexão teórica. Os alunos

devem ser levados a construir um saber sobre a literatura, reproblemizando tal objeto.

Compreendemos que o redirecionamento do modo como se estabelece a relação entre os licenciandos e a dimensão teórica dos cursos de Letras deve inserir-se em um movimento mais amplo de ressignificação do processo de formação de professores em nível superior. Assim, no próximo capítulo, discutiremos a formação inicial de professores em sua relação com os saberes docentes e com os domínios da teoria e da prática.

## CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Zilberman (1991), o professor da Educação Básica não pode refletir criticamente sobre sua formação e situação profissional sem relacioná-las com os processos de que é caudatário. No Brasil, entre esses processos, está a expansão de cinco para oito anos da frequência obrigatória ao Ensino Fundamental, ocorrida no início da década de 1970. Nesse contexto, o professor da Educação Básica assume uma posição de intermediário: é fruto e beneficiário da expansão dos anos de escolarização obrigatória, que fez que com que a educação lhe fosse acessível e com que pudesse ingressar em um campo de trabalho em expansão, ao mesmo tempo em que, devido à precária formação que lhe é oferecida, transforma-se em executor das metas e objetivos educacionais previstos pelos estados e reproduutor de um conhecimento institucionalizado e tradicional.

Em nosso país, a formação desses profissionais se dá, primeiramente, em nível de segundo grau (magistério) e depois, predominantemente, em nível de terceiro grau (licenciaturas), a partir da década de 1930, com a criação Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Na década de 1970, acompanhando o processo de democratização da Educação Básica, ocorre uma grande expansão dos estudos superiores com o credenciamento, por parte do governo, de inúmeros cursos que formam professores para atuar no Ensino Fundamental, como Letras, Pedagogia, Ciências e Estudos Sociais. Grande parte dessa expansão se concretiza por conta das instituições particulares, procuradas, contraditoriamente, pelos alunos das camadas de baixa renda e que vivem em regiões periféricas. Os novos professores da Educação Básica, assim como os novos alunos que passaram a ingressar nos sistemas de ensino, fazem parte de segmentos sociais até então excluídos da educação formal e cujo “*background* cultural estava em desacordo com as exigências escolares” (ZILBERMAN, 1991, p. 74), o que provocou um choque com os modelos vigentes.

Assim, no século XXI, o processo educativo tende a se tornar cada vez mais complexo, visto que não se caracteriza mais pela transmissão de saberes básicos a um público homogêneo. Segundo Imbernón (2011), tal complexidade é intensificada por outras mudanças no campo científico e social, tais como: o modo como a

sociedade tem lidado com o conhecimento científico, a cultura e a arte; as transformações aceleradas nas estruturas institucionais e de convivência; as novas formas de comunicação e circulação das informações; e o fato de que a educação não é mais patrimônio exclusivo da escola e dos professores. Logo, uma renovação da instituição educativa deve ser acompanhada de uma renovação do profissional docente. É preciso que novas competências profissionais sejam assumidas pelos docentes em um contexto de revisão dos conhecimentos pedagógico, científico e cultural. Diante disso, levanta-se a seguinte questão:

Quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação? (IMBERNÓN, 2011, p. 13).

Em momentos anteriores, a profissão docente poderia ser definida pelo domínio de um conhecimento objetivo, formal e disciplinar a ser transmitido para o alunado. No entanto, esse aspecto isolado tornou-se insuficiente diante da complexidade do novo contexto educacional. Atualmente, o que deve ser valorizado primordialmente é o desenvolvimento de uma “capacidade reflexiva em grupo”, repensando-se a formação inicial e permanente.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

## 2.1 Formação inicial

De acordo com Imbernón (2011), alguns aspectos referentes à aquisição do conhecimento por parte dos docentes devem ser levados em conta nos processos de formação: a) o professor possui conhecimentos objetivos (ligados aos conteúdos de ensino) e conhecimentos subjetivos (ligados às atitudes); b) o processo de aquisição dos conhecimentos pelos professores, e por qualquer pessoa, é “amplo” e “não-linear”; c) a aquisição dos conhecimentos pelos docentes está ligada à prática; d) e também é um processo “complexo, adaptativo e experiencial”.

Ao tratar do conhecimento profissional dos docentes, o autor supracitado afirma que há um consenso entre os teóricos sobre a necessidade de um conhecimento “polivalente”. Mas o que caracteriza a profissão docente é o conhecimento pedagógico, um conhecimento pedagógico especializado, ligado à ação e adquirido a partir da experiência. A formação inicial deve fornecer as bases para a construção desse conhecimento, visto que a formação docente não se dá apenas no âmbito do ensino superior, mas se encontra diluída em momentos diversos da vida dos professores: em sua experiência como discente, na qual são socializadas crenças e concepções de ensino; na formação inicial específica (nos cursos de licenciatura); no período de iniciação à docência, posterior à formação inicial, e em que se estabelecem rotinas e esquemas profissionais; e através da formação permanente, que tem como objetivo traçar um diálogo constante entre esquemas práticos e teóricos, proporcionando uma revisão da teoria e um questionamento do conhecimento profissional posto em prática.

A formação inicial é o princípio da socialização profissional e, ao

dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [,] deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

O currículo dos cursos de licenciatura deve proporcionar experiências em que o futuro docente tenha a oportunidade de integrar os conhecimentos das diversas disciplinas com o conhecimento psicopedagógico e também teoria e prática, possibilitando uma visão global das situações educativas. Os conteúdos e também as metodologias utilizadas pelos formadores dos futuros professores devem ser revistos, uma vez que acabam por estabelecer, para Imbernón (2011), um “currículo oculto da metodologia” que é apreendido pelos graduandos, ou seja, o modo como a formação é ministrada pelos professores das instituições de ensino superior pode se converter em modelo de atuação profissional.

A necessidade de repensar a formação inicial e contínua dos professores também é defendida por Pimenta (2005), que considera que, mesmo em nossa sociedade contemporânea, em que o fluxo de informações se dá de forma muito mais rápida e livre, sem que seja necessária a interferência direta da escola, o

trabalho dos professores na mediação dos processos que constituem a cidadania dos estudantes se mostra cada vez mais necessário.

Nesse contexto, a formação do educador deve se contrapor às concepções que tomam os professores como técnicos reprodutores de conhecimentos e executores de programas de ensino elaborados por especialistas. No âmbito da formação inicial, os currículos dos cursos de formação, ao privilegiarem uma perspectiva conteudística e atividades práticas que se distanciam das práticas educativas realmente vivenciadas na escola, acabam por não abranger as contradições e a complexidade que fazem parte do futuro ambiente de atuação dos licenciandos e também por não concorrer para a constituição de uma nova identidade profissional docente (PIMENTA, 2005).

Pimenta (2005) diz ainda que o objetivo de um curso de licenciatura não é meramente conceder uma habilitação legal para se exercer a profissão. Seu objetivo deve ser formar o professor, ainda que não em sua completude, tendo em vista que a formação inicial é uma das etapas da formação do profissional docente, contribuindo para o seu desempenho na atividade docente, isto é,

espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2005, p. 18).

Tanto o pensamento de Imbernón (2011) como o de Pimenta (2005) se distanciam de uma visão do educador como sujeito que realiza atividades mecânicas e burocráticas de transmissão de conteúdos. O docente é visto como um sujeito que mobiliza saberes específicos da sua área de conhecimento, da teoria da educação e da didática, sendo, portanto, capaz de refletir e tomar decisões sobre sua própria atividade, transformando e construindo continuamente nesse processo seus saberes-fazeres e sua identidade profissional.

Subjacentes a essas duas perspectivas temos, na verdade, duas diferentes formas, que estão na base dos processos de formação, de considerar a racionalidade dos professores: uma racionalidade técnico-instrumental e uma racionalidade prático-reflexiva (SILVA, 2010).

A racionalidade técnico-instrumental está historicamente associada ao desenvolvimento das sociedades industriais e às novas formas de divisão e realização do trabalho dentro do modelo capitalista. Nela, o exercício profissional consiste em “atividades essencialmente instrumentais, voltadas a soluções de problemas por meio de teorias, métodos e técnicas” (SILVA, 2010, p. 37). As consequências disso para a educação são justamente a instrumentalização do ensino e sua redução a uma dimensão técnica que se centra nos aspectos referentes à organização e sistematização das atividades pedagógicas e nas formas mais adequadas e eficientes para transmitir os conteúdos. Dessa forma, são preteridos os aspectos sociais, culturais e políticos imbricados na prática educativa. É uma perspectiva que supõe um conhecimento acadêmico e científico neutro e linear e que toma a relação teoria-prática a partir de uma ótica aplicacionista (o aluno adquire durante os primeiros anos da formação inicial teorias que deverão ser aplicadas e confirmadas durante o período de estágio). Nos cursos de licenciatura, a racionalidade técnica subjaz aos seguintes pontos: a) “visão de currículo aplicacionista e disciplinar”; b) “dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e forma” (SILVA, 2010, p. 38).

Schön (2000), um dos principais defensores da racionalidade prático-reflexiva, critica o modelo técnico-instrumental, pois o mesmo considera que os profissionais são aqueles capazes de selecionar teorias e técnicas (oriundos do conhecimento sistemático/científico) para solucionarem problemas instrumentais. Logo, o ponto crítico desse paradigma reside no fato de que, nas últimas décadas, os problemas encontrados na prática não se apresentam como estruturas bem-delineadas para os profissionais, na verdade, frequentemente se apresentam como casos singulares que ultrapassam as teorias e técnicas aprendidas durante a formação profissional.

Para esse pesquisador, a prática profissional apresenta zonas indeterminadas, ligadas às incertezas, às singularidades e aos conflitos de valores presentes em determinadas situações e que não são compreendidos pela lógica da racionalidade técnica. Esta última não é capaz de formar profissionais competentes para atuar em tais zonas de indeterminação, o que gera uma crise de confiança na educação e no conhecimento profissional.

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo o conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos (SCHÖN, 2000, p. 39).

Os cursos de formação profissional em nível universitário, na modernidade, estão tradicionalmente baseados nessa ideia. O currículo traz primeiramente o conhecimento científico considerado básico e relevante, depois os conhecimentos ligados à ciência aplicada e, por fim, proporciona um espaço para a prática durante a qual se espera que os alunos apliquem os conhecimentos oriundos da pesquisa universitária (SCHÖN, 2000).

Silva (2010) também ressalta que a formação de professores tem se concentrado historicamente na aquisição de conhecimentos acadêmicos e disciplinares. No entanto, a partir da década de 1980, começam a surgir, no Brasil, no âmbito dos estudos sobre a profissão e a formação docente, críticas à racionalidade técnico-instrumental. E, no âmbito do discurso oficial, a partir da segunda metade da década de 1990, instaura-se uma preocupação “em estabelecer novos conhecimentos e formas de aprendizagem nos cursos de licenciatura, na tentativa de inserir nova lógica de formação” (SILVA, 2010, p. 34). É nesse período, entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, que são publicados documentos oficiais que estabelecem orientações e diretrizes curriculares com o objetivo de redimensionar os projetos dos cursos de formação de professores para a Educação Básica<sup>11</sup>.

Tais documentos e as diretrizes que perpassam as propostas de formação orientam-se pela crítica à racionalidade técnico-instrumental e propõem um novo perfil para o profissional docente. Além disso, revelaram a necessidade de enfrentamento, por parte das instituições responsáveis pela formação dos professores em nível superior, de vários aspectos problemáticos presentes nos cursos de licenciatura como: a total separação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo específico, a falta de diálogo entre a formação acadêmica e

---

<sup>11</sup> Dentre os pareceres e resoluções publicados no início dos anos 2000, destacamos: Parecer CNE/CP 9/2001; Parecer CNE/CP 27/2001; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; Parecer CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; Parecer CNE/CES 492/2001; Parecer CNE/CES 1.363/2001; e Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002.

as experiências práticas, a concentração das disciplinas de práticas de ensino e estágio curricular no último ano de formação<sup>12</sup>.

As propostas atuais estão embasadas na compreensão da docência como uma prática reflexiva, mas é preciso reconhecer que o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prático-reflexiva coexistem no cenário brasileiro e que nem sempre ambos são alvo de fácil objetivação.

O que encontramos em debates e análises de realidades de formação de professores são, muitas vezes, discursos filiados à proposta prático-reflexiva – entendida como proposta contemporânea –, enquanto, no dia-a-dia, prevalece ainda a primeira, de maneira não explícita, porém determinando as posturas e comportamentos dos docentes (SILVA, 2010, p. 36)

Essa coexistência de modelos caracteriza um momento de transição em que se reconhece a necessidade de repensar o processo de formação de professores para a Educação Básica e de definir novas competências para ensinar em um contexto de rápidas e constantes transformações, mas em que as práticas de formação ainda estão marcadas por uma supervalorização dos conhecimentos acadêmicos e disciplinares.

No modelo prático-reflexivo, que se desenvolveu, nos últimos 30 anos, em diferentes países, entende-se que o professor é um sujeito intelectual em um processo de formação contínua, que integra formação inicial (nas instituições de formação de professores) e permanente (no exercício mesmo da docência), e é, ao mesmo tempo, uma autoformação, devido à reelaboração dos saberes adquiridos pelos professores na formação inicial durante a vivência da realidade prática das escolas. O professor reflexivo é aquele que reflete *na* prática e *sobre* a prática e que, no diálogo com seus pares, compartilhando experiências, em um processo coletivo,

---

<sup>12</sup> As reformas curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras realizadas no âmbito das Universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco, nos anos de 2010 e 2009, respectivamente, inseriram nas grades curriculares disciplinas de estágio supervisionado a partir do quinto período (no caso da UFPE, que possui curso com oito períodos), do quarto período (no caso do Campus Garanhuns da UFRPE, que possui curso com oito períodos) e do sexto período (no caso do Campus Dois Irmãos - SEDE da UFRPE, que possui curso com nove períodos). No curso de Letras do Campus Serra Talhada da UFRPE (com nove períodos), foram inseridas duas disciplinas de Prática de Ensino no sexto período e disciplinas de estágio a partir do sétimo período. Isso fez com que tais universidades contemplassem o previsto na Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que prevê que a articulação teoria-prática garanta 400 horas de prática, como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, ao longo do curso, e 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

constrói os saberes específicos da docência. Essa perspectiva desloca o foco da formação de professores dos aspectos curriculares e disciplinares para os aspectos ligados à atuação profissional e são justamente os vínculos entre a formação e a atuação profissional que são colocados como os elementos constituintes dos saberes específicos da atividade docente (PIMENTA, 2005).

Para Schön (2000), as zonas indeterminadas da prática profissional têm se colocado, nas últimas décadas, como um aspecto central do exercício das profissões, daí a necessidade cada vez mais crescente de formar sujeitos capazes de atuar em contextos de mudança e incerteza. No caso dos professores, de formar docentes capazes de refletir criticamente sobre sua própria experiência, aumentando sua capacidade de enfrentar situações complexas e de autonomamente buscar formas de melhorar o seu ensino.

A proposta desse autor propõe um triplo movimento que comprehende:

- a) o *conhecer-na-ação* – faz referência aos saberes (estratégias, normas, conhecimentos especializados, crenças) que mobilizamos inconscientemente e que revelamos na execução de nossas ações, é o saber tácito que está implícito em nossas ações;
- b) a *reflexão-na-ação* – diz respeito ao ato reflexivo que se dá no *presente-da-ação* e que nos possibilita interferir nas situações em desenvolvimento no momento mesmo em que executamos nossas ações. Nesse movimento, a reflexão volta-se tanto para a situação vivenciada como para o conjunto de saberes que o indivíduo possui, assumindo um papel crítico que questiona a própria estrutura do ato de *conhecer-na-ação*. O que a diferencia perante os outros modos de reflexão é a significação imediata que a mesma apresenta para a ação em desenvolvimento. Tratando da reflexão na ação e de sua relação com a formação de professores, Silva (2007, p. 102) afirma que

Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.

- c) e a *reflexão sobre nossa reflexão-na-ação* – é aquela que se dá em momento posterior à realização da ação e que é importante como explicitação

consciente do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação, podendo configurar indiretamente nossas ações futuras.

Essa perspectiva destaca o vínculo estreito entre ação e reflexão e a prática profissional como instância privilegiada e permanente da aprendizagem profissional da docência, posto que se converte em espaço de autoanálise e reflexão. Nas situações práticas, os professores deparam-se com situações complexas e multifacetadas que envolvem a relação com os alunos, com a instituição de ensino, com seus pares e com o contexto e a comunidade escolar e a partir das quais convalidam, constroem, integram e revisam diversos tipos de saberes.

Para Lima e Reali (2002), trata-se de um “academicismo ingênuo” crer que apenas o contato com fundamentos disciplinares e conhecimentos acadêmicos possa tornar o professor capaz de mobilizá-lo dentro do contexto de atuação profissional, pois a aprendizagem docente não funciona tal qual um mero sistema de adição ou de substituição de conhecimentos. O acesso a tais conhecimentos não é suficiente para que o professor os compreenda e os incorpore à sua prática. Na verdade, os professores não aprendem apenas em termos de conhecimentos acadêmicos, mas articulando a aprendizagem à sua prática profissional de professores e também à sua biografia escolar de alunos. Durante a sua trajetória escolar como alunos da Educação Básica, os sujeitos constroem ideias, crenças, valores, atitudes, juízos sobre o ensino e, quando, ao se tornarem professores, defrontam-se com as situações reais da sala de aula, tendem a recuperar suas experiências de quando estudantes, as quais se convertem em modos de agir e pensar que muitas vezes se distanciam das aprendizagens do curso de formação inicial. Isso demonstra a forte influência da biografia escolar dos professores em suas práticas educativas e estilos de ensino.

A pergunta que se coloca nesse novo contexto de discussão da formação docente, em que tanto a experiência pessoal como a prática profissional são tomadas como importantes fontes de aprendizagem dos professores e em que se reconhece que a aprendizagem da docência se dá em vários contextos e instituições, é: Qual o papel do curso de formação inicial no processo de aprendizagem profissional da docência?

Para as autoras citadas acima, historicamente, a formação inicial tem sido realizada em instituições organizadas para esse fim, incluindo um grupo de profissionais especializados, um currículo que estabelece conteúdos e sua sequência dentro dos programas e atividades que possibilitem a aquisição de conhecimentos e habilidades ligados ao exercício da profissão docente. Os cursos oferecidos pelas instituições de formação de professores geralmente têm sido criticados por seu caráter academicista, sua pouca relação com o trabalho realizado em sala de aula e por suas abordagens transmissivas.

Contudo, ainda de acordo com Lima e Reali (2002), reconhecer os problemas que permeiam a formação de professores em nível superior e também que a formação da profissão docente transcende esta última, não significa acreditar que se pode prescindir da mesma. Além disso, a adoção da perspectiva que vê a prática como lugar significativo para a aprendizagem do professor sobre seu trabalho deve ser feita com cautela, pois sua má compreensão pode levar à consolidação do “*mito do valor da experiência*”, que consiste em uma supervalorização por parte dos professores de suas experiências e práticas profissionais como únicos elementos realmente formativos, em detrimento dos conhecimentos formais especializados e sistematizados.

#### Defender o ensino como uma prática reflexiva

implica uma consciência progressiva sobre o ato de ensinar, com destaque para a importância dos conhecimentos teóricos, visto que os saberes da experiência, ao contrário de conduzirem a um ensino mais rico e significativo, podem conduzir à cristalização de certas formas de ensino rotineiras e repetitivas. [...] Ainda que valorizado, o saber da prática parece não estar sendo suficiente para dotar os professores das habilidades requeridas ao exercício de sua profissão (LIMA; REALI, 2002, p. 227-228).

A prática, dentro dessa perspectiva, não pode caracterizar-se como atividade assistemática e acrítica, deve constituir-se como espaço de reflexão e de construção de conhecimentos. E as teorias, dentro do processo de formação de professores, “devem ser interpretadas em suas possibilidades de oferecer subsídios para a reflexão, em seu indispensável papel de aclarar os fatos” (LIMA; REALI, 2002, p. 226). Assim, a aquisição de bases teóricas sólidas integra a formação de professores juntamente com os saberes da prática.

Tal aspecto também é destacado por Silva (2010), que cita o desafio de se superar uma visão do ato reflexivo como meramente individual e limitado à própria prática e aponta a necessidade de que a reflexão na prática profissional tenha suas bases na teoria e na reflexão coletiva.

Já Tardif (2011), ao explicitar que as reformas relativas à formação e à profissão docente ocorridas na América do Norte na década de 1990 orientaram-se pela perspectiva da racionalidade prático-reflexiva, afirma que tal posicionamento implica o deslocamento do centro de gravidade da formação inicial de professores: a formação geral (cultural) e a formação científica ou disciplinar devem ser indissociavelmente vinculadas à formação prática. Mas ressalta que esse

deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação de professores passa a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporta um forte componente teórico (2011, p. 289).

A formação inicial, a partir de tais considerações, possibilita a aprendizagem de conhecimentos e competências ligados ao ato de ensinar e aos objetos de ensino que não poderiam ser adquiridos em outro lugar senão nesse contexto de um tempo formal e sistematicamente estabelecido para a aprendizagem profissional.

Os cursos de licenciatura geram marcos de referência e esquemas cognitivos que favorecem o entendimento da prática docente, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional do licenciando. O conhecimento das disciplinas oferece subsídios para a abordagem dos problemas que a prática coloca, tendo em vista que a prática escolar, por si só, não é capaz de gerar conhecimentos amplos, sólidos e crítico-reflexivos, e que nem tampouco os professores desenvolvem de modo automático uma postura reflexiva perante as situações que a prática educativa lhe propõe. Os futuros professores devem ter acesso aos conhecimentos acadêmicos e às teorias que se colocam como ferramentas intelectuais propiciadoras de caminhos para a análise e compreensão da realidade pedagógica (LIMA; REALI, 2002).

Nesse sentido, a formação inicial deve favorecer a investigação sobre problemas práticos e o estabelecimento de relações com teorias distintas.

## 2.2 Teoria e prática

Assumir o postulado de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento possibilita, entre outras coisas, diferentes formas de se compreender e de se conceber as relações entre teoria e prática, as pesquisas sobre o ensino, a relação entre pesquisa universitária e a prática do professor da Educação Básica, e também o processo de formação de professores. É o que afirma Tardif (2011). Para esse autor, os professores, além de serem os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares junto aos alunos, pelo que assumem um lugar fundamental frente aos outros agentes escolares, produzem e possuem saberes específicos de seu ofício.

E, se considerarmos os professores como sujeitos intelectualmente ativos, caracterizados como produtores de saberes oriundos de sua prática (não sendo esta apenas instância de aplicação de saberes teóricos produzidos por terceiros), estamos reconhecendo, em outras palavras, que

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerando como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização dos saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2011, p. 234-235).

Tal visão contrapõe-se à concepção tradicional que enxerga a relação entre teoria e prática através de uma ótica dicotomizante e aplicacionista e que, no mais das vezes, valoriza o primeiro elemento (onde estaria concentrado todo o saber e conhecimento) e subestima o segundo (que seria orientado por crenças e saberes apenas experenciais, podendo até se caracterizar pela ausência de um saber específico). Além disso, nessa perspectiva, os saberes são apenas produzidos em instâncias “puras” e específicas de produção do conhecimento, como a universidade e os centros de pesquisa. Mas o que se perde de vista aqui é a própria constituição da pesquisa como uma prática que envolve sujeitos, instituições, relações de poder e prestígio simbólico, pois, como afirma Tardif (2011, p. 235) “aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”, e a ilusão está em acreditar

que existem “teorias sem práticas” ou “práticas sem teorias” (o que implica “sujeitos sem saberes”) e que os conhecimentos podem ser produzidos fora das relações com os atores sociais e suas subjetividades.

Logo, como tanto a pesquisa universitária como a atividade docente estão assentadas em práticas concretas e saberes e conhecimentos que lhes são próprios, não se pode compreender que a relação entre as mesmas equivale a uma oposição entre teoria e prática. Na verdade, essa compreensão tradicional está ligada à posição privilegiada de que desfruta o conhecimento geral e teórico em nossa sociedade. Schön (2000, p. 19) explicita que, “como regra geral, quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior o seu *status* acadêmico”.

Para romper com a concepção tradicional da relação entre teoria e prática, é preciso levar em conta a realização do trabalho humano como algo que pressupõe um sujeito que, ao mesmo tempo, realiza ações e produz, mobiliza e utiliza saberes referentes ao seu trabalho (TARDIF, 2011).

Freitas (1992a) também aponta o trabalho como elemento articulador e como caminho para a superação da contradição entre teoria e prática. Ele critica a organização curricular que as universidades brasileiras têm estruturado para seus cursos de graduação, na qual tem prevalecido uma perspectiva dicotômica em que a teoria é seguida da prática: primeiramente o graduando tem acesso às disciplinas de conteúdos específicos, às disciplinas pedagógicas, para posteriormente cumprir as disciplinas de estágio e práticas de ensino (estas últimas, geralmente localizadas nos dois últimos semestres dos cursos), o que não permite que os alunos possam traçar relações adequadas e pertinentes com as teorias estudadas, pelo fato de esse momento curricular já ter sido encerrado. “Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse ser primeiro adquirido para depois ser praticado” (FREITAS, 1992a, p. 12). Ao lado de tal aspecto, temos a tendência à elaboração de currículos extensivos e saturados de disciplinas, em especial, teóricas. Somadas, as duas questões são de fundamental importância para a compreensão das dificuldades enfrentadas para a reformulação dos cursos de licenciatura.

De acordo com esse autor, a raiz do etapismo presente nos cursos de licenciatura “está na separação entre a formação e o trabalho” e o que se deve

propor “é tomar o trabalho como o principal articulador curricular, já que este reúne, em si, tanto a teoria como a prática.” (FREITAS, 1992a, p. 12).

O trabalho, ao remeter à atividade pedagógica que é realizada dentro das instituições educativas, mostra-se, assim, com grande potencial educativo, podendo ocupar lugar privilegiado no contexto da formação de educadores, por não conceber a teoria e a prática de forma isolada. Ademais, viabiliza a incorporação de outro elemento de extrema importância na formação dos futuros professores: a pesquisa.

Freitas (1992a), opondo-se às propostas que passam a enfatizar a prática em detrimento da teoria sem apontar para a superação de tal dicotomia, também destaca a questão da qualidade da formação teórica do profissional. Segundo ele tem-se vinculado algumas propostas pragmáticas de formação profissional que acreditam que basta investir na prática para solucionar o problema da formação docente.

Na verdade, tal visão pode levar a uma desqualificação teórica do professor, pois

está baseada na falsa percepção de que a formação teórica dos cursos que preparam os profissionais da educação é muito boa. A qualidade da formação teórica obtida pelos cursos é fraca. E isto é fatal para a atuação profissional, pois força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos (FREITAS, 1992a, p. 13).

Tal modelo de formação pragmatista do profissional docente está inserido no contexto de reconceptualização do padrão de exploração da classe trabalhadora pelo neoliberalismo, dentro do qual a formação é vista como uma questão prática. Nessa perspectiva, o próprio conceito de “prática social” é reduzido ao de “problemas concretos”, sendo estes últimos os que devem orientar a formação dos professores, colocando, assim, a formação teórica sob forte ameaça (FREITAS, 1997a; 1997b). Para Freitas (1997b, p. 96), “não se trata de inverter o estado atual – mais teoria, pouca prática – para outro que se caracterize por muita prática e pouca teoria”. É importante que se reafirme a necessidade de uma formação teórica de qualidade para o educador. Logo, o problema não está em mais teoria ou mais prática, mas em buscar novas formas de produção de conhecimento nos cursos de formação de professores.

Imbernón (2011) também alerta sobre a necessidade de não salientarmos apenas a importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional. Para ele, as práticas nas instituições educativas que fazem parte dos programas de formação devem levar os licenciandos à construção de um “conhecimento prático” e não apenas à introdução acrítica em uma determinada cultura de trabalho. As práticas devem propiciar uma redefinição e uma visão integral das relações que o futuro docente mantém com a escola durante o período de formação inicial, levando-o “a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa”; e também “devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais” (IMBERNÓN, 2011, p. 66-67), favorecendo análises teóricas e confrontação de ideias com as realidades observadas.

As considerações feitas até o momento, além de recolocarem a subjetividade dos professores nas pesquisas sobre o ensino e nos processos de formação, podem apresentar algumas consequências práticas e organizacionais para a pesquisa universitária e para a formação de professores, tal como elencadas por Tardif (2011).

Para a pesquisa universitária:

- a) consideração, nas pesquisas ligadas ao ensino desenvolvidas no âmbito das ciências da educação, dos professores como sujeitos do conhecimento;
- b) reconhecimento de que os professores são capazes de contribuirativamente com os estudos em andamento, podendo atuar, em novas formas de pesquisa universitária, como colaboradores e copesquisadores. Esse ponto coaduna-se com o anterior e, sendo assim, é preciso conceder espaço aos professores de profissão dentro dos dispositivos de pesquisa;
- c) produção de pesquisas que atendam às necessidades reais e os interesses dos educadores e apenas sobre o ensino e sobre os professores;
- d) exigência de empenho, por parte dos professores de profissão, na apropriação da pesquisa e na reformulação de seus discursos em linguagens suscetíveis de objetivação para poderem ser discutidos por outros professores e atores educacionais.

Para a formação de professores:

- a) reconhecimento de que os professores de profissão possuem o direito de opinar e tem competência de contribuir para a sua própria formação, transformando-se em colaboradores dos professores universitários na formação de futuros professores;
- b) consideração de um espaço maior para os conhecimentos constituídos pelos professores em suas práticas dentro dos currículos de formação de docente;
- c) abertura de espaço para uma lógica de formação profissional que considere os alunos como sujeitos do conhecimento por meio de um enfoque reflexivo das práticas, dos conhecimentos dos professores de profissão e dos condicionantes reais do trabalho docente, buscando formas de amenizar a lógica disciplinar e fragmentária que ainda predomina na formação para o ensino.

Tardif (2011) também apresenta duas consequências políticas resultantes da perspectiva defendida por ele. A primeira diz respeito à desvalorização dos saberes dos professores pelas instituições e autoridades educacionais, escolares e universitárias. É preciso que os professores sejam reconhecidos como atores de suas próprias ações e de seu próprio discurso para que sejam reconhecidos e valorizados dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos de ensino e no corpo da sociedade como sujeitos do conhecimento. A segunda diz respeito à hierarquia simbólica que se estabelece entre os professores da Educação Básica e os professores universitários, ao que se deveria contrapor uma unidade na profissão docente que reconhecesse todos os professores, do pré-escolar à universidade, como sujeitos do conhecimento e atores sociais e profissionais competentes.

Acreditamos que pensar novos caminhos para a formação docente (inicial ou contínua) e para a constituição de uma nova identidade docente implica também conhecer e discutir os saberes que estão na base da docência no ambiente escolar. Assim, no próximo tópico, buscaremos discorrer sobre as características desses saberes, sua tipologia e sobre como os professores se relacionam com os mesmos.

## 2.3 Saberes docentes

As pesquisas e a produção sobre os saberes docentes passam a ser tornar frequentes, na América do Norte e em países anglo-saxões, nas duas últimas décadas do século XX e, na Europa, na década de 1990, expandindo-se também por países da América Latina, como o Brasil. Historicamente, estão ligadas à questão da profissionalização do ensino e apoiam-se, de modo geral, no pressuposto de que a atividade docente caracteriza-se como uma prática profissional baseada em um repertório consistente de conhecimentos.

De acordo com Almeida e Bajone (2005), o interesse por esse objeto, nos Estados Unidos e Canadá, desenvolveu-se aliadamente com o movimento de reforma da formação inicial de professores para a Educação Básica, ligado, por sua vez, a um movimento de reivindicação de “status” profissional para os professores a partir do final de década de 1980. Nesse momento, identificar o repertório dos saberes mobilizados pelos professores em sua prática de ensino tornou-se fundamental para empreender mudanças nos processos de formação. O debate sobre os saberes docentes está associado, então, à questão da profissionalização docente e da construção de uma identidade profissional.

Tardif (2011) elenca uma série de questionamentos acerca da profissão, dos saberes e da formação docente que também devem ser considerados pertinentes em estudos que, como o nosso, buscam compreender os direcionamentos dados a determinada área do conhecimento dentro do processo da formação de professores. São alguns deles: Quais os saberes que embasam a atividade docente na Educação Básica? Qual a natureza de tais saberes e como são adquiridos? Como esses saberes se relacionam com outros conhecimentos que permeiam a prática educativa (conhecimentos científicos, universitários, culturais)? E como a formação docente (em várias instituições) se relaciona com os saberes dos professores?

Mas, primeiramente, é preciso esclarecer o que, no âmbito dessa discussão, entende-se por saberes e, mais especificamente, por saberes docentes. Tardif (2011) utiliza expressão saberes em um sentido bastante amplo, que comprehende conhecimentos, atitudes, competências e habilidades. O autor interessa-se pelos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino básico, aqueles que são empregados e mobilizados na prática escolar cotidiana e que, de uma forma ou de outra, originam-se nessa prática. Esses saberes são utilizados

pelos professores em exercício para lidar com e dar significado as/às situações de trabalho concretas, ou seja, dizem respeito ao “conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (TARDIF, 2011, p. 60).

Os saberes docentes não se restringem aos conteúdos de ensino advindos de um conhecimento especializado ou apenas aos conhecimentos do campo teórico educacional adquiridos durante a formação universitária. Tais saberes são provenientes de fontes diferenciadas (percurso de escolarização, experiência profissional, diálogo com os pares, formação inicial, cultura pessoal etc.) e têm, portanto, naturezas diferentes.

Buscando responder às questões citadas anteriormente, o pesquisador canadense analisa os saberes docentes a partir de uma relação dinâmica entre o social e o individual, ou seja, entre as condições de formação e de trabalho do professor, e a sua personalidade e experiências pessoais. Dentro dessa perspectiva, também são ressaltados, como traços dos saberes docentes, os seguintes pontos, que elencamos de forma sintética:

- a) há uma forte relação entre os saberes dos professores e o trabalho educativo; os professores não estabelecem relações estritamente cognitivas com os saberes, mas os tomam em função de sua prática na escola e em sala de aula; essa visão integra organicamente o trabalhador, os seus saberes e o seu trabalho, e desconstrói a ideia de que o saber do professor é utilizado apenas como mero instrumento de trabalho;
- b) os saberes dos professores são compósitos, diversos e plurais, “porque envolve[m], no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2011, p. 18). Essa diversidade evidencia o caráter social do saber docente como fruto da confluência de vários outros saberes oriundos da sociedade como um todo e de instituições diversas;
- c) os saberes dos professores também são temporais, pois são adquiridos e construídos ao longo de suas histórias de vida e de suas carreiras profissionais. Os mesmos vão sendo apreendidos progressivamente na

vida familiar, na vida escolar (anterior à formação inicial) e durante o próprio trabalho docente;

- d) os diversos saberes são amalgamados no e pelo trabalho e disso irá decorrer uma provável hierarquização dos saberes por parte dos professores. Aqueles saberes que são menos explicitamente utilizados no momento do trabalho serão menos valorizados;
- e) o professor relaciona-se com os saberes e com seu objeto de trabalho através da interação humana com os alunos, assim, essa interação também irá marcar o saber dos atores que integram o espaço da sala de aula;
- f) a formação para a docência deve considerar os saberes docentes e as realidades de trabalho dos professores, buscando uma maior integração entre os saberes produzidos nas universidades e os saberes construídos pelos professores em sua prática cotidiana.

Tardif (2011) caracteriza os saberes docentes como sendo, ao mesmo tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*. Existenciais porque têm relação com a própria história de vida dos professores e com as suas experiências intelectuais, afetivas, interpessoais e emocionais. Sociais porque provêm de instâncias sociais diversas, como a família, a escola e a universidade, o local de trabalho, e constitui-se através de tempos sociais distintos como os da infância, da escolarização, da formação profissional, do ingresso no campo de trabalho. E pragmáticos porque estão intimamente ligados ao trabalho e às funções desempenhadas pelo docente. O autor também ressalta que não basta apenas reconhecer o caráter social das fontes dos saberes dos professores. É preciso reconhecer sua dimensão histórico-temporal, o que remete aos processos pelos quais os mesmos foram adquiridos.

Em parceria com Lahaye e Lessard, Tardif ([1991] 2011), classifica os saberes que integram a profissão docente em: saberes da formação profissional – são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores e englobam os conhecimentos provenientes das ciências da educação e saberes pedagógicos (doutrinas e concepções fruto de reflexões amplas sobre a prática educativa); saberes disciplinares – são aqueles definidos e selecionados pelas universidades dentre os saberes de que a sociedade dispõe, correspondem aos diferentes campos

do conhecimentos e integram-se à vida dos professores através das diversas disciplinas que compõem os cursos de formação; saberes curriculares – dizem respeito à organização curricular das instituições escolares, à forma como tais instituições organizam os saberes sociais tidos como legítimos de serem ensinados, e compreendem discursos, conteúdos, objetivos e métodos de ensino; e saberes experenciais – são conhecimentos específicos oriundos da experiência prática do ensino. Tais conhecimentos não provêm das instituições de formação e não se apresentam de forma sistematizada, são adquiridos e atualizados e também validados pela vivência prática dos professores no desenvolvimento de suas ações; mantêm, assim, forte relação com o trabalho cotidiano e o ambiente de trabalho. Tardif (2011) os aponta como aqueles que constituem a cultura docente em ação, sendo, para os professores, aquilo que fundamenta a sua competência.

Todos esses saberes são constitutivos da prática docente. O professor, na sua prática, integra e mobiliza esses diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações. No caso dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos curriculares, temos um conjunto de conhecimentos que permeiam a prática do professor, sem serem, contudo, produzidos pelos sujeitos da ação docente. O grupo de professores que compõe a escolarização básica não é o responsável por delimitar os saberes sociais que são selecionados e ensinados pelas instituições escolares, tampouco tem controle sobre as disciplinas universitárias. Tudo isso fica a cargo dos especialistas, professores universitários e agentes de decisão do Estado, que, muitas vezes, apresentam os conhecimentos como produtos prontos para os professores. Tais saberes apresentam, então, uma relação de exterioridade no que diz respeito às práticas e aos docentes.

Esse é um dos motivos pelos quais o professor do ensino básico parece ter seu saber desvalorizado frente aos demais sujeitos e grupos relacionados à produção e transmissão de saber na modernidade. Ao mesmo tempo, tal docente apresenta uma posição estratégica nas relações entre sociedade e saberes, tendo em vista que nas sociedades contemporâneas o desenvolvimento dos processos de produção e difusão do conhecimento está fortemente relacionado com os recursos educativos e os sistemas de educação.

Opondo-se à visão do professor como um técnico transmissor de conhecimentos, Tardif (2011) confere destaque em sua obra aos saberes experienciais, pois estes são compreendidos como o próprio alicerce da atividade docente, sendo também a partir deles que se pode compreender a relação que os professores mantêm com os demais saberes que permeiam sua prática.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2011, p. 21).

Os saberes experienciais desenvolvem-se no contexto das interações múltiplas que ocorrem no ambiente escolar e que exigem do docente a capacidade de lidar com situações concretas e inéditas. Durante a vivência prática desenvolve-se um *habitus* no sentido bourdieusiano de “disposições adquiridas na e pela prática real”. Os saberes experienciais conferem aos professores certezas no que diz respeito a três dimensões que consistem nas próprias condições de exercício da profissão: a relação com os demais sujeitos que compõem o ambiente escolar, as normas que devem seguir e deveres a cumprir e o universo institucional em que estão inseridos.

Apesar de se originarem no confronto individual dos professores com as condições de trabalho, tais saberes não apresentam apenas um caráter subjetivo. Eles ganham objetividade ao serem confrontados com os saberes produzidos e compartilhados pelos pares e também com os outros tipos de saberes (da formação profissional, curriculares e disciplinares) que são avaliados e retraduzidos em função das condições de exercício da profissão. E é justamente nessa relação com as condições da profissão que se estabelece o que Tardif (2011, p. 51) denomina de uma “defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação”. Essa defasagem pode provocar desde uma reavaliação do percurso formativo até o abandono e desprezo pela formação anterior e pelo conhecimento acadêmico.

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente

em uma redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida serem aplicados na prática por meio de estágios ou outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2011, p. 23).

Como nos cursos de licenciatura as disciplinas teóricas são geralmente trabalhadas de modo apartado das disciplinas pedagógicas e de práticas de ensino, a formação inicial acaba por contribuir para esse distanciamento do futuro professor com relação aos conhecimentos acadêmicos.

Uma transformação das práticas formativas, como colocado no início do tópico anterior, deve partir da consideração dos professores como sujeitos do conhecimento que possuem saberes específicos relativos à sua profissão, produzidos e utilizados no exercício da mesma. Sendo assim, os docentes produzem saberes que lhes são próprios, constituindo-se como atores competentes e não como meros aplicadores de conhecimento ou agentes sociais determinados por mecanismos sociológicos. É preciso ter em mente a ideia de que o professor

é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2011, p. 230).

## **CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS**

### **3.1 Ensino de Literatura na Educação Básica: da tradição historicista à formação do leitor**

Segundo Zilberman (2008), antes mesmo de ser conhecida por este nome, a literatura, que na Grécia antiga recebia a denominação de arte poética, incluindo aqui a epopeia e o drama, já assumia propensão educativa, fornecendo aos povos clássicos padrões de comportamento, do ponto de vista pessoal, social e político, de identificação e de relacionamento com o grupo, proporcionando-lhes o reconhecimento enquanto comunidade.

Contudo, a literatura não passou a fazer parte do currículo escolar como objeto autônomo. Na Idade Média, dissolia-se entre as disciplinas que compunham o *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e na Renascença, quando se passou a valorizar a cultura clássica, a literatura servia de modelo para o ensino das línguas grega e latina.

É após a revolução burguesa que as literaturas nacionais passam a integrar os currículos, sendo estudadas a partir da ótica da História da literatura. A língua vernácula presente nas obras literárias passou a ser tomada como modelo de língua homogênea e nacional a ser difundido pela escola. O objetivo era contribuir para a consolidação do estado burguês.

De um ponto de vista político, as literaturas nacionais passaram a representar uma nacionalidade pretendida e preestabelecida pelo Estado e, por outro lado, ao integrar-se aos currículos escolares, a literatura não podia ser destituída de “sua força educativa; mas a natureza dessa foi alterada. O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico” (ZILBERMAN, 2008, p. 20). A partir disso o ensino tradicional de Literatura tem se caracterizado por duas funções: ajuda a conhecer a norma das línguas nacionais e, de forma cronológica, apresenta uma história que coincide com a do país.

Os objetivos que motivaram a introdução e a presença do texto literário na sala de aula da escola burguesa delegaram ao mesmo a função de representar uma tradição linguística e um patrimônio cultural legitimado. Assim, não parece de todo estranho que o mesmo se justifique na medida em que se transforma em objeto de alguma atividade que lhe evidencie os aspectos gramaticais ou que o relate com elementos extratextuais que caracterizem e representem a sociedade e a história nacionais.

Até a década de 1970, no Brasil, a presença da literatura nos anos iniciais marcava-se por uma visão de “leitura como meio” (para transmitir a norma culta, conservar e defender a língua materna, inculcar valores morais cívicos e levar à ascensão social) e pela difusão de um patrimônio cultural. A partir da década de 1970, esse patrimônio se transforma em objeto de ensino do 2º grau (atual Ensino Médio), que adota uma perspectiva cronológica, e o texto literário passa a ser fortemente utilizado para o ensino da língua materna e da gramática (ZILBERMAN, 1991).

Lajolo (1982) faz críticas à utilização do texto como pretexto, ou seja, como intermediário para aprendizagens diversas que desconsideram o próprio texto em si. Para a autora, em um modelo de ensino tradicional, o recurso ao texto visa desde à aprendizagem de comportamentos desejáveis, transmitindo-se atitudes e valores, até a apreensão de um modelo de língua, o que faz o texto literário ser alvo de exercícios mecânicos de fixação da norma culta e ampliação do vocabulário, e ponto de partida para a produção de redações escolares.

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 38),

a noção de texto-modelo implica a imposição de normas linguísticas, estéticas e ideológicas que devem ser assimiladas pelo aluno sem discussão, já que está diante de uma autoridade publicamente reconhecida: a criação literária.

Essa perspectiva faz o texto literário circular no ambiente escolar como um objeto pronto e acabado, cujo valor já foi previamente estabelecido e legitimado por instituições reconhecidas socialmente, das quais o aluno não participa e nas quais não pode intervir, como a Crítica e a universidade. Assim parece impossível que tais textos venham a se transformar em objeto capaz de manifestar as necessidades

desses alunos (ZILBERMAN, 1991), em objeto de identificação e apropriação por parte dos mesmos, tendo em vista que não se aproximam de seus interesses.

Hoje, após um longo percurso de discussão e da constatação por diversos estudiosos das carências e lacunas que caracterizam o ensino tradicional de literatura, torna-se evidente que o objetivo do ensino desse objeto deixou de ser o domínio, por parte do estudante, de uma sucessão de autores e escolas literárias, ou a transmissão de um patrimônio consagrado (do cânone), e passou a ser a formação do leitor de literatura. Essa nova compreensão do ensino de literatura situa-se em um contexto multifacetado que se configura por estímulos advindos de diversas áreas, não só ligadas aos Estudos Linguísticos e Literários, mas também às teorias da Psicologia da Aprendizagem e do Currículo.

Assim, uma reflexão sobre o ensino de literatura deve levar em conta as implicações das diferentes concepções de linguagem e língua para as práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar, bem como os modos como foram se concebendo o processo de ensino-aprendizagem e o currículo escolar a partir das contribuições das teorias críticas.

Travaglia (1996, p. 21-23) apresenta uma síntese das concepções de linguagem que já permearam e, ainda permeiam, o ensino de língua materna. Primeiramente, temos a linguagem como expressão do pensamento. Nessa perspectiva, a linguagem serve apenas para exteriorizar um pensamento preconcebido, a “enunciação é um ato monológico, individual” e os sentidos não se constituem em uma situação de interação. Assim como há regras que presidem a organização do pensamento, também existem regras (normas gramaticais) para a fala e a escrita. Tais regras aparecem consubstanciadas nos estudos da gramática tradicional e o bom produtor e leitor de textos deveria dominá-las fim de expressar-se bem.

Em segundo lugar, podemos tomar a linguagem como um instrumento de comunicação; nessa concepção, a língua é tida como um código capaz de transmitir mensagens de um emissor a um receptor, isto é, como um objeto externo aos sujeitos e apartado dos contextos sociais de interação, seja através conceito de *fala*, de Saussure, ou através da noção de *desempenho*, de Chomsky.

Por fim, a linguagem é tomada como um processo de interação imerso em um contexto sócio-histórico e ideológico, no qual os interlocutores não apenas traduzem seus pensamentos ou transmitem mensagens, mas atuam sobre o mundo e sobre o outro, produzindo efeitos de sentido diversos. Essa nova concepção é fruto, na área das ciências linguísticas, dos estudos desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise da Conversação, da Pragmática e da Análise do Discurso, e suas implicações para o ensino de língua e leitura são diversas.

Soares (1998), além de retomar as diferentes concepções de linguagem/língua que vieram orientando o ensino no Brasil, também demonstra que a predominância de uma determinada concepção não diz respeito apenas aos avanços no campo dos estudos da linguagem, mas também envolve questões ligadas a um contexto sociopolítico e econômico mais amplo. Até a década de 60 do século XX, a escola brasileira atendia a um público que apresentava o seguinte perfil: alunos oriundos de classes sociais privilegiadas, que já tinham domínio da variedade padrão da língua e que tinham na escola um espaço de reprodução e reconhecimento desse saber. Privilegiava-se o ensino de gramática e o contato com textos literários que levassem ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, segundo os moldes do dialeto de prestígio. O que predomina nesse período é a concepção de língua como sistema.

A partir da década de 1960, instauram-se novas condições sociopolíticas e uma nova perspectiva linguística passa a informar o ensino de língua materna. No plano social, temos a alteração do perfil dos sujeitos atendidos pela escola pública. A democratização do acesso a essa instituição traz, para a sala de aula, alunos oriundos, em sua maioria, das camadas populares e que apresentam padrões culturais e linguísticos distintos daqueles dos alunos das camadas privilegiadas. No plano político e econômico, temos a implantação da ditadura militar, que privilegia o desenvolvimento do capitalismo industrial como parte de seu projeto político; passa-se a identificar a escola como o *locus* onde deveria se dar a formação de mão de obra para atender às novas demandas da sociedade. Conforme Soares (1998), nesse período, os conteúdos curriculares e seus objetivos ganham um sentido fundamentalmente instrumental e utilitário. Baseando-se em uma concepção de língua como instrumento de comunicação (ancorada nos conceitos da teoria da

informação), o ensino passa a ter como objetivo levar o aluno a desenvolver habilidades de expressão e compreensão, ou seja, levar o aluno a ser um bom emissor e receptor de mensagens. As consequências para o ensino são: ênfase no desenvolvimento de habilidades de leitura (principalmente a partir de textos da esfera jornalística e publicitária e também de textos não-verbais) e da expressão oral, bem como ênfase nos “elementos” do processo comunicativo (o que leva à perda de prestígio que a gramática tinha até então dentro do ensino de língua materna).

As duas últimas décadas do século XX são marcadas por um novo contexto político e ideológico, devido ao processo de redemocratização do país, e por mudanças no ensino de língua portuguesa que passa a receber influências relacionadas tanto a novas perspectivas linguísticas e como a teorias desenvolvidas no âmbito da Psicologia da aprendizagem. No que diz respeito a estas últimas, rompe-se com a ideia skinneriana do estímulo-resposta, chegando-se à compreensão de que a aprendizagem se dá em um processo ativo de construção de conhecimentos pelos sujeitos em interação com os outros indivíduos e com a linguagem. Já as contribuições das ciências linguísticas propiciaram novas concepções de gramática, texto e de língua. Soares (1998) afirma que essa perspectiva irá tomar a língua como discurso, considerando as relações entre os sujeitos e os contextos em que estes estão inseridos. Dentro desse panorama, a leitura e a escrita figuram como práticas de interação autor-texto-leitor.

Cosson (2006) reúne didaticamente os diferentes paradigmas teóricos sobre leitura em três grandes grupos: o primeiro centra-se no texto e identifica a leitura com a decodificação do código linguístico (ler é extrair sentido e dominar o código é a condição básica para efetivar a leitura); o segundo centra-se no leitor, que, levantando hipóteses, realizando antecipações e mobilizando seu conhecimento de mundo e sobre as convenções da escrita, atribui sentidos aos textos; o terceiro grupo não desconsidera os aspectos cognitivos que envolvem o processo de leitura, porém passa a ver este último não como elemento isolado/individual, mas como parte dos processos interação verbal entre indivíduos social e historicamente situados.

Essas três formas de conceber a leitura não devem ser tomadas como totalmente antagônicas e inconciliáveis. Cosson (2006) afirma que todas elas compõem o processo de leitura, visto que, ao ler um texto, realizamos decifrações, referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética, e antecipações para, enfim, chegar a uma interpretação e compreensão do texto. A interpretação diz respeito às ligações estabelecidas pelo leitor durante o processamento do texto e tem como seu centro a realização de inferências através das quais o leitor relaciona o texto e o conhecimento que tem do mundo. Assim, a interpretação do texto se efetivará através de um processamento que envolve o autor, o leitor e a sua comunidade.

É preciso compreender, como aponta Murrie (2007, p. 79), que

autor, texto literário e leitor formam um todo relacionado dentro de um sistema. Cada uma das partes depende do todo e estabelece uma relação de trocas constantes, de contradições internas e externas, atribuindo à literatura um caráter humano e histórico.

Esse elo com a comunidade diz respeito ao caráter social da leitura, pois o indivíduo, através do contato com textos diversos e significativos, pode estabelecer ligações com manifestações socioculturais pertencentes a outros tempos históricos e espaços geográficos, reconhecendo nesse processo sua posição de sujeito histórico. A leitura figura, então, com uma das vias para a socialização do indivíduo e não exige somente o domínio do código escrito ou de regras gramaticais. O ato de ler pressupõe uma participação ativa do indivíduo na constituição dos sentidos linguísticos, implica escolhas coerentes, seleção de informações e estabelecimento de relações com o contexto (BORDINI; AGUIAR, 1993).

O reconhecimento da condição de sujeitos históricos dos indivíduos e da participação ativa dos leitores na construção dos sentidos dos textos é, em grande parte, fruto de contribuições significativas da análise do discurso, dentre as quais destacamos as ideias do Círculo de Bakhtin. Ao tratar do modo como o discurso se configura na prosa literária, mais especificamente no gênero romance, Bakhtin ([1934-1935] 1990) destaca o seu caráter social e dialógico. Para ele, a língua não é tomada como um “sistema de categorias gramaticais abstratas”, mas como um fenômeno ideologicamente saturado que, ao mesmo tempo, reúne forças de

centralização sociopolítica e cultural (forças centrípetas) e forças ligadas a um processo de descentralização e desunificação (forças centrífugas); os fenômenos linguísticos são compreendidos a partir de uma perspectiva discursiva que considera o envolvimento dos sujeitos em enunciações concretas permeadas por aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais.

O discurso é um “fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (BAKHTIN, [1934-1935] 1990, p. 71) e a dialogicidade interna, a orientação dialógica para os discursos de outrem, para enunciações alheias, é um elemento que invariavelmente faz parte de sua constituição. Nessa perspectiva, a relação entre o discurso e o objeto nunca é direta. Em sua orientação para o objeto, o discurso penetra em um complexo jogo de interações verbais constituído por enunciados produzidos em determinados momentos sociais e históricos que se entrecruzam em torno de um dado objeto de enunciação.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele (BAKHTIN, [1934-1935] 1990, p. 86).

E é nessa interação mútua que o discurso pode elaborar-se e individualizar-se estilisticamente.

Para o contexto da discussão sobre concepções de língua e leitura que viemos desenvolvendo até aqui, é importante ressaltar que, para Bakhtin ([1934-1935] 1990), a dialogicidade interna do discurso não diz respeito apenas ao “já dito”, tendo em vista que toda atividade discursiva orienta-se também para uma resposta, trazendo em si, em sua constituição, a influência de uma “resposta antecipada”. Logo, a compreensão não se caracteriza por uma postura passiva do interlocutor; o leitor/ouvinte é um sujeito ativo que responde, replica e faz objeções. A construção de sentidos se dá no fundo de outras enunciações concretas, de opiniões contraditórias, de pontos de vista e de apreciações diferentes sobre o mesmo tema. Na perspectiva bakhtiniana, “toda compreensão concreta é ativa” e está indissoluvelmente fundida a uma resposta. A compreensão é uma atividade responsável e dinâmica (para a qual o sujeito orienta a produção do seu discurso); ela

se dá em uma interação entre os círculos nos quais estão inseridos os interlocutores e que compreendem diferentes contextos, horizontes, sistemas de expressão e acentuação e também uma pluralidade linguística.

Suassuna (2006, p. 107, grifo da autora), tratando dos caminhos que possibilitaram uma abordagem cultural da leitura, em oposição ao seu entendimento como mera decifração de um código, destaca, dentro do campo dos estudos linguísticos, as implicações trazidas pelas ideias da análise do discurso, dentre elas a de que “o sentido não está *no* texto, mas se constrói no momento mesmo da interlocução”. A autora também cita entre os estudos que contribuíram para a compreensão da leitura a partir de uma perspectiva cultural as investigações desenvolvidas por Emilia Ferreiro acerca da alfabetização, a etnografia e os princípios da Psicologia sociointeracionista. Dentro desta última, a aprendizagem é resultado de interações de sujeitos históricos entre eles mesmos e o real, colocando-se a linguagem como condição de tais interações e do desenvolvimento do pensamento humano. Suassuna (2006, p. 108) ressalta ainda que “a reinvenção da prática de leitura na escola passa, necessariamente, pelo reconhecimento de sua dimensão cultural e não-escolar”.

Para Bordini e Aguiar (1993, p. 19), como uma das necessidades fundamentais do ser humano é a atribuição de sentido ao mundo e a si mesmo, a leitura do texto literário adquire papel crucial e insubstituível, na medida em que atua de forma mais abrangente para o estabelecimento desse diálogo, pois “representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”. A obra literária relaciona-se com os processos históricos, políticos e sociais, atribuindo aos mesmos uma “visão típica da existência humana” e caracteriza-se pelo sentido humano conferido pelo autor ao mundo circundante, apresentando-se como “resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora” mediada pela linguagem verbal (falada ou escrita). Esse sentido humano atribuído pelo autor é compartilhado pelos leitores nos processos de trocas comunicativas, inserindo a produção e a leitura do texto literário no âmbito da cultura.

A interação leitor-obra dá-se a partir de um “pacto”, através do qual o leitor assume como possível o universo constituído pela obra literária e essa assunção é viabilizada pela coerência interna dos elementos que compõem a obra,

configurando-a como um todo estruturado dotado de autonomia. Esse todo, contudo, apresenta “continuidades e descontinuidades” em que nem tudo está completamente delineado. A obra compõe-se de indicações potenciais, lacunas que o leitor atualiza em contato com o texto e, por isso mesmo, abre espaço para uma leitura plurissignificativa. Para Bordini e Aguiar (1993, p. 15),

a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito.

Estão subjacentes aqui os conceitos e pressupostos formulados pela Estética da Recepção, que também foram imprescindíveis para redimensionar a papel dos sujeitos no ato da leitura. Como o texto literário não é mais encarado como um objeto acabado em si mesmo, como “um sistema de sentido fechado e definitivo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81), abre-se espaço para a atuação do leitor na concretização e na atualização dos sentidos das obras. Isso se dá dentro de um processo de interação entre o leitor e o texto que tem como precondição o fato de que ambos estão inseridos em “horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83). É o que Hans Robert Jauss denomina de “horizontes de expectativas”. Estes últimos envolvem aspectos de ordem social, intelectual, ideológica, linguística, literária e também afetiva, constituindo um quadro complexo dentro do qual autores e leitores concebem e interpretam as obras literárias.

Ao atentar para as especificidades descritas acima, a atuação da escola na formação literária deve estabelecer vínculos entre a experiência do aluno, a cultura do grupo a que pertence e os textos a serem lidos. Essa atitude propiciará um espaço de reconhecimento para os estudantes nos textos e abrirá caminho para a ampliação de seus horizontes culturais.

Outro ponto a ser respeitado no percurso de aprendizagem é o caráter polissêmico do texto literário. Como a literatura abre espaço para uma multiplicidade de sentidos, que se estabelecem pelo diálogo das informações textuais e dos conteúdos intelectuais, emocionais e afetivos que o leitor apreendeu ao longo de seu percurso de vida, os professores devem evitar a imposição de sentidos fechados e inquestionáveis.

Percebe-se, a partir do que foi colocado nesses dois últimos parágrafos, que as transformações ocorridas no âmbito de ensino de literatura não emergem apenas dos estudos linguísticos e literários, mas também de uma revisão do processo de ensino-aprendizagem como um todo, principalmente no que diz respeito à relação professor-aluno, e de uma compreensão de currículo que envolve elementos experienciais, culturais e afetivos. A consideração de tais aspectos na composição do currículo escolar é decorrente, principalmente, das ideias defendidas pelas teorias pós-críticas. De acordo com Silva (2011), as teorias críticas sobre currículo, que se desenvolveram a partir do final da década de 1960, contrapondo-se a um modelo de currículo linear, sequencial, estático e preocupado com questões técnicas de organização e “aferição” da aprendizagem, centraram-se na análise das relações entre educação, poder, ideologia e reprodução cultural e social, com foco nas dinâmicas de classe e nas relações hierárquicas da sociedade capitalista. Já as teorias pós-críticas, intensificando alguns questionamentos e sem romper totalmente com as contribuições trazidas por seus antecessores, em uma perspectiva multiculturalista, por exemplo, irão mostrar que a desigualdade e as questões de poder presentes na relação educação/currículo associam-se a outras dinâmicas que não dizem respeito apenas à determinação de classe, mas também às dinâmicas de gênero, raça, sexualidade e etnia.

Conforme Silva (2011), guardadas as especificidades desses dois momentos do pensamento sobre o currículo, as duas perspectivas combinadas (a crítica e a pós-crítica) nos ajudam a compreender as relações de poder, saber e identidade imbricadas no currículo e a forma como elas atuam em nossa constituição como sujeitos. Elas nos permitem compreender que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade” (SILVA, 2011, p. 15).

Tais considerações são relevantes para o ensino de literatura na medida em que se entende que a interação do aluno com o texto literário deve levar em conta aspectos estéticos, culturais, éticos que contribuirão para a constituição de sua identidade e subjetividade.

### **3.2 Novos rumos para o ensino de literatura na Educação Básica e contribuições da Teoria da Literatura**

Dentro do debate que levou a uma reconceptualização do ensino de literatura e à redefinição de seus conteúdos e objetivos, foram se desenvolvendo propostas com a intenção de reorientar metodologicamente o ensino de literatura nas escolas brasileiras. Dentre tais propostas, procuraremos expor mais detalhadamente a de Bordini e Aguiar (1993), por sua forte influência na década de 1990 e pelas considerações significativas que trazem para o ensino de literatura, e as de Cosson (2006) e Cosson e Paulino (2009), devido ao espaço vem ganhando a discussão em torno da ideia de letramento literário neste início do século XXI.

A proposta de Bordini e Aguiar (1993) para a formação do leitor literário comprehende três princípios básicos. Primeiramente, temos a identificação dos interesses de leitura dos alunos. Essa atitude, ao incorporar as questões significativas para os sujeitos e suas expectativas no processo de seleção dos textos, visa a gerar uma predisposição para a leitura, uma atitude consciente e favorável diante do texto literário. As autoras entendem como interesse “uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação” (p. 19). É preciso, então, que as obras selecionadas compreendam e abarquem as necessidades cognitivas, afetivas, sociais e lúdicas dos leitores em formação, impulsionando-os para o ato de ler.

O segundo ponto é que a incorporação dos interesses de leitura no planejamento do ensino de literatura não deve se limitar ao atendimento irrestrito das necessidades imediatas dos alunos. A ampliação e o aprofundamento dos momentos de leitura, tanto do ponto de vista da natureza do material lido, como da complexidade dos modos de abordagem dos mesmos, são um passo que não pode deixar de ser dado conjuntamente por professores e alunos. O movimento de identificação, aproximação e ruptura irá contribuir para a formação crítica e para o alargamento do universo cultural. O aluno deve entrar em contato com realidades verbais conflitantes e contraditórias do ponto de vista linguístico, estético e ideológico, para que o prazer oriundo da identificação com um universo próximo

representado pela obra possa transmutar-se em um prazer oriundo da incorporação de um outro e novo universo, antes desconhecido e inexplorado.

O terceiro ponto é a valorização do jogo e do aspecto lúdico que caracterizam o texto literário. Ao ler o texto literário, o indivíduo imerge em um mundo imaginário e constituído por linguagem. No entanto, esse mundo é regido por regras e apresenta pistas por onde o leitor se movimenta como em um jogo, sem a preocupação de atender a necessidades imediatas. Isso não significa a invalidação do ato, pois o objetivo a ser atingido “confere um sentido à ação” de onde advém o prazer.

Em síntese:

levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda a arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjos dos signos. O resultado final será um comportamento permanente de leitura, em que o texto se apresenta como um desafio a ser vencido em inúmeras atividades participativas. Sua apreensão redundará em situações gratificantes que vão garantir a continuidade do processo de fruição da leitura (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 28).

Criando espaço para a criatividade e a inovação, o ensino de literatura será capaz formar um leitor crítico, entendido aqui como aquele capaz de distinguir diferentes e intenções e ideologias, justificando seus próprios posicionamentos diante dos textos, de forma autônoma.

Outro ponto a ser salientado é que o trabalho com o texto literário nas escolas não pode prescindir de uma metodologia. Muitas vezes, mesmo possuindo conhecimentos formais sobre o objeto de ensino e tendo o domínio dos conteúdos a serem trabalhados, o docente não consegue planejar situações didáticas pertinentes/condizentes com o objeto – o texto literário. O ensino caracteriza-se, assim, por uma dispersão, por atividades fragmentadas e desconectadas que inviabilizam a sistematização do conhecimento ou por exercícios gramaticais ou de interpretação mecânica. Isso pode impedir que os objetivos pretendidos sejam alcançados com satisfação. Para Bordini e Aguiar (1993), o enfraquecimento do ensino tradicional de literatura é fruto do pouco conhecimento literário dos professores, mas também da ausência de uma perspectiva metodológica que oriente o ensino.

Uma metodologia voltada para um ensino de literatura que vise à formação de um sujeito crítico, como descrito acima, deve considerar a interação entre a obra e o leitor em uma realidade complexa e contraditória. A partir disso poderá propor formas de ação e de sistematização do conhecimento didático que orientem uma prática escolar condizente com a concepção de educação literária que se tem e com os objetivos que se pretende alcançar

A pluralidade e a mutabilidade dos valores, culturas e instituições, contudo, não permite o engessamento do ensino em um único percurso metodológico. Daí que a proposição de uma metodologia para o ensino de literatura deverá contemplar essa diversidade, evitando atitudes autoritárias por parte dos professores e abrindo caminho para a flexibilização do ensino de forma a atender às diferentes necessidades dos grupos de estudantes (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Partindo da compreensão de que o ensino de literatura necessita de um grau de sistematização, organização e planejamento para atingir suas metas, Cosson (2006) apresenta uma proposta de letramento literário para a Educação Básica conjugando aspectos teóricos e práticos.

De modo geral, podemos dizer que a ideia de letramento concebe as práticas de leitura e escrita para além dos usos individuais realizados pelos sujeitos, para além da aquisição do sistema alfabético e para além das práticas escolares, vendendo-as interligas a práticas sociais mais amplas em contextos sociais e culturais diversos. As práticas de letramento não se limitam, portanto, ao espaço escolar.

Segundo Rojo (2009), o termo “letramento” abrange, hoje, diferentes usos e práticas sociais, envolvendo leitura e escrita, e incluindo aí práticas valorizadas socialmente ou não, inseridas em contextos globais ou locais e em diversas esferas da sociedade, como a escolar, a familiar, a religiosa, a jurídica, entre outras.

Retomando as contribuições dos novos estudos do letramento alavancados por Braian Street nas décadas de 70 e 80 do século XX, a autora afirma que também é possível pensar a ideia de letramento através de dois enfoques distintos: o “autônomo” e o “ideológico”. Sucintamente, o primeiro destaca as habilidades desenvolvidas pelo sujeito em um nível individual, o que lhe propiciaria a possibilidade de agir de forma autônoma nas diferentes práticas de leitura e escrita; já o segundo enfatiza a ligação entre práticas de leitura e escrita e as realidades

sociais e culturais e as relações de poder, o que implica pensar as práticas de letramento como mutáveis nos tempos, espaços, grupos e culturas.

O enfoque autônomo aproxima-se de uma visão do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como caminho para a adaptação do indivíduo às condições sociais, o que seria uma “versão fraca” do conceito de letramento. O enfoque ideológico aproximar-se-ia de uma “versão forte” do conceito de letramento, que contribuiria para o fortalecimento das identidades e “empoderamento” dos agentes sociais e para a construção de uma visão crítica da realidade.

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102, grifo da autora).

Essa atitude envolve o reconhecimento de letramentos múltiplos, abarcando aspectos ligados à multissemiose, à multiplicidade de práticas sociais e à multiculturalidade.

Cosson e Paulino (2009) destacam que, dentro dessa nova concepção, os letramentos multiplicam-se de acordo com as práticas sociais de uso da escrita na sociedade letrada, envolvendo diversas mídias e linguagens. Nessa perspectiva, a produção e a apreensão do texto literário configuram-se como uma das diversas formas de letramento: o letramento literário, que pode ser definido “*como o processo de apropriação da literatura enquanto produção literária de sentidos*” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67, grifo dos autores).

O letramento literário caracteriza-se como processo, pois não pode ser delimitado a um único período, dá-se ao longo da vida e abrange situações escolares e extraescolares. O uso da palavra “*apropriação*” indica uma incorporação, uma construção de um universo literário próprio que está ao mesmo tempo interligado à comunidade de leitores na qual o indivíduo se insere. Essa apropriação não diz respeito ao conhecimento do cânone: nesse movimento de apropriação, o leitor atualiza e constitui sentidos para os textos lidos.

O letramento literário, assim, apresenta especificidades e singularidades advindas de procedimentos característicos das práticas sociais de escrita e leitura às quais se refere (COSSON; PAULINO, 2009, p. 68-69):

- a) “a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda”; a literatura opera em um universo construído fundamentalmente por palavras, estabelecendo uma interação intensa entre o sujeito (seja o que lê, seja o que escreve) e a linguagem.
- b) “o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo”; a escrita do texto literário apresenta-se como forma de dialogar com outras experiências e culturas e de compreender o mundo, o outro e a nós mesmos, contribuindo para a construção de nossas identidades, através de um processo de constantes reelaborações interpretativas.

Para que esse letramento seja de fato vivido no ambiente escolar é preciso, primeiramente, proporcionar aos alunos uma experiência real de leitura a ser compartilhada com seus pares, visando à formação de uma comunidade de leitores. Tal experiência deverá ser alargada a partir de conhecimentos do campo literário e também de outras áreas, o que guiará o aluno para uma compreensão crítica do funcionamento do texto literário, mas sem nunca perder de vista a necessidade da leitura efetiva dos textos, que, aliás, não podem ser apenas os integrantes do sistema canônico: devem contemplar uma diversidade de manifestações literárias. Deve-se também: criar ou ampliar os espaços da produção escrita na interação com as obras literárias; oportunizar meios de apropriação de diferentes mecanismos estilísticos, de expressão e de diferentes estratégias do dizer; e viabilizar a exploração da criatividade (COSSON, 2006; COSSON; PAULINO, 2009).

Para a concretização do letramento literário no ambiente escolar, o professor desempenha um papel fundamental, pois, dentro do processo de interação e trocas simbólicas, cabe a ele contribuir para que o educando amplie os sentidos construídos em sua primeira leitura. Tratando sobre o papel do professor de literatura na escola secundária, Beach e Marshall afirmam que

o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deveria colaborar com os alunos, visando à

construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas (apud MARTINS, 2006, p. 85).

Nesse processo de mediação, além de assumir o papel de interlocutor, o professor também deve garantir ao aluno a ampliação de seus conhecimentos sobre o texto literário. Logo, colocam-se como condições primeiras e inalienáveis a própria experiência de leitura e a visão crítica do docente de literatura, as quais simbolizam o domínio do objeto a ser ensinado, o que é pré-requisito para qualquer prática docente. Esse domínio, no caso do ensino de literatura, diz respeito ao conhecimento de um acervo vasto e diversificado de títulos, e também à compreensão e interpretação das obras pelo professor. Esses dois fatores influenciarão, sem dúvida, o planejamento das atividades de leitura a serem vivenciadas com os alunos em sala de aula.

O reconhecimento da formação leitora do professor como imprescindível para a educação literária dos estudantes não significa que o primeiro irá impor suas interpretações como verdades absolutas às quais os segundos deverão aderir sem realizar questionamentos. Na verdade, o professor, ao possuir uma visão mais abrangente dos fatos literários, poderá interferir criticamente na constituição do conhecimento literário dos estudantes. Esse aspecto é citado por vários autores como Bordini e Aguiar (1993), Lajolo (1982) e Cosson e Paulino (2009, p. 76); os dois últimos afirmam que “a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos”.

Alia-se a essa condição uma outra já aqui citada: a formulação de uma metodologia de ensino voltada para o texto literário. Ressaltamos, de acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 28-29), que a construção de um percurso metodológico para o ensino de qualquer objeto “não se opera em um vácuo teórico”. No caso do ensino de literatura, a leitura do professor, a seleção dos textos e a opção por determinados métodos de ensino são sustentadas essencialmente pela concepção que se tem de literatura. Esta orienta e fornece os critérios para apreciação e abordagem das obras.

Tendo isso em vista, é de vital importância que o docente conheça diferentes teorias sobre o literário, pois as diferentes correntes da Teoria problematizam e

investigam a literatura e o que caracterizaria um texto como literário ou não-literário com base em diferentes perspectivas. Seja privilegiando aspectos ligados à organização formal ou estrutural das obras ou destacando o caráter ficcional dos textos, seja enfocando aspectos linguísticos ou as inter-relações entre a literatura e o real, ao estabelecerem o que para elas é literatura, as diferentes correntes teóricas oferecem diferentes entendimentos do objeto de ensino da disciplina literatura e podem contribuir para fixar os limites do campo de atuação do trabalho docente.

Para poder discriminar qual o texto que melhor ou pior qualidade literária, assim como para optar por um ou outro método de compreensão e interpretação de uma obra específica, o professor precisa conscientizar[-se dos diferentes] pressupostos teóricos, no que as teorias literárias podem auxiliá-lo (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 29-30).

É primordial que o professor tenha uma visão sempre atenta e crítica para tais teorias e para a diluição das mesmas no processo de escolarização da literatura, seja nos livros didáticos, nos manuais do professor ou nos documentos curriculares oficiais. Esse olhar criterioso é importante, pois o discurso teórico sobre a literatura, empenhado em conceituar o que seriam as criações verbais de caráter artístico, parte de um conjunto de textos selecionados previamente e já legitimados como tendo alto valor literário na sociedade, isto é, de uma “antologia”.

Imbuída da tarefa de ensinar literatura, a escola acaba apenas por difundir e reproduzir no mais das vezes a antologia já legitimada pelas instâncias teóricas e críticas, pois não formula uma noção própria de literatura, o que se consolida nos livros didáticos e na dinâmica das salas de aula. A escola “aumenta o círculo de consumidores da antologia” e “alarga o espaço de aplicação dos conceitos já existentes” (ZILBERMAN, 1991, p. 121).

Outra ressalva a ser feita quando pensamos nas contribuições da Teoria para o ensino de literatura na Educação Básica é que os saberes teóricos, contudo, não devem ser privilegiados em detrimento de uma experiência direta com as obras literárias. É o que defende Pinheiro (2006) quando propõe a tomada do texto literário como eixo central, um estudo teórico-metodológico mais aprofundado por parte dos professores e a recusa de um aplicacionismo teórico e conceitual.

Tendo em vista que a mecanização ou a diluição dos conceitos da Teoria da Literatura de origem acadêmica não tem contribuído para a formação de leitores de

textos literários, o que deveríamos buscar e incentivar em nossas escolas é uma reflexão sobre o fato literário que se sustente em experiências efetivas e contínuas de leitura. Seria interessante partir de uma vivência de leitura concreta, abrindo caminho para e elaboração de hipóteses e de conceitos provisórios que poderão ser relacionados *a posteriori* com um conhecimento teórico já constituído e sistematizado. A introdução de conceitos teóricos poderá se dar ao final da leitura de uma série de obras ou até paulatinamente, dependendo das necessidades dos estudantes, e não como forma de introdução ao estudo da literatura, como geralmente ocorre no Ensino Médio (PINHEIRO, 2006).

Leite (2005) também enfatiza que não podemos esperar da Teoria da Literatura receitas prontas e esquemas a serem aplicados, até mesmo porque o texto literário escapará a tais esquemas devido a sua complexidade e abertura para a construção de sentidos. O que a Teoria pode nos oferecer são ideias gerais sobre a literatura e também caminhos para um estudo metódico,

mas o verdadeiro método, caminho crítico adequado ao objeto que se quer descrever, entender e interpretar, fazer falar a nós e aos outros, essa é uma construção no limite individual do leitor no diálogo com a obra que vai lhe apontar onde está a chave para entrar em seu mundo de palavras (LEITE, 2005, p. 259).

Em seu livro *A Literatura em Perigo* (2010), Todorov, a partir de sua experiência, entre os anos de 1994 e 2004, como membro do Conselho Nacional de Programas, ligado ao Ministério da Educação francês, faz uma crítica ao ensino literário nas escolas francesas, notando que este se baseia majoritariamente em uma perspectiva estruturalista e que, em detrimento de um estudo direto das obras pelos alunos, foca os próprios instrumentos de análise. Nota ainda o autor que, mesmo quando os professores se debruçam sobre as obras, tal estudo se dá de modo a privilegiar aspectos isolados das mesmas, o que, para esses professores, gera um certo conforto.

O autor, que foi um dos grandes nomes do formalismo/estruturalismo no século XX, denuncia que o ensino francês privilegia aquilo que os estudiosos dizem sobre as obras e não elas mesmas, ou seja, ao invés de centrar-se no objeto em si (estudo do objeto – da literatura), centra-se nos conhecimentos que compõem a

disciplina (estudo da disciplina). No caso da literatura, o aluno será confrontado com noções de gênero, metonímia, foco narrativo, entre outras.

Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que evocam (TODOROV, 2010, p. 28).

No caso brasileiro, em que os professores parecem mais aptos a trabalhar a partir de uma perspectiva unicamente cronológica, abordando os elementos contextuais como determinantes das obras, revela-se a falta de uma formação inicial ampla que possibilite ao professor abordar o texto considerando aspectos formais, históricos, culturais, discursivos e humanos.

Os conhecimentos do campo dos Estudos Literários, contudo, não devem ser desprezados, pois o estudo das obras na escola não pode se resumir “ao juízo puramente subjetivo do aluno”. Tratando-se de um “trabalho de conhecimento”, pode-se fazer uso da historiografia literária ou de alguns princípios resultantes das diversas correntes teóricas, gerando uma diversidade de abordagens, sem substituir a leitura e a compreensão do sentido das obras, pois um modelo de ensino centrado nos métodos de análise dificilmente poderá levar à formação de leitores e ao amor pela literatura.

Todorov (2010) levanta como hipótese explicativa para o atual quadro de ensino de literatura na França, caracterizado pela valorização por parte dos professores da Educação Básica de aspectos estruturais e de instrumentos de análise, a forma como vem se trabalhando e pensando na universidade, pois, como frisa, antes de se tornarem professores, os graduandos são estudantes.

Essas reflexões nos levam a pensar mais uma vez na formação inicial oferecida no Brasil aos professores que irão lidar com o texto literário em sala da aula. Qual deve ser o espaço, então, do estudo dos conceitos, do estudo dos métodos de análise e do estudo das obras? Todorov afirma que o ensino superior deve ser o espaço dos dois primeiros. Já no Ensino Médio o foco estaria no terceiro, desempenhando o professor aí um papel fundamental.

O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de

ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível (TODOROV, 2010, p. 41).

Porém, o que ocorre na maioria das vezes é que tais teorias, que embora não tenham sido pensadas tomando como foco as práticas de leitura escolares acabam influenciando-as, diluem-se de tal forma que se distanciam do que foi pensado e discutido nas universidades.

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar irreconhecível. Na escola, anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consumem pipocas e refrigerantes (LAJOLO, 2008, p. 15-16).

O que se nota, então, é uma falta de compreensão e reflexão crítica por parte dos professores da Educação Básica sobre a Teoria da Literatura e sobre como os conhecimentos que compõem essa disciplina podem subsidiar a prática da leitura literária no ambiente escolar.

No entanto, as relações entre Teoria da Literatura, leitura e ensino de literatura são inegáveis, visto que a Teoria da Literatura é um campo do conhecimento voltado para o estudo do texto literário e que as relações com o mesmo são necessariamente mediadas pela leitura, como afirma Lajolo (1995, p. 114). Assim, mostra-se necessária uma reflexão sobre as especificidades dessa área de conhecimento e também sobre o modo como vem se configurando a formação de docentes que irão lidar com o texto literário na Educação Básica.

### **3.3 Formação inicial do professor de literatura**

Temos colocado até aqui, através das propostas metodológicas abordadas no tópico anterior, uma série de princípios que devem orientar o ensino de literatura na Educação Básica. Além disso, exploramos, no segundo capítulo, alguns pressupostos que acreditamos serem importantes para pensar a formação docente, seja no âmbito da formação contínua ou inicial, como no caso do nosso estudo. Tais

pressupostos poderiam ser assim sintetizados: recolocar o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes; pensar a formação a partir de uma postura crítico-reflexiva; e tomar a relação teoria/prática a partir de uma visão integradora.

No entanto, aquilo que alguns pesquisadores e professores universitários que atuam em cursos de Licenciatura em Letras, no Brasil, como Leahy-Dios (2000, 2001), têm tornado público, com relação à formação dos futuros professores de língua e literatura, parece indicar que uma verdadeira assunção dos princípios e pressupostos citados acima ainda está distante de se estabelecer como regra geral.

Dentre as problemáticas apontadas estão: o descompasso da formação teórica específica ofertada aos graduandos diante do objetivo dos cursos superiores de licenciar professores de língua e literatura para atuarem na Educação Básica e também diante da realidade das práticas escolares de ensino; a manutenção de um modelo que privilegia subáreas do conhecimento específico; a fragmentação curricular; e a insuficiência de leituras críticas e reflexivas. Segundo Leahy-Dios (2001), aos estudantes são oferecidas disciplinas altamente especializadas sem se considerar que os mesmos ainda carecem de uma visão ampla e abrangente da língua e da literatura.

Assim, um dos dilemas enfrentados pelos estudantes é justamente como fazer uso das reflexões teóricas das disciplinas de língua e literatura quando da vivência das disciplinas de práticas supervisionadas, ou seja:

Como fazer a ponte bilateral entre os saberes tratados no curso de Letras, que muitas vezes parecem cair em um vácuo profundo e desvinculado da realidade, e a realidade concreta de salas de aulas habitadas por uma maioria de estudantes cujo aprendizado escolar os leva a pouco ler e a pouco refletir sobre o mundo que habitam, a língua que falam e a literatura que lêem? (LEAHY-DIOS, 2001, p. 08).

Percebe-se a existência de lacunas e contradições entre determinados conhecimentos teóricos específicos e a prática docente. O ponto fulcral para a resolução de tal problema parece ser o reconhecimento de que os estudantes brasileiros, tanto os do Ensino Médio como os do Ensino Superior, não estão habituados a realizar leituras críticas e autônomas, nem a buscar de forma independente e criativa informações e conhecimentos pertinentes para o desenvolvimento de suas ações. Diante disso, o que se apresenta como resultado

para as escolas é a perpetuação de conteúdos programáticos enrijecidos e cristalizados, a reprodução de equívocos e contradições conceituais e de práticas pedagógicas inadequadas ao objeto de ensino. Mas, justamente devido ao não desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, raros são os profissionais docentes que buscam analisar criticamente sua própria formação, suas competências literário-pedagógicas e seu papel político de educador na sociedade brasileira (LEAHY-DIOS, 2000).

Para Zilberman (1991), é preciso que se exija mais do ensino superior, pois, mesmo sendo o *locus* responsável por oferecer as condições iniciais para o exercício da profissão docente, tal nível de ensino tem interpretado seu papel de modo estanque, assentando-se em uma segmentação das áreas teóricas e práticas. Diante disso, o estudante, futuro professor, acaba não tendo as condições e os meios necessários para conferir unidade às diferentes partes que constituem um currículo fragmentado, o que acaba sendo levado para a sua prática pedagógica posterior.

Na verdade, é imprescindível que haja um envolvimento global das diferentes áreas e subáreas que compõem os cursos de licenciatura com a questão da aprendizagem para que se possam alcançar os objetivos pretendidos para a formação de professores. É preciso ter uma “postura integradora” para evitar a insistência em práticas destituídas de base reflexiva.

Tratando das possibilidades de realizar mudanças no cenário do ensino brasileiro, Zilberman (1991) aponta três grandes grupos de dificuldades: as que se referem à estrutura e ao funcionamento do ensino, as que se referem aos recursos financeiros destinados à educação nos âmbitos federal, estaduais e municipais, e as que se referem aos recursos humanos da educação, que, apesar dos problemas relacionados aos outros dois itens, são responsabilizados pela concretização dos objetivos educacionais e também pelos resultados negativos dos estudantes e dos sistemas de ensino. Tal cobrança, contudo, não condiz com a formação muitas vezes precária que é oferecida aos professores, o que faz com que a autora levante a seguinte pergunta: “não poderá a mudança começar pelo professor, ele convertendo-se em agente e teórico do ensino?” (ZILBERMAN, 1991, p. 64).

Compreendemos que a concretização do papel do professor ao mesmo tempo como agente e teórico do ensino deve assentar-se em uma formação inicial consistente e propiciadora de uma visão crítica dos processos de produção do conhecimento.

Ao tratar das experiências vivenciadas e dos dilemas enfrentados por suas alunas de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), durante o último ano do curso, Leahy-Dios (2001) destaca que o desenvolvimento de uma consciência crítica é algo raro durante o curso, assim como o aprofundamento de reflexões sobre a produção dos conhecimentos. Pelo fato de os estudantes não agirem sobre a produção reconhecida de conhecimentos considerados válidos, a reflexão dos licenciandos acaba por se fazer apenas através da digestão dos conteúdos dos programas.

Ainda segundo a autora, a partir dos depoimentos de suas alunas, o curso de Letras ainda carece de que os professores incentivem os estudantes a uma reflexão crítica e ao questionamento de conceitos teóricos prontos e de verdades tidas como absolutas. E, nesse caso, o problema se estende à falta de articulação entre os domínios da pesquisa e do ensino nos cursos de graduação. Não é possível sustentar uma prática de ensino apoiada em abordagens transmissivas e em que apenas uma pequena parcela dos licenciandos tem acesso à prática da pesquisa desde a graduação, quando são contemplados, por exemplo, com bolsas de programas como o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

É preciso que o estudo de princípios teóricos gere reflexão, pois “repensar e aprofundar o saber sobre os conteúdos específicos da escola exige problematizar esses mesmos conteúdos de modo crítico, dialógico e criativo (LEAHY-DIOS, 2001, p. 25). Aliás, como se pode exigir que o docente tenha uma postura autônoma e crítica, livre da submissão ao livro didático e da execução mecânica de programas organizados por especialistas e instâncias públicas, se não lhe é dada a oportunidade de problematizar e questionar os conteúdos de sua própria formação específica e pedagógica durante os anos de formação inicial?

Voltando à experiência das alunas de Leahy-Dios (2001), durante as práticas do estágio docente supervisionado, a autora afirma que as licenciandas reconhecem suas próprias práticas como rígidas, pouco criativas, autoritárias e carentes de

diálogo, e também reconhecem em si mesmas uma insegurança conceitual e uma falta de domínio do conhecimento específico que acaba por comprometer o desempenho pleno de suas atividades docentes. Mas podemos nos perguntar: como podem essas estudantes apresentarem insegurança conceitual, após terem passado por várias disciplinas teóricas das áreas de linguística, teoria da literatura e educação?

Levantamos, então, a hipótese de que a Teoria da Literatura, como saber disciplinar universitário que não é produzido pelos próprios futuros docentes, passa a apresentar um caráter de exterioridade com relação ao processo de ensino-aprendizagem de literatura na Educação Básica, visto que os professores não se identificam com tais conhecimentos teóricos e não encontram significado para o mesmo em suas atividades práticas cotidianas com o texto literário em sala de aula.

É interessante notar que muitas das alunas de Leahy-Dios (2001) afirmaram que um processo de investigação intenso, responsável e profundo só veio a fazer parte de sua rotina na graduação durante as disciplinas finais do curso. Foi durante esse período que as futuras docentes reconheceram seu papel como mediadoras no processo de construção do conhecimento e que o desempenho de tal papel requisitava uma ampliação permanente das fronteiras de seu próprio conhecimento através do estudo, da reflexão e do pensamento crítico, e que uma boa aula deve se assentar em uma fundamentação sólida e consistente sobre o objeto de ensino.

Em pesquisa desenvolvida com professores de literatura do ensino básico do Brasil e da Inglaterra, Leahy-Dios (2000) afirma que os professores brasileiros entrevistados mostraram-se inseguros diante de perguntas sobre conhecimentos teóricos, o que demonstra a debilidade no domínio de tais saberes. A autora afirma que as nossas universidades não “privilegiam a teoria – no sentido de uma reflexão sobre a práxis – como assunto central” (p. 198) e que há uma separação entre professores da Educação Básica e acadêmicos que reforça a dicotomia trabalhadores/teóricos. Diante disso, é preciso partir de uma visão crítica das teorias literárias e de uma problematização conceitual consistente, pois é justamente a ausência de tais elementos nos currículos universitários que dá base ao empirismo positivista da história literária oitocentista e às explicações formalistas presentes em larga medida em nossas escolas.

Não que faltem leituras teóricas nos cursos de Licenciatura em Letras, a questão é que, na maioria das vezes, os licenciandos não são tomados como sujeitos dessa teorização. Não são vistos como sujeitos capazes de confrontar de forma criativa e pertinente os pressupostos das correntes teóricas ensinadas pelos professores. Seu papel está limitado a aprender os conceitos centrais de cada corrente, que serão provavelmente abandonados ou transformados em chavões e ideias cristalizadas quando do exercício da prática docente. Muitas pessoas fazem críticas a um suposto excesso de teorização que existiria nos cursos de licenciatura, mas, na verdade, quando isso se faz, o que se tem em mente é uma vasta agenda de leitura e um escasso exercício de reflexão.

André (2009) alerta para a necessidade de se tomar cuidado com a “ditadura do discurso teórico”, que leva a teoria a se transformar em um fim em si mesma, e com o equívoco metodológico de levar os estudantes a produzirem trabalhos apenas com a finalidade de explicar e explicitar determinadas teorias, diante do que as obras literárias se transformam em mero objeto de aplicação. A excessiva importância dada à teoria pode levar a se tergiversar a análise literária e a se dificultar o ensino e a compreensão do texto.

Logo, a questão tem a ver com a forma como o trabalho com a teoria vem sendo abordado e direcionado nos cursos de Letras: ou se pretende que o estudante domine acrítica e passivamente uma série de conceitos e correntes teóricas, ou se pretende que ele realmente faça parte do processo de teorização, de construção do conhecimento teórico? Sendo esse processo entendido aqui como uma

reflexão crítica sobre conceitos pré-formulados, jamais completamente abrangentes, e que analisados à luz das experiências individuais e sociais possam ser reconstruídos, reformulados, reinventados (LEAHY-DIOS, 2001, p. 08).

Isso nos leva a outro ponto problemático dos cursos de Licenciatura em Letras: não se explora o texto literário como objeto de prazer e fruição no sentido barthiano, posto que ele é tratado como elemento de uma tarefa a ser realizada, o que acaba por se refletir na prática dos professores da educação básica. A forma como o texto é trabalhado “obedece a uma crítica ditatorial, feudal e auto-referente” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 23), assim, o gosto dos alunos não entra em jogo e não lhes

é permitido questionar, subtrair ou acrescentar textos não previstos nos processos de leitura.

De acordo com André (2009), para a formação do professor de literatura é fundamental: possuir uma compreensão ampla de literatura, de leitura e de discurso, tendo em vista que a literatura carrega consigo implicitamente o ato de ler e que é também texto, discurso. No entanto, a autora lembra que, mesmo com o deslocamento teórico que ocorreu nas últimas décadas nos estudos literários (a passagem de um estudo descritivo das obras para a consideração de todo o circuito comunicativo da literatura), grande parte dos professores de literatura ainda são formados como condecoradores da História, da Crítica e da Teoria da Literatura.

Para a autora citada no parágrafo anterior, a formação do professor de literatura deve estar vinculada desde o princípio a um projeto amplo de educação, assumindo assim uma sólida postura crítica perante o mundo e concebendo a educação como uma atividade crítica, reflexiva, ética e libertária.

Por fim, gostaríamos de encerrar este tópico com algumas propostas presentes em Leahy-Dios (2001) para a formação do professor de língua e literatura:

- buscar uma integração significativa entre as possibilidade de reflexão sobre as teorias linguísticas, literárias e educacionais, o que poderá propiciar um processo de formação que dialogue com a realidade sem prejudicar o aprofundamento de questões conceituais;
- estimular a ampliação da leitura, levando os estudantes a compreenderem os processos de produção de sentido e a questionarem a rigidez do cânone;
- “integrar metodologias de pesquisa às práticas pedagógicas, aos processos de seleção, análise, organização e problematização de conteúdos de forma relevante, crítica e criativa” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 26).

## CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A definição da perspectiva metodológica que orientou o nosso trabalho e dos procedimentos utilizados para a coleta, o tratamento e a análise dos dados exigiu uma reflexão crítica não só sobre o nosso objeto e os nossos objetivos de pesquisa, mas também sobre o próprio fazer científico e a nossa posição como pesquisadores.

Na atualidade, o fazer científico vem sendo acompanhado por um amplo debate que abrange, entre outras questões, a ideia de neutralidade, a recuperação de um diálogo com o senso comum e a dicotomia entre as ciências naturais e sociais. O momento é visto por muitos como de transição, incertezas e renovação. Santos (2004, p. 60) defende “um conhecimento prudente para uma vida decente” e Morin (2007, p. 30) destaca a necessidade de um princípio explicativo baseado na complexidade que se esforce “por abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização”.

As discussões, geralmente, colocam em contraposição o paradigma científico moderno tradicional, que se encontra em crise, mas que, durante muito tempo, orientou a de produção do conhecimento, e a busca de um novo paradigma epistemológico em que a ciência não seja alçada ao patamar de verdade absoluta. A crise do paradigma tradicional caracterizar-se-ia principalmente pelo reconhecimento da inexistência de um conhecimento puramente objetivo e infalível, da interferência das concepções e valores do sujeito pesquisador na atividade investigativa, e da constatação de que a própria ciência constitui-se em um processo social e histórico (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Santos (2004) descreve o modelo de racionalidade que subjaz ao paradigma moderno tradicional de ciência como “totalitário”, pois o mesmo não reconhece as demais formas de conhecimento, como o senso comum e as humanidades<sup>13</sup>. A nossa “experiência imediata” é negada e o que se busca é uma “experiência ordenada”. Aqui há uma rígida separação entre o senso comum e a ciência, e entre o homem e a natureza. Dentro desse modelo, a linguagem matemática, enquanto forma de representação lógica do universo, irá contribuir fortemente para o rigor científico e um modelo “neutro” de explicação do real, além de fornecer “o

---

<sup>13</sup> Aqui estariam incluídos os estudos filosóficos, filológicos, teológicos, jurídicos, históricos e literários.

instrumento privilegiado de análise”, “a lógica da investigação” e o “modelo de representação da própria estrutura da matéria” (SANTOS, 2004, p. 27). Daí decorrem a ideia de que conhecer é igual a quantificar e o critério que exclui tudo aquilo que não pode ser medido das investigações científicas. Na busca do controle e da rigorosidade, o mundo perde seu caráter complexo e os objetos passam a ser vistos isoladamente e de modo fragmentado, como autônomos e mensuráveis.

Esses posicionamentos também passaram a orientar a forma de produzir conhecimento no âmbito das ciências sociais. O positivismo sociológico de Comte, por exemplo, orientar-se-á pelos princípios da objetividade (a ciência deve lidar com aquilo que é observável), de neutralidade (o observador deve se manter neutro diante do objeto de pesquisa, ou seja, livre de interesses e preconceitos), e de generalização (a ciência deve buscar leis gerais para explicar a realidade).

No entanto, essa atitude mostrou-se insuficiente, pois não permite uma aproximação da complexidade das práticas e relações sociais. O paradigma científico moderno tradicional, preocupado com aspectos puramente quantificáveis e com o estabelecimento de leis gerais, negligencia aspectos importantes das ações humanas: “as intenções, os significados e as finalidades que lhes são inerentes” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 109).

Tratando da crise do paradigma científico tradicional, que abrange tanto as ciências exatas e naturais como as sociais, Suassuna (2008) afirma que o próprio avanço acelerado do conhecimento levou à percepção de que as teorias científicas não constituíam verdades absolutas e irrefutáveis, mas sim “instrumentos e conceitos provisórios de entendimento da realidade”. No âmbito das ciências sociais, os pesquisadores voltam-se para o cotidiano e desconstrói-se, tanto nas ciências sociais como nas naturais, a ideia de neutralidade. Valoriza-se também o papel da subjetividade, principalmente através da sociologia comprensiva, e deparamo-nos com a complexidade, o que inviabiliza a perpetuação de um conhecimento científico linear e harmônico.

Santos (2004) apoia sua crítica ao paradigma moderno nas ideias de que todo conhecimento científico é constituído socialmente e, portanto, seu rigor é limitado, e de que a objetividade não implica uma postura neutra. Em texto de 2001, o autor distingue objetividade (tida como elemento indispensável ao fazer científico) de

neutralidade (vista como postura a ser superada, pois leva a uma indiferença com relação às consequências das teorias), logo, “sermos objetivos significa analisarmos a realidade com as técnicas e os métodos que estão à nossa disposição, sem sectarismos nem dogmatismos” (p. 18). Para tanto é preciso reconhecer que nem todos os fenômenos que nós observamos estão contidos nas teorias de que dispomos, é preciso manter-se aberto diante do real, considerando sempre a possibilidade de surpreender-se.

O “paradigma emergente” da ciência pós-moderna<sup>14</sup> descrito por Santos (2004), assenta-se nas bases postas acima. Segundo o autor, três são as teses que orientam tal paradigma:

- a) a dicotomia entre ciências sociais e naturais deixa de ter sentido na medida em que se assenta em uma concepção mecanicista da realidade;
- b) o conhecimento deve ser considerado ao mesmo tempo como local e total, rompendo-se com a especialização e a fragmentação do real;
- c) o conhecimento científico deve dialogar com o conhecimento do senso comum, antes caracterizado como falso e ilusório pelo paradigma moderno tradicional.

Nesse contexto de um paradigma científico emergente, acreditamos que as metodologias de pesquisa qualitativa possuem uma grande relevância, tanto pelo papel que conferem ao pesquisador como sujeito crítico e reflexivo, como pela sua abertura e flexibilidade que, ao não estabelecer categorias prévias rígidas, permite uma compreensão ampla dos objetos em estudo, respeitando-os em sua diversidade, dinamicidade e mutabilidade. A pesquisa qualitativa, entendida como aquela capaz de abranger os significados e as intencionalidades inerentes às ações, relações e estruturas sociais sempre em transformação (MINAYO, 2000), abre um

---

<sup>14</sup> Em entrevista concedida à *Revista Lusófona de Educação*, em dezembro de 2007, Santos trata da inadequação do termo “paradigma pós-moderno”. Para o autor, essa designação pode gerar algumas confusões, principalmente quando se considera a forma como as correntes de pensamento francesas e norte-americanas tomam tal expressão. Para eles questões como verdade, representação, objetividade e racionalidade perderam sua consistência, enquanto que para Santos tais problemas ainda continuam sendo importantes, daí que tenha chamado sua concepção, em outros textos, de “paradigma pós-moderno de oposição”, no entanto, não conseguiu fazer com que tal denominação se impusesse. O autor também chama atenção para o fato de que o termo pós-moderno tem sido utilizado para caracterizar uma grande diversidade de temas ligados tanto à epistemologia, como à política e à arte.

amplo escopo de possibilidades investigativas e um vasto caminho para a construção e reconstrução do conhecimento.

Ao tratar do interesse que os pesquisadores têm demonstrado pela pesquisa qualitativa na atualidade para o estudo das relações sociais, Flick (2009) afirma que tal perspectiva é de particular importância diante das mudanças sociais aceleradas e da “pluralização das esferas de vida”, que ocasionam novos contextos e novas perspectivas sociais com as quais os estudiosos têm que lidar e diante dos quais os métodos tradicionais e predominantemente quantitativos, que prezam pela generalização e pelo estabelecimento de relações causais, mostram-se limitados.

Para Flick, são aspectos essenciais da pesquisa qualitativa:

- a) a “apropriabilidade” de métodos e teorias: durante muito tempo as disciplinas científicas, principalmente aquelas pautadas por uma visão positivista, tomaram o método como um elemento distintivo diante das demais formas de saberes e também como um critério para verificar a adequação das possíveis questões de investigação. Nas abordagens qualitativas “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (p. 24);
- b) a consideração da diversidade de perspectivas dos participantes: a pesquisa qualitativa leva em conta os diferentes significados sociais e subjetivos atribuídos e relacionados aos objetos, além disso toma como relevantes o conhecimento, as práticas e as interações dos sujeitos;
- c) a reflexividade do pesquisador: a reflexividade do pesquisador e a sua subjetividade fazem parte da interpretação dos dados e da produção do conhecimento;
- d) a variedade de abordagens e métodos: não há uma perspectiva teórico-metodológica unificada que caracterize a prática da pesquisa qualitativa. Pelo seu próprio desenvolvimento histórico podemos encontrar posições que se baseiem em uma visão fenomenológica e outras que adotem uma percepção materialista-histórica da realidade.

A partir das características apontadas acima, pode-se concluir que:

“a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa

específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus 'objetivos'. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à appropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do pesquisador" (FLICK, 2009, p. 36).

As metodologias de pesquisa qualitativa têm contribuído para o desenvolvimento de um grande número de estudos na área de educação, tendo em vista que permitem a interpretação do processo educativo em várias instâncias e a partir de diferentes ângulos. Além disso, levam em conta a complexidade da realidade educacional que envolve instituições e sujeitos diversos, concepções de mundo e práticas específicas. Triviños (1987) relata que, a partir da década de 1970, o número de estudos voltados para os aspectos qualitativos da educação passou a se tornar crescente em vários países da América Latina. No entanto, é preciso considerar, como afirmam Lüdke e André (1986), que, mesmo com a popularização de tal abordagem entre os pesquisadores da área de educação, ainda existem "muitas dúvidas sobre o que caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação" (p. 11).

Tanto Lüdke e André (1986), como Triviños (1987), autores preocupados com o uso das abordagens qualitativas no âmbito educacional, remetem ao livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação* (1982), de Bogdan e Biklen, para estabelecer algumas das características importantes desse tipo de abordagem:

- a) o ambiente natural é valorizado como fonte privilegiada para a coleta dos dados, assim como o sujeito pesquisador é tido como um "instrumento-chave";
- b) os dados são predominantemente descritivos;
- c) é dada maior ênfase ao processo do que aos produtos e resultados;
- d) o "significado" é foco de atenção especial;
- e) os dados tendem a ser analisados indutivamente.

Além disso, Suassuna (2008) retoma e destaca alguns aspectos da pesquisa em educação sugeridos por Pérez Gómez (1998): a) os fenômenos educativos possuem um caráter complexo e subjetivo, logo, demandam uma metodologia que

seja coerente com a sua natureza; b) os fenômenos educativos apresentam um caráter de inacabamento e dinamicidade, sendo assim, os procedimentos metodológicos devem ser definidos a partir do objeto em estudo; c) “no âmbito da semiótica dos fenômenos educativos, a relação entre o significante observável e o significado latente é indeterminada e polissêmica” (SUASSUNA, 2008, p. 358).

É preciso ressaltar que as pesquisas qualitativas não seguem uma sequência de etapas rígidas, como é comum nas pesquisas que se pautam em uma perspectiva científica tradicional (definição do tema, revisão da bibliografia, formulação de hipóteses, definição de variáveis, coleta e análise de dados). O pesquisador não inicia seu trabalho com hipóteses a serem verificadas empiricamente e a coleta e a análise de dados não são etapas isoladas: os dados coletados são analisados durante todo o processo, podendo sugerir novas buscas e a própria redefinição do percurso metodológico. Ao iniciar sua investigação, o pesquisador apoia-se em uma fundamentação teórica geral, porém, a mesma pode ser reconstruída e ampliada ao longo da pesquisa, visto que podem surgir novas interrogações e questionamentos que o quadro teórico estabelecido previamente nem sempre é capaz de responder. A partir disso, as categorias de análise não precisam ser definidas *a priori* e podem emergir tanto da teoria que embasa a pesquisa, como dos dados a serem analisados. (SUASSUNA, 2008).

A liberdade e a flexibilidade características da pesquisa qualitativa e a iniciativa particular de cada pesquisador, contudo, encontram seus limites nas exigências que permeiam a construção de todo trabalho científico: a necessidade de uma estrutura coerente e consistente; a originalidade; e também a busca por um nível de objetivação que permita um processo intersubjetivo de apreciação por parte da comunidade científica (TRIVIÑOS, 1987).

Torna-se patente, então, que a definição do que seja pesquisa qualitativa não se assenta em uma mera distinção entre aspectos quantitativos e qualitativos ou em uma falsa dicotomia entre esses dois elementos. Compreendemos que o debate acerca do aspecto qualitativo da pesquisa não passa apenas pela utilização de determinadas técnicas de coleta e análise de dados, mas, principalmente, pela própria forma como o pesquisador se coloca diante de seu objeto de estudo. Como lembra Minayo: “essa discussão do ‘quantitativo’ versus ‘qualitativo’ tem sua origem

nas diferentes formas de perceber a realidade social" (1998, p. 30). Assim, o "aprofundamento do caráter social nas pesquisas qualitativas" para nós é muito mais relevante do que a dicotomia estabelecida com as pesquisas quantitativas.

Acreditamos que a liberdade teórico-metodológica oferecida pelo enfoque qualitativo trouxe contribuições significativas para a realização do nosso estudo, visto que abordamos um tema ainda pouco explorado dentro do campo dos estudos da linguagem e da educação (como foi demonstrado em nossa introdução): os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura dentro do processo de formação dos professores de literatura.

Antes de prosseguirmos na definição do percurso metodológico que orientou a realização do nosso trabalho, consideramos que seja importante salientar três aspectos relacionados à problemática sobre a qual nos debruçamos:

a) a Teoria da Literatura não representa um campo de saber neutro e absoluto. A mesma configurou-se como uma disciplina da área dos Estudos Literários em um "panorama histórico composto por continuidades e rupturas relativas" (SOUZA, 2006, p. 50) e, tendo se firmado no século XX através de uma multiplicidade de correntes, figura hoje como disciplina obrigatória em quase todos os cursos de Licenciatura em Letras, logo, não pode ser isolada das discussões sobre formação docente e do debate acerca da relação entre teoria e prática;

b) o campo empírico no qual irá se desenvolver nossa pesquisa (IES particulares dos municípios de Recife e Olinda) está associado ao próprio processo histórico de expansão do ensino superior no Brasil, no qual as instituições particulares, através de incentivos de ordem legal e financeira, desempenharam um papel importante, complementando espaços não ocupados pelo poder público e viabilizando o acesso ao ensino superior de um público proveniente de classes menos privilegiadas, principalmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura;

c) os aspectos colocados acima trazem implicações para o processo de ensino-aprendizagem de literatura na Educação Básica, pois remetem aos saberes adquiridos, durante o processo de formação inicial, pelo docente que irá atuar no Ensino Fundamental e Médio.

Diante desse quadro complexo, adotamos uma perspectiva dialética para a compreensão do nosso problema, tendo em vista que a mesma, como forma de

compreensão do real, não considera apenas os elementos isoladamente, mas também as relações dinâmicas e contraditórias entre eles e sua imersão em uma realidade histórica (RICHARDSON, 2009).

Lakatos e Marconi (2007) apontam como leis gerais da dialética: o mundo é um conjunto de processos e não um conjunto de objetos fixos, imutáveis e isolados, todos os objetos estão em contínuo processo de transformação e interrelação; o processo de transformação se dá por meio da “negação da negação” que resulta em uma coisa nova; as coisas se transformam tanto quantitativa, como qualitativamente; os objetos e fenômenos supõem contradições internas que são o “motor” da mudança.

A dialética leva-nos a compreender que a realidade se constitui de um todo complexo, dinâmico e em constante transformação. Dessa forma, as partes estão sempre relacionadas ao todo e vice-versa e cada fenômeno deve ser compreendido dentro dessas interrelações. Outro ponto fundamental é a historicidade: os objetos e a própria produção do conhecimento são vistos dentro de um processo histórico e totalizante e não como elementos neutros e estanques. “A própria ciência, como produto da ação do homem, é tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2001, p. 101). Assim, não objetivamos, com o nosso estudo, estabelecer respostas definitivas, mas contribuir para fomentar o debate científico sobre como vem se dando a formação dos professores de literatura e a reflexão sobre o ensino de Teoria da Literatura em cursos de Licenciatura em Letras.

A pesquisa foi realizada em um universo de 04<sup>15</sup> IES particulares, distribuídas entre os municípios de Recife (02) e Olinda (02). Optamos pelos referidos municípios, pois os mesmos concentram o maior número de IES particulares que oferecem o curso de Letras em Pernambuco. As IES foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: oferecem o curso de Licenciatura em Letras, possuem um longo tempo de atuação no campo educacional e na formação de professores,

---

<sup>15</sup> A princípio havíamos definido 05 IES particulares, distribuídas entre os municípios de Recife (02) e Olinda (03), para a realização de nossa pesquisa e da coleta de dados. No entanto, sentimos muitas dificuldades durante esse processo, pois tivemos que realizar muitas idas às Instituições para conseguir as entrevistas e os documentos. Também foram muitos os e-mails enviados e os telefonemas feitos. Tendo em vista tais dificuldades, optamos por restringir a coleta de dados a 04 Instituições.

oferecem em sua grade curricular a disciplina Teoria da Literatura. Apenas a Instituição 01 não se enquadra neste último critério, pois não apresenta em sua grade curricular nenhuma disciplina denominada por Teoria da Literatura, mas sim, além das disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, disciplinas intituladas “Iniciação aos Estudos Literários”, “Estudos das Formas Narrativas” e “Estudos das Formas Poéticas”. Resolvemos não excluir tal Instituição do nosso campo de pesquisa, tendo em vista que ela possui um longo tempo de atuação no município de Recife, sendo uma das mais antigas.

Buscando atingir os objetivos traçados em nossa Introdução, utilizamos, como métodos para a coleta dos dados, a entrevista semiestruturada (com registro através de gravação direta) e a análise documental, além da aplicação de questionários. A entrevista semiestruturada e os questionários foram dirigidos aos professores formadores que lecionam o componente curricular Teoria da Literatura nas IES particulares selecionadas para a nossa pesquisa. Através dos questionários, intentamos traçar o perfil dos docentes que atuam nas IES particulares e também recolher informações sobre sua formação e atuação acadêmica e profissional.

Consideramos que os professores formadores desempenham um papel importante na definição dos direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura dentro da formação inicial oferecida aos graduandos dos cursos de Licenciatura em Letras, não só através da escolha de uma bibliografia básica para leitura ou do uso de uma determinada metodologia de ensino, mas também pelas concepções que subjazem as suas práticas. Assim, a realização das entrevistas semiestruturadas junto aos professores formadores das IES particulares teve como principal objetivo apreender suas concepções acerca da literatura, da Teoria da Literatura e do ensino de literatura, além de buscar perceber quais as relações que estabelecem entre Teoria da Literatura, formação docente e ensino.

Lüdke e André (1986) descrevem a entrevista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. Ao contrário de outras técnicas de coleta que criam uma relação hierárquica e unilateral entre o pesquisador e os sujeitos, como a aplicação isolada de questionários, a entrevista cria uma relação de interação, principalmente quando se trata das entrevistas não totalmente estruturadas (como é o caso da utilizada em nossa pesquisa). Dentre as

vantagens gerais do uso de entrevistas as autoras apontam: a captação imediata e corrente de informações acerca de vários tópicos; a possibilidade de abordar tanto temas de natureza íntima e pessoal, como temas de natureza complexa; o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coletas; a possibilidade de realizar correções, esclarecimentos e adaptações, visto que se realiza sempre de maneira exclusiva.

As entrevistas do tipo semiestruturado possuem um esquema básico, com alguns questionamentos elaborados previamente a partir das teorias que embasam a pesquisa e das hipóteses de trabalho, mas que não precisa ser aplicado em uma sequência fixa e de modo extremamente rígido, visto que a finalidade de tais entrevistas não é a obtenção de dados uniformes para comparação imediata e sim o conhecimento e a representação dos diferentes pontos de vista presentes na situação analisada. O pesquisador/entrevistador tem a liberdade de fazer as alterações e adaptações necessárias, pois uma das características fortes de tal método de coleta de dados é a flexibilidade.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada, ao permitir a presença consciente e atuante do pesquisador, sem deixar de levar em consideração a relevância da situação do ator, do sujeito da pesquisa, coloca-se entre dois extremos: o da entrevista padronizada, que toma como foco o objeto, e o da entrevista não-diretiva, que privilegia o sujeito.

Por meio da análise documental, investigamos os documentos oficiais produzidos em âmbito nacional que passaram a reger os cursos de Letras e demais Licenciaturas após a instituição da LDB 9.394/96, que aboliu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para os cursos de Licenciatura (SEGABINAZI, 2011). Também empreendemos a análise de documentos técnicos, produzidos no âmbito das IES particulares pesquisadas, os quais orientam internamente o funcionamento dos cursos de Letras, bem como a organização das disciplinas que compõem o quadro curricular (seus conteúdos e objetivos). Assim, nosso *corpus* para análise documental constitui-se pelos seguintes textos:

- 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) e pareceres que a

fundamentam (Parecer CNE/CP 009/2001, de 17 de jan. de 2002, e Parecer CNE/CP 27/2001, de 17 de jan. de 2002);

- 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) e respectivo parecer (Parecer CNE/CP 28/2001, de 17 de jan. de 2002);
- Resolução CNE/CES 18/2002 (Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras) e pareceres que a fundamentam (Parecer CNE/CES 492/2001, de 09/07/2001, e Parecer CNE/CES 1.363/2011, de 25/01/2002);
- Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras das IES particulares pesquisadas;
- Programas<sup>16</sup> do componente curricular Teoria da Literatura dos cursos de Licenciatura em Letras das IES particulares pesquisadas.

Lüdke e André (1986) também destacam a análise documental como uma técnica valiosa para a abordagem de dados qualitativos, seja para complementar informações adquiridas através de outras técnicas de coleta, seja para revelar novos aspectos do tema ou problema de pesquisa. As autoras baseiam-se em uma definição de Phillips (1974, p. 187) que considera como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Flick (2009) salienta que os documentos são produzidos por pessoas e por instituições específicas visando a determinado uso. As instituições, por exemplo, podem produzir documentos que objetivem registrar as rotinas internas, como também documentos que intentem legitimar determinadas rotinas e práticas. Logo,

---

<sup>16</sup> Para definirmos o que seria considerado como programa de disciplina nos orientamos pelo formulário Modelo de Programa de Componente Curricular, anexo da Resolução Nº 1/2006, que dispõe sobre procedimentos para alteração dos currículos dos cursos de graduação da UFPE. Em tal formulário são listados os seguintes itens que devem compor os programas: caracterização (que comprehende definição do tipo de componente e seu status, além dos seguintes dados: código, nome, carga horária teórica, carga horária prática, número de créditos, carga horária global, período, pré-requisitos, co-requisitos e requisitos), ementa, objetivos, metodologia, conteúdo programático, bibliografia básica e bibliografia complementar.

Disponível em: <[http://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com\\_content&view=article&id=81&Itemid=115](http://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=115)>. Acesso em: 17 fev. 2012.

tais elementos não podem ser tomados pelo pesquisador como uma simples representação dos fatos ou da realidade.

Ressaltamos que, no caso específico de nossa pesquisa, não utilizamos os documentos como meio de validar as informações obtidas nas entrevistas com os professores formadores, pois concordamos com Flick (2009, p. 234) quando ele afirma que “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos”.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Segundo essa autora, mais do que classificar ou categorizar os dados, a análise de conteúdo está preocupada em interpretá-los, com auxílio de um conjunto de instrumentos metodológicos que garantam a validação das análises, de modo a evitar uma “leitura simples do real”.

Tais características têm origem na sua filiação à tradição hermenêutica e também na inserção de seu desenvolvimento inicial no contexto científico do final do século XIX e início do século XXI de busca de objetividade e de contraposição à análises impressionistas.

A análise de conteúdo caracterizou-se em seu início por uma forte preocupação com aspectos quantitativos e com o caráter objetivo das pesquisas. Isso fez com que se chegasse (nos anos de 1950 e 1960) a uma fase de questionamento e de problematização diante do alto grau de codificação das análises a que se havia chegado e da saturação das perspectivas metodológicas. Atualmente, a análise de conteúdo pode ser definida como:

*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 (BARDIN, 1995, p. 42, grifo da autora).*

Assim, a análise de conteúdo procura afastar-se dos perigos de uma compreensão puramente espontânea, da projeção de uma interpretação unicamente intuitiva, forjando conceitos operatórios, mas aceitando ao mesmo tempo o caráter provisório das hipóteses formuladas e a importância da experimentação. Sendo assim, não descarta a criatividade e a inventividade do pesquisador. “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” (BARDIN, 1995, p. 41).

A análise a ser desenvolvida com base nessa perspectiva apresenta três momentos fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, que integra a inferência e a interpretação.

A pré-análise diz respeito à organização dos dados e corresponde, de certa forma, a um período de intuições que, na verdade tem

por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 1995, p. 95).

São três as ações a serem desenvolvidas na pré-análise:

- Escolha/seleção dos documentos para constituição do *corpus*;
- Levantamento de hipóteses e formulação de objetivos;
- Referenciação dos índices e formulação dos indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Apesar de ter como meta principal a organização, esse momento também comprehende atividades “abertas”, não estruturadas. Ela envolve desde a leitura flutuante e a preparação do material, até a construção de indicadores precisos e seguros. Para Bardin, desde a pré-análise, determinam-se também operações de “*recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” (1995, p. 100, grifos da autora).

A codificação se refere ao tratamento do material, dos dados brutos do texto, e à sua transformação (por recorte, agregação e enumeração), de acordo com regras precisas, o que permite atingir uma representação do conteúdo do texto, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características que podem servir de índices. Faz parte desse processo o estabelecimento de unidades de registro (que são os elementos dos textos a serem levados em conta), os quais devem responder de maneira pertinente às características do material e aos objetivos da pesquisa.

Em nossa análise, optamos por utilizar como unidade de registro o tema que, segundo Bardin (1995, p. 105), é a “unidade de significação que se liberta

naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” e que possibilita o recorte do texto de acordo com “ideias constituintes”, “enunciados” ou “proposições portadoras de significações isoláveis”.

Para Bardin (1995, p. 105),

fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

A etapa de exploração do material consiste no momento em que serão administradas de forma sistemática as decisões tomadas frente ao *corpus*. E o tratamento dos resultados obtidos visa a tornar significativos e válidos os resultados brutos decorrentes da exploração do material. Nesse momento, são realizadas inferências e interpretações, tendo em vista os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica construída pelo pesquisador.

O processo inferencial é importante na medida em que evidencia que o objetivo da análise de conteúdo não é a mera descrição objetiva ou classificação dos dados, mas sim a busca daquilo que os dados nos poderão ensinar após tratados.

Procuramos, então, fazer inferências e levantar dados significativos que nos levassem à compreensão do nosso objeto, considerando os seguintes aspectos:

- a) no que diz respeito às entrevistas realizadas com os professores formadores das IES particulares, analisamos as concepções dos mesmos sobre literatura, Teoria da Literatura e ensino de literatura; os objetivos que estabelecem para o ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras; o modo como direcionam o ensino de Teoria da Literatura visando à formação dos professores de literatura que irão atuar na Educação Básica; as relações que estabelecem entre Teoria da Literatura e formação inicial dos professores de literatura e entre Teoria da Literatura, formação inicial e ensino de literatura na Educação Básica;
- b) com relação à análise documental, observamos os direcionamentos que os documentos oficiais, produzidos em âmbito nacional, estabelecem para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, e para o curso de Licenciatura em Letras

mais especificamente; como os documentos produzidos pelas IES particulares (projetos pedagógicos) concebem e direcionam seus cursos de Licenciatura em Letras; as relações entre os projetos pedagógicos dos cursos de Letras das IES particulares e as diretrizes oficiais para os cursos de Letras e demais licenciaturas; e como a disciplina Teoria da Literatura que compõe a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Letras das IES particulares é planejada (seus conteúdos e objetivos).

Os aspectos analisados podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

#### **QUADRO 01**

<b>INSTRUMENTOS DE COLETA</b>	<b>ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS</b>
<b>ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	<p>As concepções dos professores formadores sobre literatura, Teoria da Literatura e ensino de literatura.</p> <p>Os objetivos que os professores formadores estabelecem para o ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras.</p> <p>Como os professores formadores direcionam o ensino de Teoria da Literatura visando à formação dos professores de literatura que irão atuar na Educação Básica.</p> <p>Que relações os professores formadores estabelecem entre Teoria da Literatura e formação inicial dos professores de literatura.</p> <p>Que relações os professores formadores estabelecem entre Teoria da Literatura, formação inicial e ensino de literatura na Educação Básica.</p>
<b>ANÁLISE DOCUMENTAL</b>	Quais os direcionamentos que os documentos oficiais, produzidos em âmbito nacional, estabelecem para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, e para o curso de Licenciatura em Letras mais especificamente.

	<p>Como os documentos produzidos pelas IES particulares (projetos pedagógicos) concebem e direcionam seus cursos de Licenciatura em Letras.</p> <p>Relações entre os projetos pedagógicos dos cursos de Letras das IES particulares e as diretrizes oficiais para os cursos de Letras e demais licenciaturas.</p> <p>Como as disciplinas de Teoria da Literatura que compõem a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Letras das IES particulares são formuladas e planejadas (seus conteúdos e objetivos).</p>
--	--

## CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Análise dos documentos: das diretrizes nacionais aos projetos e programas das IES particulares

#### 5.1.1 Os documentos nacionais: resoluções e pareceres

Como destacamos no segundo capítulo de nosso trabalho, baseados em Silva (2010), podemos afirmar que é a partir da década de 1990 que ocorre no Brasil um amplo movimento, no âmbito do discurso oficial, no sentido de estabelecer uma nova lógica para a formação docente.

Segundo Weber (2000), a visão profissionalizante da docência contida na legislação educacional produzida no início da década de 1970

constitui um obstáculo considerável para o avanço do debate acerca da dimensão profissional que deve estar presente na preparação de docentes, conforme visão que começa a ganhar espaço na produção acadêmica e nas políticas educacionais desde o início dos anos 80 (WEBER, 2000, p. 134).

Isso acontece porque, segundo essa autora, com a Lei nº 5692/71, são legitimados diferentes graus de preparação para a docência e também é generalizada a obtenção de diploma em nível superior através de licenciatura obtida em cursos de curta duração (para o exercício do magistério no 1º grau, da 1ª à 8ª série). Efetivamente, pode-se vincular a LDB de 1971 com a Lei nº 5540/68, que normatiza o Ensino Superior e sua articulação com a Educação Básica, tendo em vista o atendimento das demandas do mundo do trabalho. De certa forma, nessa perspectiva, a preparação para a docência pode ser incluída entre os cursos profissionais, assumindo um “caráter tecnicista dado pela ênfase na instrumentalidade decorrente dos métodos” (WEBER, 2000, p.134).

O debate sobre a profissionalização docente também encontrou resistência durante o movimento de luta contra o regime autoritário, pois, sendo a escola tomada nesse contexto, pelos críticos da educação, como mecanismo de reprodução social, como *locus* político privilegiado para a resistência democrática e para a formulação de propostas de transformação social, o professor passou a ser identificado ao educador, ressaltando-se a dimensão política da atividade educativa.

“Concepção que, no debate acadêmico, recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica e o compromisso político, na formação para o magistério” (WEBER, 2000, p. 141).

É no final dos anos 1980, no bojo do movimento de reconstrução da democracia, e da discussão sobre a qualidade da educação, que o debate sobre a profissão docente ganha mais vigor, englobando reivindicações acerca de remuneração condizente com a habilitação e também do aperfeiçoamento contínuo do professorado.

A nova LDB (Lei nº 9394/96) estabelece modificações importantes no que diz respeito à formação dos profissionais da Educação, dentre as quais destacamos:

- a abolição dos currículos mínimos, por se compreender que os mesmos

em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino (Parecer CNE/CES 776/1997, p. 01);

- a priorização da formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação;
- e a exigência de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino durante a formação docente (exceto para a educação superior).

Além disso, Weber (2000) ressalta que é na LDB 9394/96 que se explicita pela primeira vez, no âmbito da legislação educacional, uma preocupação com aquilo que deve compor o núcleo da formação docente e não apenas com o grau de titulação necessário para o exercício da profissão. Assim, em seu artigo 61, a nova LDB destaca como fundamentos que devem orientar os projetos de formação de profissionais da educação: a associação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A Resolução CNE/CP 1/2002, em conformidade com a LDB 9394/96, ao estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular e institucional dos cursos de licenciatura, de graduação plena, confere autonomia às

IES para a seleção dos conteúdos e a organização de suas matrizes curriculares, como exposto no artigo 10:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (Resolução CNE/CP 1/2002, p. 5).

Dentro dessa perspectiva de flexibilização do ensino, tal Resolução estabelece os seguintes eixos que devem orientar a organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Resolução CNE/CP 1/2002 p. 5).

Tendo em vista alcançar os objetivos estabelecidos para a nossa pesquisa, ao analisarmos mais detalhadamente a Resolução CNE/CP 1/2002, procuramos identificar quais os direcionamentos que esse documento oficial, produzido em âmbito nacional, estabelece para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Para tanto, mapeamos os princípios recorrentes no documento e estabelecemos seis categorias, levando em conta a análise de conteúdo proposta por Bardin (1995) e também as discussões teóricas que foram realizadas nos capítulos anteriores.

A primeira delas diz respeito ao reconhecimento da **pesquisa e das práticas investigativas** como elementos indispensáveis ao processo de formação de professores. A formação deve preparar o professor para o desenvolvimento de práticas investigativas, o que lhe possibilitará o aprimoramento de sua ação docente. Logo, deve observar como um de seus princípios norteadores a pesquisa, tendo em vista que “ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação,

como compreender o processo de construção do conhecimento” (Resolução CNE/CP 1/2002, p. 2).

De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001 que fundamenta a Resolução em tela, uma concepção restrita e excessivamente acadêmica de pesquisa tende a ignorar sua natureza constitutiva tanto da teoria como da prática, daí a importância de tomá-la, dentro da formação docente, tendo como foco os processos de ensino e de aprendizagem. A pesquisa se constitui como “elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas” (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 24).

Ao tratar das possibilidades de atuação e de campo de trabalho para os pesquisadores universitários, Tardif (2011) destaca a necessidade de os professores realizarem pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Acreditamos que o mesmo deve ser aplicado aos professores da Educação Básica e, de acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, essa necessidade também se impõe para o professor em formação não só com relação às práticas de ensino, mas também no que concerne aos objetos de ensino. Para Tardif (2011, p. 276), “não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação”.

A segunda categoria abrange a **autonomia docente diante da construção do conhecimento, diante do próprio desenvolvimento profissional e também diante dos objetos de investigação e de ensino**. Ela está inter-relacionada com a primeira e, na verdade, pode ser vista como uma consequência de um processo de formação que insere os graduandos em práticas de pesquisa efetivas, considerando-os como sujeitos do conhecimento.

Esse princípio perpassa a organização curricular e o modo como a avaliação é concebida no projeto pedagógico de cada curso, e também está entre os eixos em torno dos quais se articulam as dimensões a serem contempladas na estruturação da matriz curricular. Além disso, pressupõe um novo conceito de aprendizagem e também de conteúdos. O primeiro elemento deixa de ser visto como aquisição de informações e passa a significar um “processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no

qual são colocadas em uso capacidades pessoais" (Resolução CNE/CP 1/2002, p. 02). Já o segundo não é mais um conjunto de informações, teorias, conceitos e normas a serem aprendidos pelo estudante, mas sim a base e o meio para o desenvolvimento de competências. Sendo assim, compreendemos que o trabalho com os conteúdos do domínio teórico deve levar a mais do que o conhecimento de teorias linguísticas e literárias, no caso do licenciando em Letras, deve levar à constituição de uma capacidade teórico-reflexiva mais ampla.

**A conformidade entre a formação inicial e a prática esperada do futuro professor** constitui a terceira categoria. Ela evidencia que não se pode perder de vista o fato de que formação em cursos de licenciatura se direciona para a atuação na Educação Básica. Tal categoria tem como cerne o conceito de *simetria invertida*. Segundo o Parecer CNE/CP 009/2001, esse conceito

ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 30).

Ou seja, o professor, além de carregar consigo sua vivência de aluno durante os anos de escolarização na Educação Básica, também aprende sua profissão em um lugar similar àquele no qual irá atuar. Assim, o curso de formação deve respeitar tais peculiaridades e deve privilegiar modelos didáticos, atitudes e formas de organização condizentes com a atuação que se espera dos futuros docentes.

Para que isso realmente se efetive a Resolução CNE/CP 1/2002 prevê que as instituições de formação trabalhem em interação sistemática e contínua com as escolas de Educação Básica no desenvolvimento conjunto de projetos de formação.

No entanto, Tardif (2011) salienta que, ao pensarmos em uma epistemologia da prática profissional docente, isto é, ao pensarmos no conjunto de saberes realmente utilizados pelos docentes no desempenho cotidiano de suas tarefas, devemos considerar que existe uma certa relação de distância entre esses saberes e os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária e que, sendo assim, "a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários" (TARDIF, 2011, p. 257).

Leahy-Dios (2001) sugere como crítica construtiva a realização de uma análise do distanciamento entre os programas e conteúdos que compõem os cursos de Letras e os programas e conteúdos das áreas de língua portuguesa e literatura das escolas da Educação Básica, pois, de um lado, um número considerável de professores universitários ignora o que constitui a realidade das escolas e, por outro, os professores que atuam no nível básico costumam abandonar a universidade e o espaço de reflexão teórica que ela é. A autora levanta os seguintes questionamentos:

haverá algum significado nesse distanciamento? O que se privilegia em um currículo voltado para interesses apenas de pesquisa linguístico-literária, em um plano teórico-conceitual que não forma pesquisadores autônomos nem docentes críticos e competentes? (LEAHY-DIOS, 2011, p. 72).

O caminho para a formação desse docente crítico e competente está naquilo que caracteriza a quarta categoria: **o desenvolvimento de uma racionalidade prático-reflexiva**. Esse aspecto aparece de forma explícita no princípio metodológico geral que deve orientar a aprendizagem e que pode ser traduzido por uma atitude contínua de “ação-reflexão-ação”, vinculada à resolução de situações-problema pelos estudantes como uma das estratégias didáticas a serem privilegiadas.

Tal aspecto é contemplado ainda através da consideração da avaliação como parte integrante do processo formativo, o que irá possibilitar mudanças que venham a se mostrar necessárias no planejamento e na realização das ações, e também na forma como é concebida a dimensão prática do currículo. Essa dimensão deve se desenvolver sempre com base em atividades contextualizadas de observação, reflexão e resolução de situações complexas. O texto do Parecer CNE/CP 009/2001 salienta que a

aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (p. 29).

A quinta categoria diz respeito à **consideração dos diversos saberes que compõem a prática docente e à integração entre disciplinas pedagógicas e**

**específicas.** A Resolução CNE/CP 1/2002 compreende os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor (conteúdos das áreas de conhecimento que serão objetos de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência) e a constituição de um conjunto de competências referentes tanto ao domínio dos conteúdos a serem socializados como ao domínio do conhecimento pedagógico.

Além disso, tal documento prevê que os conhecimentos das áreas especializadas se articulem aos conhecimentos didático-pedagógicos. Isso se evidencia na orientação para que os projetos pedagógicos de cada curso se organizem de modo a levar em conta o trabalho dos conteúdos da educação básica em articulação com as suas didáticas específicas, bem como nos critérios de organização das matrizes curriculares que preveem múltiplas articulações: a) entre os diferentes âmbitos do conhecimento profissional; b) entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; c) entre formação comum e formação específica; d) entre os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos das ciências e da filosofia da educação.

Tal integração coaduna-se com a afirmação de Tardif (2011) de que os saberes que servem de base para o ensino caracterizam-se por um sincretismo e também com a seguinte afirmação de Pimenta (2005, p. 30):

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.

**A articulação entre teoria e prática** compõe a sexta categoria. A Resolução em tela situa a integração dessas duas dimensões da formação entre os eixos que devem orientar a organização da matriz curricular.

O Parecer CNE/CP 009/2001, no qual se baseia a Resolução CNE/CP 1/2002, contrapõe-se a uma concepção predominante até então nos cursos de formação docente e que os dividia em dois polos isolados. No primeiro polo está a supervalorização dos conhecimentos teóricos e acadêmicos e no segundo do fazer pedagógico. Enquanto naquele predomina uma visão aplicacionista das teorias (que desconsidera as práticas como fonte importante de conteúdos da formação), neste

último prevalece uma visão ativista da prática (que despreza a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas).

Ao discorrer sobre a prática na matriz curricular, a Resolução em questão ressalta que essa dimensão deverá estar presente desde o início da graduação, permeando toda a formação do professor e não podendo ser restringida às disciplinas de estágio. Com a Resolução CNE/CP 1/2002, a prática passa a ser compreendida como componente curricular, conforme demonstra o texto do Parecer CNE/CP 009/2001 (p. 23):

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Enfatizamos, por fim, com relação à Resolução CNE/CP 1/2002, dois aspectos que acreditamos que perpassam toda a proposta, bem como as seis categorias analisadas acima: a *flexibilidade* e a *interdisciplinaridade*. De acordo com o documento:

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (Resolução CNE/CP 1/2002, p. 06).

A Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, em consonância com o que estipula a Resolução CNE/CP 1/2002, define que a articulação teoria-prática na formação de professores deve garantir:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Resolução CNE/CP 2/2002).

É importante salientar que essa Resolução, apoiada no Parecer CNE/CP 28/2001, que considera que as 300 (trezentas) horas de prática de ensino exigidas como patamar mínimo pela LDB 9394/96 são insuficientes para dar conta de todas as exigências referentes à associação entre teoria e prática, aumenta para 400 (quatrocentas) horas o tempo mínimo das práticas estabelecido por lei.

O Parecer citado acima afirma que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 09).

Assim, estando naturalmente imbricadas, essas duas dimensões devem compor de forma articulada a formação de professores para a Educação Básica.

Tratando mais especificamente do curso de Letras, o Parecer CNE/CES 492/2001, no bojo dos documentos oficiais produzidos na década de 1990 e na primeira década do século XXI, traz em si muitos dos princípios e direcionamentos presentes na Resolução CNE/CP 1/2002, cuja análise nos deu a oportunidade de estabelecer categorias que traduzem os direcionamentos gerais para a formação de professores em âmbito nacional. Dessa forma, as observações que agora seguem sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001, irão retomar tais categorias apresentando-as de forma sucinta para que possamos destacar apenas as peculiaridades do documento.

De modo geral, podemos dizer que as seis categorias (e também os princípios da flexibilidade e da interdisciplinaridade) identificadas na Resolução CNE/CP 1/2002 estão presentes nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Damos destaque, primeiramente, aqui, à questão da pesquisa, que passa a ser colocada como sempre associada às atividades de extensão, formando a tríade ensino-pesquisa-extensão. Essa interligação, que não é salientada pela Resolução CNE/CP 1/2002, além de inserir o estudante no processo das práticas investigativas

e de construção do conhecimento, também faz com que a universidade realmente se efetive como “instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 29).

Já a construção de uma postura autônoma diante dos objetos e da construção do conhecimento é salientada nas formas de abordagem pedagógica e também na forma como é descrito o papel do professor formador. Este deve responder não apenas pelo ensino dos conteúdos programáticos, mas também deve assumir o papel de orientador.

O Parecer CNE/CES 492/2001 propõe um currículo de natureza teórico-prática e podemos perceber a presença de uma racionalidade prático-reflexiva pela constante referência a uma capacidade crítico-reflexiva a ser desenvolvida pelo profissional de Letras e também pela descrição desse profissional como sujeito capaz de resolver problemas e tomar decisões.

O próprio conceito de currículo é ampliado no Parecer, sendo tomado como uma construção cultural que propicia a aquisição do saber de forma articulada. Dessa forma, engloba as disciplinas tradicionais com seus conjuntos de conhecimentos e o conceito de atividade acadêmica curricular, sendo esta toda atividade *“considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada externa e internamente como processo contínuo e transformador”* (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 29, grifo do documento).

Ao tratar do perfil dos formandos, o texto do Parecer esclarece que é objetivo do curso de Letras

formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30).

No que se refere ao conceito de língua e literatura, temos a definição de ambas como práticas sociais e formas mais elaboradas das manifestações culturais. Sobre elas os alunos devem desenvolver uma reflexão teórico-crítica em articulação com os domínios da prática.

Como competência geral, o graduando em Letras deve desenvolver o domínio do uso da língua, nas manifestações oral e escrita, no que concerne à sua estrutura, seu funcionamento, suas manifestações culturais e em termos de sua produção e recepção, considerando as variedades linguísticas e culturais. O profissional deve, ainda, ter a capacidade de refletir teoricamente e criticamente sobre a linguagem e sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

No texto do Parecer, os conteúdos não são tomados como fins em si mesmos, mas como meios para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, e de uma capacidade crítica reflexiva que se assente no domínio teórico (baseado na área dos Estudos Linguísticos e Literários) e prático sobre o objeto. Destacamos, entre as competências e habilidades que devem caracterizar o profissional de Letras, a “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional” (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30).

### **5.1.2 Os documentos produzidos pelas IES particulares: os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras e os programas do componente curricular Teoria da Literatura**

#### **5.1.2.1 Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras**

Durante a realização de nossa pesquisa, tivemos acesso aos Projetos Pedagógicos de três das quatro IES pesquisadas. Duas Instituições (a 01 e a 03) nos disponibilizaram o texto integral dos projetos via *e-mail* para que pudéssemos realizar uma análise mais detalhada e aprofundada dos dados. A Instituição 02 permitiu que nós realizássemos a leitura do documento dentro de suas dependências (na biblioteca). Nessa ocasião, procuramos fazer o máximo de anotações que permitissem uma futura confrontação com os projetos das demais IES pesquisadas e com os documentos oficiais produzidos em âmbito nacional.

As reflexões que se seguem, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras das IES particulares pesquisadas, têm como objetivo trazer uma visão geral da concepção das Licenciaturas em Letras nessas Instituições. Tais

reflexões já incorporam comparações com os resultados obtidos por meio da análise das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e do Parecer CNE/CES 492/2001, e proporcionarão uma contextualização da análise dos programas do componente curricular Teoria da Literatura e das entrevistas realizadas com os professores formadores de tais IES.

A Resolução CNE/CES 18/2002, em seu artigo segundo, estipula que os projetos dos cursos de Letras deverão explicitar:

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

Retomando as seis categorias estabelecidas durante a análise da Resolução 1/2002 e os aspectos explicitados nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, notamos que os Projetos Pedagógicos das IES particulares pesquisadas coadunam-se com aquilo que está estabelecido na legislação educacional para a formação de professores e do profissional de Letras. Os princípios que as seis categorias traduzem perpassam os textos dos projetos, como pode ser exemplificado com o seguinte trecho:

*o Curso fundamenta-se numa postura teórico-metodológica determinada pela valorização da quebra de fronteiras entre as disciplinas, da interdiscursividade e da construção dialética e coletiva do saber, a qual não pode prescindir da valorização do conhecimento pregresso do aluno, pois dentro de cada um existe um saber, uma tendência para o crescimento, cabendo ao educador ser o facilitador da aprendizagem* (Projeto Pedagógico da Instituição 03, p. 04, grifos nossos).

Ao tratar da fundamentação teórico-metodológica do curso, a Instituição 03 destaca a interdisciplinaridade e a percepção do ensino e da aprendizagem como processos coletivos e dialéticos de construção do conhecimento, dentro do qual se valorizam os saberes dos alunos. Diante destes últimos os professores formadores se colocarão não como detentores de um conhecimento absoluto, mas como mediadores das aprendizagens.

As seis categorias também aparecem de forma explícita, principalmente, nos princípios básicos que norteiam os cursos, nos objetivos dos mesmos, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos graduandos e na descrição do perfil dos egressos. A Instituição 01 também as contempla ao tratar dos eixos que orientam a organização curricular, e a Instituição 03, nas ações a serem desenvolvidas no âmbito do curso e nas metas a serem alcançadas. Como não nos foi possível anexar os Projetos Pedagógicos dos cursos, devido à extensão dos mesmos (ao todo contabilizam 109 páginas) e à intenção de preservar as identidades das IES pesquisadas, apresentamos, no Apêndice C, um quadro com trechos dos Projetos Pedagógicos das Instituições 01 e 03 que ilustram a obediência às orientações presentes nas diretrizes nacionais.

Observando o quadro citado acima, podemos notar que apenas a Instituição 03 elenca competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, relacionadas especificamente com a problematização do objeto literário.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, por terem sido fundadas ou por serem mantidas por instituições católicas, as três IES apresentam como traço comum a inspiração nos/a obediência aos valores da ideologia cristã, como se pode ver nos trechos abaixo:

Em síntese, o Curso de Licenciatura em Letras Português encontra na Carta de Princípios da [Instituição 01] a expressão da sua identidade e assume o compromisso de formular e fazer compreender aquilo que pode ser considerado o diferencial da [Instituição 01]: a sua visão humanista e cristã das realidades humanas, o seu compromisso com uma ética da solidariedade humana, a convicção firme da necessidade de uma sempre maior qualidade de todos os processos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão universitários e a certeza de que o homem e os outros seres vivos devem ser tratados com dignidade e respeito (Projeto Pedagógico da Instituição 01, p. 27).

A [Instituição 02] promove, nas atividades de ensino e pesquisa, a crítica da produção e a difusão do conhecimento integrado à função pastoral de evangelização, tendo em vista uma concepção pedagógica aberta ao diálogo, ao acolhimento à diversidade (Projeto Pedagógico da Instituição 02, p. 27).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de letras da [Instituição 03] se propõe a preparar docentes aptos a enfrentar a sociedade contemporânea, mas sem abrir mão do caráter humanístico, fundamental na área de Ciências Humanas. Tal perspectiva obedece também aos princípios cristãos, éticos e morais próprios da pedagogia de São Bento, promovendo uma educação que se pauta nos parâmetros da liberdade de aprender, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento,

a arte e o saber, resultando este último não apenas da aquisição sistemática de conhecimento, mas da associação entre a teoria e a prática, entendidas como princípios dialógicos e complementares (Projeto Pedagógico da Instituição 03, p. 04).

Os projetos dos cursos de Letras dessas IES apresentam os princípios presentes na legislação nacional, como a contemplação das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, a visão crítica da produção do conhecimento e a integração teoria e prática, através de uma relação de indissociabilidade com uma visão de mundo cristã, com valores da solidariedade e da dignidade humana, e com a evangelização. Concomitantemente, apresentam uma forte preocupação com a preparação de profissionais competentes para atuarem no mercado de trabalho:

O Currículo ora apresentado traduz a nossa aceitação do desafio de formar professores competentes e comprometidos, preparados para uma atuação profissional responsável no seu campo de trabalho (Projeto Pedagógico da Instituição 01, p. 06).

Para o desenvolvimento dessa matriz curricular – discutida em colegiado com os professores e com o Núcleo Docente Estruturante do ISE – foi pensado um modelo que priorizasse as demandas do mercado de trabalho (Projeto Pedagógico da Instituição 03, p. 10-11).

Destacamos, por fim, que as 03 IES a cujos Projetos Pedagógicos tivemos acesso, tendo em vista fortalecer a relação teoria-prática, orientam-se pela divisão de carga horária estabelecida pela Resolução CNE/CP 2/2002. A única a não seguir totalmente o previsto pela legislação em tela é a Instituição 03, mas, como o próprio texto do Projeto da IES salienta, tem-se como meta o ano de 2014 para que a sedimentação entre a articulação teoria-prática seja efetivada.

### **5.1.2.2 Os programas do componente curricular Teoria da Literatura**

Trataremos agora dos programas do componente curricular Teoria da Literatura das Licenciaturas em Letras das IES particulares pesquisadas. Pretendemos, com a análise de tais documentos, compreender como tal disciplina é formulada e planejada de modo geral, no que diz respeito, principalmente, aos seus conteúdos e objetivos.

Façamos primeiramente uma observação referente à sua disposição nas grades curriculares das Licenciaturas em Letras. Em todas as IES, os cursos oferecidos dentro da disciplina Teoria da Literatura estão lotados nos primeiros semestres das Licenciaturas e quase nunca<sup>17</sup> estão colocados concomitantemente com as disciplinas de Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira ou Literaturas de Língua Estrangeira Moderna, no caso das licenciaturas com dupla habilitação. Isso pode nos levar a formular a hipótese de que tal disciplina esteja sendo concebida como preparatória para o estudo das diversas literaturas, como mera instrumentalização para a análise dos textos, aspecto, como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, criticado por autores como Souza (1987a, 2006) e Kothe (2002).

Tendo em vista que apenas as Instituições 02 e 03 nos disponibilizaram documentos (planos de ensino) que se aproximam dos programas solicitados às IES durante a fase de coleta de dados<sup>18</sup>, exploraremos mais detalhadamente os conteúdos a serem trabalhados, destacando os aspectos em comum às quatro IES e fazendo referência aos objetivos e às competências listadas pelas Instituições 02 e 03, e a outros itens dos documentos quando isso se mostrar pertinente.

Todas as IES abordam, como um dos primeiros conteúdos do curso de Teoria da Literatura I, de Teoria Literária (como no caso da Instituição 04, em que há apenas uma cadeira voltada para Teoria) ou de “Iniciação aos Estudos Literários” (no caso da Instituição 01), a definição do objeto literário através: de “noções básicas da linguagem literária” (Instituição 01); do estudo da “natureza do fenômeno literário”, englobando seu conceito, suas peculiaridades e sua estruturação (Instituição 02); da “compreensão do discurso literário em Aristóteles” (Instituição 04); e da exploração de diferentes aspectos como “texto literário e texto não-literário”, “funções da literatura”, “evolução do conceito de literatura” e as características do discurso literário (Instituição 03).

---

<sup>17</sup> A única exceção ocorre na Instituição 01, em que o curso “Estudo das Formas Poéticas” é ministrado no mesmo semestre (terceiro) do curso de “Estudos de Literaturas de Língua Portuguesa”.

<sup>18</sup> Nos documentos disponibilizados pela Instituição 01, constam apenas os seguintes elementos: caracterização, ementa, conteúdo programático, metodologia (em dois dos três dos documentos disponibilizados) e bibliografia (em apenas um dos documentos há a distinção entre bibliografia básica e complementar). O documento disponibilizado pela Instituição 04 apresenta apenas um pequeno cabeçalho (com nome da Instituição, período, nome da disciplina e da professora), conteúdo programático e bibliografia básica.

De fato, como afirma Compagnon (2010, p. 44), a literatura apresenta-se como “uma realidade complexa, heterogênea e mutável”, precisando, portanto, ser problematizada considerando-se diversos aspectos. No entanto, acreditamos que alguns pontos dos documentos relacionados a esse conteúdo devem ser questionados. Por exemplo, a linguagem literária de que trata o documento da Instituição 01 se definiria pela distinção diante de uma linguagem cotidiana, e estaria separada de uma linguagem comum, como postulavam os formalistas russos? Percebemos também, entre os conteúdos elencados pela Instituição 03, uma preocupação com a distinção entre texto literário e não-literário; já na Instituição 02, entre as competências específicas necessárias à atuação profissional que se relacionam a tais conteúdos encontramos a seguinte: “identificar as marcas de literariedade do texto literário”.

Tal perspectiva busca, no plano textual, elementos formais que definam a especificidade do objeto literário e apoia-se na dicotomia literário x não-literário. Pereira (2006), apoiando-se em Culler, considera que definir o objeto literatura não é importante apenas por possibilitar ao leitor distinguir ou não confundir um texto literário e um texto não-literário, mas sim na medida em que possibilita uma formulação teórica que seja capaz de promover métodos críticos pertinentes.

Pelo seu caráter multifacetado, o objeto literário não pode ser definido apenas por um traço distintivo que seja comum a todas as obras. Ademais,

além da explicação que as teorias costumam oferecer acerca da literariedade, um texto – um poema, um romance, um conto – não pode ser estudado fora da totalidade sociohistórico-cultural, que explica a necessidade antropológica das expressões estéticas do ser humano (LIMA, 2010, p. 24-25).

Um segundo ponto a ser salientado é a discussão acerca da conceituação da própria disciplina Teoria da Literatura e de suas relações com a literatura. Na Instituição 02, abordam-se as “diferenças entre Teoria da Literatura e Arte Literária”; na Instituição 03, a relação entre “ciência da literatura e arte literária”; e, na 04, “conceito e divisão da Teoria da Literatura”. A Instituição 01 é a única que não elenca conteúdos relacionados à constituição ou caracterização dessa disciplina em nenhum dos componentes curriculares aqui analisados.

A exploração de tal aspecto é de fundamental importância para que os licenciandos compreendam que a Teoria da Literatura se configura como uma realização histórica, dentre tantas outras, na área dos estudos literários e que “disciplinas distintas se definem correlativamente ao discernimento de objetos distintos no mesmo campo de observação” (SOUZA, 2006, p. 50). Também é importante para compreender que a Teoria não é, como afirma Lima (2010, p. 24), elemento “imprescindível e determinante para a compreensão e interpretação da Literatura até porque, além de ela não abranger toda essa competência, sua legitimidade depende desta”.

Também é comum a todos os documentos o estudo dos gêneros literários. Esse conteúdo tradicional é abordado aparentemente através de uma visão clássica nas Instituições 01 e 04, e é mais aprofundado, no contexto de suas transformações, pela Instituição 03, que apresenta como conteúdo os “gêneros literários e suas evoluções”, e pela Instituição 02, que, no curso de Teoria I, elenca os seguintes temas de estudo:

6. Gêneros literários: fatores distintivos de cada forma de expressão poética.
7. A possibilidade da mescla dos gêneros.
8. A predominância de um gênero sobre os demais em um mesmo texto de arte.
9. Evolução do lírico da antiguidade à contemporaneidade (Plano de Ensino da Instituição 02).

No documento relativo à Teoria II, essa Instituição também dedica um espaço razoável para a discussão desse tema, tanto no item das competências específicas necessárias à atuação profissional:

- Distinguir os gêneros épico, lírico e dramático conforme a Teoria Clássica dos gêneros.
- Identificar a concepção moderna de gêneros à luz das teorias contemporâneas.
- Identificar a origem da forma romanesca a partir da evolução histórica do gênero épico.
- Distinguir, no texto literário, diferentes aspectos líricos, épicos e/ou dramáticos (Plano de Ensino da Instituição 02);

como no item dos temas de estudo:

1. Teoria Clássica dos gêneros literários; distinção entre lírico, épico e dramático.
2. Evolução histórica do gênero épico; origem da forma romanesca.
3. Concepção moderna de gêneros literários; ruptura e fusão dos gêneros; eliminação das fronteiras épico-lírico-dramáticas pela condensação de aspectos (Plano de Ensino da Instituição 02).

Podemos nos perguntar, contudo, se tal exploração intensa dos gêneros literários simboliza realmente uma preocupação com suas transformações históricas e com suas formas contemporâneas ou se a mesma não está relacionada a uma preocupação com classificações e tipologias.

A exploração (em ordem cronológica) das diversas correntes que compõem a Teoria da Literatura figura apenas nos documentos das Instituições 03 e 04. Nos documentos das Instituições 01 e 02 não há nenhuma referência explícita a nenhuma das diversas correntes da Teoria.

Retomando um pensamento de Compagnon (2010), já citado em nosso primeiro capítulo, tal atitude de, depois de oferecer uma definição de literatura e de abordar as teorias clássicas, arrolar as diferentes escolas que se desenvolveram ao longo do século XX é comum a inúmeros manuais de Teoria da Literatura. Tais estratégias

ocupam os professores e tranquilizam os estudantes. Mas esclarecem um lado muito acessório da teoria. Ou até mesmo a deformam, pervertem-na; porque o que a caracteriza, na verdade, é justamente o contrário do ecletismo, é seu engajamento, sua *vis polemica*, assim como os impasses a que esta última a leva sem que ela se dê conta (COMPAGNON, 2010, p. 16).

Não queremos com isso pregar a eliminação do estudo das diversas escolas teóricas (como parece ter sido o caso das Instituições 01 e 02). Apenas não acreditamos que uma exploração cronológica da variedade de correntes que compõem a Teoria (principalmente no caso da Instituição 04, em que há apenas uma cadeira de Teoria) seja capaz de desenvolver nos graduandos uma capacidade crítico-reflexiva caracterizadora do saber teórico. Ao mesmo tempo, o estudo dos conceitos e pressupostos das principais correntes é importante, pois é preciso ter em mente 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 (LAGE, 2010, p. 73).

A Instituição 02 é a única que elenca um número razoável de competências e de temas de estudo relacionados aos aspectos estético, ideológico, político, histórico e social da literatura. Também é a única que destaca em seus programas aspectos como criatividade, sensibilidade e subjetividade.

Seja a partir da segunda metade do curso de Teoria I (Instituição 02), no curso de Teoria II (Instituição 03) ou nos cursos de “Estudos das Formas Narrativas”, de “Estudos das Formas Poéticas” e também no curso de “Introdução aos Estudos Literários” (Instituição 01), após o estudo das temáticas já citadas até aqui, essas três Instituições (na Instituição 04 existe apenas uma cadeira de Teoria) empreendem o estudo dos discursos e das formas poéticas e narrativas. O que se evidencia a partir da análise dos documentos é uma forte ênfase dada aos aspectos estruturais e formais dos textos literários, através da exploração dos componentes estruturais e formais dos poemas, dos elementos estruturais das narrativas e de tipologias, como é explicitado no quadro abaixo:

## QUADRO 02

INSTITUIÇÃO	TRECHOS DOS PROGRAMAS
INSTITUIÇÃO 01	<p>A poesia: estudo e estrutura da linguagem literária. A ficção: estudos e elementos de ficção (Conteúdo Programático - Programação Acadêmica da disciplina “Introdução aos Estudos Literários”).</p> <p>Elementos estruturais da narrativa: planos da enunciação e do enunciado. Tipologias da personagem. Componentes estruturais do drama: do texto à encenação (Conteúdo Programático -Programação Acadêmica da disciplina “Estudos das Formas Narrativas”).</p> <p>Componentes estruturais do poema: verso, música, imagem,</p>

	<p>significações; estrutura da lírica moderna (dissonâncias e anormalidades). Formas tradicionais: ode, elegia, soneto etc.; o verso-lirismo moderno; formas livres da poesia contemporânea (Conteúdo Programático -Programação Acadêmica da disciplina “Estudos das Formas Poéticas”).</p>
INSTITUIÇÃO 02	<p>7.Identificar as marcas de literariedade do texto literário.      11.Reconhecer pela natureza do texto e suas propriedades linguísticas o tipo de lirismo nele expresso (Competências Específicas Necessárias à atuação Profissional - Plano de Ensino de Teoria da Literatura I - Poética).</p> <p>3.Estrutura do poema lírico numa perspectiva clássica.      4.Estrutura do poema lírico numa perspectiva romântica.      5.Estrutura do poema lírico numa perspectiva moderno-contemporânea.      10.Elementos formais da poesia.      11.Esto formal da poesia a partir da leitura de outras formas literárias (Temas de Estudo - Plano de Ensino de Teoria da Literatura I - Poética).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Distinguir as tipologias narrativas modernas (conto, crônica e romance).</li> <li>▪Identificar os elementos estruturais da narrativa de ficção e sua inter-relação no contexto narrativo (Competências Específicas Necessárias à atuação Profissional - Plano de Ensino de Teoria da Literatura II - Narrativa).</li> </ul> <p>4.A narrativa de ficção; conceito, natureza e tipologia das formas narrativas: conto, crônica e romance.      5.Elementos estruturais da narrativa de ficção: ação e enredo; foco narrativo e tipologia do narrador; tempo narrativo; espaço narrativo; tipologia das personagens; discurso da narrativa.      6.O escritor e os contextos sócio-culturais; ideologia subjacente; intencionalidade e vivência revelada (Temas de Estudo - Plano de Ensino de Teoria da Literatura I - Narrativa).</p>
INSTITUIÇÃO 03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a conhecer e analisar narrativas e estruturas poéticas utilizando técnicas adequadas (Objetivos - Plano de Ensino de Teoria da Literatura - Estrutura da Poesia e da Prosa).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipologia do romance</li> <li>▪ Tipologia do conto: conto maravilhoso popular e conto literário moderno</li> <li>▪ Tipologia da novela</li> <li>▪ Elementos estruturadores do discurso narrativo: narrador, narratário, personagem, tempo e espaço.</li> <li>▪ Tipologia do narrador: focalização, modo e voz.</li> <li>▪ Personagem: tipologia, importância e construção.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrutura do poema: significante e significado.</li> <li>▪ Significado: tema, isotopias, motivos.</li> <li>▪ Significante: repetição e poeticidade (métrica, ritmo, expressividade e motivação sonora) (Conteúdo Programático - Plano de Ensino de Teoria da Literatura - Estrutura da Poesia e da Prosa).</li> </ul>
--	--

Nota-se que o estudo da Teoria como elemento problematizador do texto literário é descartado no planejamento das disciplinas. Os elementos mais privilegiados relacionam-se a categorizações, tipologias e classificações. Acreditamos que a ênfase dada a tais aspectos acaba não contribuindo para o desenvolvimento de uma racionalidade prático-reflexiva, como propõem os documentos oficiais e os Projetos dos cursos. No caso da Instituição 02, tal ênfase nos aspectos estruturais e formais também é evidenciada na descrição das atividades de prática de ensino a serem desenvolvidas durante o semestre:

As atividades curriculares serão realizadas com orientação do professor-mediador, visando à *ampliação e ao aprimoramento dos estudos acerca dos componentes estruturais do texto poético*. O aluno fará jus a 20 horas de pesquisa a serem registradas devidamente pelo professor, na Caderneta de Chamada.

**Primeiro bimestre:** *Sistemas de Metrificação – versos, estrofes e rimas* (10 horas), a partir de análise de textos poemáticos.

**Segundo bimestre:** *Figuras de efeitos sonoros – aliteração, assonâncias, processo anafórico, onomatopeia.* (10 horas), a partir de análise de textos poemáticos.

**Obs.:** Enfatizado: Além de conceituações e comentários pertinentes a cada item investigado, as pesquisas serão enriquecidas por ampla exemplificação, selecionada no âmbito de poéticas diversas, sendo entregues em data marcada previamente pelo professor no Cronograma de Atividades Pedagógicas (Plano de Ensino de Teoria da Literatura I da Instituição 02, grifos nossos).

Entrega de pesquisa (17 horas) sobre a *estrutura do romance com base em textos lidos*, sugeridos pelo professor orientador da Disciplina, com entrega em dia marcado previamente, perfazendo as 20 horas de pesquisas exigidas pelo Curso de Letras (Plano de Ensino de Teoria da Literatura II da Instituição 02, grifo nosso).

A predominância, nesses documentos, da exploração de tais aspectos não deve ser percebida apenas como a adoção consciente de determinada postura teórica, ela deve ser percebida em um contexto sócio-histórico e político mais amplo. Para compreendê-la, é preciso retornar até a segunda metade da década de 1960, durante a qual, segundo Leite (2005), houve uma forte penetração e assimilação dos

estudos linguísticos e semiológicos no Brasil e em que se passou a privilegiar métodos estruturais na abordagem dos textos e a busca da literariedade. Esse período é marcado por algumas características específicas: expansão numérica do ensino superior no Brasil, surgimento de grande número de faculdades particulares e forte repressão política, que oprimia o debate e o pensamento crítico.

Com isso, o Estruturalismo foi diluído e transformado em jargões, lugares-comuns, técnicas de ensino, atendendo ao mesmo tempo à falta de determinados conhecimentos dos alunos que passaram a ingressar nos cursos de Letras.

Todorov (2010) e Compagnon (2010) criticam essa institucionalização e estagnação do pensamento teórico estruturalista no contexto francês. O segundo afirma que

a teoria institucionalizou-se, transformou-se em método, tornou-se uma pequena técnica pedagógica, frequentemente tão árida quanto a explicação do texto, que ela atacava, então, energicamente. A estagnação parece inscrita no destino escolar de toda teoria (COMPAGNON, 2010. p. 12-13).

No Brasil, a onda de contestação da assimilação do Estruturalismo passa a se desenvolver a partir da segunda metade dos anos 1970. Tratando desse assunto, Leite (2005) retoma alguns problemas e indagações levantados nesse momento histórico e que, no presente, após analisarmos os documentos das IES particulares pesquisadas, parecem se mostrar ainda válidos:

Qual o público para quem essa teoria literária está sendo ensinada? Qual o seu repertório propriamente literário? O que se entende por literatura? Que tipo de gosto é privilegiado na seleção do que é ou não literário pela universidade? Pode-se ensinar teoria literária sem opressão do aluno por um saber e por um jargão específicos dessa teoria? (LEITE, 2005, p. 225).

Não possuímos respostas prontas para essas perguntas, até mesmo porque a complexidade das mesmas inviabiliza explicações simplistas; no entanto, acreditamos que a análise das entrevistas realizadas com os professores formadores das IES particulares, que irá compor o próximo tópico, poderá nos ajudar a elucidá-las.

## **5.2 Análise das entrevistas: as concepções dos professores formadores e os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura**

### **5.2.1 O perfil dos professores formadores das IES particulares**

Apresentaremos, neste tópico, uma visão geral do perfil profissional e acadêmico dos sujeitos participantes da pesquisa. Pretendemos explicitar os contextos em que se deram suas formações, sua relação profissional com as instituições em que atuam e sua inserção em práticas de pesquisa e produção acadêmica.

No que diz respeito à formação acadêmica/titulação, 03 dos professores que participaram da pesquisa cursaram a graduação em Letras em instituições particulares. Dois deles na mesma Instituição em que lecionam atualmente (professor da IES 01 e professora da IES 02). Apenas a professora da Instituição 04 cursou Letras na Universidade Federal de Pernambuco. Os professores concluíram suas graduações entre as décadas de 1970 e 2000 (professor IES 01 em 1974<sup>19</sup>, professora IES 02 em 1985, professor IES 03 em 2006 e professora IES 04 em 1990) e três deles cursaram Mestrado em Teoria da Literatura também entre os anos de 1970 e 2000, na Universidade Federal de Pernambuco. A única exceção é a professora da IES 02, que cursou Especialização em Teoria da Literatura na UFPE (em seu currículo *Lattes* não consta referência a curso de mestrado). Dois sujeitos possuem Doutorado: o professor da IES 01 em Teoria da Literatura pela UFPE (2000) e a professora da IES 02 em Literatura e Cultura pela UFPB (2006). O professor da IES 03 está cursando Doutorado pela UFPE em Teoria da Literatura, com previsão de término em 2014. À época da coleta dos dados de nossa pesquisa, a professora da IES 04 estava cursando Especialização em Literatura Brasileira na Instituição 02, com conclusão prevista para este ano de 2013.

Os professores, com exceção do docente da Instituição 03, atuam há um longo tempo nas IES pesquisadas: professor da IES 01 - 30 anos; professora da IES 02 - 25 anos; professora da IES 04 - 10 anos. O tempo de atuação do professor 03 na Instituição é de 03 anos e, assim como a professora da IES 02, também acumula a função de coordenador do Curso de Letras.

Os professores formadores das IES pesquisadas informaram ministrar as seguintes disciplinas:

---

<sup>19</sup> Todas as informações referentes aos anos de conclusão dos cursos que integram a formação do professor da IES 01 foram coletadas em seu currículo *Lattes*, tendo em vista que o mesmo não preencheu esses campos do questionário.

- professor da IES 01 – Literatura e História das Artes;
- professora da IES 02 – Teoria da Literatura, Literatura Pernambucana e Literatura Infanto-Juvenil;
- professor da IES 03 – Língua Latina, Teoria da Literatura, Língua Portuguesa e Teoria e Técnicas de Redação;
- professora da IES 04 – Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa e Literatura Comparada.

Com relação aos planos para a carreira profissional, o professor da IES 01 manifestou a vontade de “descansar”, a professora da IES 02 pretende participar de projetos de leitura e realizar publicações. Este último ponto também faz parte dos objetivos da professora da IES 04, que pretende continuar dedicando-se à pesquisa e à docência. O professor da IES 03 tem como intenção finalizar o Doutorado em 2014 e intensificar seus estudos na área de Teoria da Literatura para realizar Pós-Doutorado.

O campo de atividades acadêmicas (participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos e publicações) realizadas nos últimos 03 anos foi preenchido pelo professor da Instituição 01 apenas com a indicação da publicação de um livro. A professora da Instituição 04 não informou nenhuma atividade e o professor da Instituição 03 informou ter participado de dois eventos promovidos pela própria IES em que leciona. Apenas a professora da Instituição 02 informou um número maior de atividades realizadas: 07 participações em eventos científicos (promovidos pela própria Instituição, por outras IES particulares e também pela UFPE); dois trabalhos apresentados em eventos científicos (um promovido pela própria Instituição e outro pela UFPE) e dois artigos publicados em periódicos.

### **5.2.2 O que relevam as vozes dos professores formadores**

A análise dos dados coletados através das entrevistas nos permitiu vislumbrar a diversidade de concepções e de perspectivas teóricas que coexistem e atravessam a formação do professor de literatura que irá atuar na Educação Básica. Tal análise exigiu um constante processo de leitura e releitura do texto transcrito<sup>20</sup>,

---

<sup>20</sup> Foi realizada uma transcrição literal das falas dos professores, posteriormente, procuramos excluir o excesso de marcas próprias da oralidade, colocando o texto segundo as normas ortográficas e

durante o qual fomos elaborando hipóteses e análises provisórias que posteriormente permitiram a ordenação dos dados em categorias. Estas foram estabelecidas tendo em vista a análise de conteúdo temática, como exposto no capítulo anterior, e um reagrupamento das perguntas que constituíram o roteiro da entrevista semiestruturada.

Sete categorias emergiram de tal processo: 1) Conceito de Literatura; 2) Ensino de Literatura; 3) Conceito de Teoria da Literatura; 4) Teoria da Literatura na Formação dos Professores de Literatura: objetivos e direcionamentos; 5) Teoria da Literatura e Ensino de Literatura na Educação Básica; 6) Visão Geral da Licenciatura em Letras; e 7) Competências para Ensinar Literatura na Educação Básica.

Partindo da afirmação de Bardin (1995, p. 105) de que, na análise temática, o texto pode ser recortado “em proposições portadoras de significado” e também tomando como modelo a análise empreendida por Lage (2010) em sua tese de doutorado, discorreremos sobre cada uma das categorias citadas acima através da apresentação de quadros que serão constituídos por recortes das transcrições das entrevistas e pela “explicitação dos significados” apreendidos por nós durante o processo de interpretação dos dados.

#### QUADRO 03 - CONCEITO DE LITERATURA

Trechos das Entrevistas	Explicitação dos Significados
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 01:</b>  Um conceito [de literatura] que é <i>dinâmico, cambiante</i>; um conceito que pra Aristóteles foi um, pra Freud é outro, pra Marx é outro, pra Lacan é outro, pra Eagleton é outro, pra Victor Manuel de Aguiar é outro. [...] Minha visão é mais, assim, diacrônica, é mais histórica, e mais, hoje eu diria, usando a palavra da moda, intercultural, que tá na moda hoje, né? Aliás, uma moda que a gente sempre acompanhou quem pensa a literatura segundo eu penso, <i>de forma dinâmica, flexível, cambiante</i>, a gente sempre fez interculturalidade. Não seria aquela <i>besteira, formalista, estruturalista</i>, da década de 70, aquilo foi modismo, por conta da, quase que imposto por conta da ditadura militar, pelo Estado; pra não se falar do conteúdo e tal... mas a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceito flexível e dinâmico de literatura.</li> <li>Concepção de literatura avessa ao formalismo/estruturalismo.</li> <li>Concepção romântica de literatura.</li> <li>Reconhecimento do aspecto formal do texto literário.</li> </ul>

sintáticas da nossa língua. Procedemos dessa forma, uma vez que não era nosso objetivo analisar aspectos ligados à construção da linguagem.

<p>gente fazia de certa forma.</p> <p>[...] a literatura é uma forma de amor à humanidade. [...] a literatura... uma obra literária especificamente é um momento de paixão, e a vida sem paixão não tem sentido... [...] O artista é um apaixonado, inquieto, ele vive intensamente essa paixão de viver, aí, ele socializa essas formas artísticas da paixão de viver. [...] Não é falar, simplesmente falar de paixão que é fazer literatura, é uma forma de falar, não é verdade? A literatura não é só falar, é a busca da palavra; é a busca pela palavra, essa busca da palavra... tão bem traduzida por Drummond, por João Cabral [...] há uma especificidade, uma forma de revelação dessa paixão e essa forma se revela na literatura.</p> <p>A literatura é uma forma de manifestação da cultura... [...] na literatura você tem um aspecto fundamental na construção dessa identidade. Então, eu acho que uma das coisas bem específicas da literatura é exatamente estabelecer essas relações com a cultura, com a história, com a sociologia, com a filosofia; e... com esse objetivo aí, de construção da identidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura como dimensão da cultura e constituinte das identidades.</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 02:</b></p> <p>[...] a literatura não é uma coisa tão fácil de a gente conceituar, não é? Há muitas definições que a gente pode pensar: a arte da palavra, a gente pode pensar, uma forma especial de usar a linguagem, principalmente a linguagem escrita, já que se trata de texto escrito, então eu penso assim, que a literatura seria uma forma, realmente singular de expressar ideais, de expressar sentimentos, de expressar o projeto humano de vida, então seria uma forma específica, especial, singular de representar a realidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura como forma de expressão através de um uso especial da linguagem.</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 03:</b></p> <p>[...] a gente tem uma conceituação de literatura que envolve a literatura enquanto a produção de um texto que se quer literário e que é aceito como literário, então, essas definições que a gente tem trabalhado são as definições pós-estruturalistas... [...] Então, algumas biografias que hoje são vistas como literárias, a gente tem trabalhado nessa perspectiva, para eles entenderem que literatura não é só aquela que você vê nos livros de história da literatura [...] há o caráter produtivo da literatura, do autor, mas também há o caráter receptivo [...] vai depender mais da comunidade que interpreta aquele texto, do que simplesmente uma escolha de um cânon, que alguém vem e diz que é literatura e pronto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepção pós-estruturalista de literatura.</li> <li>Desconstrução do cânone.</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 04:</b></p> <p>[...] é difícil dizer o que é literatura, porque quando a gente fala em literatura... A literatura comprehende... A gente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura como conjunto de grandes textos</li> </ul>

*pensa imediatamente nos clássicos, os grandes clássicos, eu acho que a gente não pode compreender literatura sem lê-los, sem conhecê-los, primeiramente isso. Que clássicos? Eu não falo somente clássicos nacionais, mas principalmente... Os grandes clássicos que formam o cânone da literatura universal e pra conceituar eu acho que é meio complicado... A gente parte do princípio da literariedade, o que é literatura? Como eu comprehendo a literatura? Como é que eu identifico a literatura? Basicamente eu começo com os meus alunos desta forma. [...] É difícil a gente conceituar, portanto, a literatura não se conceitua, a gente sente, a gente vive e eu procuro passar desta maneira para eles.*

*[...] literatura é basicamente emoção, é vida.*

clássicos/cânone universal.

- Literatura como algo que se sente, mas não se conceitua.

A diversidade de concepções do objeto literário que perpassa o processo de formação de professores para a Educação Básica fica evidente nos depoimentos transcritos acima. Dentro de um mesmo depoimento, como no caso do professor da Instituição 01, percebe-se uma referência a diferentes aspectos para conceituar o texto literário. O professor reconhece o caráter mutável do conceito de literatura e em sua fala emergem compreensões que vão desde a negação das concepções formais estruturalistas, correntes no Brasil durante a década de 1970, até a consideração da literatura como forma de amor e do autor como ser imbuído e movido por uma paixão, sem deixar de reconhecer traços linguísticos e culturais.

Na fala da professora da IES 02, a literatura restringe-se à modalidade escrita e percebe-se uma filiação ao pensamento dos formalistas russos quando a docente caracteriza a literatura como uma forma de expressão que emprega a linguagem escrita de forma peculiar.

Duas visões que claramente se contrapõem são a do professor da IES 03 e a da professora da IES 04. Enquanto esta considera como literatura algo que não se define, sente-se, e que, ao mesmo tempo, remete imediatamente ao conjunto dos textos que compõem o cânone universal e nacional, aquele procura desestruturar tal ideia, ressaltando o caráter produtivo e receptivo na definição do que é ou não literatura.

Entendemos que a posição do professor da IES 03 insere-se em um contexto mais amplo de discussões marcado por dois movimentos importantes. O primeiro deles diz respeito à ampliação das noções de texto e discurso, proveniente de várias

contribuições teóricas, entre as quais destacamos o dialogismo do Círculo de Bakhtin e o pensamento considerado pós-estruturalista de Foucault, Derrida e Althusser. O processo de ressignificação de tais noções, ocorrido, principalmente, a partir da década de 1960, desconstrói a ideia de que a literatura se definiria por determinadas propriedades linguísticas e passa a considerar todos os produtos culturais como construções de linguagem. Já o segundo se refere ao estabelecimento do campo dos Estudos Culturais, na década de 1990, que irá se preocupar, de acordo com Souza (2006), com a variedade cultural relacionada à estratificação social contemporânea (vertente britânica) e com a heterogeneidade cultural relacionada a questões como gênero e etnia (vertente americana), voltando-se para temas como multiculturalismo, cânone e identidade.

Para Compagnon (2010, p. 33), “todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão”, ou seja, quando identificamos a literatura com o conjunto dos grandes escritores e das grandes obras, negamos o valor dos demais autores e obras. Segundo esse teórico, no século XX, há um alargamento dos territórios da literatura, reabilitando-se gêneros como a autobiografia e o relato de viagem e assimilando-se, sob a etiqueta de “*paraliteratura*”, os romances policiais e as histórias em quadrinhos. Alarga-se, então, a extensão do termo literatura e os critérios de valor passam a ser não só literários, mas também éticos, sociais e ideológicos.

Trabalhar tais perspectivas no processo de formação de professores é deveras importante para desconstruir um ensino de literatura baseado em uma história da literária que edifica sua verossimilhança e linearidade, como afirma Leite (2005), através de uma censura social, pois não incorpora as lutas de classes, de uma censura sexual, que nega a sexualidade, e de uma censura literária e também linguística, que toma a literatura como um dado e valoriza apenas a norma clássica. Afinal, como aponta Leahy-Dios (2000, p. 197) “revisar a tradição literária e o cânone reflete uma luta ideológica, mais que uma ordem estética natural”.

Mas é preciso também que o futuro professor seja preparado para lidar com o fato de que a literatura também se constitui como construção/elaboração formal que trabalha com as possibilidades que a língua oferece. Isso deve ser frisado para que não se corra o risco de formar um professor que poderá ficar preso às amarras do

politicamente correto ou que apenas terá a possibilidade de abordar o texto em sua prática futura a partir de discussões apenas temáticas.

#### QUADRO 04 – ENSINO DE LITERATURA

Trechos das Entrevistas	Explicitação dos Significados
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 01:</b></p> <p>[...] ensinar literatura pela minha vida afora foi ensinar uma forma de amar, amar a humanidade. [...] Ensinar literatura pra mim é redescobrir essa paixão [que está num grande poema, nas grandes formas de arte] lendo Dostoevski, Kafka, Guimarães Rosa...</p> <p>[...] literatura é literatura e o ensino é um só. Agora, claro que você não vai ensinar, você não vai ensinar ao menino, né? Poderia até ensinar, dependendo de como, mas você não vai ensinar determinadas técnicas, determinadas linguagens, determinados recursos ... Não vai pegar um poema de João Cabral, discutir as composições dele... já é difícil na universidade, imagine no ensino médio. Eu acho que tem níveis, né?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não conceitua, de fato, o ensino de literatura (valorização do elemento “amor”).</li> <li>• Não demonstra fortes preocupações com o aspecto metodológico do ensino de literatura.</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 02:</b></p> <p>[...] criar uma oportunidade de conhecimento do texto literário. [...] de experimentar, de vivenciar, de se apropriar mesmo desse exercício exegético de interpretação, de inserção no texto literário. [...] vivenciar a literatura, de conhecer, de emitir opiniões... [...] pra eles serem professores eles têm que ter essa vivência.</p> <p>[...] em segundo plano, vem, digamos, o que já está instituído em termos de teoria, de referencias que a gente pode também proporcionar esse espaço, pode, não, deve, de se apropriar do conhecimento teórico, pra possibilitar uma outra forma de vivência do texto [...]</p> <p>[...] eu não acredito nessa leitura obrigatória, em que a gente impõe alguma coisa, eu acho que a leitura tem que ser um momento de prazer, de deleite, pra depois se transformar num elemento de crítica, de reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação do texto literário através da vivência e experimentação concretas.</li> <li>• Situa o conhecimento teórico em segundo plano.</li> <li>• Destaque para a dimensão do prazer que envolve a leitura do texto literário.</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 03:</b></p> <p>o ensino de literatura tem que mudar. Então, a gente vem de uma tradição historicista da literatura no Brasil [...]. Esse falso cientificismo, que, na verdade, é um esquema conceitual que não tem muito valor, nem para o aluno, que está lá na ponta, o aluno da educação básica, nem para o nosso professor que está em formação. [...] o nosso alunado, da educação básica, ele tem que aprender o que é solicitado nos concursos, vestibulares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica ao historicismo que permeia a Educação Básica.</li> <li>• Tentativa de conciliar demandas sociais com uma compreensão mais</li> </ul>

<p><i>da vida, no ENEM agora, mas entender também que a literatura tem algo por trás, tem algumas funções que não são apenas "ah, o romantismo fala do subjetivismo, fala do mal século...".</i></p> <p>[...] Então, é pensando nessa perspectiva, pra que eles [os licenciandos] possam mudar o ensino deles, então não pegar aquele livro didático e ficar naquele livro chato pra sempre, pensar que há um horizonte maior pra ser discutido com os alunos deles.</p>	<p>ampla do objeto literário.</p>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 04:</b></p> <p>Ensinar literatura para mim é importantíssimo... você <i>formar leitores</i>... [...]</p> <p>Ensinar literatura... esta formação de leitores é muito importante, ela tem que vir desde o ensino básico, do ensino fundamental, você tem que criar esse gosto. [...] o meu maior prazer ou a minha função digamos assim, meu objetivo maior no ensino da literatura é formar leitores, embora tardios, mas leitores que tenham prazer pelo texto e que possam futuramente também formar novos leitores. [...] O ensino da literatura passa muito por aí, por essa busca incessante, no caso da gente que trabalha com material humano... Como é que eu posso dizer... Bastante carente intelectualmente..., enfim, é... instigá-los a ler, mostrar-lhes o prazer da leitura...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com a formação do leitor.</li> <li>• Destaque para a dimensão do prazer que envolve a leitura do texto literário.</li> </ul>

Entre os modos como os professores formadores concebem o ensino de literatura, destacamos, primeiramente, os depoimentos das professoras das Instituições 02 e 04. Há nitidamente uma preocupação com a formação de leitores através da oportunização de uma vivência concreta e do conhecimento dos textos literários. Essa vivência deve levar à apropriação, por parte do aluno, dos múltiplos sentidos que podem ser constuídos através do jogo interpretativo com o texto literário. Retomando Cosson e Paulino (2009), diríamos que essa apropriação diz respeito à construção de um universo literário, ao mesmo tempo individual e coletivo, e é um processo através do qual o leitor atualiza e constitui os sentidos das obras lidas.

Para a professora da Instituição 02, é somente a partir de tal vivência que podem e, no caso do Ensino Superior, que devem ser exploradas questões ligadas ao estudo teórico da literatura, como conceitos e categorias, de modo a levar ao aprofundamento e ao alargamento do conhecimento do texto literário.

As duas professoras destacam também a dimensão do prazer que envolve a leitura do texto literário, pois é a partir da exploração da mesma que o texto pode se transformar em elemento de uma reflexão crítica. Tal visão é importante, porque, como destaca Leahy-Dios, nos cursos de Licenciatura em Letras, tem-se ignorado o texto como objeto de prazer e de fruição, sendo a leitura de fruição aquela que se define, na perspectiva de Barthes, por um prazer problematizado e que, ao mesmo tempo, é “uma leitura da palavra e de mundo, é reflexão crítica” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 21). O que predomina nos cursos de Letras é a abordagem de textos já legitimados, já “esteticamente validados”, através de tarefas obrigatórias. O profissional de literatura é, então, educado para lidar apenas com tais textos através de uma postura mecânica dentro da qual não cabe nem o prazer e nem a fruição.

A preocupação das professoras com a formação de leitores, na graduação, coaduna-se com o princípio traduzido na terceira categoria que emergiu durante a análise da Resolução CNE/CP 1/2002: a conformidade entre a formação inicial e a prática esperada do futuro professor, que contempla a noção da simetria invertida. É preciso que os licenciandos tenham uma formação leitora sólida e consistente para que possam atuar como formadores de novos leitores na Educação Básica.

O professor da Instituição 03 também pensa o ensino de literatura em nível superior como forma de alterar as práticas correntes na Educação Básica. Em seu depoimento, notamos uma crítica ao modo como o ensino de literatura é desenvolvido nos níveis fundamental e médio. O professor critica a tradição historicista e a ênfase exacerbada que é dada à preparação de alunos para os concursos vestibulares. Para ele é preciso explorar outras dimensões do texto literário. Segundo Leahy-Dios (2001, p. 34-35),

ensinar e aprender literatura não pode continuar a ser apenas um apanhado histórico, nem a memorização de características rígidas de escolas de produção literária de um passado europeizado e seletivo [, tendo em vista que] aprender literatura por meio de dados historicizados e quantitativos renega a função primordial da causa literária: desenvolver um olhar perante o mundo, o outro, perante si mesmo; construir sujeitos agentes na sociedade.

Por fim, o professor da Instituição 01 não conceitua, de fato, o ensino de literatura e parece querer filiar-se a uma tradição humanista, sem, contudo, atentar para questões metodológicas. Apesar de reconhecer a necessidade de adequação

da abordagem da literatura de acordo com os diferentes níveis de escolarização, sua preocupação maior é com o objeto de ensino em si. Diante de seu depoimento não podemos deixar de retomar Bordini e Aguiar (1993), que ressaltam que o trabalho com o texto literário nas escolas não pode prescindir de uma metodologia. A negação de tal aspecto pode levar à incapacidade do docente da Educação Básica de planejar situações didáticas condizentes com o objeto e com o grupo de alunos.

#### QUADRO 05 - CONCEITO DE TEORIA DA LITERATURA

Trechos das Entrevistas	Explicitação dos Significados
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 01:</b>  <i>[...] começo questionando a própria etiqueta como disciplina “teoria da literatura”, porque teoria é um espaço da ciência. Deveria ser “teorias da literatura”, deveria ser “estudos de literatura”, qualquer coisa assim. [...] Ou então falamos de uma ciência da literatura, a partir do ramo alemão, e como ciência da literatura é metalinguagem [...]. A teoria não deixa de ser uma metalinguagem, que é construída a posteriori, a partir da existência da literatura. [...] serve de momento de investigação de determinado objeto.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contestação da disciplina Teoria da Literatura.</li> <li>Teoria da Literatura como metalinguagem (se vista como ciência da literatura).</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 02:</b>  <i>[...] a formação docente, ela não pode prescindir da questão teórica, de uma forma de sistematizar, de organizar o conhecimento, então, eu entendo, assim: a teoria da literatura como uma espécie de concepção, de conceitos, de organização, de sistematização de conhecimentos, não para tolher o ato criador, a literatura, mas são registros que podem ser utilizados na reflexão do texto literário. Então a teoria seria isso: um elemento organizador, sistematizador, do processo criativo, artístico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teoria da Literatura como corpo de conhecimentos organizados e sistematizados que orientam a reflexão sobre o texto literário.</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 03:</b>  <i>Na verdade, eu diferenciaria ainda teoria da literatura, teoria literária e a própria literatura. Então, a gente tem a teoria literária como algo [...] que se encontra com o formalismo russo, que é aquela análise voltada para entender o que faz com que um texto literário tenha efeitos literários; e a teoria da literatura eu entendo como sendo a polícia da teoria literária, então são mais ou menos os conceitos de Antoine Compagnon que sigo pra entender... [...] na verdade, a teoria da literatura é quem vigia a crítica, vigia a história da literatura. E a teoria literária tem essa formação com o formalismo russo, então, encontrar, num</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciação entre Teoria da Literatura e Teoria Literária.</li> </ul>

<p>texto literário, o que faz com que ele tenha efeito literário; e a teoria da literatura serviria apenas, ou apenas entre aspas, como uma espécie de polícia, o Antoine chama assim de polícia... pra saber se, o que, como a análise da literatura ainda é eficaz, ainda é viável, não se tornou um manual apenas, um esquema conceitual.</p>	
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 04:</b></p> <p><i>A teoria é necessária para dar suporte ao texto, mas ela não pode jamais sufocar o texto. Ela tem que seguir paralela ao texto de forma sutil, leve e por vezes, principalmente quando a gente trata de um texto poético, eu acho que ela tem que ser pouco perceptível, porque se não a teoria mata a palavra mata a essência do texto.</i></p> <p>[...] teoria é árida, tem que ter um jogo de cintura para tornar um pouco mais agradável. É árida não só para eles, mas pra gente também, pra gente ensinar é árido, pra mim mais ainda (risos) porque é... É complicado assim... Não que seja complicado, mas é que... Como é que eu posso lhe dizer... A minha paixão é pela prática, é pelo texto e não pelas formas como eu posso abordar... As formas que eu posso abordar são componentes que vão me permitir uma abordagem mais facilitada [...].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria como conjunto de formas de abordagens que não pode se sobrepor ao texto literário.</li> </ul>

O professor da IES 01 contesta a própria denominação “Teoria da Literatura”, pois, para ele, a teoria se constitui como espaço da ciência, dentro da qual, provavelmente, não caberia, em sua concepção, o estudo da literatura. Mas se, segundo ele, formos pensar em uma “ciência da literatura”, “a partir do ramo alemão”, poderíamos tomá-la como uma metalinguagem que se constitui a partir da literatura e que se presta à investigação do objeto literário. Contudo, Souza (1987b) esclarece que o termo “ciência da literatura” pode apresentar duas concepções distintas: a primeira delas se refere a um antecedente próximo, no ramo dos Estudos Literários, ao desenvolvimento da Teoria da Literatura e que emerge justamente no intervalo em “que se dá a crise e decadência da História da Literatura e a emergência das orientações que convergirão na Teoria da Literatura” (SOUZA, 1987b, p. 97); já a segunda designa o estudo sistemático da literatura, não se referindo a nenhuma disciplina específica, e cujo uso generalizado nesse sentido restringe-se ao domínio da língua alemã. Em nenhuma das situações, portanto, confunde-se com a Teoria da Literatura.

Não descartamos o aspecto metalinguístico, exposto pelo professor, que permeia o fazer teórico acerca da literatura, bem como toda investigação acerca da

linguagem, mas temos que reconhecer que a Teoria da Literatura não se limita apenas a esse ponto, tendo em vista que trabalha com uma problematização mais ampla do objeto literário.

A professora da Instituição 02 apresenta uma definição de Teoria da Literatura que caracteriza essa disciplina como um conjunto de conceitos, de concepções, de conhecimentos organizados e sistematizados que orientam a reflexão sobre o texto literário sem, contudo, sobrepor-se a ele, ao elemento estético. Nesse trecho do depoimento, ressalta ainda que a formação docente não pode prescindir desse embasamento teórico.

A posição da professora da Instituição 02 parece se aproximar da visão de Pereira (2006, p. 179) da Teoria da Literatura “como a parte dos Estudos Literários voltada para uma reflexão sistemática, metodica e generalizante sobre a Literatura”. Visão essa que compartilhamos por acreditar que a Teoria, ao articular conceitos, propor definições e discutir métodos de análise, orienta e estabelece caminhos para o estudo da literatura.

A professora da Instituição 04 tem uma visão acerca da Teoria que se aproxima daquela da professora da Instituição 02, no que diz respeito à não-sobreposição do estudo teórico ao objeto literário. Para ela, a Teoria se apresenta como um conhecimento, um conjunto de formas de abordagens que embasam a análise dos textos, mas, se esta não for trabalhada de forma adequada, de forma “sutil”, pode “sufocá-los” ou “matá-los”, ou seja, pode destituí-los de seus sentidos mais amplos, transformando-os em espaço para aplicação de técnicas.

Por fim, destacamos que o professor da Instituição 03 embasa-se em Antoine Compagnon, no livro *Demônio da Teoria* (2010), para distinguir Teoria da Literatura de Teoria Literária. Porém, como exposto por nós através de nota em nosso primeiro capítulo, não existe um consenso, no campo dos Estudos Literários, sobre tal distinção e nem indicação de que a mesma venha a ser tornar amplamente aceita. Ressaltamos também que, apesar de nos basearmos em muitas das ideias de Compagnon (2010), acreditamos que tal distinção não traz contribuições significativas para as discussões da área e tão pouco para a formação do professor de literatura que atuará na Educação Básica. Além disso, parece haver um equívoco na compreensão da proposta de Compagnon por parte do professor, tendo em vista

que o autor afirma que “a teoria da literatura *não* é a polícia das letras, mas de certa forma sua epistemologia” (COMPAGNON, 2010, p. 19, grifo nosso), posto que se apresenta, nessa perspectiva, como uma reflexão sobre as condições da literatura e da Crítica e da História literárias.

#### QUADRO 06 – TEORIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LITERATURA: OBJETIVOS E DIRECIONAMENTOS

<b>Trechos das Entrevistas</b>	<b>Explicitação dos Significados</b>
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 01:</b></p> <p>[...] a linguagem literária é uma linguagem bem típica, bem específica, uma linguagem poética [...]. Então, seria contribuir para que o aluno visse nessa especificidade, visse nessa linguagem, que é a linguagem da escrita... visse exatamente aí uma forma de construção também da identidade, de uma manifestação de um processo cultural, de uma das manifestações do processo cultural. [...]</p> <p>Eu faço sim de forma, de forma, é, assistemática [t.i] coloquei lá uma tela abstrata de Kandinsky [t.i]. Aí cabe a consideração, aí cabe a consideração sobre a mímese, como é que a gente vai ver isso? Que a mímese em, a mímese em Aristóteles é isso, isso e isso. E agora com a pintura abstrata como é que fica a teoria da mímese? Aí eu tô discutindo a poética de Aristóteles. [...] <i>Estou estudando mais por temas.</i></p> <p>[...] eu tenho cuidado de mostrar, essa teoria tá vindo de onde, quais os seus dobramentos, como é que você, pra que serve, pra quê: <i>Eu vou estudar isso pra quê?</i></p> <p>A gente praticamente hoje não tá, [...], rigorosamente, não tá ensinando teoria da literatura, a gente tá vendo noções, noções do texto poético, noções preliminares... a gente tá trabalhando propedêutica ao estudo de literatura [t.i] vai pegar Todorov, vai pegar Roland Barthes, vai pegar esse pessoal, Bakthin, sei lá, pro pessoal de graduação é complicado.</p> <p><i>A gente não tá mais pegando isso não, teoria, a gente nem tem mais essa denominação de “teoria da literatura”, entendeu?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Teoria deve levar ao reconhecimento da organização da linguagem como forma de manifestação da cultura.</li> <li>• O ensino de Teoria se dá forma assistemática, a partir de um viés temático.</li> <li>• Contextualização da produção do conhecimento teórico.</li> <li>• Ensino de Teoria a partir de noções/ ensino propedêutico.</li> <li>• Dificuldade de realizar um estudo teórico mais aprofundado diante do perfil dos alunos da graduação.</li> <li>• Abandono da denominação Teoria da Literatura.</li> </ul>

**PROFESSORA INSTITUIÇÃO 02:**

[...] não pode se afastar desse objetivo principal, geral, que é fazer com o que aluno reflita sobre o domínio da linguagem, apreensão da linguagem, e, no caso da literatura, essa linguagem de forma especial que proporciona essa percepção melhor da realidade, essa reflexão... Uma postura mais reflexiva [...] à medida que a gente expõe ao aluno a oportunidade de ler, de expressar, de refletir sobre a literatura, a gente tá exercitando a linguagem, que, por sua vez, está delineada de uma forma específica, uma forma singular...

Eu acho que a primeira coisa que a gente deve usar pra problematizar é o próprio texto literário. [...] Então a partir daí é que a gente vai jogar com os atributos teóricos que perpassam aquele texto e chegar a... a uma categorização, de elementos, de componentes, os aspectos composicionais daquela obra [...].  
[...] depois que a gente parte do exercício mesmo da vivência do texto acho que fica mais fácil chegar nos elementos conceituais [...]

A teoria da recepção é importante, claro, eu acho que não pode conceber a literatura sem a inserção do leitor, a forma que ele capta. [...] Mas a gente não tem a oportunidade de, digamos assim, de esgotar, e ver isso com muito tempo, com muito estudo, não. Só algumas noções. E com relação ao formalismo também. Eu, particularmente, gosto muito de Tomachevski, gosto de algumas ideias dos formalistas, mas a gente não tem assim uma disciplina, um momento do curso que trate estritamente dessa questão, dessas ramificações dos estudos da literatura, o formalismo, o estruturalismo, a estética da recepção.

É muito difícil pra gente trabalhar teoria da literatura quando as pessoas não conhecem nem a literatura...

- Levar o aluno a uma reflexão sobre a linguagem (linguagem literária concebida a partir de uma perspectiva formalista).
- Problematizar primeiro o texto literário para, a partir disso, explorar o conhecimento teórico.
- Valorização das concepções da estética da recepção/demonstração de uma predileção pela perspectiva dos formalistas russos.
- Dificuldade de realizar um estudo teórico mais aprofundado diante do perfil dos alunos da graduação.

**PROFESSOR INSTITUIÇÃO 03:**

[...] que o aluno reflita sobre o que está sendo ensinado, mas que principalmente que ele saiba reconhecer que todo texto, não só o texto literário, é reflexo de ideologias, e cabe a nós, leitores e professores, reconhecer essas ideologias e fazer com que elas sejam reveladas.

[...] eu acho que a teoria literária, pelos menos como eu entendo a teoria da literatura e a teoria literária, ele serve de... ela que vai dar as ferramentas pra você entender literatura. Então se a gente tem, aqui na [cita o nome da instituição], teoria I e II, a gente vai dar ferramentas para

- A Teoria deve levar ao reconhecimento dos aspectos ideológicos do texto literário.
- Visão propedêutica do ensino de Teoria.
- Desconstrução do cânone.
- Adoção da perspectiva dos Estudos Culturais.

*que o aluno quando chegue na Literatura Brasileira I, II e III, Literatura Portuguesa I e II e as outras literaturas estrangeiras, ele saiba analisar.*

*[...] na minha gestão, tem sido de discussão [...] discutir o que é literatura, pensando não só em Shakespeare e Cervantes, mas pensando também na literatura que a gente vê no dia a dia.*

Eu acho que se fosse pensar numa abordagem que possa fazer com que nosso aluno reflita um pouco melhor sobre os problemas da educação seriam os estudos culturais.

a gente ia discutir [na disciplina] sobre religião, sobre gênero, sobre tudo, de um modo geral, que se passa no mundo, eu senti que eles estavam muito animados. [...] pensar um pouquinho mais que os textos muitas vezes têm um caráter de engano, ou de relevo, ou de representação de ideologia que estava na cara deles e eles nunca tinham percebido. Então, eu percebo que eles são um pouco tocados nisso, nem que seja pra daqui a um ano esquecer [...].

#### **PROFESSORA INSTITUIÇÃO 04:**

*o papel da teoria da literatura é exatamente fazê-los é... compreender o texto literário, pegar um texto literário, compreender, como penetrar aquele texto, fazê-los ver que o texto é como se fosse um cofre, tá certo, que está ali guardado com um tesouro ali dentro guardado e o papel do professor de teoria literária é dar a chave para que eles possam abrir o cofre, e se aquele cofre tiver vários compartimentos ele vai abrindo estes compartimentos e consiga penetrar nesses meandros do texto e apoiados pelo suporte todo que a teoria dá, todas as correntes teóricas, desde os gregos até agora na pós-modernidade tá, e saber como utilizar essas ferramentas ou essas chaves para decifrar o mistério do texto literário.*

*Quando eu vou dar a teoria dos gêneros, a lírica, o drama aí a gente trabalha... Eu mostro, falo sobre tudo, romance, conto... Saio dividindo quando eu chego por aí, eles tem um extrato de cada uma das coisas, nem que seja pequeninho é... Algum trecho de um drama... De uma obra dramática teatral [...] E eu apresento os trechos, vamos falar da lírica, da poesia. A gente vai ver, vai identificar, os trabalhos deles, enfim.*

As aulas são expositivas, a gente trabalha muito com

- A Teoria fornece chaves/ferramentas para a compreensão para do texto literário.
- Textos literários utilizados como espaço de identificação de conceitos e categorias.
- Predileção pelas correntes teóricas mais recentes.

leitura de texto, debate... [...] Eu não abro mão de dar as aulas pra que eles tenham a noção e depois partam para a pesquisa, porque o *objetivo principal* é que *eles pesquisem*.

Na realidade, *eu gosto mais das teorias mais recentes*, eu gosto muito da estética da recepção, eu gosto muito dos estudos pós-coloniais, mas eu acho que pra, eu acho importante, claro que é importante porque a base está aí, os formalistas russos, o estruturalismo tcheco, enfim, francês por aí. Eu acho que é importante os alunos tenham conhecimento desse mecanismo, que *eles conheçam todas essas teorias e conheçam o objeto, a especificidade do estudo de cada uma delas, o foco de cada uma delas*.

Para o professor da Instituição 01, a função do ensino de Teoria da Literatura em um curso de formação de professores de literatura é fazer com que os alunos conheçam a especificidade da linguagem literária, concebendo-a como elemento que integra a construção de uma identidade cultural. De fato, ao tratar do conceito de literatura o professor a caracteriza como dimensão da cultura e constituinte das identidades. Então, o reconhecimento do aspecto formal e linguístico dos textos literários não diz respeito a uma valorização da forma pela forma, mas a um reconhecimento dessa organização linguística como manifestação da cultura.

A exemplo do que foi explicitado na categoria Ensino de Literatura, também no que diz respeito à Teoria da Literatura, o professor aposta em um ensino assistemático. O professor aborda os conteúdos orientando-se por temas (de fato, o professor atua em uma das duas Instituições em que não há nenhuma referência explícita nos programas das disciplinas a nenhuma das diversas correntes da Teoria) e demonstra preocupação com a contextualização da construção do conhecimento teórico. No que diz respeito a este último, afirma ter sido um dos mentores do abandono da denominação Teoria da Literatura na grade curricular da Instituição<sup>21</sup> em que trabalha. Assim, o que tem sido explorado com os alunos são noções preliminares a partir de uma perspectiva propedêutica ao estudo da literatura. Por um lado, tal posição parece se apoiar na opção de se trabalhar por

<sup>21</sup> O professor leciona na Instituição 01, em que não há nenhum componente na grade com a denominação Teoria da Literatura. Na grade curricular da Instituição figuram os componentes: Iniciação aos Estudos Literários, Estudos das Formas Narrativas e Estudos das Formas Poéticas.

temas e, por outro, no fato de que os alunos da Licenciatura em Letras não parecem aptos a acompanhar estudos teóricos mais aprofundados.

O caráter propedêutico do ensino de Teoria da Literatura dentro do processo de formação também aparece na fala do professor da Instituição 03. A disciplina forneceria ferramentas para que o aluno saiba analisar textos nas disciplinas seguintes (de Literatura Brasileira e de Literaturas de Línguas Estrangeiras). Não é nossa intenção negar que a Teoria forneça elementos para a compreensão e estudo do texto literário, no entanto, o que deve ser criticado em tal perspectiva é a segmentação entre o momento de aquisição dos métodos de análise e o momento de aplicação dos mesmos aos textos. De acordo com Souza (2006, p. 59), tal ponto de vista “situa o problema ao nível simplório do senso comum, pressupondo assim o caráter anterior e apartado da teoria em relação à prática”.

A presença da Teoria na formação, ainda segundo a ótica do professor da IES 03, deve levar ao desenvolvimento de uma postura reflexiva acerca dos objetos de estudo e ao reconhecimento dos aspectos ideológicos que permeiam todos os textos, não só os literários. Ao tratar dos aspectos metodológicos da disciplina, o professor destaca seu caráter de discussão e debate sobre o que é literatura, levando em consideração não apenas textos canônicos, e também sobre temas como religião e gênero. Nesse depoimento, quando questionado sobre qual perspectiva teórica poderia trazer mais contribuições para a formação do professor que irá atuar na Educação Básica, explicita sua preferência pelos Estudos Culturais.

De fato, como salienta Leahy-Dios (2001, p. 20)

por mais que apreciemos Machado, Clarice ou Alencar, precisamos também ampliar a leitura, a fim de compreender e levar os alunos a compreender os processos de produção de sentido, e a estimular o questionamento da rigidez do cânone, seu funcionamento, suas normas e ideologias, para otimizar a educação de professores.

Um aspecto importante a ser salientado na fala do professor da Instituição 03 é que o mesmo parece ter consciência de que os conhecimentos trabalhados nas disciplinas Teoria da Literatura I e II serão, em breve, abandonados pelos graduandos. Ou seja, tais conhecimentos, por não serem diretamente produzidos pelos professores em formação, irão ganhar um certo caráter de exterioridade, no

sentido que propõe Tardif (2011), tendo em vista que provêm de um lugar situado fora dos locais em que realmente exerçerão a profissão.

No depoimento da professora da Instituição 02, percebemos novamente uma filiação ao pensamento dos formalistas russos quando ela define como objetivo da Teoria da Literatura dentro do processo de formação de professores levar a uma reflexão acerca da linguagem. Liguagem, no caso da literatura, delineada “*de forma especial que proporciona essa percepção melhor da realidade*”. Esse delineamento especial e singular da linguagem parece remeter aos “artifícios” linguísticos presentes no texto e que, por desencadearem um processo de “desfamiliarização” e “estranhamento”, levam à “desautomatização” de nossas percepções e reações à realidade.

Assim como foi percebido na categoria Ensino de Literatura, novamente se nota na fala da professora da Instituição 02 uma preocupação com a apropriação do texto literário por parte dos licenciandos através de uma vivência e de uma experimentação diretas. Só a partir de uma problematização do próprio texto devem ser explorados os elementos teórico-conceituais. A nosso ver, tal postura metodológica pode levar à desconstrução de um perfil dos alunos de Letras como sujeitos “lamentavelmente amarrados a uma visão fechada e marcada do tratamento do texto literário”, afinal, “aprender teorias de forma acrítica e dissociada do texto e da leitura muitas vezes contribui para afastar o leitor e para a perda de sua autoconfiança e criatividade” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 58).

O pensamento da professora da Instituição 02 parece tentar conciliar uma preocupação com a formação do leitor com a ênfase na linguagem artística que se configura de forma especial e singular. Em sua fala, a professora ressalta a importante contribuição das concepções da Estética da Recepção, ao mesmo tempo em que demonstra uma predileção pela perspectiva dos formalistas russos. Como foi evidenciado, através da análise dos programas das disciplinas, a Instituição 02, na qual a referida professora atua como docente e coordenadora do curso de Letras, é a única que elenca um número razoável de competências e de temas de estudo relacionados aos aspectos estético, ideológico, político, histórico e social da literatura ao lado da forte ênfase dada aos aspectos estruturais e formais dos textos

literários. Também é a única que destaca em seus programas aspectos como criatividade, sensibilidade e subjetividade.

A professora da Instituição 04 percebe que o papel da Teoria da Literatura na formação é o de fornecer “chaves”, ferramentas, para a compreensão do texto literário. A professora trabalha basicamente com aula expositivas e discussão de textos para que depois os alunos possam pesquisar sobre os temas estudados. No entanto, a relação estabelecida com os textos literários nas aulas parece ser a de utilização dos mesmos como espaço para identificação de conceitos e categorias.

#### QUADRO 07 – TEORIA DA LITERATURA E ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trechos das Entrevistas	Explicitação dos Significados
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 01:</b>  <i>Eu acho que a maneira que você estuda o que alguém disse de determinado objeto, você aprende a apreciar melhor o objeto... Se, por exemplo, o aluno tá lendo Drummond, eles acham complicado, aí eu trago uns textos assim, nem de teoria, trago uns textos de crítica literária, mostro pra eles que cada crítica está fundamentada em determinados princípios teóricos [...]. Esta palavra teórica foi acionada pelo crítico [t.i] aí a gente volta a ler Drummond, aí já vê melhor... eu acho que é descobrir possibilidades [...].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juntamente com a Crítica, a Teoria pode levar a uma melhor apreciação das obras.</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 02:</b>  <i>[...] na medida em que os professores conhecem conceitos, categorias, eu acho que ele vai ter condição de selecionar os textos, não é? Não que categorizar seja o mais importante, mas ele, mesmo que não vá lidar com isso, esse conhecimento, que o aluno tenha que ter esse conhecimento, o seu aluno no ensino fundamental, mas ele tem que ter pra poder fazer indicações boas de textos realmente de qualidade literária... Também saber analisar o processo, os componentes do texto literário, eu acho que ele não pode deixar de ter esse conhecimento, não é pra ele fazer daquilo o objeto principal, mas que isso não pode deixar de faltar no momento que ele vai interagir com seus alunos [...].</i>  <i>Depois que a gente percebe, que a gente sente, que a gente vivencia esse processo: “tacatá, tacatá, cavalinho na estrada, tacatá, tacatá”, que é um poema de</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Teoria possibilita ao professor da Educação Básica selecionar textos de qualidade literária.</li> <li>• O conhecimento teórico não constitui o principal objeto de ensino.</li> <li>• Primeiro a vivência do texto. A teoria figura como ferramenta invisível para ampliar a percepção do texto.</li> </ul>

<p>Capparelli, então a gente vivencia isso, a gente brinca com a palavra, de uma forma lúdica, e faz as pessoas gostarem, rirem, ou não gostarem, aí depois é entrar um conceito do que é este ou aquele elemento... Eu acho que primeiro tem que ser uma ferramenta invisível mesmo, ela vem somente pra facilitar a percepção do texto.</p>	
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 03:</b>          [...] eu acredito que a teoria da literatura tem esse caráter de <i>contestar, contestar o estado legítimo, contestar o status</i>, que é passado pra gente de goela abaixo, a gente acha que não pode fazer nada, mas a gente pode. Eu acho que a teoria da literatura tem esse poder. Ou poder dar esse poder, na verdade, pode dar, não estou dizendo dá, não. Pode dar, se a pessoa quiser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento dos aspectos ideológicos dos textos e contestação uma ordem canônica já estabelecida.</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 04:</b>          Eu acho que o professor tendo em mão essas ferramentas ele vai saber como utilizar... <i>O texto literário deixa de ser um enigma nas mãos dele, então o texto literário vai se tornar algo mais claro pra ele e sendo claro pra ele com certeza, consequentemente ele vai ter várias possibilidades ao seu alcance para poder transformar este texto em prazer</i>, em um texto prazeroso e não em um texto amarrado que não anda e que o aluno não tem interesse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Teoria fornece ferramentas para a compreensão para do texto literário viabilizando um trabalho prazeroso e diversificado.</li> </ul>

Quando questionado sobre quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de literatura na Educação Básica, o professor da Instituição 01 remete à sua experiência no Ensino Superior para apontar a teoria, os estudos realizados sobre os textos literários, como um elemento que pode levar a uma melhor apreciação das obras. Na verdade, o professor faz mais referência aos estudos realizados no âmbito da Crítica Literária, ressaltando a sua capacidade de levar à descoberta de novas possibilidades na construção do sentido dos textos. Essa crítica, por sua vez, está fundamentada em determinados princípios teóricos. A posição do professor reforça a ideia, apresentada ainda em nossa introdução, de que a Teoria e a Crítica se constituem como elementos substanciais para a formação do aluno de Letras e para a atuação do professor de literatura da Educação Básica.

Para a professora da Instituição 02, os conceitos e categorias da Teoria da Literatura proporcionarão ao professor da Educação Básica a possibilidade de selecionar e indicar para os alunos textos de “qualidade literária”. Pelo que foi

percebido nas falas anteriores da professora, acreditamos que essa “qualidade literária” provavelmente se definiria através de um viés formalista, dentro do qual se encaixariam textos que fossem definidos por um uso especial da linguagem.

Assim como nos trechos analisados dentro da categoria Ensino de Literatura, a professora em questão demonstra, primeiramente, uma preocupação com a vivência do texto literário, concordando com Todorov (2010) ao afirmar que a Teoria deve figurar como uma ferramenta invisível para ampliar a percepção do texto. Retomando Pinheiro (2006), reforçamos que o saber teórico ou a leitura do crítico não deve ocupar o lugar da experiência de cada leitor com as obras, não deve vir antes de uma experiência significativa de leitura. De tal forma, “estaremos ensinando realmente literatura e, a partir dela, poderemos ir aproximando os jovens leitores dos diferentes modos como ela foi vista ao longo dos séculos, como foi percebida e apreciada” (PINHEIRO, 2006, p.115).

O professor da Instituição 03, ao falar sobre as contribuições que o conhecimento teórico pode dar ao ensino de literatura na Educação Básica, assume posição semelhante à que foi percebida em sua fala quando tratou da função da Teoria no processo de formação de professores em nível superior: a função do conhecimento teórico seria levar ao reconhecimento dos aspectos ideológicos dos textos e o de contestar uma ordem canônica já estabelecida. A professora da Instituição 04 também reafirma aquilo que foi percebido na categoria anterior: a Teoria fornece ferramentas para a compreensão do texto literário que proporcionarão ao professor a oportunidade de realizar um trabalho prazeroso e que explore as obras através de diversas possibilidades.

#### QUADRO 08 – VISÃO GERAL SOBRE A LICENCIATURA EM LETRAS

Trechos das Entrevistas	Explicitação dos Significados
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 01:</b> O secretário de educação não vai gostar disso que eu tô dizendo, não, mas <i>acho isso aí uma praga</i> [referindo-se à Resolução CNE/CP 2/2002]. Porque o aluno às vezes tem dez cadeiras de educação e tem uma cadeira de literatura. Eles chegam perguntando “professor a gente não vai estudar mais literatura no curso de Letras, não?”</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Crítica à Resolução CNE/CP 2/2002.</li><li>• Visão depreciativa das disciplinas pedagógicas.</li><li>• Separação entre as disciplinas específicas</li></ul>

<p>[...]“a gente tem aqui curso de educação desde o primeiro semestre até o fim. Agora é interessante que cada professor que entra diz a mesma coisa, diz a mesma coisa, diz a mesma coisa. Que coisa mais chata! E a gente vai estudar literatura quando?”. Aí eu concordo com isso, eu concordo... concordo. <i>Eu acho que, claro, a gente precisa de denominar determinados caminhos.</i> E eu acho que muito mais importante seria o aluno conhecer a realidade que ele vai encontrar lá como professor [...]. A barra é pesada. [...]. Você ensinar, você tem que aprender como ensinar bem. Primeiro você tem que saber o que você vai ensinar. Se você não sabe o que vai ensinar, como é que você vai ensinar bem?</p> <p>[...] tem muita gente ensinando demais como fazer as coisas. Agora, mas, mas que coisas? Se eu não leio literatura, se eu não estudo literatura o que é que eu vou ensinar? “Aí, ah! Eu sei como ensinar”. “Mas eu sei como ensinar o quê?” Se você não sabe o que é literatura, como é que você vai ensinar literatura? “Ah, o caminho é esse”. Olhe, pra mim é o seguinte: o pessoal de metodologia sabe por acaso alguma coisa de literatura? Pra dizer como ensinar literatura?</p>	<p>(teóricas) e pedagógicas.</p>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 02:</b></p> <p>[...] proporcionar a oportunidade dessa reflexão da linguagem, de um modo geral, como elemento de interação, como elemento de comunicação, como elemento também de... de uma cidadania, do exercício da cidadania. [...] proporcionar ao aluno, ao graduando, essa reflexão da linguagem, da aquisição e apropriação da linguagem como elemento mesmo de reivindicação, então, assim, a inter-relação, a integração social [...].</p> <p>[...] que ele vá também, por sua vez, como mediador desse processo [refere-se à interação dos alunos com o texto literário] [...]</p> <p>[...] acho que no curso de licenciatura, a gente tem que voltar, se preocupar com a formação do professor [...] e pra ele ser um professor [...] ele tem que experimentar todo esse processo de vivência literária pra poder ele também passar isso para os seus alunos, ‘então essa coisa assim da formação do professor leitor ela é muito importante, porque a gente não vai poder formar leitores se a gente não é leitor, não é isso? Então, e o leitor é aquele que lê com prazer, que lê com deleite, que lê também de uma forma crítica, então esse exercício de prazer estético e de criticidade, a gente tem que vivenciar com ele, experimentar, fazer com que ele experimente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão e apropriação da linguagem como fenômeno social, político e ideológico.</li> <li>• Formar o professor da Educação Básica como mediador das aprendizagens.</li> <li>• Conformidade entre a formação inicial e a prática esperada do futuro professor</li> <li>• Reconhecimento da pesquisa e das práticas investigativas como elementos indispensáveis ao processo de formação de professores</li> <li>• Integração das dimensões teoria e prática</li> </ul>

<p>pra poder também quando ele for exercitar a sua função ele ter isso como uma coisa que é convicta, que ele domina e que ele faz realmente com prazer, com envolvimento...</p> <p>A gente também tem produção científica, porque <i>a gente não pode conceber o professor que não é pesquisador</i>.</p> <p>A gente sempre tem essa concepção de que <i>a teoria não se faz isolada da prática, e vice-versa</i>.</p>	
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 03:</b></p> <p>[...] a gente não tem mais a possibilidade de dizer que o professor de ou português ou de literatura é detentor do conhecimento [...] <i>o professor em formação ele tem que ser um grande pensador de conceitos vastos, e que tem que usar as ferramentas dos alunos para atrair eles para os conteúdos.</i></p> <p>[...] tem que mostrar que, na verdade, hoje a gente tem que ser o <i>facilitador</i> [...]</p> <p>Fazer com que ele saiba que mesmo aprendendo uma língua estrangeira, literatura vernácula estrangeira, e também língua portuguesa especificamente, ele não vai ser o dono daquela verdade. <i>Ele vai ser um pesquisador, sempre um pesquisador, mesmo que ele não faça pesquisa acadêmica, ele vai estar sempre discutindo, pesquisando, conhecendo novas tendências.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia docente diante da construção do conhecimento.</li> <li>• Formar o professor da Educação Básica como mediador das aprendizagens.</li> <li>• Reconhecimento da pesquisa e das práticas investigativas como elementos indispensáveis ao processo de formação de professores.</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 04:</b></p> <p>A Licenciatura em Letras eu acho que ela deve fundamentalmente formar o professor, <i>um professor com todas as condições que ele tenha para estar em uma sala de aula, para atuar em uma sala de aula</i>, a sala de aula funciona como um palco mesmo, um palco onde você ali vai demonstrar as suas habilidades.</p> <p><i>A gente não pode separar a teoria da prática.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideração dos diversos saberes que compõem a prática docente.</li> <li>• Integração das dimensões teoria e prática.</li> </ul>

O depoimento do professor da Instituição 01, ao tratar da Resolução CNE/CP 2/2002, parece ser um exemplo do que Leahy-Dios (2001, p. 09) denomina de um “prejulgamento depreciativo e generalizado das disciplinas pedagógicas das licenciaturas”. A autora revela que muitos dos colegas que ministram as disciplinas ligadas à formação específica levantam questionamentos sobre a contribuição que as disciplinas pedagógicas teriam na formação dos graduandos. A dúvida desses professores, e que parece ser também a do docente da Instituição 01, é: “não

estariam esses alunos suficientemente capacitados para lecionar com base nas disciplinas teóricas oferecidas pelo currículo básico?". Ao que a autora responde com outra pergunta: "qual a consequência pedagógica de ter professores atuando na licenciatura sem um engajamento profundo com a pesquisa e a prática real?" (2001, p. 24).

Acreditamos que a falta de propensão para o diálogo que se traduz na fala do professor da Instituição 01 mostra que ainda temos um longo caminho a percorrer até que os princípios estabelecidos pelas novas diretrizes para as licenciaturas venham a se efetivar numa reformulação concreta dos cursos de Letras, principalmente no que diz respeito à dimensão teórico-prática.

Nas falas dos demais professores, percebemos posicionamentos que, ao contrário do demonstrado pelo professor da IES 01, aproximam-se e coadunam-se com aquilo que está estabelecido na legislação educacional para a formação de professores e do profissional de Letras. Percebemos, por exemplo, uma concepção de linguagem (professora da Instituição 02) articulada com a concepção de língua e literatura como práticas sociais, conforme as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Além disso, são pontos comuns nas falas desses três professores: a necessidade de integração das dimensões teoria e prática (professoras das Instituições 02 e 04), reconhecimento da pesquisa e das práticas investigativas como elementos indispensáveis ao processo de formação de professores (professores das Instituições 02 e 03), autonomia docente diante da construção do conhecimento (professor da Instituição 03), consideração dos diversos saberes que compõem a prática docente (professora da Instituição 04), conformidade entre a formação inicial e a prática esperada do futuro professor (professora da Instituição 02) e necessidade de formar o professor da Educação Básica como mediador das aprendizagens (professores das Instituições 02 e 03).

#### QUADRO 09 – COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trechos das Entrevistas	Explicitação dos Significados
<b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 01:</b>	• Não define, de fato,

<p>Primeiro ele tem que estar vivo. [...] amor pela vida [...]</p>	<p>as competências para o ensino de literatura (valorização do elemento “amor”).</p>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 02:</b>  <i>Então, ser um leitor, gostar de ler, gostar da literatura, é um pressuposto pra depois ele ser professor de literatura. Tem um autor que [...] é Edmir Perrotti, ele é crítico e ele diz que existe o prazer do texto, até na ótica de Barthes mesmo, né?, a vivência do texto, e também a parte, mais, digamos assim, informativa... Ele não usa essa expressão não, ele usa outra expressão que eu não tô lembrada agora, mas que são duas coisas distintas que não podem deixar de faltar no ensino da literatura: uma é a vivência do texto, o prazer, a dimensão do prazer, essa relação prazerosa; e outra é a cultura literária, era essa a expressão que eu queria me lembrar. Então a vivência literária e a cultura literária. Então, a cultura literária são as informações, o aprofundamento, [...] essa cultura literária ela também vai precisar dessa dimensão histórica, biográfica, e dessas outras, das outras concepções estéticas. E aí, eu acho que o professor tem que ter essa habilidade, essa competência de saber discernir o que é vivência literária e o que é cultura literária, essa parte mais de informações, do acervo mesmo informativo, que ele vai ter que ir buscar e trazer pro aluno.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser um leitor competente.</li> <li>• Discernir vivência literária e cultura literária.</li> </ul>
<p><b>PROFESSOR INSTITUIÇÃO 03:</b>  <i>a competência maior é esse conhecimento humanístico de você conseguir se projetar no outro e entender as dificuldades do outro, antes mesmo do conhecimento teórico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir competências humanísticas.</li> </ul>
<p><b>PROFESSORA INSTITUIÇÃO 04:</b>  <i>Ele deve ser um bom leitor, eu acho que ele deve ser um bom leitor, porque se ele for um bom leitor ele vai poder passar este gosto, este prazer para os alunos dele. Eu acho que isso é básico, é fundamental, ele deve ter o conhecimento, ele deve ter o domínio da língua portuguesa realmente, isso aí eu não abro mão não, eu sou do tempo em que se dizia... Meu tempo é hoje, mas eu sou do tempo em que se dizia: fala bem e escreve bem que lê muito. [...] o professor tem que ter este domínio, da língua portuguesa, da língua materna e ser um bom leitor, porque se ele não for um bom leitor ele não vai despertar nos alunos o prazer de ler de jeito nenhum, mas não vai mesmo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser um leitor competente.</li> <li>• Dominar a norma culta-padrão.</li> </ul>

Esse último recorte da fala do professor da Instituição 01 revela-nos aspectos que são comuns a outras repostas suas e que gostaríamos de ressaltar aqui de maneira crítica. Quando questionado sobre pontos específicos, como o conceito de literatura, o ensino de literatura e as competências necessárias para o professor de literatura que irá atuar na Educação Básica, o professor da IES 01 sempre enfatiza o elemento “amor”. Conceitua a literatura como “uma forma de amor à humanidade”, o ensino de literatura como “ensinar uma forma de amar, amar a humanidade” e, ao tratar da competência para ensinar literatura na Educação Básica, destaca o “amor à vida”. Acreditamos que o que pode aparentar ser a defesa de um discurso humanista, na verdade, caracteriza-se como uma postura reticente e evasiva diante de questionamentos que exigem a reflexão sobre e a conceituação de aspectos imprescindíveis para se pensar o processo de formação de professores de literatura em nível superior.

É evidente que, em suas respostas, o professor da Instituição 01 aponta uma multiplicidade de aspectos envolvidos na compreensão do objeto literário, como a própria historicidade do conceito de literatura e a consideração de elementos formais, culturais e identitários. Além disso, demonstra preocupação com a contextualização da produção do conhecimento. No entanto, a sua visão depreciativa das disciplinas pedagógicas e a sua visão dicotômica no que diz respeito às disciplinas específicas (teóricas) e pedagógicas, bem como a desconsideração de aspectos metodológicos (o professor declara raramente levantar questões sobre o ensino de literatura em suas aulas) nos fazem pensar sobre a distância que existe entre as concepções dos docentes formadores e aquilo que está proposto nos documentos oficiais de âmbito nacional e nos próprios projetos dos cursos de Letras. Princípios como o de conformidade entre a formação inicial e a prática esperada do futuro professor e da articulação entre teoria e prática parecem ser desconsiderados.

Além disso, destacamos que, na visão de tal professor, a Teoria restringe-se a uma ciência da literatura, a uma metalinguagem, sendo trabalhada a partir de uma abordagem ao mesmo tempo propedêutica e assistemática. Essa perspectiva destitui a Teoria de sua caracterização como forma sistematizada de busca de

conceitualizações e problematizações que podem contribuir para o desenvolvimento de uma racionalidade prático-reflexiva.

As professoras das Instituições 02 e 04 aproximam-se ao destacar a importância da competência leitora para os futuros docentes. É interessante notar que, nos depoimentos das duas professoras, essa ênfase na formação de leitores parece sempre se contrapor ao próprio perfil dos alunos que ingressam no curso superior. Existem vários momentos em que as professoras apontam elementos que caracterizam o perfil dos licenciandos. São sujeitos que: não têm “vivência literária”, “não tiveram a oportunidade de ser leitores na infância”, parecem ter escolhido o curso de Licenciatura em Letras por “falta de opção”, cursaram o Ensino Médio “discutindo resumos de livros, fazendo provas sobre aqueles resumos” (professora IES 02), não tiveram “nunca contato, jamais contato algum com a literatura”, “bastante carente[s] intelectualmente”, “ouviram dizer que sendo professor você nunca vai ficar desempregado” (professora IES 04).

Esse aspecto também figura na fala dos professores das Instituições 01 e 03, porém é mais forte nas respostas das professoras citadas acima. De certa forma, essa caracterização do aluno de Letras denuncia a própria qualidade da Educação Básica que é oferecida à população e a pauperização da profissão docente que vem ocorrendo nas últimas décadas.

Ainda ressaltamos que a professora da Instituição 04 associa o processo de formação de leitores ao domínio da língua culta-padrão. O que, de algum modo, articula-se com a sua concepção de literatura como conjunto de grandes textos clássicos do cânone nacional e universal.

Já a professora da Instituição 02 alia à caracterização do professor-leitor o discernimento, por parte do docente, entre vivência literária e cultura literária. A professora apoia-se em Edmir Perrotti, mas poderíamos citar também Cosson (2006, p. 47) que, baseando-se em M. A. K. Halliday, distingue três tipos de aprendizagem relacionados à literatura:

- a) aprendizagem da literatura – “consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra”;
- b) aprendizagem sobre a literatura – “envolve conhecimentos de história, teoria e crítica”;

- c) e aprendizagem por meio da literatura – são “os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos usuários”.

É preciso que exista um equilíbrio entre esses três tipos de aprendizagem para que o letramento literário seja vivenciado em sua completude e a integralização de tais formas de aproximação do objeto literário, de fato, constitui uma competência importante para se ensinar literatura na Educação Básica.

No depoimento do docente da Instituição 03, percebe-se uma valorização de competências humanísticas que se aliam à visão do professor da Educação Básica; em quase toda a sua fala, sobressai a ideia do professor como um sujeito crítico e reflexivo diante de aspectos políticos e ideológicos, diante do cânone e de leituras legitimadas pela tradição. Além disso, ao tratar das especificidades do curso de Licenciatura em Letras, o professor da IES 03 também destaca a autonomia docente diante da construção do conhecimento e o reconhecimento do professor como sujeito pesquisador. Tais elementos, que figuram entre os princípios identificados nos documentos oficiais e nos Projetos dos cursos, também integram a competência do docente de literatura da Educação Básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos esta pesquisa nos indagando sobre o porquê das dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação Básica para lidar com o texto literário em sala de aula e dois foram os questionamentos que permearam a nossa investigação: a) Por que ainda nos deparamos, em nossas escolas, com um ensino de literatura que parece estar pautado em uma História da Literatura oitocentista ou caracterizado por uma fragmentação e cristalização de conceitos e categorias provenientes dos estudos realizados no âmbito da Teoria da Literatura?; b) Por que, apesar das transformações ocorridas no âmbito dos Estudos Literários, o professor da Educação Básica parece inapto para assumir uma postura diferenciada diante do texto literário em sala de aula, ultrapassando os limites do historicismo, do biografismo, das análises meramente formais e criando condições para que o aluno-leitor possa interagir com o texto literário, atualizando seus sentidos e lhe atribuindo novos significados?

Tais questionamentos nos levaram a investigar a formação inicial oferecida aos licenciandos em Letras e, como essa formação abrange diversos aspectos e diversas áreas do conhecimento, em nosso trabalho nos dedicamos a investigar a presença da Teoria da Literatura no processo de formação de professores. A Teoria se configura como um campo de investigação e reflexão que se ocupa do texto literário, transformando-o em objeto de problematização e questionamentos sistemáticos. A partir disso, estabelece conceitos e definições, além de discutir métodos de análise. Tal disciplina está presente nas grades curriculares de grande parte dos cursos de Licenciatura em Letras de nosso país, devendo, portanto, ser problematizada não apenas em uma dimensão puramente teórica, mas também em suas relações e suas contribuições para o processo de formação de professores de literatura e para o ensino-aprendizagem de literatura na Educação Básica.

Como afirma Todorov (2010), o professor do Ensino Médio deve interiorizar os conceitos e métodos aprendidos na Universidade, contudo, não para considerá-los como os objetos de ensino da Educação Básica, mas para transformá-los em ferramentas invisíveis que o acompanharão em sua prática cotidiana. É relevante saber, então, se o modo como as Licenciaturas em Letras direcionam o ensino de

Teoria da Literatura contribui para que os futuros docentes possam desempenhar essa difícil tarefa. Esse foi justamente o nosso principal objetivo e para atingi-lo realizamos uma pesquisa em quatro Instituições de Ensino Superior particulares da Região Metropolitana do Recife. Procuramos apreender as concepções dos professores formadores que lecionam Teoria da Literatura em tais IES acerca do próprio objeto literatura, como também acerca da própria disciplina e do papel que eles atribuem à mesma dentro da formação inicial de professores e dentro do ensino de literatura na Educação Básica. Com relação às Instituições, procuramos identificar quais os objetivos que elas estabelecem para o ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras.

Tendo em vista tais questões, empreendemos uma pesquisa de campo que envolveu a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os professores formadores, bem como a análise de documentos oficiais produzidos em âmbito nacional e de documentos técnicos produzidos pelas IES pesquisadas. Gostaríamos de salientar aqui as dificuldades encontradas durante o processo de coleta dos dados, que durou precisamente seis meses e meio. Foram muitas as visitas realizadas, os telefonemas feitos, os *e-mails* enviados (enviamos 19 *e-mails* para o coordenador do curso de Letras da IES 04, além das idas à Instituição, e ainda assim não conseguimos ter acesso ao Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras), e as entrevistas remarcadas (a entrevista com a docente da IES 02 foi adiada cinco vezes). Acreditamos que tais empecilhos devem nos levar a refletir sobre o modo como a pesquisa vem realmente sendo percebida pelas Instituições de Ensino Superior que lidam com a formação de professores em nosso Estado e sobre qual a importância que é dada à mesma para a qualificação dos cursos. Apesar de se configurar como elemento indispensável ao processo de formação de professores, tanto nas Resoluções e Pareceres nacionais, como nos Projetos dos cursos de Letras das IES pesquisadas, a prática de pesquisa parece ainda não ser tratada com a importância necessária, juntamente com as atividades de ensino e extensão.

No que diz respeito à análise dos dados, as categorias e os resultados que emergiram desse processo nos permitiram concluir, primeiramente, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

(Resolução CNE/CP 1/2002) preveem a formação de um docente dotado de uma racionalidade prático-reflexiva, sendo assim capaz de integrar-se em práticas de pesquisa com autonomia diante da construção do conhecimento. Tal postura autônoma também deve ser assumida diante do próprio desenvolvimento profissional e dos objetos de investigação e de ensino.

Logo, a formação oferecida em nível superior deve estar em conformidade com a prática esperada do futuro professor, contemplando a ideia de simetria invertida. Tal formação também deve levar em consideração os diversos saberes que compõem a prática docente e buscar a integração entre disciplinas pedagógicas e específicas, e a articulação entre teoria e prática. Além disso, as Diretrizes são atravessadas pelas ideias de flexibilidade e de interdisciplinaridade.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras coadunam-se com os princípios traduzidos pelas categorias estabelecidas ao longo da análise da Resolução CNE/CP 1/2002. Destacamos como especificidades de tal documento: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a definição do papel do professor formador como orientador; a proposição de um currículo de natureza teórico-prática; e a ênfase dada ao desenvolvimento de uma capacidade crítico-reflexiva a ser desenvolvida pelo profissional de Letras, em articulação com os domínios da prática. Essa reflexão crítica deverá se voltar para a linguagem, para os temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários e para as perspectivas teóricas adotadas nas investigações da área.

No tocante aos documentos das Instituições, percebemos que, de modo geral, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras seguem o que está estabelecido na legislação educacional para a formação de professores e do profissional de Letras. Porém, através da análise dos conteúdos e dos objetivos das disciplinas de Teoria da Literatura presentes nos programas das IES, notamos uma forte filiação ao pensamento formal-estruturalista. Acreditamos que a predominância de tal perspectiva nos programas dos componentes curriculares parece ainda ser resultado da forte influência que os estudos de base estruturalista passaram a exercer nos cursos de Letras brasileiros a partir da segunda metade da década de 1960, situando-se, portanto, em um contexto sócio-histórico e político mais amplo.

A diluição e a cristalização da perspectiva formal-estruturalista nos cursos de Licenciatura em Letras brasileiros levam, como pôde ser percebido na análise dos programas, a uma gama de categorizações, classificações e tipologias que pouco dizem sobre a criatividade, a sensibilidade, a subjetividade e os aspectos culturais e identitários envolvidos na produção e recepção do texto literário. Além disso, a exploração de tais tipologias pouco contribui para a constituição da autonomia docente e para o desenvolvimento de uma capacidade teórica, prática e reflexiva.

A análise dos depoimentos dos professores formadores das IES particulares revelou, por sua vez, contradições com aquilo que está previsto nos programas das disciplinas. As diferentes vozes que emergiram das respostas às entrevistas nos revelam a multiplicidade de concepções, de problemáticas e de caminhos que perpassam a formação dos futuros professores de literatura. Notamos desde a presença posturas evasivas e reticentes, revestidas de valores românticos e humanistas, diante de questionamentos importantes relacionados aos conceitos de literatura e de ensino de literatura e às competências para ensinar literatura na Educação Básica, até o destaque da apropriação do texto literário através da vivência e experimentação concretas, colocando-se a teoria como um corpo de conhecimentos organizados e sistematizados que orientam a reflexão sobre o texto literário.

Também identificamos a compreensão da literatura a partir de uma ótica formal-estruturalista e posições antagônicas como a dos professores das IES 03 e 04. Enquanto o primeiro enfatiza a necessidade da desconstrução do cânone e dos valores e ideologias que subjazem à sua legitimação, a segunda comprehende a literatura justamente como conjunto de textos clássicos, ao que se alia (principalmente no caso das professoras das IES 02 e 04) uma forte preocupação com a formação do leitor.

Gostaríamos de unir nossa voz às dos professores formadores para dizer que é preciso sempre reafirmar valores humanísticos que priorizem as interações humanas no processo de ensino-aprendizagem; contudo, isso não pode colocar em um plano inferior os aspectos metodológicos. Tal atitude, tal como se revela na fala do professor da Instituição 01, leva à negação do caráter político envolvido no processo de formação de professores da Educação Básica.

Acreditamos também que a prática do docente de nível superior não pode desconsiderar as questões relacionadas à normatização e ao funcionamento dos cursos de Licenciatura em Letras, como deixa transparecer a professora da Instituição 04, ao não demonstrar conhecimento acerca da Resolução 02/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura em Letras, e ao afirmar que o seu “*metier* mesmo é de estar na sala de aula”. Tampouco nosso discurso pode restringir-se a uma crítica estéril do academicismo que não apresente propostas concretas de intervenção.

A nosso ver, deve ser também uma preocupação dos cursos de Licenciatura em Letras a formação de sujeitos críticos e reflexivos diante de aspectos políticos e ideológicos, diante do cânone e de leituras legitimadas pela tradição. É preciso, além disso, reafirmar o compromisso com a formação do leitor também no curso de Letras, reconhecendo que essa formação deve compreender as dimensões da criticidade, da reflexão e da fruição e vivência dos textos literários, dotando ao mesmo tempo o futuro professor de um conhecimento teórico consistente que, todavia, não deverá sobrepor-se ao direito de experienciar o mundo pela palavra literária.

Esta pesquisa nos fez perceber o quão complexa é a problemática da formação do professor de literatura da Educação Básica em nível superior e que muitos são os aspectos envolvidos nessa discussão. Muitos também são os desafios que ainda se colocam, dentre eles: a criação de meios que levem a interação sistemática entre as instituições de formação e as escolas de educação básica, como prevê o Art. 7º, inciso IV, da Resolução CNE/CP 1/2002; e a efetivação da articulação teoria-prática no cotidiano da formação docente. Acreditamos que tais realizações exigem, entre outras coisas, o diálogo entre os professores que ministram as disciplinas da área de referência e as de natureza propriamente pedagógica, e que o enfrentamento de tais desafios permitirá a construção de cursos de Licenciatura em Letras com identidade própria.

Os resultados apresentados neste trabalho permitem indicar novos caminhos de pesquisa que poderão ser traçados. Algumas possibilidades de investigações futuras são:

- a) buscar compreender como os professores de literatura da Educação Básica lidam e se relacionam com os saberes produzidos pela Teoria da Literatura e pela Crítica Literária;
- b) observar o tratamento dispensado aos conhecimentos produzidos pela Teoria da Literatura e pela Crítica Literária pelos livros didáticos do Ensino Médio;
- c) investigar os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras das Universidades Públicas e suas relações com o processo de formação de professores.

Por fim, reafirmamos a importância da Teoria da Literatura dentro do processo de formação de professores, não como um elemento isolado em si mesmo (teoria pela teoria), mas como fundamento imprescindível para o desenvolvimento de uma capacidade crítico-reflexiva acerca do texto literário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGNOL, Neli Dall'. *Estágio Curricular de Língua Portuguesa e Literatura uma Pesquisa Descritiva*. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: 1997.
- ALMEIDA, Joelma Dantas de. *Da experiência leitora à formação: um encontro com a literatura infantil*. Dissertação – Universidade Federal de Campina Grande, 2007.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. *A Formação Inicial dos Professores em Face dos Saberes Docentes*. In: Reunião Anual ANPED. 28., 2005. Caxambu - Minas Gerais. GT 08 Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc>>. Acesso em: 26 fev. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Rhina Landos Martínez. *A Formação do Professor de Literatura*. *Polifonia*, Cuiabá, n. 18, v. 1, 2009.
- ARGEMON, Elita Cezar. *Reflexão e Autonomia na Formação Inicial do Professor no Curso de Letras: um estudo a partir das disciplinas de literatura*. Dissertação – Universidade Católica de Santos, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp: Hucitec, [1934-1935] 1990. p. 71-210.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BENDA, René. O Ensino Superior no Brasil. *Cad. de Pesq.*, São Paulo, n. 48, fev. 1984. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=519&tp\\_caderno=0](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=519&tp_caderno=0)>. Acesso em: 03 jul. 2011.
- BORBA, Vicentina Maria Ramires. *Professor de Língua Portuguesa: de onde vem, para onde vai?*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANCO, Pablo Varela. *A Literatura e seus Caminhos: os dizeres dos alunos de letras*. Dissertação – Universidade Regional de Blumenau, 2006.

BRANDÃO, Maria Aparecida Ventura. *A Educação pela Literatura: uma análise do discurso de professoras e professores de ensino médio da rede estadual de Petrolina acerca da influência exercida pela Literatura ou seus processos de formação e prática*. Dissertação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

BRASIL. LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 18/2002, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 492/2001, de 09 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <[http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs/diretrizes/parecer\\_CES0492\\_letras.pdf](http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs/diretrizes/parecer_CES0492_letras.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 009/2001, de 17 de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 28/2001, de 17 de janeiro de 2002. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 776/97, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

CARVALHO, Nelson Virgilio de. *Pelas Letras de Quem Faz Letras: um estudo sobre o professor mediador de leitura em formação*. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria: Literatura e senso comum*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_.; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

COSTA, Amanda Silva Falcão da. *Ensino de Leitura Literária: um estudo comparativo*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2010.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1983] 2006.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *A Escolarização da Literatura entre Ensino e Mediação Cultural: formação e atuação de quatro professoras*. Tese – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Ana Maria. *A Disciplina “Prática de ensino de literatura” na Formação do Professor*. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

FREADMAN, Richad; MILLER, Seumas. *Re-pensando a Teoria: uma crítica da Teoria Literária contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em Direção a uma Política para a Formação de Professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.53, abril/jun. 1992a.

\_\_\_\_\_. Neotecnismo e Formação do Educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992b.

GRANZIERA, Lilian Cristina. *Pesquisa da Própria Prática: construção do conhecimento nos domínios constitutivos do docente da arte da palavra*. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, Literatura e Formação de Professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Tese – Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O Texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6.ed., São Paulo: Atlas, 2007.

LEAHY-DIOS, Cyana; LAGE, Claudia (colaboradora). *Língua e Literatura: uma questão de educação*. Campinas: Papirus, 2001.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *Reinvenção da Catedral: Língua, Literatura, Comunicação, Novas tecnologias, Políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Aldo José Rodrigues de. *Políticas Educacionais e Ensino Médio da Literatura Brasileira*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 1991.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Literatura, a Crítica Literária, a Psicopedagogia: instrumentos do professor na construção do letramento literário. In: LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira; COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da.; FILHO, Francisco Alves (Orgs.). *Reflexões Linguísticas e Literárias Aplicadas ao Ensino*. Teresina: EDUFPI, 2010.

LIMA, Soraiha Miranda de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O Papel da Formação Básica na Aprendizagem Profissional da Docência: aprende-se a ensinar no curso de formação Básica? In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

LINS, Osman. *Do Ideal e da Glória: problemas in culturais brasileiros*. São Paulo: Summus editorial, 1977.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, Eliane Dias. *Leitura Literária e Formação de Professores*: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica. Dissertação –Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

\_\_\_\_\_. *Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

\_\_\_\_\_. *Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos*. Tese – Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MONTEIRO, Maria de Fátima. *A leitura de literatura infantil na alfabetização*: o que falam/fazem os professores sobre essa prática. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2004.

MURRIE, Zuleika de Felice. Ensino de Literatura no 2º Grau: possibilidade de leitura. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O ensino de Português: do primeiro grau à universidade*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 79-88.

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. *Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa*. Dissertação –Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2008.

PAULINO, Maria da Graça. Presenças da Teoria Literária no Ensino Médio: o percurso de um manual escolar. *Itinerários – Revista de Literatura*, n. 17/18, 2001. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3455/3216>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

PEREIRA, Júlio César França. *Teoria da Literatura*: anatomia de um conceito através da leitura de seus grandes manuais. Tese – Instituto de Letras da UFF, 2006.

PEREIRA, Maria Tereza Bom-Fim. *Professor-Leitor*: de um olhar ingênuo a um olhar plural. Tese – Universidade Federal do Ceará, 2005.

PINHEIRO, Hélder. *Teoria da Literatura, Crítica Literária e Ensino*. In: NÓBREGA, Marta; PINHEIRO, Hélder. *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo, Global, 2009.

SAMPAIO, Helena. *Trajetória e Tendências Recentes do Setor Privado de Ensino Superior no Brasil*. In: Congresso Brasileiro de Sociologia. 9., 1999. Rio Grande do Sul. Mesa-Redonda Novos Cenários do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/jun00/sampaio.html>>. Acesso em: 03 jul. 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 91-115.

SANTOS, Boaventura de Souza. Seis razões para pensar. In: SANTOS, Boaventura de Souza; BRANDÃO, Gildo Marçal; VIANNA, Luiz Jorge Werneck. Por que pensar? *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, nº 54, 2001, São Paulo: CEDEC.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, nº 10, 2007. Disponível em: <[http://www.google.com.br/search?q=revista+lus%C3%B3fona+de+educa%C3%A7%C3%A3o+boaventura+souza+santos&hl=ptBR&source=hp&gbv=2&qs\\_sm=3&qs\\_upl=16672I35500I0I40078I20I19I0I2I1I984I6046I56.3I9I0&oq=revista+lus%C3%B3fona+de+educa%C3%A7%C3%A3o+boaventura+souza+santos&aq=f&aqi=&aql=>](http://www.google.com.br/search?q=revista+lus%C3%B3fona+de+educa%C3%A7%C3%A3o+boaventura+souza+santos&hl=ptBR&source=hp&gbv=2&qs_sm=3&qs_upl=16672I35500I0I40078I20I19I0I2I1I984I6046I56.3I9I0&oq=revista+lus%C3%B3fona+de+educa%C3%A7%C3%A3o+boaventura+souza+santos&aq=f&aqi=&aql=>)

Acesso em: 12 fev. 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz. *Ensino de Língua Portuguesa e a Formação em Serviço do Professor das Séries Iniciais: um estudo de caso numa rede pública estadual*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 1999.

SANTOS, Reginaldo Clécio. *Trajetória de leitura de professores: relações entre memória e saberes docentes*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2011.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEGABINAZI, Daniela Maria. *Educação Literária e a Formação Docente*: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI. Tese – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes/Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPB, 2011.

SENA, Rosi Maria Basseto. *O Ensino do Texto Poético*: da aquisição de conhecimentos à prática de sala de aula. Tese – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

\_\_\_\_\_. Que Professor de Português Queremos Formar?. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiisenefil/07.html>>. Acesso em: 10 set. 2010.

SOUZA, Ana Claudia de. *A Formação de Professores-Leitores*: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura. Dissertação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da Literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Formação da Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF, 1987b.

\_\_\_\_\_. *Iniciação aos Estudos Literários*: objetos, disciplinas, instrumentos. São Paulo: Marins Fontes, 2006.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Formação de Professores e Alfabetização Literária: uma análise didática*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2000.

SILVA, Rejane Dias da. *A Formação Inicial dos Professores no Contexto Educacional Brasileiro*. In: SILVA, Alexsandro da; SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de Lima (Orgs.). *Temas em Educação: diálogos contemporâneos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correira de; LEAL, Telma Ferraz

(Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STEPHANI, Adriana Demite. *Vício Circuloso: o papel da universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano*. Dissertação –Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, 2009.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Cultura e Leitura. In: \_\_\_\_\_. *Ensaios de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006, p. 101-120.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12.ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N.. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, Geisa Magela. *Representações de Leitura: prazer e funcionalidade na leitura literária*. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 129-155, abril 2000.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da Literatura*. 3. ed. Lisboa: Europa-America, [1949] 1976.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZUBERMAN, Flávia. *Tenho um Problema: não gosto de ler!* A formação do leitor literário- construção compartilhada de prazer de ler. Dissertação – Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Questionário para traçar o perfil profissional e acadêmico dos professores de Teoria Literária dos cursos de Licenciatura em Letras das IES privadas

**1) Dados Pessoais:**

1.1 Nome completo:

1.2 E-mail:

**2) Formação:**

2.1 Graduação:

2.1.1 Instituição:

2.1.2 Ano de conclusão:

2.2 Curso de Especialização:

2.2.1 Instituição:

2.2.2 Ano de conclusão:

2.3 Mestrado:

2.3.1 Instituição:

2.3.2 Ano de conclusão:

2.4 Doutorado:

2.4.1 Instituição:

2.4.2 Ano de conclusão:

**3) Dados profissionais:**

3.1 Instituição(ões) em que leciona:

3.2 Tempo de atuação na(s) referida(s) instituição(ões):

3.3 Disciplina(s) que leciona na(s) referida(s) instituição(ões):


**4) Atividades Acadêmicas:**

4.1 Eventos científicos dos quais tenha participado nos últimos três anos:


4.2 Trabalhos que tenha apresentado em eventos científicos nos últimos três anos:


4.2 Publicações que tenha realizado nos últimos três anos:


Obrigada pela disponibilidade e colaboração!

## **APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada com os professores de Teoria da Literatura dos cursos de Licenciatura em Letras das IES privadas**

### **Concepções de Literatura, Teoria da Literatura e Ensino de Literatura**

1. Para você, o que é Literatura e como você a conceituaría para os seus alunos do curso de Licenciatura em Letras?
2. Para você, o que é Teoria da Literatura e como você a conceituaría para os seus alunos do curso de Licenciatura em Letras?
3. Para você, o que é ensinar Literatura e quais seriam os objetivos desse ensino na Educação Básica e no Ensino Superior (mais especificamente em um curso de Licenciatura em Letras)?

### **Teoria da Literatura e a formação de professores de Literatura**

4. Para você, quais são as especificidades de um curso de Licenciatura em Letras?
5. Dentro de um curso de Licenciatura, quais os objetivos e funções do ensino de Teoria da Literatura, ou seja, qual o seu papel na formação de professores de Literatura?
6. O que diferencia o ensino de Teoria da Literatura em um curso de Licenciatura em Letras do ensino de Teoria da Literatura em um curso de Bacharelado, voltado para a formação de críticos literários, por exemplo?
7. A Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, prevê que a articulação teoria-prática garanta 400 horas de ensino, ao longo do curso, e 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Como encaminhar o ensino de Teoria da Literatura nesse contexto?

### **Teoria da Literatura e ensino na graduação**

8. Que procedimentos didáticos e que recursos pedagógicos você usa para problematizar a Teoria da Literatura em suas aulas?

9. Em suas aulas de Teoria da Literatura, você utiliza o texto literário para exemplificar o que é estudado nos conteúdos de Teoria? Por que essa estratégia?
10. Você costuma levantar reflexões sobre o ensino de Literatura? De que forma isso acontece nas aulas?
11. Quais teóricos você geralmente trabalha em suas aulas de Teoria da Literatura e quais são os que considera indispensáveis?
12. Há alguma teoria (formalismo, estruturalismo, fenomenologia, teoria da recepção, sociologia da literatura, etc.) que acredite que possa trazer mais contribuições para a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica?
13. De que forma a Instituição orienta o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina Teoria da Literatura?
14. Magda Soares, no texto *Que Professor de Português queremos formar?*, afirma que, a partir das décadas de 1950 e 1960, os cursos de Letras passam a receber um público oriundo de contextos pouco letrados, com precárias condições de leitura e escrita e um repertório de leitura cada vez mais reduzido. Você acredita que isso seria uma dificuldade para o ensino da Teoria da Literatura? Que outras dificuldades você apontaria?
15. Qual a receptividade dos licenciandos diante da Teoria da Literatura?

### **Teoria da Literatura, formação de professores e ensino de Literatura na Educação Básica**

16. Que competências/habilidades um professor deve possuir para lidar com o texto literário na Educação Básica?
17. Quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de Literatura na Educação Básica?
18. Todorov (2010, p.41) afirma que “o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível”. Como você analisa esta afirmação do autor?

19. Diversos autores, como Maria Thereza Fraga Rocco, Regina Zilberman e Rildo Cosson, apontam que as práticas do ensino de Literatura na Educação Básica têm se orientado majoritariamente por um viés historicista. Você acredita que tal quadro pode ser visto como um reflexo da formação inicial oferecida pelos cursos de Licenciatura em Letras? Por quê?

**APÊNDICE C – QUADRO 10 (Recortes dos Projetos Pedagógicos das Instituições 01 e 03).**

<b>ITEM DO DOCUMENTO</b>	<b>INSTITUIÇÃO 01</b>	<b>INSTITUIÇÃO 03</b>
<b>PRÍNCIPIOS BÁSICOS</b>	Formação articulada entre ensino, pesquisa e extensão, bem como inter-relacionamento com a pós-graduação (Projeto Pedagógico, p. 27).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências e habilidades integradas aos conteúdos;</li> <li>• Articulação e relação entre os conteúdos das quatro partes da matriz curricular: geral, específica, investigativa e pedagógica;</li> <li>• Concepção da pesquisa como pressuposto para compreensão do processo de construção do saber;</li> <li>• Adequação entre a teoria e a prática;</li> <li>• Integração da avaliação ao processo de construção do conhecimento, das competências e das habilidades, isto é, aprender fazendo (Projeto Pedagógico, p. 05).</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Objetivo Geral: Formar professores comprometidos com a docência e a pesquisa, imbuídos dos valores de solidariedade e cidadania, capazes de contribuir com a construção de uma sociedade fundamentada nos valores cristãos, na justiça social, na ética (Projeto Pedagógico, p. 28-29).</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• preparar professores de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa para o ensino fundamental e o médio, com orientações para o campo da pesquisa;</li> <li>• fomentar o</li> </ul>	<p>Habilitar profissionais aptos a tomar decisões e revisar criticamente as teorias que embasam sua prática (Projeto Pedagógico, p. 06).</p> <p>Além disso, o documento salienta que “os objetivos da formação dos docentes de letras [...] devem estar em consonância com as Competências e Habilidade descritas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras” (Projeto Pedagógico, p. 05) e as transcreve.</p>

	<p>desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes capacitando-os para lidar com o conhecimento de maneira criativa, construtiva e responsável;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• proporcionar, em todas as atividades curriculares, uma sólida formação teórica e prática, cultivando a inter e a transdisciplinaridade;</li> <li>• proporcionar os meios pedagógico-didáticos necessários para o pleno desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes;</li> <li>• incentivar o trabalho de pesquisa e produção científica em letras e áreas afins (Projeto Pedagógico, p. 29).</li> <li>• incentivar o/a discente para que assuma o seu processo de formação com autonomia e responsabilidade;</li> <li>• habilitar, por meio de processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos nas disciplinas pedagógicas e nos Estágios Curriculares, para a docência no ensino médio;</li> <li>• articular, de modo dinâmico e no espírito interdisciplinar, os saberes linguísticos, literários e pedagógicos (Projeto Pedagógico, p. 30).</li> </ul>	
COMPETÊNCIAS BÁSICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confrontar e articular a sua área de conhecimento com as demais;</li> <li>• planejar, executar e avaliar situações didáticas capazes de propiciar o desenvolvimento e a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar escolhas e tomar decisões metodológicas e didáticas de modo crítico e consistente;</li> <li>• Aplicar diferentes teorias de ensino que permitam a transposição didática dos</li> </ul>

	<p>aprendizagem dos alunos, utilizando as especificidades didáticas relativas ao ensino de língua e literatura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• planejar e executar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos e as características do ensino de Português e Literatura;</li> <li>• empregar estratégias de avaliação de aprendizagem e a partir dos resultados obtidos revisar a prática pedagógica;</li> <li>• desenvolver atividades de ensino e pesquisa que contribuam para a formação de cidadãos comprometidos com os ideais de justiça e fraternidade;</li> <li>• dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade (Projeto Pedagógico, p. 32).</li> <li>• continuar seus estudos e pesquisas em nível de pós-graduação;</li> <li>• realizar critica construtiva em relação ao conhecimento de si mesmo, dos outros, da sua profissão e do conhecimento em geral;</li> <li>• conhecer e dominar os conteúdos básicos relativos às áreas específicas da formação docente e proceder à transposição didática desses conteúdos, respeitando as características cognitivas, afetivas e as condições socioeconômicas e culturais dos (das) alunos (as);</li> </ul>	<p>conhecimentos das Línguas Portuguesa e Inglesa e de suas respectivas literaturas para os níveis de ensino fundamental e médio;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e escolher métodos adequados de ensino para os níveis fundamental e médio, da língua materna e de suas respectivas literaturas;</li> <li>• <i>Estabelecer e discutir as relações dos textos literários com discursos de outra natureza e com os vários contextos sócio-ideológicos em que se inserem;</i></li> <li>• <i>Relacionar os textos literários com os problemas e concepções dominantes na cultura do momento e sua gênese com os problemas e concepções do presente</i> (Projeto Pedagógico, p. 07, grifo nosso).</li> </ul>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolver trabalhos integrados, articulando saberes de diferentes áreas e disciplinas (Projeto Pedagógico, p. 33).</li> <li>• utilizar resultados de pesquisas para manter-se atualizado (a) e aprimorar a sua prática profissional;</li> <li>• sistematizar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo, analisando a própria prática para o aprimoramento profissional (Projeto Pedagógico, p. 34).</li> </ul>	
PERFIL DO EGRESO	<p>Desenvolvimento de um pensamento crítico e exige necessariamente a sua articulação com a pesquisa (Projeto Pedagógico, p. 30-31).</p> <p>A sua formação acadêmica não deve capacitá-lo apenas para um desempenho satisfatório da sua profissão, mas deve dar a ele condições de identificar problemas relevantes à sua vida, avaliar criticamente posições quanto a esses problemas e conduzir a sua conduta de modo consciente, isto é, deve ir além do domínio dos conteúdos específicos do seu curso (Projeto Pedagógico, p.31).</p> <p>Buscamos formar um educador capaz de dominar o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permita perceber as</p>	<p>A postura do docente formado por nossa IES deve estar apto a refletir criticamente sobre a linguagem e respeitar as variações linguísticas de seus educandos.</p> <p>A formação desse profissional é:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólida e articulada de conteúdos e competências das disciplinas do currículo básico e específico, entendendo que este não basta apenas ter o conhecimento, mas também aplicá-lo em situações reais;</li> <li>• Pedagógica, com ênfase no trabalho docente, considerando que o professor deve não só se responsabilizar pelo ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa, com suas respectivas Literaturas, mas possibilitar o desenvolvimento pessoal dos alunos, em todos os aspectos, principalmente, naqueles que dizem respeito a um convívio social ético e saudável (Projeto Pedagógico, p. 09).</li> </ul>

	<p>relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre (Projeto Pedagógico, p.31).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integradora e interdisciplinar, na qual o professor seja mediador do processo de construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, o gerenciador dos trabalhos em classe;</li> <li>• Condutora de uma postura investigativa diante do seu campo de atuação (Projeto Pedagógico, p. 10).</li> </ul>
--	---	---

## **ANEXOS**

## ANEXO 01 – Programa da disciplina Introdução aos Estudos Literários IES 01

PRÓ-REITORIA ACADÉMICA DIVISÃO DE PROGRAMAÇÃO ACADÉMICA DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR	CÓDIGO	LET1549			
	DISCIPLINA	INTRODUCAO AOS ESTUDOS LITERARIOS			
VIGÊNCIA	1995.1 até 2010.2				
	CARGA HORÁRIA				
CRÉDITOS	SEMANAL				
	TEORIA	EXERCICIO	LAB / PRÁTICA	SEMANTRAL	
PROGRAMAÇÃO ACADÊMICA DE DISCIPLINA	04	04	00	00	60
<b>1. EMENTA</b> Noções básicas da linguagem literária. Discussão sobre os gêneros literários. A lírica. As narrativas literárias.					
<b>2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E METODOLOGIA</b> A linguagem literária. Os gêneros literários. A poesia: estudo e estrutura da linguagem literária. A ficção: estudos e elementos de ficção.					
<b>3. BIBLIOGRAFIA</b> STAIGER, Emil. <i>Conceitos fundamentais da poética</i> . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. GOLDSTEIN, Norma. <i>Versos, sons, ritmos</i> . São Paulo: Ática, 1985. CARA, Salete de Almeida. <i>A poesia lírica</i> . São Paulo: Ática, 1986. ARISTÓTELES. <i>Poética</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1973. BOSI, Alfredo. (Org.) <i>Leitura de poesia</i> . São Paulo: Ática, 1992. RESENFELD, Anatol. <i>Texto/contexto</i> , 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1973. _____. <i>Letras e leituras</i> . São Paulo: Perspectiva, 1994. GANCHO, Cândido Vilares. <i>Como analisar narrativas</i> . São Paulo: Ática, 1991.					
----- FIM DA IMPRESSÃO -----					

## ANEXO 02 – Programa da disciplina Estudos das Formas Narrativas IES 01

<b>PRÓ-REITORIA ACADÉMICA DIVISÃO DE PROGRAMAÇÃO ACADÉMICA DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR</b>  <b>PROGRAMAÇÃO ACADÉMICA DE DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	LET1582
	<b>DISCIPLINA</b>	ESTUDOS DAS FORMAS NARRATIVAS
	<b>VIGÊNCIA</b>	2006.1 até 2007.2
	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b> SEMANAL      SEMESTRAL TEORIA    EXERCÍCIO    LAB / PRÁTICA
	04	02    00    02    60
<b>1. EMENTA</b>	Definição de narrativa. Formas narrativas: das formas clássicas às pós-modernas. Narrativas literária, paraliterária e contraliterária. Componentes estruturais da narrativa. Teoria do drama. Formas de dramaticidade.	
<b>2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E METODOLOGIA</b>	Definição de ficção literária. Conceito de época clássica. O mito e a lenda. Da epopéia ao romance. O conto e a crônica. Caminhos do romance, do conto e da crônica contemporâneos. As linguagens narrativas atuais e a mídia: cinema, tv, quadrinhos. As formas narrativas paraliterária, contraliterária e o mercado. Elementos estruturais da narrativa: planos da enunciação e do enunciado. Tipologias da personagem. Componentes estruturais do drama: do texto à encenação. Principais formas de literatura dramática: tragédia, comédia, drama moderno. Aulas teóricas e práticas.	
<b>3. BIBLIOGRAFIA</b>	ARISTÓTELES. <i>Poética</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1973. COMPAGNON, Antoine. <i>O demônio da teoria: literatura e senso comum</i> . Trad. Cleonice Paes Mourão e Consuelo Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. D'ONOFRIO, Salvatore. <i>Teoria do texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa</i> . 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. ECO, Umberto. <i>Apocalípticos e integrados</i> . 2. ed. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000. GANCHO, Cândida Vilares. <i>Como analisar narrativas</i> . São Paulo: Ed. Ática, 1991. KHOTE, Flávio. <i>Literatura e sistemas intersemióticos</i> . São Paulo: Cortez, 1981. _____ - <i>O herói</i> . São Paulo: Ática, 1985. ROSENFIELD, Anatol. <i>Texto/contexto</i> . 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973. _____ - <i>Letras leituras</i> . São Paulo: Perspectiva, 1994.	
----- FIM DA IMPRESSÃO -----		

## ANEXO 03 – Programa da disciplina Estudos das Formas Poéticas IES 01

 <p>PRÓ-REITORIA ACADÉMICA DIVISÃO DE PROGRAMAÇÃO ACADÉMICA DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR</p>	CÓDIGO	LET1583														
	DISCIPLINA	ESTUDOS DAS FORMAS POÉTICAS I														
	VIGÊNCIA	a partir de 2008.1														
	CRÉDITOS	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">CARGA HORÁRIA</th> </tr> <tr> <th>SEMANAL</th> <th colspan="2">SEMESTRAL</th> </tr> <tr> <th>TEORIA</th> <th>EXERCÍCIO</th> <th>LAB / PRÁTICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>04</td> <td>02</td> <td>00</td> </tr> <tr> <td></td> <td>02</td> <td>60</td> </tr> </tbody> </table>	CARGA HORÁRIA			SEMANAL	SEMESTRAL		TEORIA	EXERCÍCIO	LAB / PRÁTICA	04	02	00		02
CARGA HORÁRIA																
SEMANAL	SEMESTRAL															
TEORIA	EXERCÍCIO	LAB / PRÁTICA														
04	02	00														
	02	60														
PROGRAMAÇÃO ACADÉMICA DE DISCIPLINA																
<b>1. EMENTA</b>																
Conceito de poética. Teorias da lírica: visão histórica. Componentes estruturais do poema. Formas tradicionais e formas livres. Lirismo e gênero literário.																
<b>2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E METODOLOGIA</b>																
A poesia segundo Platão e Aristóteles; presença da poesia lírica na cultura: da Grécia Antiga à fase romântica; lirismo e material verbal; componentes estruturais do poema: verso, música, imagem, significações; poesia, artesanato e a metapoesia; a modernidade poética; estrutura da lírica moderna (dissonâncias e anormalidades). Formas tradicionais: ode, elegia, soneto etc.; o verso-lirismo moderno; formas livres da poesia contemporânea; canção de amigo e de amor ao cantor poético contemporâneo. Aulas expositivo-dialogais, análise de textos orais e escritos, seminários, pesquisa bibliográfica.																
<b>3. BIBLIOGRAFIA</b>																
<b>Básica</b>																
BOSI, Alfredo. <i>O ser e o tempo da poesia</i> . São Paulo: Cultrix, 1997.																
D'ONOFRIO, Salvatore. <i>Formas e sentido do texto literário</i> . São Paulo: Ática, 2007.																
GOLDSTEIN, Norma. <i>Versos, sons, ritmos</i> . 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.																
<b>Complementar</b>																
BERARDINELLI, Alfonso. Trad. Maurício Dias. <i>Da poesia a prosa</i> . São Paulo: Cosac Naify, 2007.																
LUCAS, Fábio. <i>O poeta e a mídia</i> . São Paulo: Senac, 2003.																
CARA, Salete de Almeida. <i>A poesia lírica</i> . 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.																
SAMUEL, Rogel (org.) <i>Novo manual de teoria literária</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.																
STAIGER, Emil. <i>Conceitos fundamentais da poética</i> . 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.																
----- FIM DA IMPRESSÃO -----																

## **ANEXO 04 – Programa da disciplina Teoria da Literatura I IES 02**

---

**DISCIPLINA: TEORIA DA LITERATURA I – POÉTICA**

**CURSO: LETRAS – ANO/SEMESTRE: 2011.2**

**CARGA HORÁRIA: 72 H/A – PRÁTICA DE ENSINO: 20H**

**PROFESSORA:** \_\_\_\_\_

---

### **PLANO DE ENSINO**

#### **I. EMENTA**

Teoria da Literatura e Arte Literária: conceitos, distinções e funções. Gêneros Literários: Conceitos, classificação e estruturação.

#### **II. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

##### **GERAL**

Distinguir teoria da literatura de arte literária, através de seus conceitos, componentes textuais e funções.

Conceber a grande literatura como instrumento de conscientização histórico-social e política.

Reconhecer a arte literária, na sua função sensibilizadora/humanizadora, como um específico instrumento de educação estética.

##### **ESPECÍFICAS**

1. Conhecer pressupostos teóricos para a fundamentação da leitura de textos literários.
2. Distinguir teoria da literatura de arte literária através dos conhecimentos estrutural e conteudístico dos específicos textos.
3. Estudar a obra literária a partir de contextualização histórico-estética e sócio-econômica do momento de produção.
4. Valorizar o dado biográfico do autor como elemento complementar na análise do texto literário.
5. Valorizar a leitura impressionista do texto literário como ponto de partida para uma incursão multidimensional, de acordo com a natureza da composição artística em observação.
6. Reconhecer a importância dos fatores sensibilidade e criatividade para a completude de sentido da obra literária, como gênero textual caracterizado por entrelinhas e subjetividade.
7. Identificar as marcas de literariedade do texto literário.
8. Estudar o texto literário considerando a sua função eminentemente social.
9. Ler o texto literário observando-lhe os indicativos para uma abordagem adequada ao seu em si.
10. Conhecer a evolução estética do lírico, da antiguidade clássica à contemporaneidade.
11. Reconhecer pela natureza do texto e suas propriedades lingüísticas o tipo de lirismo nele expresso.
12. Distinguir proximidades e distanciamentos entre composições poemáticas de autores de épocas e estilos diferenciados, numa perspectiva estético-histórico-estrutural.
13. Ler insistenteamente textos poéticos no sentido de aguçar a percepção para o tom que neles predomina.
14. Estudar o texto poético sempre associando forma e conteúdo, para atingir a sua totalidade.

#### **III. TEMAS DE ESTUDO**

1. Diferenças entre Teoria da Literatura e Arte Literária.
2. Natureza do fenômeno literário: conceitos, peculiaridade e estruturação.
3. Estrutura do poema lírico numa perspectiva clássica.
4. Estrutura do poema lírico numa perspectiva romântica.
5. Estrutura do poema lírico numa perspectiva moderno-comtemporânea.
6. Gêneros literários: fatores distintivos de cada forma de expressão poética.
7. A possibilidade da mescla dos gêneros.
8. A predominância de um gênero sobre os demais em um mesmo texto de arte.
9. Evolução do lírico da antiguidade à contemporaneidade.
10. Elementos formais da poesia.

**11.** Estudo formal da poesia a partir da leitura de outras formas literárias.

**12.** Estudo da poética de autores de épocas diversas.

#### **IV. PRÁTICA DE ENSINO**

As atividades curriculares serão realizadas com orientação do professor-mediador, visando à ampliação e ao aprimoramento dos estudos acerca dos componentes estruturais do texto poético. O aluno fará jus a 20 horas de pesquisa a serem registradas devidamente pelo professor, na Caderneta de Chamada.

**Primeiro bimestre:** Sistemas de Metrificação – versos, estrofes e rimas (10 horas), a partir de análise de textos poemáticos.

**Segundo bimestre:** Figuras de efeitos sonoros – aliteração, assonânciam, processo anafórico, onopatopéia. (10 horas), a partir de análise de textos poemáticos.

**Obs.:** Enfatizado: Além de conceituações e comentários pertinentes a cada item investigado, as pesquisas serão enriquecidas por ampla exemplificação, selecionada no âmbito de poéticas diversas, sendo entregues em data marcada previamente pelo professor no Cronograma de Atividades Pedagógicas.

#### **V. METODOLOGIA**

Debates após leitura de textos teóricos previamente indicados e acessíveis ao aluno. Estudo e debate do texto literário em confronto com outras manifestações artísticas, como conto; crônica e artes plásticas, por exemplo. Investigação da literariedade do texto de arte como objeto de estudo da Teoria da Literatura. Rodas de leitura visando ao estudo formal e conteudístico do texto poético fundamentado teoricamente. Utilização de recursos visuais no estudo dos textos literários e em possíveis resumos de textos teóricos que apresentem maiores dificuldades ao aluno de primeiro período. Realização de Seminários de poéticas de épocas diversas. Socialização de estudos individuais e em grupo. Relatos escritos e orais sobre os eventos da IES. Obs.: Um procedimento recorrente em sala de aula por parte do mediador da Disciplina será a ação interpellativa, provocadora do aluno, promovendo assim a dialogicidade e a dialética das relações entre todos os participantes do processo de construção de conhecimentos.

#### **VI. AVALIAÇÃO**

A avaliação será processual e discutida com os alunos, numa espécie de contrato, através do Cronograma de Atividades Pedagógicas entregue no primeiro encontro do semestre em sala de aula. O fato de as vivências didático-pedagógicas ocorrerem processual e diversificadamente não prescinde de um momento mais formal como o das Culminâncias Pedagógicas (I e II). O aluno será avaliado através de atividades em grupos e individuais. Sempre que for possível, haverá oralização das pesquisas e leituras realizadas. As leituras de textos poéticos se alternarão com as questões teóricas, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Obs.: Todas as formas de avaliação serão pontuadas de acordo com o previsto no Cronograma de Atividades Pedagógicas.

#### **VII. REFERÊNCIAS**

##### **BÁSICA**

FILHO, PROENÇA, Domício. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, Roberto Acízelo. **Teoria da Literatura**. Edição revista e atualizada. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Angélica. Gêneros literários. São Paulo: Ática, 1999.

##### **COMPLEMENTAR**

AGUIAR E SILVA. Victor Manuel. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 1988.

ARISTÓTELES, Poética. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ANDRADE, Janilto. **Procurando o poético**. João Pessoa; Idéia, 2002.

\_\_\_\_\_ . **A arte e o feio Combinam?** Recife: FASA Editora, 2006.

BOSI, Alfredo. **Leitura de Poesia**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_ . **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRUNA, Jaime. **A Poética Clássica – Aristóteles, Horácio e Longino**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CARA, Almeida Salete de. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1989.
- CULLER, Jonathan. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.
- COHEN, Jean. **Estrutura da Linguagem Poética**. São Paulo: Cultrix: 1988.
- CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**.
- \_\_\_\_\_. **Funções da Linguagem**. São Paulo: Ática, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- CAMPOS, Antônio e REIS, Claudia Cordeiro. **Pernambuco, terra da poesia: um painel da poesia pernambucana dos séculos XVI ao XXI**. Recife: IMC – Instituto Maximiano Campos; São Paulo: Escrituras editoras, 2005.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1. Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 2004.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, Sons e Ritmos**. São Paulo: Ática, 1995.
- MASSAUD, Moisés. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A criação literária. Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do texto 2. Teoria da lírica e do drama**. São Paulo, Ática, 2004.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- STALLONI, Yves. **Os Gêneros Literários. A comédia, o drama, a tragédia. O romance, a novela, os contos. A poesia**. Rio de Janeiro: SIFEL, 2001.
- SAMUEL, Roger. **Manual de Teoria da Literatura**. Petrópolis: Vozes, 1996.

**Agosto/ 2011**

## **ANEXO 05 – Programa da disciplina Teoria da Literatura II IES 02**

---

**CURSO: LETRAS – ANO/SEMESTRE: 2011/2 – PERÍODO: 2º / Turmas: A – D**

**DISCIPLINA: TEORIA DA LITERATURA II: NARRATIVA**

**CARGA HORÁRIA: 72 HORAS – PRÁTICA DE ENSINO: 20 HORAS**

### **PLANO DE ENSINO**

#### **I – EMENTA**

O gênero épico. Evolução histórica da narrativa de ficção. Tipologia das formas narrativas e seus elementos estruturais. O escritor e os contextos sócio-culturais.

#### **II – COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

##### **a) Geral**

- Identificar o gênero épico-narrativo, sua evolução histórica, seus aspectos estruturais e ideológicos nos respectivos contextos sócio-culturais.

##### **b) Específicas**

- Distinguir os gêneros épico, lírico e dramático conforme a Teoria Clássica dos gêneros.
- Identificar a concepção moderna de gêneros à luz das teorias contemporâneas.
- Identificar a origem da forma romanesca a partir da evolução histórica do gênero épico.
- Distinguir, no texto literário, diferentes aspectos líricos, épicos e/ou dramáticos.
- Identificar conceito e natureza da ficção moderna e suas variantes.
- Distinguir as tipologias narrativas modernas (conto, crônica e romance).
- Identificar os elementos estruturais da narrativa de ficção e sua inter-relação no contexto narrativo.
- Ler criticamente obras narrativas de autores clássicos e contemporâneos.
- Identificar aspectos do contexto sócio-ideológico-cultural nas obras estudadas.

#### **III – TEMAS DE ESTUDO**

1. Teoria Clássica dos gêneros literários; distinção entre lírico, épico e dramático.
2. Evolução histórica do gênero épico; origem da forma romanesca.
3. Concepção moderna de gêneros literários; ruptura e fusão dos gêneros; eliminação das fronteiras épico-lírico-dramáticas pela condensação de aspectos.
4. A narrativa de ficção; conceito, natureza e tipologia das formas narrativas: conto, crônica e romance.
5. Elementos estruturais da narrativa de ficção: ação e enredo; foco narrativo e tipologia do narrador; tempo narrativo; espaço narrativo; tipologia das personagens; discurso da narrativa.
6. O escritor e os contextos sócio-culturais; ideologia subjacente; intencionalidade e vivência revelada.

#### **IV – PRÁTICA DE ENSINO**

- Participação no XLII Fórum FAFIRE de Ideias contemporâneas no dia 20 de setembro de 2011, de forma presencial, com elaboração de relatório acadêmico a ser entregue em dia marcado pelo professor orientador; oralização desse evento em sala de aula, cumprindo assim três horas de estudos e pesquisas.
- Entrega de pesquisa (17 horas) sobre a estrutura do romance com base em textos lidos, sugeridos pelo professor orientador da Disciplina, com entrega em dia marcado previamente, perfazendo as 20 horas de pesquisas exigidas pelo Curso de Letras.

#### **V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As atividades pedagógicas serão realizadas através de:

- aulas expositivas sobre temas previamente definidos para leitura crítica e discussão;
- discussão em grupo sobre referencial teórico e textos literários sugeridos;
- sistematização dos assuntos discutidos através de resenha, resumo ou esquema;
- seminários organizados pelos grupos sob orientação do professor;
- estudo comparativo de obras literárias;
- apresentação de relatório e/ou de outra forma de registro de atividades.

## **VI – AVALIAÇÃO**

A avaliação será processual, realizada mediante atividades propostas e acordadas com o grupo, através de:

- trabalhos escritos sobre referencial teórico-crítico (resenha, resumo, esquema entre outros);
- seminários sobre obras literárias com base nas teorias críticas estudadas;
- exercício individual a cada bimestre sobre os temas de estudo do respectivo período
- apresentação de relatório sobre atividades promovidas pelo Curso relacionadas aos temas de estudo;
- participação em eventos mediante apresentação de trabalhos artístico-culturais e/ou científicos;
- acompanhamento da assiduidade, pontualidade e participação nas atividades programadas.

## **VII – REFERÊNCIAS**

### **a) Básicas:**

D'ONÓFRIO, Salvatore. *Teoria do texto I: prolegômenos e teoria da narrativa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GANCHÔ, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1999.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1978.

### **b) Complementares:**

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 2000.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e comentário de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

BRAYNER, Sonia. *Labirinto do espaço romanesco*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão lingüística*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CANDIDO, Antonio et alii. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

COSTA, Lígia Miltitz da. *A poética de Aristóteles: mímese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.

DIMAS, Antônio. *Espaço e romance*. São Paulo: Ática, 1985.

FRIEDMAN, Norman. *O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico*. Trad. Fábio Fonseca de Melo. *Revista USP*, São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.usp.br/revistausp/n53/friedman.html>. Acesso em: 28 de julho de 2003.

GENETTE, Gerard. *O discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, s/d.

GODOY, Norma. “Reflexões sobre conto e crônica”. In CADERNOS FAFIRE, volume 3, nº 10, março/abril/2004, Edição do Curso de Letras, p. 3-12.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1988.

KOTHE, Flávio René. *O herói*. São Paulo: Ática, 1985.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1985.

LIMA, Batista. “A narrativa”. *ESPIRAL-Revista de Literatura*, nº 6, Fortaleza: ABC Editora, 2001.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

MESQUITA, Samira Nahid. *O enredo*. São Paulo: Ática, 1986.

MOTA, Lourenço Dantas e Abdala Júnior (Org.). *Personae: grandes personagens da literatura brasileira*. São Paulo: SENAC, 2001.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 2000.

REIS, Carlos et alii. *Dicionário de teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

\_\_\_\_\_. *Texto/contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1999.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. Petrópolis: Vozes, 1989.

SCHÜLER, Donald. *Teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. São Paulo: Ática, 1987.

STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

Obras literárias narrativas de autores clássicos e contemporâneos.

Agosto de 2011

## ANEXO 06 – Programa da disciplina Teoria da Literatura: abordagens, críticas e gêneros IES 03

PLANO DE ENSINO						
1. IDENTIFICAÇÃO						
DISCIPLINA	CÓDIGO	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	ANO/ SEMESTRE		
Teoria da Literatura: Abordagens Críticas e Gêneros	-	4	80	2012/2º		
PROFESSOR RESPONSÁVEL		TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO			
		MESTRE EM LETRAS	Parcial			
PRE-REQUISITOS EXIGIDOS		CONSTITUI PRÉ-REQUISITO PARA				
PERÍODO: 2º						
EMENTA						
Conceito de texto. Distinção entre texto literário e não-literário. Conceito de Literatura e Teoria da Literatura. Funções da literatura. Evolução e tipos de Gêneros Literários. Diferentes abordagens críticas						
2. OBJETIVOS						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a entender os conceitos de literatura, teoria da literatura e crítica literária;</li> <li>• Levar os alunos a perceber a relação entre Teoria da Literatura e Literatura.</li> <li>• Consolidar o entendimento sobre as principais abordagens teóricas da literatura.</li> </ul>						
3. PROGRAMAÇÃO DA DISCIPLINA						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>CONTEÚDO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos semiótico e conceito lingüístico do texto;</li> <li>• Texto Literário e texto não-literário;</li> <li>• Ciência da literatura e arte literária;</li> <li>• Funções da literatura;</li> <li>• Evolução do conceito de literatura;</li> <li>• O discurso literário: características;</li> <li>• Gêneros literários e suas evoluções;</li> <li>• Funções da linguagem e gêneros literários;</li> <li>• Abordagens críticas do texto literário;</li> <li>• Biografismo;</li> <li>• Historicismo;</li> <li>• Formalismo Russo;</li> <li>• Estruturalismo;</li> <li>• Nova crítica;</li> <li>• Estética da recepção;</li> <li>• Dialogismo e intertextualidade</li> <li>• Sócio-crítica;</li> <li>• Psicocrítica (Psicanálise)</li> <li>• Crítica Genética.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>					CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos semiótico e conceito lingüístico do texto;</li> <li>• Texto Literário e texto não-literário;</li> <li>• Ciência da literatura e arte literária;</li> <li>• Funções da literatura;</li> <li>• Evolução do conceito de literatura;</li> <li>• O discurso literário: características;</li> <li>• Gêneros literários e suas evoluções;</li> <li>• Funções da linguagem e gêneros literários;</li> <li>• Abordagens críticas do texto literário;</li> <li>• Biografismo;</li> <li>• Historicismo;</li> <li>• Formalismo Russo;</li> <li>• Estruturalismo;</li> <li>• Nova crítica;</li> <li>• Estética da recepção;</li> <li>• Dialogismo e intertextualidade</li> <li>• Sócio-crítica;</li> <li>• Psicocrítica (Psicanálise)</li> <li>• Crítica Genética.</li> </ul>
CONTEÚDO						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos semiótico e conceito lingüístico do texto;</li> <li>• Texto Literário e texto não-literário;</li> <li>• Ciência da literatura e arte literária;</li> <li>• Funções da literatura;</li> <li>• Evolução do conceito de literatura;</li> <li>• O discurso literário: características;</li> <li>• Gêneros literários e suas evoluções;</li> <li>• Funções da linguagem e gêneros literários;</li> <li>• Abordagens críticas do texto literário;</li> <li>• Biografismo;</li> <li>• Historicismo;</li> <li>• Formalismo Russo;</li> <li>• Estruturalismo;</li> <li>• Nova crítica;</li> <li>• Estética da recepção;</li> <li>• Dialogismo e intertextualidade</li> <li>• Sócio-crítica;</li> <li>• Psicocrítica (Psicanálise)</li> <li>• Crítica Genética.</li> </ul>						
4. METODOLOGIA DE ENSINO						
<table border="1"> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise de textos;</li> <li>• Aulas expositivas;</li> <li>• Exposições dialogadas;</li> <li>• Seminários;</li> <li>• Realização de provas teóricas.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise de textos;</li> <li>• Aulas expositivas;</li> <li>• Exposições dialogadas;</li> <li>• Seminários;</li> <li>• Realização de provas teóricas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise de textos;</li> <li>• Aulas expositivas;</li> <li>• Exposições dialogadas;</li> <li>• Seminários;</li> <li>• Realização de provas teóricas.</li> </ul>						

### 5. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, portanto, contínua. As ações realizadas em sala, avaliando a participação do aluno, serão um dos mecanismos de avaliação. A fim de garantir o cumprimento da função somativa da avaliação, consideraremos:

Para obtenção da primeira média: as notas dos exercícios de pesquisa (0 a 2,0) e do **primeiro exercício avaliativo** (de 0 a 3,0) e da **prova escrita** (de 0 a 5,0).

Para obtenção da segunda média: as notas do **segundo exercício avaliativo (seminário em grupo + produção escrita)** (de 0 a 5,0), e da **prova escrita** (de 0 a 5,0).

### 6. BIBLIOGRAFIA

#### Básica

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. 8. Ed. Coimbra: Almedina, 2005.
- ANDRADE, Janilto. *Procurando o poético*. 3. Ed. João Pessoa: Idéia, 2002.
- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. 7. Ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGEZ, Daniel (et. al). *Métodos críticos para análise literária*. Trad. Olinda Maria Rodrigues Prata. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Mourão; Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*. São Paulo: Ática, 2000.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- PAZ, Octavio. *El arco y La lira*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1998.
- PEREIRA, Otaviano. *O que é teoria?* São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PIRES, Orlando. *Manual de teoria da literatura*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Presença, 1985.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 1995.
- SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 3. Ed. São Paulo: Publicações Europa-América, 1976.

#### Complementar

- FOWLER, Roger. *Crítica linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1994.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

## **ANEXO 07 – Programa da disciplina Teoria da Literatura: estrutura da poesia e da narrativa IES 03**

PLANO DE ENSINO																																							
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>																																							
<table border="1"><tr><th>DISCIPLINA</th><th>CÓDIGO</th><th>CRÉDITOS</th><th>CARGA HORÁRIA</th><th>ANO/ SEMESTRE</th></tr><tr><td>Teoria da Literatura: Estrutura da Poesia e da narrativa</td><td>Let 156</td><td>04</td><td>80</td><td>2012/1.<sup>º</sup></td></tr><tr><th>PROFESSOR RESPONSÁVEL</th><th>TITULAÇÃO</th><th>REGIME DE TRABALHO</th><td colspan="2"></td></tr><tr><td>[REDAÇÃO]</td><td>Mestre em Letras</td><td>Parcial</td><td colspan="2" rowspan="11"></td></tr><tr><th>PRÉ-REQUISITOS EXIGIDOS</th><td colspan="4">Teoria da Literatura: Abordagens Críticas e Gêneros</td></tr><tr><th>PERÍODO: 3.<sup>º</sup></th><td colspan="4"></td></tr><tr><th>EMENTA</th><td colspan="4" rowspan="8">O discurso ficcional e o poético. Estrutura do discurso poético. Técnicas de Análise e os vários tipos de abordagem do texto literário.</td></tr></table>					DISCIPLINA	CÓDIGO	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	ANO/ SEMESTRE	Teoria da Literatura: Estrutura da Poesia e da narrativa	Let 156	04	80	2012/1. <sup>º</sup>	PROFESSOR RESPONSÁVEL	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO			[REDAÇÃO]	Mestre em Letras	Parcial			PRÉ-REQUISITOS EXIGIDOS	Teoria da Literatura: Abordagens Críticas e Gêneros				PERÍODO: 3. <sup>º</sup>					EMENTA	O discurso ficcional e o poético. Estrutura do discurso poético. Técnicas de Análise e os vários tipos de abordagem do texto literário.			
DISCIPLINA	CÓDIGO	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	ANO/ SEMESTRE																																			
Teoria da Literatura: Estrutura da Poesia e da narrativa	Let 156	04	80	2012/1. <sup>º</sup>																																			
PROFESSOR RESPONSÁVEL	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO																																					
[REDAÇÃO]	Mestre em Letras	Parcial																																					
PRÉ-REQUISITOS EXIGIDOS	Teoria da Literatura: Abordagens Críticas e Gêneros																																						
PERÍODO: 3. <sup>º</sup>																																							
EMENTA	O discurso ficcional e o poético. Estrutura do discurso poético. Técnicas de Análise e os vários tipos de abordagem do texto literário.																																						
<b>2. Objetivos</b>																																							
<ul style="list-style-type: none"><li>Levar os alunos a entender os conceitos de discurso ficcional e discurso poético.</li><li>Levar os alunos a conhecer e analisar narrativas e estruturas poéticas utilizando técnicas adequadas;</li><li>Consolidar o entendimento sobre as principais abordagens teóricas da literatura.</li></ul>																																							
<b>3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>																																							
<b>3.1. DISCURSO FICCIONAL: PROSA DE FICÇÃO</b>																																							
<ul style="list-style-type: none"><li>Conceito de discurso ficcional</li><li>Distinção dos vários gêneros ficcionais: romance e conto, novela e crônica</li><li>Tipologia do romance</li><li>Tipologia do conto: conto maravilhoso popular e conto literário moderno</li><li>Tipologia da novela</li></ul>																																							
<b>3.1.1. NARRATOLOGIA</b>																																							
<ul style="list-style-type: none"><li>Discurso e história: enunciado e enunciação, tempo.</li><li>Elementos estruturadores do discurso narrativo: narrador, narratário, personagem, tempo e espaço.</li><li>Tipologia do narrador: focalização, modo e voz</li></ul>																																							

- Monólogo interior e fluxo da consciência: tempo cronológico e psicológico
- Personagem: tipologia, importância e construção
- Espaço e contexto social.

### **3.1.2. O DISCURSO POÉTICO**

- Conceito de poético: perspectiva semiótica.
- poético na prosa e no poema
- poético e o poema
- Estrutura do poema: significante e significado
- Significado: tema, isotopias, motivos.
- Significante: repetição e poeticidade( métrica, ritmo, expressividade e motivação sonora).

### **3.1.3. ABORDAGENS DO TEXTO LITERÁRIO**

- Análise Semiótica: a obra e o sistema de comunicação. A intertextualidade e o dialogismo.
- Análise estilística: significante, significado e expressividade.

## **4. METODOLOGIA DE ENSINO**

- Leitura e análise de textos;
- Exposições dialogadas;
- Seminários;
- Realização de provas teóricas.

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. Ed. Coimbra: Almedina, 2005.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Makron Books, 2002.
- BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.
- CARA, S. A. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1995.
- DIMAS, A. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1985.
- D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto: teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.

## **Bibliografia Complementar**

- BRÉMOND, Claude et al. **A lógica dos possíveis narrativos**. IN: **Análise estrutural da narrativa**. 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1972, p.110.
- CORTAZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

## **ANEXO 08 – Programa da disciplina Teoria da Literatura IES 04**

---

Curso: Letras – 2º período.

Disciplina: Teoria da Literatura.

---

### Conteúdo Programático:

- 1 – Conceito e divisão da Teoria da Literatura.
- 2 – A poética clássica: Platão e Aristóteles.
- 3 - Platão e a mímesis.
- 4 – Compreensão do discurso literário em Aristóteles.
- 5 – Visão de Gêneros Literários.
- 6 – Correntes da Teoria Literária:
  - 6.1 – Formalismo Russo.
  - 6.2 - Estruturalismo
  - 6.3 – Nova Crítica Literária.
  - 6.4 - Fenomenologia; Hermenêutica.
  - 6.5 - Estética da Recepção.
  - 6.6 - Estudos pós-coloniais.
- .

### Bibliografia Básica:

- BELLODI, Zina. Teoria da Literatura revisitada. Ed. Vozes, Petrópolis: 2005.
- COMPAGNON, Antoine. O Demônio da Teoria – Literatura e senso comum. Ed. UFMG, Belo Horizonte: 2001.
- COSTA, Lígia Militz da. Representação e Teoria da Literatura – dos gregos aos pós-modernos – 2.ed. Cruz Alta: UNICRUZ, 2001.
- \_\_\_\_\_. A Poética de Aristóteles. Mímese e verossimilhança. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. Notas de Teoria Literária. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HORÁCIO. Arte Poética. In: A poética clássica. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- LIMA, Luiz Costa. Teoria da Literatura em suas fontes. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (2 vol.).
- MAIA, Everton Alencar. A Essência Teórica da Literatura em Língua Portuguesa. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- POUND, Ezra. ABC da literatura – 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SOUZA, Roberto Acizelo Quelha de. Teoria da Literatura. 10.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. Teoria da Literatura. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2008.

## **ANEXO 09 – Transcrição Entrevista Professor Formador Instituição 01**

E: Entrevistadora

P: Professor entrevistado

### **INÍCIO DA ENTREVISTA E DA TRANSCRIÇÃO**

E: Professor, para o senhor, o que é literatura e como o senhor a conceitaria para seus alunos do curso de Licenciatura em Letras?

P: Eu começo discutindo o conceito de literatura. Eu acho que todo professor de teoria começa discutindo o conceito de teoria e literatura. Isso para mim é o primeiro ponto. Um conceito que é dinâmico, cambiante, um conceito que pra Aristóteles foi um, pra Freud é outro, pra Marx é outro, pra Lacan é outro, pra Eagleton é outro, pra Victor Manuel de Aguiar é outro. Então, há determinadas possibilidades de conceituação da literatura, então eu discuto isso, eu não dou um conceito, eu discuto as várias tendências. Partindo do princípio bem elementar que tudo depende do olhar. Se você olhar pela sociologia e pela história, se você olhar de uma perspectiva mais formalista, de uma perspectiva mais pedagógica. Depende do olhar. Eu acho que todo estudo da literatura enriquece a literatura. Eu não tenho nenhuma receita, eu não dou receita pra ninguém. Nem a Poética de Aristóteles é uma receita. É um início de um estudo sistemático da literatura, mas, a partir daí, a gente vai ter vários desdobramentos. A própria teoria da mímese, no renascimento, é vista de uma forma... Hoje é uma forma completamente diferente. Então, eu discuto o conceito de literatura a partir das diversas possibilidades. Minha visão é mais, assim, diacrônica, é mais histórica, e mais, hoje eu diria, usando a palavra da moda, intercultural, que tá na moda hoje, né? Aliás, uma moda que a gente sempre acompanhou quem pensa a literatura segundo eu penso, de forma dinâmica, flexível, cambiante, a gente sempre fez interculturalidade. Não seria aquela besteira formalista, estruturalista, da década de 70, aquilo foi modismo, por conta da... quase que imposto por conta da ditadura militar, pelo Estado, pra não se falar do conteúdo e tal... Mas a gente fazia de certa forma. Então, eu continuo fazendo, claro que agora a gente mais ou menos percebe o que: "Ah! Nós tínhamos razão". Então minha visão é essa, uma visão dinâmica, cambiante, tá entendendo? Mais possível

solta, mais possível criativa, uma atividade muito mais provocada, tá entendendo? Eu não gosto muito do ranço acadêmico, não. Eu sou acadêmico, eu só ensino na academia, mais de 30 anos que estou na universidade, finalizei meu mestrado na federal e meu doutorado na federal, mas eu nunca gostei desse ranço acadêmico referente a alguns colegas meus, ali e lá em outros centros... Eu não gosto disso não, tenho um certo aborrecimento em relação a isso. Eu não dou um conceito não, eu não discuto conceito. Eu discuto tendências, olhares, entendesse?

E: Certo, e para o senhor o que seria, então, a Teoria da Literatura e como o senhor a conceitua para seus alunos de Licenciatura em Letras?

P: Inclusive no meu livro, eu começo questionando a própria etiqueta como disciplina “Teoria da Literatura”, porque teoria é um espaço da ciência. Deveria ser “teorias da literatura”, deveria ser “estudos de literatura”, qualquer coisa assim. Já começo pelo menos por aí. Ou então falamos de uma ciência da literatura, a partir do ramo alemão, e como ciência da literatura é metalinguagem, porque toda nossa atividade é com a linguagem. E o que é que a gente faz, a gente faz metalinguagem. A teoria não deixa de ser uma metalinguagem, que é construída *a posteriori*, a partir da existência da literatura. A teoria é uma forma, as teorias ... [há uma interrupção breve, depois recomeça a falar da teoria]. Como tradicionalmente foi vista a teoria, nos currículos, nos programas, seria exatamente o quê? A ciência da literatura seria a reunião de todas essas tendências distintas da literatura. Todas reunidas sob a etiqueta “Teoria da Literatura”... É muito próximo daquilo que eu te disse, que a teoria é um espaço da ciência. Você tem a teoria, tem a hipótese, tem a metodologia, etc., esse seria um dos passos da ciência. Mas tradicionalmente foi colocado pros alunos “Teoria da Literatura”, “Teoria da Literatura”... e é uma metalinguagem, né? Todo trabalho d'agente é com a linguagem, então, o que a gente faz é exatamente, através da teoria [t.i.] (...) a ciência da literatura. O que é a ciência? Serve de momento de investigação de determinado objeto. Né verdade? É isso.

E: Para o senhor o que é ensinar literatura, e quais seriam os objetivos deste ensino na educação básica e no ensino superior, mais especificamente no curso de Licenciatura em Letras?

P: A pergunta poderia ser assim: o que tem sido, o que foi, o que é, o que deveria ser? O que é pra mim pode não ser pra alguém; quem tem uma visão mais formalista da literatura acha que ensinar literatura é exatamente... perder-se, eu diria perder-se mesmo, perder-se nessa busca desse universo peculiar, singular, desse suposto “em si”, teoria “em si”. Tem gente falando disso até hoje, né? Heidegger já deu uma rasteira nisso definitivo. Acho que como Kant falou, “em si”, “em si”... Ainda acho que tem gente que pode falar desse “em si” na literatura sem estabelecer relações da literatura com a história, com a sociedade. O que é, o que deveria ser, o que tem sido. Eu acho é que há muito equívoco, como em toda atividade do ser humano é muito cheio de limites e equívocos. Olha, menina, eu acho o seguinte: literatura pra mim é uma forma que depende da sua visão de mundo, que depende, a partir dessa visão de mundo, do projeto de literatura, a partir daí, dependendo disso, é que cada um tem sua maneira de abordar a literatura, então, a visão de mundo que eu tenho qual é, que a vida não tem sentido sem amar. Então a literatura é uma forma de amor à humanidade. Então, em último caso, para mim ensinar literatura pela minha vida afora foi ensinar uma forma de amar, amar a humanidade. Esse amor, esse amor primeiro, esse amor primordial, esse amor universal, esse amor grande, porque a literatura... uma obra literária especificamente é um momento de paixão, e a vida sem paixão não tem sentido... Então, para mim ensinar literatura foi... contribuiu para que os outros vissem a manifestação dessa forma de paixão. E daí, tivesse nisso, uma indicação, sugestão... e através da vida, também, a busca dessa vivência, dessa paixão de viver. Agora, a paixão é uma coisa inquietante, por isso a literatura é uma forma inquietante. Paixão no sentido lírico, romântico, de paixão, no sentido de inquietação, que é parte do que a paixão gera é a inquietação... não sei se você já se apaixonou... mas um dos momentos mais inquietantes da vida da gente é quando a gente tá vivendo uma paixão, você concorda comigo? E os momentos mais inquietantes dos autores é exatamente o momento em que ele... é a literatura, é a arte. O artista é um apaixonado, inquieto, ele vive intensamente essa paixão de viver, aí, ele socializa essas formas artísticas da paixão de viver. Eu penso que a literatura pra mim é isso. Agora, claro que, claro que todas as manifestações da vida humana se fazem através de meios e recursos, a literatura tem seus meios, tem um médium, um médium, o médium da literatura é a

linguagem, a palavra. Não é falar, simplesmente falar de paixão que é fazer literatura, é uma forma de falar, não é verdade? A literatura não é só falar, é a busca da palavra; é a busca pela palavra, essa busca da palavra... tão bem traduzida por Drummond, por João Cabral. Aí, ensinar literatura tá ligada a descobrir essa forma de paixão exatamente na busca dessa, dessa palavra viva... e a palavra que identifica essa paixão de viver é a palavra poética, artística. Por isso ensinar literatura é vida, certo? Então, eu fico assim, triste, quando eu sei que tem colegas que estão ensinando literatura na federal mesmo, e ficam “blá, blá, blá!, blá, blá, blá!”, parecem múmias petrificadas, mexendo os lábios “blá, blá, blá! blá, blá, blá!”... Ensinar literatura é vida... Eles esquecem da vida, da paixão que está num grande poema, como está também nas grande formas de arte, em si, na fotografia na pintura... Ensinar literatura pra mim é redescobrir essa paixão lendo Dostoievski, Kafka, Guimarães Rosa... Eu sempre vivi assim, eu sempre vivi assim [Falha na gravação]... Claro que há uma especificidade, uma forma de revelação dessa paixão, e essa forma se revela na literatura. Associado a isso tem o conhecimento técnico, mas é muita coisa, né? O conhecimento técnico é um recurso pra você tentar cercar esse universo onde tá residindo em silêncio essa paixão interior que é o poético, entendeu? Eu tenho um livro, [cita o nome do livro] que vai até sair uma quarta edição agora, acho que no inicio de novembro. Uma quarta edição pela editora [t.i]. Pronto, é isso, eu acho que é assim... a maioria ensina assim: o que um verso livre, o que é uma metáfora, o que é uma alegoria, personagem, etc., mas isso são recursos. Não venha me dizer que uma artista fez um poema porque sabia o que era um decassílabo, [t.i]... isso é que não foi! Entendeste mais ou menos o que eu quis dizer? Mas tá muito ligado à visão de mundo que o sujeito tem... [t.i] Eu sempre levei minha vida com muita paixão. Todas as pessoas que eu me envolvi, eu me envolvi com muita paixão. Inclusive com os meus alunos, eu tenho muita paixão por meus alunos, paixão primeira, sabe essa paixão, aí eu abraço eles, abraço o corpo mesmo, abraço fisicamente, entendesse? Eu gosto de sentir... Então, a literatura é um corpo a corpo com a vida, mas um corpo a corpo que leva a festa do espírito. Então o corpo é o templo, é o templo das sensações... é o templo onde todas as grandes emoções estão estabelecidas, né verdade? Então o corpo é um templo sagrado, aí tem o “corpos” da literatura que é o poema concreto, é o

romance, aí existe uma vida que povoa ela que é preciso descobrir. Aí as técnicas ensinam, encaminham, condicionam, educam a sensibilidade pra descobrir isso... Então, ensinar literatura para mim é isso, se não tivesse sido assim tinha sido horror pra mim... Eu tive colegas que, alguns deles já morreram, sabe? Morreram e não aprenderam o que é literatura e eram professores de literatura. Tem outros que morreram e não sabem, acham que estão ensinando literatura... Infelizmente é por aí... Diga lá!

E: Para o senhor quais são as especificidades de um curso de Licenciatura em Letras?

P: Aí envolve a mesma questão, né? A literatura é uma forma de manifestação da cultura... Você sabe hoje que a identidade se constrói culturalmente, tudo hoje é cultura, entendeu? Você é brasileiro pela apropriação que você faz de determinados componentes da realidade brasileira. Então, a literatura é um desses componentes. Então, é na literatura você tem um aspecto fundamental na construção dessa identidade. Então, eu acho que uma das coisas bem específicas da literatura é exatamente estabelecer essas relações com a cultura, com a história, com a sociologia, com a filosofia e... com esse objetivo aí, de construção da identidade. Eu acho que tem sido isso.

E: Dentro de um curso de Licenciatura quais são os objetivos e funções do ensino de Teoria da Literatura, ou seja, qual o seu papel na formação do professor de literatura?

P: É exatamente sustentar a vida que existe, a sensibilidade que existe em alguns mais, em outros menos, isso é um aspecto. E um outro é descobrir isso através desse mundo que tem características bem próprias, bem típica que é a linguagem literária é uma linguagem bem típica, bem específica, uma linguagem poética, uma linguagem bem típica, bem específica. Então, seria contribuir para que o aluno visse nessa especificidade, visse nessa linguagem, que é a linguagem da escrita.. visse exatamente aí uma forma de construção também da identidade, de uma manifestação de um processo cultural, de uma das manifestações do processo cultural. Eu acho que é, sobretudo, isso.

E: O que diferenciaria o ensino de Teoria da Literatura em um curso de Licenciatura em Letras do ensino de literatura em curso de Bacharelado, voltado para a formação de críticos, por exemplo?

P: Eu não vejo muita diferença não, entendeu? Porque o desdobramento disso, eu acho que seria do próprio interessado... Eu não vejo muita diferença não. Pra mim o ensino da literatura é um só, agora, é o desdobramento disso, a aplicação, isso aí, é... a motivação vai ser de cada pessoa. Ensinar literatura é ensinar vida, então qualquer dimensão, no ensino superior, no ensino médio, no ensino fundamental [t.i] literatura é literatura e o ensino é um só. Agora, claro que você não vai ensinar, você não vai ensinar ao menino, né? Poderia até ensinar, dependendo de como, mas você não vai ensinar determinadas técnicas, determinadas linguagens, determinados recursos... Não vai pegar um poema de João Cabral, discutir as composições dele... Já é difícil na universidade, imagine no ensino médio. Eu acho que tem níveis, né? E, eu acho que tem que fazer uma seleção, mas no final, volta ao mesmo ponto da associação com a cultura, com a história...

E: A Resolução nº 2 de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que institui a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura prevê que a articulação teoria - prática garanta 400 horas de ensino ao longo do curso, e 400 horas de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso. Como encaminhar o ensino de Teoria da Literatura nesse contexto?

P: Isso é um horror, eu acho, eu não concordo com isso, com essa questão, é você querer ensinar a alguém como ensinar. Você só pode ensinar aquilo que você sabe. Se você não sabe... você pode ter diversos caminhos de como ensinar, mas se você não sabe o que ensinar... Eu já não concordo com isso não... Inclusive esse processo estabelecido pelo MEC está contribuindo para esvaziar os cursos de Licenciatura. É uma praga isso aí! O secretário de educação não vai gostar disso que eu tô dizendo, não, mas acho isso aí uma praga. Porque o aluno às vezes tem dez cadeiras de educação e tem uma cadeira de literatura. Eles chegam perguntando "professor, a gente não vai estudar mais literatura no curso de Letras, não?", chegam a me dizer.... Inclusive eles dizem uma coisa interessante, tanto aqui como em outras faculdades, que às vezes eu sou chamado pra fazer palestra, é, "a

gente tem aqui curso de educação desde o primeiro semestre até o fim. Agora é interessante que cada professor que entra diz a mesma coisa, diz a mesma coisa, diz a mesma coisa. Que coisa mais chata! E a gente vai estudar literatura quando?". Aí eu concordo com isso, eu concordo... concordo. Eu acho que, claro, a gente precisa de denominar determinados caminhos. E eu acho que muito mais importante seria o aluno conhecer a realidade que ele vai encontrar lá como professor, que ele não tá sabendo, o que é que vai encontrar lá. A barra é pesada. Ele nem vai sabendo disso.... ele parece que some inevitavelmente, certo? Então o primeiro ponto é esse, eu discordo dessa questão aí. Você ensinar, você tem que aprender como ensinar bem. Primeiro você tem que saber o que você vai ensinar. Se você não sabe o que vai ensinar, como é que você vai ensinar bem? Vou te dizer uma coisa bem simples: quando eu comecei a ensinar literatura, essas coisas, como eu era bem frágil, a minha fragilidade me escudava exatamente num comportamento prepotente, comportamento ríspido, arisco... era uma defesa. Aí eu comecei a ler, a estudar mais, e aprendi mais alguma coisa, aprendi um pouquinho mais... não aprendi quase nada ainda, mas o pouquinho mais que eu aprendi, aí isso me deu, assim, mais, é.. mais [t.i.] no relacionamento, procurar os caminhos para fazer minha disciplina... aí eu fui procurando, adaptando, corrigindo, tá entendendo? Mas eu fui fazendo isso na medida em que eu fui adquirindo um maior domínio, uma maior segurança naquilo que eu fazia. Tás comprehendendo? Aí isso aí talvez assim, é uma coisa muito complicada, isso tá... Eu acho que isso tá contribuindo para os depoimentos dos alunos, entendeu? Então fica difícil isso, porque não sobra quase tempo nenhum pro aluno; é muito complicado. Então a primeira coisa que eu faria era reformar isso aí, essa reforma... Aliás, aliás, por falar em reforma, o MEC tá precisando fazer uma grande reforma na educação no Brasil, a única que é preciso fazer: fazer o professor ensinar e fazer o aluno estudar. Essa é a grande reforma que é preciso fazer, quando fizerem essa reforma tudo vai caminhar bem... É fazer o professor ensinar realmente com vida, com amor, com paixão. Pra isso tem que pagar bem, tem que dar condições, uma série de coisas... e depois fazer o aluno aprender, estudar. Essa é a grande reforma que é preciso fazer, certo? Quando fizerem essa reforma, aí todo o resto vai caminhar bem. Então voltando à questão, que eu estava te dizendo antes, eu acho assim: eu acho que tem coisa demais, tem

muita gente ensinando demais como fazer as coisas. Agora, mas, mas que coisas? Se eu não leio literatura, se eu não estudo literatura o que é que eu vou ensinar? “Aí, ah! Eu sei como ensinar”. “Mas eu sei como ensinar o quê?” Se você não sabe o que é literatura, como é que você vai ensinar literatura? “Ah, o caminho é esse”. Olhe, pra mim é o seguinte: o pessoal de metodologia sabe por acaso alguma coisa de literatura? Pra dizer como ensinar literatura? Então isso aí tem que passar por uma discussão muito profunda... ela é muito verticalizada, eu acho. Eu acho que ela tá muito ruim com relação a isso, tá entendendo? Eu acho que não está bem posta essa questão não, do jeito que ela está eu não concordo não. Sabe que isso não vai alterar nada o que eu tô falando, mas eu tenho liberdade de concordar e discordar, então, portanto, eu discordo do jeito que está. Porque o que eu tenho ouvido não é brincadeira, viu? E atrapalha mesmo [t.i] agora você sabe que as universidades federais mais ou menos adequaram essa história. Porque elas têm uma certa autonomia, tem uma certa, tem uma certa, mais ou menos certa [t.i]. Então, elas mais ou menos impuseram determinados ritmos, determinadas interpretações dessas coisas. As faculdades elas são muito, muito assim fiscalizadas pelo MEC, muito cobradas, muito imprensadas, aí você fica assim: “pisando em ovos com essa história”. Aí chegam a ter mais realeza do que o rei, sabe? Aí, então, eu acho que a coisa está muito complicada. Então aí compromete, tem comprometido o ensino e o estudo de literatura.

E: Que procedimentos didáticos e recursos pedagógicos o senhor geralmente utiliza para problematizar a Teoria da Literatura nas aulas?

P: Depende, varia demais, varia demais... Semana passada, por exemplo, um aluno meu fez uma aula sobre Lucíola, fez uma aula comparando com “A Dama das Camélias”. Foi uma ideia que surgiu, surgiu parece que a partir de um filme. Ele gosta muito de fazer literatura comparada... Aí eu disse: Luiz, prepara uma aula sobre Lucíola fazendo a ligação com a “A Dama das Camélias”. Aí, eu aproveito, aproveitei e fiz a aula, e a partir daí a gente... Comecei a discutir Lucíola, comecei a discutir a realidade do império, a estrutura econômica-social perversa... comecei a discutir, o livro de Alencar que é pra mim o melhor livro de Alencar [t.i.] Aí eu faço, depende muito do momento, de cada turma de semestre em semestre se modifica.

Eu não faço nunca a mesma coisa, porque senão eu já teria me suicidado. Tédio, né? Já pensou [t.i] eu não aguento não [t.i] Eu faço sim de forma, de forma, é, assistemática [t.i] hoje eu tava dando aula pra arquitetura, arquitetura, trabalho com história das artes também com o pessoal de arquitetura, aí eu tava dando aula pra eles, coloquei lá uma tela abstrata de Kandinsky [t.i]. Aí cabe a consideração, aí cabe a consideração sobre a mímese, como é que a gente vai ver isso? Que a mímese em, a mímese em Aristóteles é isso, isso e isso. E agora com a pintura abstrata como é que fica a teoria da mímese? Aí eu tô discutindo a poética de Aristóteles. Tá certo? Eu faço assim as coisas.... depende muito de turma, muito, muito mesmo, depende muito de turma. Eu tenho um programa que a universidade me dá, mas também tem os caminhos por onde eu vou... sempre modifico, sempre altero. Eu vejo muita coisas de jornal, de revista, resumos, rascunhos, é, rascunhos, revista continente, aí eu fico olhando as coisas, na medida que vai saindo aí vou vendo. Eu acho que, é, essa semana, não, mês passado, eu, mês passado, eu li alguma coisa de um poema de um alemão, não sei se você conhece, Heine, que escreveu um poema cujo título sabe qual é? Navio negreiro. Pronto, aí ah, interessante! Eu sabia da, da, da... intertexto em castelhano. Mas eu tive acesso ao poema, que eu ainda não tinha lido esse poema. Aí eu peguei o poema, pronto, eu vou fazer uma aula, eu vou fazer uma aula exatamente sobre a questão do abolicionismo no Brasil de Castro Alves e vou fazer uma ligação com a literatura alemã do romantismo. Nunca fiz isso, vou fazer essa semana. Quer dizer, eu modifico muito. Agora, tá lá, tá lá no programa: Romantismo. Eu nem gosto, eu nem ando mais estudando essas categorias estéticas, de estilo de época. Eu não gosto dessas expressões que usam. Parece coisa assim, ginásiana, de colegial. "Estilo de época", "o romantismo se caracteriza por isso", "por aquilo", eu não gosto disso não. Estou estudando mais por temas. Você pega um tema, a questão do negro no Brasil, como é, o negro lá, como é hoje, como foi, como é, sei lá, você está me entendendo? Coisas assim... Eu não tenho etiquetado, garimpado, como é o estudo... Agora, eu já tenho idade pra isso. Eu já tenho idade pra isso, entendesse? É por aí!

E: Mas então nas aulas de Teoria da Literatura o senhor costuma utilizar textos literários?

P: Ah, a gente estuda um fragmento da Poética, um conhecimento Freud, assim, de Marx, de Nietzsche, de Marilena Chauí, e tal, uma coisa [t.i] Mas assim, eu tenho cuidado de mostrar, essa teoria tá vindo de onde, quais os seus dobramentos, como é que você, pra que serve, pra quê: Eu vou estudar isso pra quê? Eu gosto muito, eu gosto muito, não sei se é porque eu estou envelhecendo muito rápido ultimamente, mas eu tô muito se perguntando: “por que eu faço isso? pra que serve? Por que eu tô estudando isso?” Você vai, você estuda isso pra quê? Qual a finalidade, qual seu objetivo? O objetivo é o conhecimento da literatura, mas em que isso ajuda a conhecer a literatura? [t.i]. Estou mais preocupado com praticidade, entendesse?

E: E o senhor costuma levantar reflexões sobre o ensino de literatura?

P: Muito não, raramente, mas acontece, acontece... [t.i] mas muitos, muitos, não são muitos que estão hoje ensinando literatura, porque não há muito espaço. A literatura tá se acabando, né? A literatura tá se acabando, no Brasil, acho que já se acabou... Ninguém lê mais nada. Na Europa é um dos que cultuam a literatura, que ainda se cultiva... aqui só se for... Michel Teló [t.i] Neymar, não é? [t.i] Então não cabe (risos).

E: E quais são os teóricos que o senhor geralmente trabalha em sala de aula? Os teóricos de teoria de literatura e quais são aqueles que o senhor considera indispensáveis?

P: Aristóteles é indispensável. Agora eu coloco assim... coloco de forma que, entre aspas, diluída no conhecimento. Eu acho assim massacrante você pegar uma coisa e ficar ali em cima, pá, pá, pá... entendesse? E eu trabalho muito assim, como eu te disse, com fragmentos... Antônio Cândido, Warren, Antônio Cândido, quem mais? Afonso, Afonso Romano que eu acho extraordinário. Eu pego um fragmento desse autores... às vezes sai muito material de Afonso Romano em revistas e jornal [t.i] eu pego muito assim. Eu pego colegas nossos, eu pego o pensamento de Lourival, às vezes, eu pego o pensamento de [t.i], tá entendendo? Eu não tenho bairrismo, colega nenhum, como às vezes eles têm, todos têm, os professores geralmente são assim, muito, muito invejosos, né? Eu pego uma parte da tese de Renata, por exemplo, Renatinha. Você sabe quem é Renatinha? [t.i] Eu vejo muito os colegas, textos dos colegas daqui e tal... Octavio Paz eu acho admirável. Então varia muito.

Eu não tenho assim, eu não tenho amor especial por nenhum teórico, não. Eu não gosto de formar igrejinha, panelinha nem nada com ninguém não. Então eu vejo muitos teóricos, vejo muitas pessoas, não gosto de panela, nunca gostei... tem aquelas panelas que a gente vê na federal, eu nunca gostei daquilo, sabe? Tem a panela não sei de quem. Eu detesto isso, sabe? Eu gosto de vários teóricos. E, assim, os colegas, eu gosto muito assim de valorizar os colegas. Olha aquele livro, tá vendo aquele livro? Pode olhar. É de uma poeta daqui, Lenilde, eu sou coordenador do curso de pós-graduação que tem aqui, Lenilde, no dia 10 de outubro, ela vem conversar com a turma. Aí eu vou, pego o livro dela... entrego pra turma, mando estudar. Ela vem pra cá, a gente discute. Então, com vida sabe, com vida! Eu tenho uma filha que fez curso de Letras na federal, aí ela disse: "paizinho, me cheira aqui pra ver se eu estou com catinga de cemitério". Eu disse: "Por quê?" Ela: "eu acabei de sair de um cemitério de vivos"; Cemitério de vivos é o título da obra de Lima Barreto. É assim mesmo, você é jovem, muito jovem ainda... entendesse? Então, eu não tenho assim, predileção não. Eu quero ver algo, eu quero ver função, aí eu vou lá pra Kant pegar [t.i] na literatura catarse é Aristóteles, mas em Freud tem alguma coisa parecida... aí eu fico assim, entendesse?

E: E há alguma teoria, formalismo, estruturalismo, teoria da recepção que o senhor acredita que possa trazer mais contribuições para a formação dos professores que irão atuar na educação básica?

P: eu acho que todas elas são importantíssimas, todas elas. Eu tenho [t.i] com uma professora, ela falou de, de... quando ela colocou os textos lá dos formalistas, ela disse que tinha sido um avanço. Mas como assim um avanço? Não existe avanço em estudos de literatura. Existem formas de olhar que modificam de acordo com o tempo [t.i] queria dizer que quem tava pra trás estava atrasado, então Aristóteles estava atrasado, então Cândido estava atrasado. Inclusive a gente teve um atrito assim [t.i] avanço, ela quis dizer progresso, quis dizer progresso, progresso nos estudos de literatura, progresso. Não existe isso. Aristóteles é o verdadeiro, como Afonso, como Octavio Paz... assim... é só uma forma de olhar, entendeu? Acho que não tem nada... tudo isso visto de forma mais ou menos superficial pro estudante é importante.

E: Magda Soares no texto “Que professor de Português queremos formar?”, afirma que a partir das décadas de 1950 e 1960 os cursos de Letras vão passar a receber um público oriundo de contextos pouco letrados, com precárias condições de leitura escrita e um repertório de leitura cada vez mais reduzido. O senhor acredita que isso seria uma dificuldade para o ensino de Teoria da Literatura? E que outras dificuldades o senhor apontaria?

P: A gente praticamente hoje não tá, eu diria a você, rigorosamente, não tá ensinando Teoria da Literatura, a gente tá vendo noções, noções do texto poético, noções preliminares... a gente tá trabalhando propedêutica ao estudo de literatura [t.i] vai pegar Todorov, vai pegar Roland Barthes, vai pegar esse pessoal, Bakhtin, sei lá, pro pessoal de graduação é complicado. Então eu não diria que a gente tá... eu te disse, pega um fragmento, um pensamento, assim, um estudo, tá muito difícil. Realmente, então pra você ter aula em cima do objeto que o sujeito não conhece. Aí fica complicado. Eu tento suprir às vezes as leituras insuficientes com as leituras de poemas, de contos, que são textos mais breves, mais rápidos, pra dinamizar, sabe? Porque realmente o nível de leitura é quase zero... tem aluno que sai do curso de Letras sem ter lido Lucíola. Pegar [t.i] fiz com uma turma de literatura comparada [t.i] mas aí a gente faz isso, toma outro caminho, ler poemas, ler contos... porque se você deixar de acreditar, então é melhor deixar de respirar, né verdade? Quando eu deixar de acreditar eu me retiro.

E: Qual é a receptividade dos licenciandos diante da Teoria da Literatura?

P: A gente nem tem mais essa denominação aqui, eu tirei aqui se você ler. Eu fui assim uma espécie de mentor da retirada... A gente tem aqui: estudo das formas poéticas, narrativas, a gente tem literatura e arte... a gente tá vendo por aí. Tá vendo por esse crivo mais não. Eu tô no programa de literatura brasileira, a fase da formação da literatura brasileira, de formação. E lá não tem nenhuma relação, nenhuma referência a barroco, a romantismo, mas tem autores, tem tema: a questão da... a mulher na literatura do romantismo, a negra na literatura... qualquer coisa assim, a gente tá pegando por temas, certo? Agora, aí você implicitamente você vai mostrando a diferença entre o romantismo dessa fase e o romantismo de hoje: Por quê? Como é que você explica essa diferença? “Ah, o contexto histórico social”, aí

você entra por aí. Tá entendendo? Porque se você vir somente história, história, história... A história é um ramo do conhecimento da literatura, entendeste? A gente não tá mais pegando isso não, teoria, a gente nem tem mais essa denominação de "Teoria da Literatura", entendeu?

E: Que competências e habilidades um professor deve possuir para lidar com textos literários na educação básica?

P: Primeiro ele tem que estar vivo. Entendeu? Ele tem que estar vivo. Segundo ele teria que ter um bom salário, um bom salário, condições de trabalho. Tem que ter acesso às obras literárias, ter um bom ambiente de trabalho, ter um bom salário. Nada disso existe. Então, por isso o fracasso [t.i] porque, aí mesmo que ele tenha, se ele não tem essas condições, mesmo que ele tenha alguma vida, esta vida vai ser sufocada diante destas condições. Aí é muito complicado... porque a questão da motivação, eu acho que ninguém motiva ninguém. As motivações são de dentro pra fora [t.i] eu acho que ninguém motiva ninguém não. Eu não acredito nisso não. Eu acho que toda motivação é interior. Você pode descobrir um elemento [t.i] aí uma pessoa pode em determinado momento dar uma mão. Então, seria isso, a primeira, a primeira... aquilo que eu disse a você no início: a visão de mundo, está muito ligado a visão de mundo que você tem, se você tem amor pela vida, essas coisas, se você abraço esse ramo... da sensibilidade humana da emoção... Os médicos pensam que o ser humano é só peça, peça, peça... a vida é um complexo de coisas [t.i]. Agora você pode alimentar essa vida com essas outras condições que eu te falei, boas condições de trabalho, bom salário... dá motivação, dar oportunidades do professor participar de congresso, de curso de leitura, ter acesso a livro... Um professor desses, do Estado, como ele vai ter dinheiro pra comprar livros? Um terror! Decreta-se o fim desse jeito [t.i].

E: Quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de literatura na educação básica?

P: Eu acho que, eu acho que a maneira que você estuda o que alguém disse de determinado objeto, você aprende a apreciar melhor o objeto... Se, por exemplo, o aluno tá lendo Drummond, eles acham complicado, aí eu trago uns textos assim,

nem de teoria, trago uns textos de crítica literária, mostro pra eles que cada crítica está fundamentada em determinados princípios teóricos, determinados [t.i] teóricos. Esta palavra “teórica” foi acionada pelo crítico [t.i] aí a gente volta a ler Drummond, aí já vê melhor... eu acho que é descobrir possibilidades, mostrar esse elemento técnico que existe... eu acho que é isso.

E: Todorov, no livro “A Literatura em Perigo”, afirma que o professor de ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas ao invés de ensiná-los fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem em uma ferramenta invisível...

P: Primeiro eu teria de compreender o pensamento dele. Ferramenta invisível, como assim? Ele, ele repassa para o aluno e o aluno não percebe o que ele está fundamentando, mas se é assim, tem que ter clareza. Tem que ter transparência. Dizer de onde saiu, de onde partiu, qual o fim, qual o objetivo. Teria que dinamizar esses termos concretos, práticos. Tem nada de... se há uma invisibilidade nessa ponte que ele faz, então, num tem nem que através do caminho que ele terá, teria que construir e tornar isso concreto e transparente. Agora volta aquela questão de novo que o professor não tem... se a pessoa está viva, se tem paixão pela vida, assim [t.i] sem condição [t.i] é muito complicado . Eu acho que seria melhor nem se atrever a fazê-lo. E a tarefa real do professor de teoria, de literatura, de literatura brasileira, ela é árdua a tarefa de qualquer professor na escola pública, é uma coisa assim complicada, muito árdua. Essa realidade a que ele se refere é lá na França que não é dez por cento de nossa realidade... é muito mais sério, é mais grave. Tá tudo muito complicado. Porque a sensibilidade está em extinção. A grosseria tomou conta de tudo. Aí você trabalha com o mundo [t.i] Olha, deixa eu te falar uma coisa: a gente tá muito preocupado ainda [t.i] tá muito preocupado com teoria, teoria, teoria... eu acho que já passou da hora d'a gente deixar a teoria um pouco de lado e pegar a literatura e trabalhar com a literatura, e mostrar a fina paixão que existe na literatura. Colocar a literatura como uma flor cheirosa na mão [t.i] e deixar os teóricos no banho maria [t.i] botar eles no banho maria para eles olharem para a gente e ver como a gente trabalha com literatura, com a paixão... eu acho que já passou da hora d'a gente fazer isso.

E: Diversos autores como: Maria Thereza Fraga Rocco, Regina Zilberman e Rildo Cosson, apontam que as práticas do ensino de literatura na educação básica têm se orientado majoritariamente por viés historicista. O senhor acredita que tal quadro pode ser visto como um reflexo da formação inicial oferecida pelos cursos de Licenciatura em Letras? Por quê?

P: Eu acho que era aquilo que eu te disse, né? Você tava muito com esse viés histórico. “Barroco, características isso, isso, isso”, “Romantismo, características, isso, isso, isso”. Aí vai clichês. Com certeza, e... Agora tá mudando, visse? Se você pegar, o ENEM, por exemplo, eu tô aqui com a prova do ENEM do ano passado, em nenhum momento ele fala em estilos de épocas; em nenhum momento ele usa a palavra romantismo, barroco, em nenhum momento. Tá modificando. Ano passado naquela palestra que houve lá, no seminário, seminário né? Aquela professora lá da UNICAMP que eu já conhecia, o que ela disse foi exatamente isso, que lá tá estudando por temas. E é interessante que ela fez isso lá e não é novidade nenhuma pra gente, pelo menos eu faço isso há muito tempo na graduação, eu estudo por temas. Deu vontade de levantar e dizer “ah, você descobriu agora?”, lá na [cita o nome da instituição] eu faço há muito tempo. Eu estudo por temas... as questões, muito mais que por [t.i] puramente histórica. Porque você cai numa estilização, assim, seca das coisas. Eu não... a história entra como componente, mas não é só isso, como tem sido, como tem que ser... e há pessoas que entram com a prática que insistem nisso. Eu acho que não é legal não. Eu acho que é um componente, um componente que deve ajudar na compreensão.

FIM DA ENTREVISTA E DA TRANSCRIÇÃO

## **ANEXO 10 – Transcrição Entrevista Professora Formadora Instituição 02**

E: Entrevistadora

P: Professora entrevistada

### **INÍCIO DA ENTREVISTA E DA TRANSCRIÇÃO**

E: Eu vou pra primeira pergunta, então, professora: pra senhora, o que é literatura e como a senhora a conceituaria para os seus alunos do curso de Licenciatura em Letras?

P: Veja, a literatura não é uma coisa tão fácil de a gente conceituar, não é? Há muitas definições que a gente pode pensar: a arte da palavra, a gente pode pensar, uma forma especial de usar a linguagem, principalmente a linguagem escrita, já que se trata de texto escrito, então eu penso assim, que a literatura seria uma forma, realmente singular de expressar ideais, de expressar sentimentos, de expressar o projeto humano de vida, então seria uma forma, específica, especial, singular de representar a realidade.

E: Certo. E pra senhora, o que é Teoria da Literatura e como a senhora a conceituaria para os seus alunos do curso de Licenciatura em Letras?

P: Parece até uma coisa contraditória, né? Porque como literatura é uma coisa que se impõe liberdade de criação liberdade de expressão, aí quando a gente vai trabalhar a questão literária teórica parece que a gente vai colocar uma camisa de força, nesse elemento estético que se quer, que se pretende criativo, livre, inovador... Mas, eu acredito que a formação do aluno, a formação pedagógica, a formação docente, ela não pode prescindir da questão teórica, de uma forma de sistematizar, de organizar o conhecimento, então, eu entendo, assim: a Teoria da Literatura como uma espécie de concepção, de conceitos, de organização, de sistematização de conhecimentos, não para tolher o ato criador, a literatura, mas são registros que podem ser utilizados na reflexão do texto literário. Então a teoria seria isso: um elemento organizador, sistematizador, do processo criativo, artístico.

E: Certo. E, por fim, para senhora, o que é ensinar literatura e quais seriam os objetivos desse ensino na educação básica e no ensino superior, mais especificamente no curso de Licenciatura em Letras?

P: É, muita coisa você perguntou... (risos)

E: Basicamente, a pergunta é: o que ensinar literatura? Fazendo a diferenciação entre o ensino na educação básica...

P: Eu acho que ensinar literatura é principalmente criar uma oportunidade de conhecimento do texto literário. Não só de conhecimento, muita gente até conhece, mas de experimentar, de vivenciar, de se apropriar mesmo desse exercício exegético de interpretação, de inserção no texto literário. Então, ensinar literatura em primeiro plano viria isso aí, não é, a oportunidade que a gente vai proporcionar ao aluno dele vivenciar a literatura, de conhecer, de emitir opiniões... Agora é claro que, em segundo plano, vem, digamos, o que já está instituído em termos de teoria, de referências que a gente pode, também proporcionar esse espaço, pode, não, deve, de se apropriar do conhecimento teórico, pra possibilitar uma outra forma de vivência do texto, que deve ser em segundo plano, acho muito comum, a gente recebe muitos alunos de letras que não têm essa vivência literária, infelizmente. Muitos alunos vão pro curso de letras porque já sabem o que querem, querem trabalhar literatura, querem se esmerar na questão da aquisição da linguagem, mas muitos vêm por falta de opção, então, principalmente, pra esse, a gente tem que motivá-los, a gente tem que incentivá-los a despertar o gosto pela arte, pela arte literária. Então só aí, só a partir disso que a gente vai poder trabalhar as questões teóricas, os conceitos, as categorias, digamos assim, o que foi construído ao longo da história em termos de teoria literária, crítica literária.

E: Certo. Agora o próximo bloco de perguntas que tem a ver com Teoria da Literatura e formação de professores, especificamente. Para senhora, quais são as especificidades de um curso de Licenciatura em Letras?

P: As especificidades?... Olha, eu acho que seria, primeiro, proporcionar a

oportunidade dessa reflexão da linguagem, de um modo geral, como elemento de interação, como elemento de comunicação, como elemento também de... De uma cidadania, do exercício da cidadania. Então, a linguagem pela linguagem eu acho que não é nada, a linguagem ela tem que ter função social, então eu acho que um dos objetivos nossos ele se rege por esses aspectos, de proporcionar ao aluno, ao graduando, essa reflexão da linguagem, da aquisição e apropriação da linguagem como elemento mesmo de reivindicação, então, assim, a inter-relação, a integração social, eu vejo muito assim, dá ótica de Bakhtin, que o estudo da linguagem ele deve realmente priorizar essa questão da relação, das inter-relações, a função social da linguagem. Então a partir daí, também, a gente, a partir da literatura pode ver a literatura como esse meio, não transformar a literatura num meio, não é isso. Mas esse despertar pela arte literária vai proporcionar também esse exercício da linguagem, trabalhar a linguagem numa forma especial e que ela também seja um elemento de emancipação do ser humano, de integração social, elemento também formador da cidadania, que contribui para a formação da cidadania... Tem outras coisas pra gente colocar, pontuar, talvez assim numa forma mais escrita, mas oralmente o que vem surgindo a gente vai colocando, mas seria tudo a partir desse princípio, princípio mesmo da linguagem como elemento de comunicação social, de realização do ser humano na sociedade, de estabelecer relações, comunicações, e também emancipação, conquistas...

E: Dentro de um curso de Licenciatura, quais seriam os objetivos e funções do ensino de Teoria da Literatura? Ou seja, qual o seu papel na formação de professores de literatura?

P: Eu acho que seria despertar, levá-lo a essa reflexão do papel que a gente tem como formador de opiniões, como criador dessa concepção de linguagem, eu acho que o ser humano que ele não tem o domínio da linguagem, que ele não conhece a linguagem, nas suas várias vertentes, nos seus vários gêneros, ele tem dificuldade de exercer o seu papel na sociedade, o seu papel social. Então, os objetivos seriam pautados por esse... por esse princípio norteador do sentimento que a gente tem que infundir entre os alunos de refletir sobre a linguagem nesse nível. Eu não sei se eu respondi o que você realmente perguntou, que você pergunta de uma forma

muito objetiva... Você quer repetir a pergunta?

E: Quais seriam os objetivos e funções do ensino de Teoria da Literatura no curso de Licenciatura? Ou seja, qual o seu papel para a formação do professor de literatura?

P: A gente tem muitas disciplinas que tangenciam essa questão, né? Não só Teoria da Literatura, mas a gente tem literatura brasileira, literatura infanto-juvenil, literatura portuguesa, as literaturas de língua estrangeira... E eu, de certa forma, isso que você pergunta em relação à Teoria da Literatura ela se ramifica nesses objetivos mais específicos. Mas eu acho que ele não pode se afastar desse objetivo principal, geral, que é fazer com o que aluno reflita sobre o domínio da linguagem, apreensão da linguagem, e, no caso da literatura, essa linguagem de forma especial que proporciona essa percepção melhor da realidade, essa reflexão... uma postura mais reflexiva, quando a gente... dialoga com textos literários, a gente proporciona, isso nos proporciona uma forma mais, digamos assim, mais verdadeira, mais essencial de interagir, também, com a realidade. São percepções dos autores, que estão ali representados, e que também nós, como leitores, vamos interagir e ter as nossas próprias concepções... Isso é uma coisa assim bem dialética, então é realmente um diálogo, no sentido essencial da palavra. Então eu acho que à medida que a gente expõe ao aluno a oportunidade de ler, de expressar, de refletir sobre a literatura, a gente tá exercitando a linguagem, que, por sua vez, está delineada de uma forma específica, uma forma singular... Isso não pode deixar de tá nos objetivos da formação do professor, e que ele vá também, por sua vez, como mediador desse processo, trabalhar nesse sentido, no ensino fundamental, no ensino médio, e no ensino superior também, quando ele chegar lá.

E: O que diferenciaria o ensino de Teoria da Literatura em curso de Licenciatura em Letras do ensino de Teoria da Literatura em um curso de Bacharelado, voltado para a formação de críticos literários, por exemplo?

P: É justamente, no curso de Licenciatura, a gente tá preparando o professor de literatura. Então a gente tem que trabalhar, assim, numa forma mais prática. Não que o curso de Bacharelado vá só primar pela teoria, não é, acho que não se pode

conceber o estudo de literatura só com teoria, mas eu acho que vai pender mais para o desenvolvimento acadêmico, a construção científica, o desenvolvimento de outros, digamos assim, de outros perfis do aluno, acho que no curso de Licenciatura, a gente tem que voltar, se preocupar com a formação do professor, não é, e pra ele ser um professor ele tem que vivenciar tudo isso, ele tem que experimentar todo esse processo de vivência literária pra poder ele também passar isso para os seus alunos, então essa coisa assim da formação do professor leitor ela é muito importante, porque a gente não vai poder formar leitores se a gente não é leitor, não é isso? Então, e o leitor é aquele que lê com prazer, que lê com deleite, que lê também de uma forma crítica, então esse exercício de prazer estético e de criticidade, a gente tem que vivenciar com ele, experimentar, fazer com que ele experimente pra poder também quando ele for exercitar a sua função ele ter isso como uma coisa que é convicta, que ele domina e que ele faz realmente com prazer, com envolvimento... Acho que seria isso. Num curso de Bacharelado, aqui nós não temos Bacharelado, mas eu acho que o Bacharelado ele vai ter esses ingredientes todos, mas ele também vai ter uma formação mais com o crítico de literatura, com o teórico, com... Como eu diria meu deus? A produção científica mais aprimorada. A gente também tem produção científica, porque a gente não pode conceber o professor que não é pesquisador. Ele tem que pesquisar, ele tem que construir alguma coisa, mas eu acho o tratamento diferenciado, no caso de um curso de formação de professores, a gente que realmente, digamos assim, incentivar mais esse trabalho prático, impulsionar mais nas atividades da gente, oficinas, que eu acho que oficina é uma coisa onde a prática ganha fôlego, e aí pra poder ele realmente poder exercitar esse hábito de ler com prazer, com reflexão crítica, num contexto real, de vivência mesmo.

E: Certo. E... Essa pergunta é um pouco mais longa: a Resolução 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, prevê que articulação teoria prática garanta 400 horas de ensino, ao longo do curso; e 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Como encaminhar o ensino de teoria literária, neste contexto?

P: (risos) A gente, aqui no curso de Letras, todas as disciplinas, elas também têm

uma dimensão prática, então no planejamento da gente, de todas as disciplinas, a gente estabelece algumas horas de prática, certo? E isso, eu acho que organiza melhor essa distribuição. A gente sempre tem essa concepção de que a teoria não se faz isolada da prática, e vice-versa. Mas pra isso ficar mais, digamos assim, mais objetivo, mais claro, no plano de trabalho, a gente tem uma distribuição dessa carga horária prática em cada disciplina. Há as disciplinas de Teoria da Literatura e há também as disciplinas que estão diretamente relacionadas à literatura, as literaturas, as brasileiras e etc. E... A gente tem esse tipo, não é um controle, é uma forma de sistematizar, então você vai ver, depois você vai observar no plano da gente, no PPC, que existe essa organização curricular. Então no currículo, a gente já distribui essa parte prática, que é exigida por lei, pela Resolução, e parte que você do estágio também?

E: É, estágio.

P: Estágio supervisionado. No estágio supervisionado, no estágio supervisionado a gente também procura nortear o professor pra o ensino de língua, mas essa lente também abrível à literatura. Então isso já é um processo mais do meio do curso pra lá, então como ele já tem um domínio, pressupõe-se que eles todos já tenham domínio do que é Teoria da Literatura, do que é literatura, a vivência literária, então ele vai no plano de ensino de estágio supervisionado, ele vai também prolongar, vai ramificar isso que já teve início nos períodos iniciais do curso.

E: E que procedimentos didáticos e que recursos pedagógicos a senhora utiliza para problematizar o ensino de Teoria da Literatura em suas aulas?

P: Olha, a gente... Eu acho que a primeira coisa que a gente deve usar pra problematizar é o próprio texto literário. Então é uma leitura, a leitura de um texto que seja interessante pra o contexto, que fale das coisas que são da nossa realidade, procedimentos que são recorrentes, na maioria das pessoas, coisas assim, que lembrem a infância... Enfim, a gente tem temáticas variadas, mas sempre pra trabalhar Teoria da Literatura, a gente parte de um texto literário, que ele, na sua vivência, na sua leitura, a gente pode fazer uma leitura silenciosa, uma leitura mais individual, como também a gente pode fazer uma leitura compartilhada, a gente

pode fazer uma leitura performática, pra gente utilizar outras linguagens, não é, linguagem do cinema, linguagem da música, no *stricto sensu*, né? Pode usar imagens, a pintura, dialogando com a literatura, enfim, a gente pode fazer esse tipo de... Eu sempre faço isso, procuro trazer a leitura do texto numa perspectiva multiartística, dizer inter-semiótica seria assim uma coisa muito, talvez assim muito técnica, mas seria chegando próximo disso. Então a partir daí é que a gente vai jogar com os atributos teóricos que perpassam aquele texto e chegar a... a uma categorização, de elementos, de componentes, os aspectos composicionais daquela obra, então seria uma forma muito mais interessante, do que a gente perguntar "o que é teoria?", posso até perguntar, como você perguntou agora, mas certamente vai ser difícil de as pessoas dizerem o que é literatura sem experimentar a própria. Então, depois que a gente parte do exercício mesmo da vivência do texto acho que fica mais fácil chegar nos elementos conceituais, acho que seria uma metodologia bem interessante, que eu sempre costumo fazer: trazer os textos, a leitura dos textos, o envolvimento, estabelecer um diálogo com os alunos do curso, o público alvo, e depois a gente passar, assim, pra uma coisa mais sistemática, pra uma coisa mais teórica do ramo.

E: Certo. E a senhora costuma levantar reflexões sobre o ensino de literatura nas aulas de Teoria da Literatura? Como geralmente isso acontece, se acontece?

P: Eu acho que é uma coisa sempre que eu procuro trazer. Antes disso eu questiono também essa falta de vivência dos alunos, muitas vezes eles não têm. Por que pra ensinar literatura, não sei nem se a palavra seria essa, ensinar, ou seria oportunizar a leitura, a percepção, a vivência da literatura. Se isso é ensinar, então seria o caso. Eu primeiro questiono muito isso, essa falta de conhecimento, de oportunidade que muitos alunos não tiveram de ser leitores na infância, de ter pais leitores, a gente tem muito esse problema aqui, não sei se nas outras federais a gente tem. Mas acho que a gente tem alunos que não são leitores, e aí... Leitores principalmente de literatura. Aí eu questiono muito isso, pra eles serem professores de literatura eles têm que ter essa vivência. Então eu reflito muito sobre... Como é que eu digo, meu Deus?... Essa necessidade, né? Esse... tá faltando a palavra agora... esse pressuposto, né? Então, ser um leitor, gostar de ler, gostar da literatura, é um

pressuposto pra depois ele ser professor de literatura. Então eu questiono nesse sentido, né?...

E: E quais teóricos a senhora geralmente trabalha em suas aulas de Teoria da Literatura e quais são aqueles que considera indispensáveis?

P: Teóricos são muitos, viu? Eu não posso abrir mão, de forma alguma, primeiro, de Aristóteles. Platão e Aristóteles. Não foram teóricos, mas foram filósofos que primeiro pensaram a questão do discurso artístico. Talvez não tenha... Eles não usaram a palavra literatura, né? Mas o que a gente concebe hoje como literatura e a teoria literária eu acho que tem suas bases, suas raízes, no pensamento aristotélico, principalmente. Mas eu trabalho muitos autores, tipo, Massaud Moisés, um autor que é muito didático, até tem gente que não gosta, né... Trabalho autores, tipo, Alfredo Bosi, Antônio Cândido, é... Tem Terry Eagleton, que também é um autor estrangeiro, mas eu acho que ele tem livros interessantes. Costa Lima... Tenho outros assim que são mais... Tem livros mais elementares, inclusive trabalham a dimensão teórica de uma forma mais facilitada, tipo Angélica Soares, Norma Goldstein, tem quem faça uma crítica muito severa ao trabalho dela. Beth Brait também... Deixa eu me lembrar... Antônio Dimas... Eu vou falar mais dos brasileiros, né?... Roland Barthes que eu gosto muito também, Roland Barthes... Leyla Perrone-Moises, deixa-me ver mais...

[O telefone toca]

E: A senhora quer atender? Eu posso dar uma pausa aqui.

P: Dá uma pausa! (pausa)

P: Ah, os autores, né? Tem o Domício Proença também, que eu acho que pra os iniciantes ele é bem... É muito usado, né? Tem a coleção toda do Massaud Moisés que a gente tem aqui na biblioteca vários exemplares, a gente utiliza... Basicamente são esses.

E: E há alguma teoria, formalismo, estruturalismo, fenomenologia, teoria da recepção, que a senhora acredite que possa trazer mais contribuições para a formação dos professores que irão atuar na educação básica?

P: Olhe, os formalistas a gente não... Como no curso a gente só tem dois períodos com Teoria da Literatura, então ficaria melhor se a gente tivesse um outro nível de literatura, como a gente tinha no currículo anterior, a gente tinha um tempo mais elástico pra trabalhar a questão da teoria, a gente agora teve uma redução no nosso currículo. A gente tá até lutando pra voltar um pouco, pra chegar mais próximo do que era. Então a gente não... A teoria da recepção é importante, claro, eu acho que não pode conceber a literatura sem a inserção do leitor, a forma que ele capta, então a gente não trabalha... Assim, a gente tem nos cursos de especialização, a estética da recepção, tem os teóricos da estética da recepção... Mas a gente não tem a oportunidade de, digamos assim, de esgotar, e ver isso com muito tempo, com muito estudo, não. Só algumas noções. E com relação ao formalismo também. Eu, particularmente, gosto muito de Tomachevski, gosto de algumas ideias dos formalistas, mas a gente não tem assim uma disciplina, um momento do curso que trate estritamente dessa questão, dessas ramificações dos estudos da literatura, o formalismo, o estruturalismo, a estética da recepção. Então a gente, na medida do possível, isso está diluído nas... Nos teóricos que nós vivenciamos que não são teóricos específicos dessa ou daquela outra ramificação dos estudos literários. Isso seria mais para uma disciplina, como crítica literária, como nós tínhamos antes. Nós não temos mais, então realmente ficou... Eu acho que houve sim uma perda nesse sentido, a gente reduziu um pouco por conta da redução do curso, então isso também afetou a disciplina, ela perdeu um pouco do aprofundamento, nessas percepções aí que você tá colocando, nessas concepções, ramificações da crítica literária, da teoria literária.

E: Já que a senhora tocou um pouco no assunto: de que forma a instituição aqui orienta o desenvolvimento dos conteúdos de Teoria da Literatura?

P: Desenvolvimento?

E: É, dos conteúdos. De que forma a instituição orienta o desenvolvimento da disciplina? Se há alguma orientação mais específica...

P: A instituição como um todo?

E: É, a instituição como um todo.

P: Olhe, eu acho que a instituição deixa a cargo da gente, da coordenação do curso, do NDE, que é o Núcleo Docente Estruturante, do colegiado e dos professores. Eu acho que... Talvez eu não esteja entendendo sua pergunta, mas eu acho que a direção, a instituição, na sua gestão geral, ela não interfere muito, tá entendendo?, nessa questão da literatura, não.

E: Essa pergunta a senhora já tocou um pouco no assunto, mas eu vou fazê-la só pra senhora, se quiser, acrescentar alguma coisa. Magda Soares no texto "Que professor de português queremos formar?" afirma que, a partir das décadas 1950 e 1960, os cursos de letras passam a receber um público de contextos poucos letrados, com precárias condições de leitura e escrita, e um repertório de leitura cada vez mais reduzido. A senhora acredita que isso seria uma dificuldade para o ensino de Teoria da Literatura? E que outras dificuldades a senhora apontaria?

P: Com certeza! Eu acho que essa é a nossa grande dificuldade. A gente não recebe alunos leitores, a gente recebe às vezes alunos que fizeram o segundo grau discutindo resumos de livros, fazendo provas sobre aqueles resumos. Não conhece nenhum livro, não conhece a literatura, e nós não temos assim um tempo tão grande pra proporcionar momentos de vivência dessas literaturas todas que eles perderam durante a adolescência. Se esses cursos anteriores eles tivessem um trabalho de leitura, de leitor mesmo, de formação de leitor, a gente ganharia muito mais com isso. Então eu acho que Magda Soares tem razão. Não só Magda, outros aí... Lívia Suassuna também coloca muito isso. É... A gente tem uma dificuldade muito grande, eu acredito que não seja nem pelo desenvolvimento tecnológico isso até facilita, é um outro suporte pra leitura... Então a gente sabe que tem alunos que tem um conhecimento, uma experiência muito grande com essas novas tecnologias e que são leitores. Então eu acho que uma coisa não tá atrelada a outra, não. Mas eu acho que, assim, é uma pobreza, sabe? Hoje os alunos não leem, não têm estímulo pra leitura, só lê se for obrigado a fazer alguma coisa, eu não acredito nessa leitura obrigatória, em que a gente impõe alguma coisa, eu acho que a leitura tem que ser um momento de prazer, de deleite, pra depois se transformar num elemento de crítica, de reflexão. Eu acho que realmente ela tem razão em colocar isso. É muito difícil pra gente trabalhar Teoria da Literatura quando as pessoas não conhecem

nem a literatura, é difícil... Eu reflito isso muito com eles.

E: E qual é a receptividade dos licenciandos diante da Teoria da Literatura?

P: Olha, a receptividade eu acho que é boa quando a gente pode trabalhar esse intercâmbio da teoria com a prática. Eu acredito que por conta dessa deficiência, de nós não termos muitos leitores que experimentaram a literatura anteriormente, eu acho que se a gente não estabelece essa relação da teoria com a prática, a recepção não é boa, não. Mas quando a gente faz isso, um trabalho de leitura, de motivação, a receptividade é boa.

E: Agora é o último bloco de perguntas. Que competências e habilidades um professor deve possuir para lidar com o texto literário na educação básica?

P: Competências, habilidades... Acho que primeiro ele tem que ser um leitor, ele tem que gostar do objeto de trabalho dele, ele tem que ter um encanto pela literatura, tem que ter um conhecimento vasto também, né? Tem um autor que eu sempre uso nessas aulas de motivação, de literatura, de literatura infanto-juvenil, que é Edmir Perrotti, ele é crítico e ele diz que existe o prazer do texto, até na ótica de Barthes mesmo, né?, a vivência do texto, e também a parte, mais, digamos assim, informativa... Ele não usa essa expressão não, ele usa outra expressão que eu não tô lembrada agora, mas que são duas coisas distintas que não podem deixar de faltar no ensino da literatura: uma é a vivência do texto, o prazer, a dimensão do prazer, essa relação prazerosa; e outra é a cultura literária, era essa a expressão que eu queria me lembrar. Então a vivência literária e a cultura literária. Então, a cultura literária são as informações, o aprofundamento, até um pouco mesmo do autor, o biografismo ele não pode ser descartado totalmente, ele não é único para o ensino da literatura, é um elementozinho, mas essa cultura literária ela também vai precisar dessa dimensão histórica, biográfica, e dessas outras, das outras concepções estéticas. E aí, eu acho que o professor tem que ter essa habilidade, essa competência de saber discernir o que é vivência literária e o que é cultura literária, essa parte mais de informações, do acervo mesmo informativo, que ele vai ter que ir buscar e trazer pro aluno. Seria mais ou menos isso.

E: E quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de

literatura na educação básica?

P: É, como é?... Repete.

E: Quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de literatura na educação básica?

P: Eu acho que as contribuições que ela pode trazer, digamos, seria na medida em que os professores conhecem conceitos, categorias, eu acho que ele vai ter condição de selecionar os textos, não é? Não que categorizar seja o mais importante, mas ele, mesmo que não vá lidar com isso, esse conhecimento, que o aluno tenha que ter esse conhecimento, o seu aluno no ensino fundamental, mas ele tem que ter pra poder fazer indicações boas de textos realmente de qualidade literária... Também saber analisar o processo, os componentes do texto literário, eu acho que ele não pode deixar de ter esse conhecimento, não é pra ele fazer daquilo o objeto principal, mas que isso não pode deixar de faltar no momento que ele vai interagir com seus alunos, então ele tem que conhecer esse universo todo, teórico, pra poder ser uma pessoa mais informada, mais formada nessa concepção de arte... Então, essa questão histórica ele vai ter que conhecer, ele vai citar um autor ele tem que fazer a relação com o contexto histórico, então tudo é conhecimento que a Teoria da Literatura, a Crítica Literária, permite ao professor. Então é importante pra o ensino.

E: Todorov, no livro "Literatura em perigo", afirma que o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Como a senhora analisa essa afirmação do autor?

P: Todorov... É, mas você vai repetir, né?... Todorov também é um teórico que eu trabalho com ele, mas repete.

E: Ele afirma, Todorov afirma que o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa

ferramenta invisível. Como a senhora analisa essa afirmação de Todorov?

P: Eu acho que é isso mesmo. É uma ferramenta invisível, se ele for trabalhar diretamente com essas ferramentas, não vai surtir um bom efeito, tem que ter conhecimento do que é uma onomatopeia, do que é todo esse processo, esses recursos que o poeta utiliza, às vezes ele nem conhece, não sabe nem identificar isso, porque um poeta não tem obrigação de saber teoria, mas ele usa esses recursos da linguagem, mas isso não é o elemento primeiro, que você vai mostrar pro aluno, você vai primeiro sentir, por exemplo: “vou danado pra Catende, vou danado pra Catende, com vontade de chegar”, que é um poema de Ascenso Ferreira, a gente vê aí nessa construção, nessa repetição, uma onomatopeia, um elemento sonoro que tenta visualizar, tenta cristalizar o elemento da poesia que é o trem, o movimento do trem. Mas se a gente for trabalhar a onomatopeia, dizer o que é uma onomatopeia, sem mostrar esse encanto que a linguagem tem... Então tem que ser uma ferramenta invisível mesmo. Depois que a gente percebe, que a gente sente, que a gente vivencia esse processo: “tacatá, tacatá, cavalinho na estrada, tacatá, tacatá”, que é um poema de Capparelli, então a gente vivencia isso, a gente brinca com a palavra, de uma forma lúdica, e faz as pessoas gostarem, rirem, ou não gostarem, aí depois é entrar um conceito do que é este ou aquele elemento... Eu acho que primeiro tem que ser uma ferramenta invisível mesmo, ela vem somente pra facilitar a percepção do texto. Depois dessa vivência eu posso dizer: “Esse recurso aqui ele tem um nome... Aí a questão linguística, metalinguística, ele tem uma denominação na gramática, nos estudos de estilística, ele chama-se onomatopeia, ou então ele chama-se sinestesia, quando ele mistura as sensações de cor e sabor, então, ele é um elemento sinestésico...” Mas isso aí a gente sente, a gente capta, a gente gosta, se envolve, mas necessariamente não tem sentido “o que é sinestesia?”... É uma ferramenta que eu acho que é invisível, mas que também ele tem que conhecer, porque também se ele for solicitado, ou houver alguma oportunidade de explorar aquele conceito, é importante enriquecer o conhecimento do aluno, sobre esses elementos... A metalinguagem, né? A linguagem sobre a linguagem...

E: Essa agora é a última pergunta. Diversos autores, como Maria Thereza Fraga

Rocco, Regina Zilberman e Rildo Cosson, apontam que as práticas do ensino de literatura na educação básica têm se orientado majoritariamente por um viés historicista. A senhora acredita que tal quadro pode ser visto como reflexo da formação inicial oferecida pelos cursos de Licenciatura em Letras?

P: Com certeza.

E: Por quê?

P: Regina Zilberman... Eu tenho muita coisa de Regina Zilberman... Teoria tem, principalmente na literatura infanto-juvenil, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, então essa concepção historicista, que você tá falando, eu até me distanciei da pergunta...

E: Diversos autores, como Maria Thereza Fraga Rocco, Regina Zilberman e Rildo Cosson, apontam que as práticas do ensino de literatura na educação básica têm se orientado majoritariamente por um viés historicista. A senhora acredita que tal quadro pode ser visto como um reflexo da formação inicial oferecida pelos cursos de Licenciatura em Letras? Por quê?

P: Olhe, eu acho que pode ser um reflexo da formação dos cursos de Letras. A gente tem, aqui na [cita o nome da instituição], tentado reverter um pouco essa ideia, essa forma de trabalhar a literatura dentro de uma concepção historicista. Não que a gente descarte essa dimensão historicista, acho que ela é importante, os movimentos literários, tem que ter um conhecimento disso... Mas eu passei um tempo fazendo um trabalho de assessoria num colégio, e quando a gente foi trabalhar a questão da literatura como vivência literária, fazendo essa articulação do texto literário como a realidade, então os professores ignoraram isso, acharam estranho: "não, a gente quer seguir o Romantismo, Arcadismo, pá, pá, pá...", entendeu? Então pra muita gente ensinar literatura é isso, é só vivenciar essa história da literatura, as características que tem cada movimento literário. Então eu acho que também é um reflexo das formas de ensino dos cursos de Letras. O curso de Letras hoje já tem mudado bastante, literatura infanto-juvenil como uma disciplina, que agora a gente tem, que é uma disciplina obrigatória, antigamente era opcional; uma alternativa, agora é obrigatória, ela já vai mostrar que a vivência da literatura que começa desde a criança que nem sabe ler: são livros de imagem, o

texto poético, as cantigas de roda, os contos de fada, isso tudo vai povoar já a vida da criança, e aí ele já vai sentir literatura desde pequenininho. Então quando ele chega num nível mais avançado, até a questão historicista é importante, pra situar eles no desenvolvimento da arte, mas se começar por isso aí, não vai surtir um bom efeito, vai causar, até, uma certa ojeriza. Então, eu quando estudei literatura pela primeira vez, eu estudei assim, nessa concepção historicista, e eu achava, não gostava muito, né? Agora... Aqui na [cita o nome da instituição], quando eu fiz o curso de Letras aqui, já foi uma dimensão diferente, então a forma que eu aprendi a vivenciar a literatura, me facilitou bastante o meu trabalho lá fora como professor. Porque era estudar a partir do texto literário. Não importa se ele era do século XVIII, do século XX, século XXI... século XXI agora... Mas esse texto ele tinha que ser vivido na sua essência, nos seus valores, nas suas enes possibilidades. Então, a questão histórica pode vir posterior, que eu coloco como, é uma cultura literária, Edmir Perrotti ele chama cultura literária, esse conhecimento da história da literatura, dos movimentos literários, da questão biográfica, mas eu acho que o que vai reger o gosto pela leitura é o texto em si.

E: Certo, professora. A senhora teria mais alguma coisa a acrescentar?

P: (risos)

E: Essa foi a última pergunta.

P: Não, não. Acho que não. Não sei se satisfiz...

E: Foi maravilhosa a entrevista, obrigada.

P: Eu... Muitas vezes a gente quer acrescentar alguma coisa, mas não vem à memória, né? Na verdade esses teóricos todos que você citou aí, a gente trabalha também com eles, você tá entendendo que aí... no indicativo das referências. E a gente procura colocar o aluno da gente, privilegiar o aluno, porque ele não tem essa oportunidade, muitas vezes, lá fora. E a gente tem que formar um professor que, no mínimo, saia daqui com vontade, com entusiasmo... Pra mim, literatura tem que ter o brilho no olho, tem que ter aquela coisa, aquela chama, se não tiver... Não vai.

E - Muito obrigado, professora. Uma ótima entrevista.

FIM DA ENTREVISTA E DA TRANSCRIÇÃO

## **ANEXO 11 – Transcrição Entrevista Professor Formador Instituição 03**

E: Entrevistadora

P: Professor entrevistado

### **INÍCIO DA ENTRVISTA E DA TRANSCRIÇÃO**

E: Pra você, professor, o que é literatura e como você conceituaría para os seus alunos, no curso de Licenciatura em Letras?

P: Bem, a gente tem uma conceituação de literatura que envolve a literatura enquanto a produção de um texto, que se quer literário, e que é aceito como literário, então, essas definições que a gente tem trabalhado são as definições pós-estruturalistas... Eu tenho passado para os meus alunos a convicção de que eu posso tanto ter um texto literário, um texto mais clássico, como posso ter qualquer texto, como posso ter qualquer texto sendo tido como literário. Então, algumas biografias que hoje são vistas como literárias, a gente tem trabalhado nessa perspectiva, para eles entenderem que literatura não é só aquela que você vê nos livros de história da literatura, então, tanto faz, eu posso ter um texto de filosofia do século XVI que passe literatura hoje. Então há o caráter produtivo da literatura, do autor, mas também há o caráter receptivo: há pessoas que podem receber um texto não-literário como literário, hoje. Então, vai depender mais da comunidade que interpreta aquele texto, do que simplesmente uma escolha de um cânon, que alguém vem e diz que é literatura e pronto.

E: Dando continuidade a essa parte de conceituação, como você definiría teoria literária e como você definiría esse campo para os seus alunos?

P: A gente tava trabalhando, inclusive, sobre isso hoje... Sobre isso a gente tem... Na verdade, eu diferenciaria ainda Teoria da Literatura, Teoria Literária e a própria literatura. Então, a gente tem a Teoria Literária como algo que vai de encontro ao... Que se encontra com o formalismo russo, que é aquela análise voltada para entender o que faz com que um texto literário tenha efeitos literários; e a Teoria da Literatura eu entendo como sendo a polícia da Teoria Literária, então são mais ou

menos os conceitos de Antoine Compagnon que sigo pra entender... essa convicção, é, que é o texto... Estes são dois textos básicos que a gente trabalha, que é o Terry Eagleton, Teoria da Literatura: uma introdução; e do Antoine Compagnon, o Demônio da Teoria. Então, ele vem falar sobre isso: que, na verdade, a Teoria da Literatura é quem vigia a crítica, vigia a História da Literatura. E a Teoria Literária tem essa formação com o formalismo russo, então, encontrar, num texto literário, o que faz com que ele tenha efeito literário; e a Teoria da Literatura serviria apenas, ou apenas entre aspas, como uma espécie de polícia, o Antoine chama assim de polícia... pra saber se, o que, como a análise da literatura ainda é eficaz, ainda é viável, não se tornou um manual apenas, um esquema conceitual.

E: Certo. Então, o que seria ensinar literatura e quais seriam os objetivos desse ensino, considerando a Educação Básica e o Ensino Superior?

P: Você... ah... fazendo essas duas distinções. Bom, no... Vamos pegar o ensino superior, que é minha área, eu nunca ensinei literatura na educação básica, o sujeito... Tá funcionando?

E: Tá, tá. Eu tava verificando.

P: Eu fui sujeito da educação básica, mas eu, atualmente, tenho discutido com os meus alunos, na perspectiva, de que o ensino de literatura tem que mudar. Então, a gente vem de uma tradição historicista da literatura no Brasil, então acho que desde o século XIX até agora, não mudou muita coisa nessa tentativa de sempre conceituar os autores, o movimento, como se fosse uma caixinha. Esse falso cientificismo, que, na verdade, é um esquema conceitual que não tem muito valor, nem para o aluno, que está lá na ponta, o aluno da educação básica, nem para o nosso professor que está em formação aqui na [cita o nome da instituição]. Então o que a gente faz é o seguinte: a gente tenta incutir, entre aspas incutir, a convicção de que o nosso alunado, da educação básica, ele tem que aprender o que é solicitado nos concursos, vestibulares da vida, no ENEM agora, mas entender também que a literatura tem algo por trás, tem algumas funções que não são apenas "ah, o romantismo fala do subjetivismo, fala do mal século...", isso aí é uma coisa que tá ultrapassada, e eu tento passar para os meus alunos isso, até uma maneira

de eles revolucionarem o ensino que eles estão levando pros alunos da educação básica.

E: Certo. Agora eu vou entrar mais nessa relação entre teoria e formação. Então, pra você, quais são as especificidades de um curso de Licenciatura em Letras?

P: Olha, eu acredito que a gente não tem mais a possibilidade de dizer que o professor de ou português ou de literatura é detentor do conhecimento, isso é uma coisa que de vinte anos pra cá a gente tá pensando um pouco diferente. Acho que nós professores da educação básica estávamos muito assim. Então o que eu tento passar para eles é o seguinte: que o professor, em formação, eu como coordenador, e passando para os meus colegas professores também, o professor em formação ele tem que ser um grande pensador de conceitos vastos, e que tem que usar as ferramentas dos alunos para atrair eles para os conteúdos. Então a gente hoje fez um trabalho interessante aqui, orientou uma aluna que ela usou o twitter para ensinar língua portuguesa, então tem que mostrar que, na verdade, hoje a gente tem que ser o facilitador, não sei se respondi muito bem a pergunta.

E: É, quais as especificidades de um curso... É, o objetivo dessa formação.

P: Dessa formação. Fazer com que ele saiba que mesmo aprendendo uma língua estrangeira, literatura vernácula estrangeira, e também língua portuguesa especificamente, ele não vai ser o dono daquela verdade. Ele vai ser um pesquisador, sempre um pesquisador, mesmo que ele não faça pesquisa acadêmica, ele vai estar sempre discutindo, pesquisando, conhecendo novas tendências.

E: Dentro do curso de Licenciatura, então, quais seriam os objetivos e funções do ensino de teoria literária? Qual o papel da teoria literária nessa formação?

P: Primeiro aqueles pontos que eu já tinha falado, que o aluno reflita sobre o que está sendo ensinado, mas que principalmente que ele saiba reconhecer que todo texto, não só o texto literário, é reflexo de ideologias, e cabe a nós, leitores e professores, reconhecer essas ideologias e fazer com que elas sejam reveladas. Então a gente tem trabalhado, tem discutido muito a questão religiosa, mostrando

que a ideologia católica, ou não-católica, ou qualquer religião, têm obliterado muitas vontades das pessoas, então cabe a nós professores em formação, ou com nosso aluno, mostrar que todo texto tem suas ideologias seja para o mal ou para o bem.

E: Certo. E como você diferenciaria o ensino de Teoria Literária num curso de Licenciatura de um curso Bacharelado, para a formação de críticos literários, por exemplo?

P: Não diferencio.

E: Se haveria essa diferença...

P: Eu faço doutorado em Teoria da Literatura, mas eu penso em mostrar aos meus alunos esse caráter, eu acho que a única diferença é o nível de profundidade que você dá à temática... Uma questão a gente tem: a gente sabe que atualmente boa parte do curso de letras tem entre três anos e meio, e quatro anos e meio, cinco anos, no máximo. Então eu acho que não tem tempo, por exemplo, passar Teoria da Literatura I, II, III, IV, V, VI, VII, não tem condições. Mas eu acho que o que é passado, é essa possibilidade de [t.i.] pesquisar. Porque temos conhecimentos que... existem outras temáticas, e não só ficar vendo história da literatura. Então eu acho que a diferença grande é essa: de tempo.

E: Tem uma pergunta aqui que é um pouco mais longa. A Resolução 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, que institui a duração e a carga horária do cursos de Licenciatura em Letras, de graduação plena, de formação de professores, de formação básica e de nível superior, prevê que articulação teoria prática garanta 400 horas de ensino, ao longo do curso; e 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Como encaminhar, então, o ensino de teoria literária, neste novo contexto, neste contexto que prevê uma articulação maior entre teoria e prática.

P: Bom, é... Posso reler a pergunta.

E: Pode. É que é uma pouco longa.

P: Entendi. Isso, essas 800 horas no total, seriam, é...

E: [t.i.] 400 horas de ensino e 400 horas de prática, seriam as disciplinas de estágio, de prática de ensino...

P: Mas essas 400 horas são só de teoria literária?

E: Não, de teoria no geral. Mas como vê a teoria nesse novo contexto que prevê uma maior articulação entre a teoria e a prática?

P: Bem, eu acho que a teoria literária, pelos menos como eu entendo a Teoria da Literatura e a Teoria Literária, ele serve de... Ela que vai dar as ferramentas pra você entender literatura. Então se a gente tem, aqui na [cita o nome da instituição], teoria I e II, a gente vai dar ferramentas para que o aluno quando chegue na Literatura Brasileira I, II e III, Literatura Portuguesa I e II e as outras literaturas estrangeiras, ele saiba analisar. Então a gente teria, mais ou menos, 400 horas de teoria e prática que seria a passagem da teoria e análise dos textos, de maneira mais eficaz, os textos que caem no ENADE, a gente trabalhado isso ao longo de três anos pra cá, e no estágio, infelizmente, a gente sabe que, pelo menos no Estado e na Prefeitura do Recife, há uma confusão muito grande, porque o professor hoje em dia não é o professor de literatura, ele é professor de língua portuguesa, que agrupa produção textual, português e literatura, e muitas vezes ele tem sido cooptado pelos locais de estágio para ser o professor. Então, os estágios extracurriculares, é os estágios curriculares, a gente tem esse controle, que por que a gente já tem pago as oficinas de ensino com o aluno, ele vai aplicar o que é visto nas oficinas no campo de estágio, nas observações e regências, mas nos estágios extracurriculares a gente não tem controle, agora temos sim 400 horas de estágio curricular. Então, nesse ponto, a gente tem uma orientação de estágio e o estágio, então o aluno tem essa possibilidade, entre aspas, de aprender técnicas pra serem aplicadas no campo de estágio. Agora, não há o controle maior que deveria ser feito em relação aos estágios extracurriculares, que infelizmente a gente não tem como controlar, que é onde ele passa mais tempo dando aula, né?

E: E que procedimentos didáticos, então, e recursos pedagógicos o senhor utiliza para problematizar a teoria literária nas suas aulas, na graduação?

P: A gente tem trabalhado com aulas expositivas e exposições dialogadas, essencialmente são excertos ou capítulos de livros e alguns vídeos de palestras que instigam os alunos a pensar um pouco mais sobre o assunto. Agora, de fato, o ensino de Teoria da Literatura, pelo menos na minha gestão, tem sido de discussão, a gente sempre tenta trazer para os alunos textos, até mesmo deles, textos poéticos deles, textos de vizinhos, pra gente discutir o que é literatura, pensando não só em Shakespeare e Cervantes, mas pensando também na literatura que a gente vê no dia a dia.

E: Então você costuma utilizar textos literários pra exemplificar nas aulas e como é que isso se dá geralmente, nas aulas?

P: Por exemplo, quando eu trabalho com texto literário e não-literário, eu trago uma notícia e eu trago um texto literário que fala daquela mesma notícia, pra eles diferenciarem qual seria o tratamento que é dado à mesma informação num texto literário e num texto não-literário. Então a gente tem que trabalhar com essa perspectiva, então, traz um poema, traz uma coisa, mas que eles entendam, não que eu diga assim "isso aqui é literatura, isso aqui não é literatura", mas que eles tenham esse caráter reflexivo, tenham essa postura reflexiva.

E: E nessas aulas de teoria literária você costuma trazer reflexões sobre o ensino de literatura? E de que forma isso se dá, então, nas aulas?

P: Sim, sim. Ontem, inclusive, a gente fez uma discussão muito grande porque eu perguntei quais seriam as aspirações ou anseios que eles tinham em relação à disciplina. E muitos achavam que as aulas seriam um aprofundamento das aulas que eles viram no ensino médio, ou ensino fundamental. Então a gente mostrou ontem que não é nada disso que eles estavam pensando, e que principalmente esse ensino de literatura lá no ensino médio, ensino fundamental II, ele não é voltado para você fluir a literatura ou fazer com que a literatura tenha algum impacto na sua vida, é meramente um instrumento pra você passar no vestibular ou passar no ENEM, então, ou passar no ENEM a gente passa, porque é uma nota pra se passar no ENEM ou vestibular ou um concurso público da vida. Então mostrar que na verdade a literatura tem outras finalidades, e que não sejam apenas você saber o

Romantismo teve as características... que quem iniciou o Romantismo aqui no Brasil, foi Gonçalves Magalhães. Então, é pensando nessa perspectiva, pra que eles possam mudar o ensino deles, então não pegar aquele livro didático e ficar naquele livro chato pra sempre, pensar que há um horizonte maior pra ser discutido com os alunos deles.

E: Você já citou dois autores, que é Terry Eagleton e Compagnon, mas tem alguns outros teóricos que você trabalhe, que você acha essenciais para o ensino na graduação?

P: Eu... Essencias? É... Na Teoria II, que a gente está dando neste semestre, a gente trabalha com Victor Manuel de Aguiar e Silva, que apesar de ser um manual, eu considero basilar no sentido de que ele reúne muita informação e de maneira plural. Então, mesmo que ele não concorde ele coloca várias e várias tendências. Agora eu tenho trabalhado com Teoria I, que é a introdução, trabalhado com Terry Eagleton, Compagnon e uma ou outra coisa de Umberto Eco, que tenha uma abordagem mais contemporânea de problemas sobre internet, sobre histórias em quadrinhos, eu tenho trabalhado um pouco disso com Umberto Eco. Agora nossa ementa, acho que eu deixei, deixei com você...

E: Ainda não.

P: Deixa eu ver aqui... Na nossa ementa a gente também uma série de livros que eles podem consultar para nossas discussões. Dentro daqui eu destacaria, ainda, o livro de Daniel Bergez, que são os "Métodos Críticos para Análise Literária", que a gente também trabalha no segundo momento da disciplina, que são os seminários. Então a gente trabalha com esses quatro livros, basicamente. Claro que a poética clássica, mas não de uma maneira muito... Mais conhecimento do que discussão aprofundada, então a gente lê a poética clássica, mas a gente discute obras contemporâneas, especialmente porque a poética clássica é livro que muita gente já conhece, então vai por essas novas abordagens.

E: E há alguma teoria, formalismo, estruturalismo, fenomenologia, teoria da recepção, que você acredite que possa trazer mais contribuições pra esse professor que vai atuar dentro da sala de aula de educação básica?

P: Eu acho que atualmente os estudos sobre cultura, estudos culturais, tem trazido algumas contribuições, principalmente porque a gente tem uma... Uma legislação nova de inclusão. Então estes estudos sobre cultura, por exemplo, cultura da comunidade surda, que tem até uns professores que saem daqui da faculdade já... trouxeram um legado de você entender o aluno surdo. A gente aqui também tem bastante alunos surdos, então achar que na verdade que não é apenas só uma ausência de um sentido, mas tem um aspecto cultural muito forte no surdo. Eu acho que se fosse pensar numa abordagem que possa fazer com que nosso aluno reflita um pouco melhor sobre os problemas da educação seriam os estudos culturais. Especialmente porque a gente tem aqui no Brasil essa [t.i.] muito grande de culturas, né?

E: É. E de que forma a instituição, no caso aqui, orienta o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas de teoria literária? Se há alguma orientação específica da instituição pra o andamento dessas disciplinas?

P: Não há. A gente segue o que é recomendado pelo MEC. A gente tem o nosso programa, nosso PPP, o Plano Político Pedagógico que é basicamente o recomendado pelo MEC, e a gente tem algumas opiniões pessoais. A gente trabalha, por exemplo, com... fomentado pela faculdade temos pesquisa, os alunos tem a oportunidade de fazer pesquisa na área que quiser, na verdade, não só a literatura. Mas a gente tem dois eventos anuais que é o Ciclo de Estudos Linguísticos e Literários e o Encontro de Ensino Língua e Literatura, que são dois eventos que também são fomentados pela faculdade, mas que não há uma orientação, não há uma imposição. Na verdade a gente tem trabalhado aqui com a perspectiva de que o professor ele é bastante livre para abrir [t.i.] ...

E: Tá oquêi. É só pra ficar, porque ele apaga, né?...

P: É bastante livre pra fazer suas escolhas, desde que respeite o plano da instituição.

E: Certo. E Magda Soares no texto "Que professor de português queremos formar?" ela afirma que a partir das décadas 50 e 60 os cursos de letras vão passar a receber alunos de um público de contextos poucos letrados, com precárias condições de

leitura e escrita, e um repertório de leitura cada vez mais reduzido. Você acredita que isso seria uma dificuldade para o ensino de teoria literária? E que outras dificuldades você apontaria?

P: Olhe, eu acho que... Falar em educação brasileira tem uma série de dificuldades... Eu acredito na educação inclusiva, e não exclusiva, no sentido de que eu prefiro ter uma quantidade maior de gente nas escolas de que só um grupo seletivo, como antigamente tínhamos esse quadro... É uma dificuldade sim. Mas eu acho que não é um impedimento. Então, você vai ter muito mais dificuldade para mostrar a pessoa o que é literatura ou o que não é literatura se ela nunca leu nem o que não é literatura, então, por exemplo, você vai falar de um poema de Mário Quintana para um aluno que nunca leu poesia na vida. Eu já tive alunos, quando eu era estagiário, que nunca nem tinha feito uma redação na vida. Então é uma dificuldade, mas não é um impedimento. Eu acho que cabe a nós sentirmos a turma, saber até onde eu posso ir, porque eu posso começar nas minhas aulas a discutir conceitos dificílimos pra eles, que no final do semestre eles não vão ter esse tipo de conhecimento. Eu prefiro que eles saiam do "zero" para "zero mais um" do que eu tentar "zero mais dez" e eles ficarem no "zero". Então, eu acho que é sim uma dificuldade, mas não é um impedimento. E o segundo ponto da pergunta foi sobre outras dificuldades...

E: É, que outras dificuldades você apontaria?

P: Acho que a grande dificuldade que a gente tem na educação de literatura é o baixo interesse dos meios de comunicação em transmitir literatura. Então a gente não tem uma divulgação sobre escritores ou só aqueles escritores [t.i.], mas você não... O que é passado pela grande mídia, que é o que esse público consome, não há nenhum tipo de relevância para a literatura na grande mídia brasileira, ou só alguns escritores seletos, que você tem aqui e acolá, alguns muito bons, mas não há um incentivo midiático nem governamental para o ensino da literatura. A gente tem trabalhado, por exemplo, com algumas atividades extra-acadêmicas, que você percebe que as editoras não tem preocupação em fazer um livro que seja gostoso para a criança ler, por exemplo, uma criança de três, quatro anos começa, cinco, seis anos, começa a ler, você não tem uma preocupação editorial muito grande. Em

Recife tá se engatinhando, se começando a ser... Tem o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, que tem trabalhado com algumas seleções de livros interessantes, mas, grosso modo, se você pegar as editoras pernambucanas principalmente, não há uma preocupação em fazer com que esse público se atraia. [t.i.] Eu não sei como fazer uma análise mais geral do Brasil, mas aqui em Pernambuco eu vejo uma deficiência muito grande. Editorial, midiática e governamental.

E: Diante disso, qual é a receptividade dos licenciandos diante das disciplina de teoria literária?

P: Olha, eu sempre me surpreendo muito com os primeiros dias. Ontem foi uma surpresa muito grande porque a animação diante do que eu estava expondo, como seria disciplina, que a gente ia discutir sobre religião, sobre gênero, sobre tudo, de um modo geral, que se passa no mundo, eu senti que eles estavam muito animados. Sempre é muito reconfortante ver que há esse interesse. No correr do curso quando, principalmente, há carga de leitura, há uma queda no interesse, mas eu percebo que boa parte dos alunos eles se sentem tocados pela disciplina, nem que seja pra pensar um pouquinho mais que os textos muitas vezes têm um caráter de engano, ou de relevo, ou de representação de ideologia que estava na cara deles e eles nunca tinham percebido. Então, eu percebo que eles são um pouco tocados nisso, nem que seja pra daqui a um ano esquecer, mas acho que no momento, pelo menos, a gente percebe que há essa, esse gosto mesmo.

E: Pronto, agora eu vou para o último bloco de perguntas. Teoria, formação e ensino. Então, que competências e habilidades o professor deve possuir pra lidar com texto literário na educação básica?

P: Na educação básica?

E: Na educação básica.

P: Eu acho que a primeira competência e habilidade é um conhecimento humanístico muito grande. Eu acho que o professor de literatura, principalmente da educação básica, ele tem que ser uma pessoa voltada a querer fazer realmente um

bem, porque pensando no sentido, nessa questão de [t.i.] pessoais, há o que a gente deseja para nós e o que a gente deseja para o outro, o que eu percebo, muitas vezes, é aquele professor que tenta passar um conteúdo de literatura, ou até língua portuguesa mesmo, ele percebe que o aluno não conseguiu atingir. A tendência que eu percebo é que ele tente empurrar um pouco com a barriga, desculpa a expressão, tenta esquecer aquele conteúdo, pular as etapas, do que você voltar e ver o que você fez errado, o que você podia fazer melhor para aquele aluno, então a competência maior é esse conhecimento humanístico de você conseguir se projetar no outro e entender as dificuldades do outro, antes mesmo do conhecimento teórico. Antes mesmo do conhecimento teórico, eu acho o conhecimento humanístico bem importante. Pelo menos na área de literatura eu acho que é fundamental.

E: E que contribuições a Teoria Literária pode dar ao ensino da literatura na educação básica?

P: Justamente isso. Então, por exemplo, você está, eu estava conversando com os meus alunos, que boa parte, tem muitos livros que discutem passagens interessantes da história do Brasil que são colocados de lado da grade curricular da educação básica hoje. Citei o caso da "Rebúlica dos Bugres", de Ruy Tapioca, que é um livro fundamental pra você compreender a formação do povo brasileiro, mas que é colocado de lado. Então esse... esse... me perdi um pouco...

E: E quais as contribuições da teoria pra essa...

P: Por exemplo, há motivos para certos livros não estarem, entre aspas, no cânone literário, você saber que há outras possibilidades é fundamental. Então você nunca, por exemplo, esse livro aqui tá porque Deus quis que o livro tivesse, ou porque o mundo quer. Não, tem um motivo pra aquele livro tá naquele rol, ele conseguiu compreender que por trás da grade curricular da educação brasileira, há uma intenção ali por trás. E ele conseguiu desconstruir isso, conseguiu quebrar essas barreiras, pra, por exemplo, mostrar para o aluno que não tá na grade, mas que você considera importante pra aquele aluno, pra entender assim. Então eu acredito que a Teoria da Literatura tem esse caráter de contestar, contestar o estado

legítimo, contestar o status, que é passado pra gente de goela abaixo, a gente acha que não pode fazer nada, mas a gente pode. Eu acho que a Teoria da Literatura tem esse poder. Ou poder dar esse poder, na verdade, pode dar, não estou dizendo dá, não. Pode dar, se a pessoa quiser.

E: Todorov, no livro "Literatura em perigo", afirma que o professor de ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Como você analisa essa afirmação de Todorov?

P: Ah, eu vou... Em certo sentido sim, eu acho que ele tem razão, porque ele fala que muitas vezes o que você aprende na faculdade, no mestrado, no doutorado, você não consegue aplicar ali, porque são níveis diferentes. Mas eu acho, como eu falei nas primeiras perguntas, a Teoria da Literatura, ou como você quer chamar, teoria literária, dá realmente essa... É uma ferramenta invisível, que faz com que o seu trajeto como professor seja diferente. Eu acho que boa parte do que a gente aprende na faculdade, a gente não consegue ensinar, a gente não ensina. Eu acredito que a faculdade, ainda hoje, ela tem um caráter de formação intelectual, não só formal, não só acadêmica, mas que você sai outra pessoa, um divisor de águas de verdade. Então eu acredito que essas ferramentas invisíveis, elas são muito úteis. Porque, de fato, o que vai adiantar, por exemplo, fazer com que meu aluno ele consiga diferenciar conceitos como socio... Psicocrítica e Psicanálise na Teoria da Literatura? Se depois daquilo dali ele vai querer ser um matemático. Como também acontece, por exemplo, eu ter que saber todas as leis, aquelas regras da matemática, da física, se eu não vou aplicar. Tem um conhecimento que a gente que, de fato, é supérfluo. Eu acredito que a gente deveria ter um tipo de educação como na faculdade: na escola você vai escolher áreas que você tem mais afinidade. Então eu acredito que sim, boa parte do que a gente aprende na Teoria da Literatura não é nem possível de ser utilizado, não é possível ser aplicado, ensinado, mas que serve como guia de vida.

E: Certo...

P: Espero que tenha respondido, não sei se respondi muito bem.

E: Não, respondeu. A última pergunta, agora, né...

P: Olhe, eu tô com o ar condicionado desligado porque eu estou com muito frio, tava muito frio no carro. Tá com calor?

E: Não, eu não faço questão, não. Porque tenho rinite. Diversos autores, como Maria Thereza Fraga Rocco, Regina Zilberman, Rildo Cosson, apontam que as práticas do ensino de literatura na educação básica têm se orientado majoritariamente por um viés historicista. Você acredita que tal quadro pode ser um reflexo da formação inicial oferecida pelos cursos de Licenciatura?

P: Sim.

E: Sim, e por quê?

P: Eu me, quando eu fui [t.i.] de eu me formei, eu tive um tipo de ensino teórico totalmente historicista, que na verdade era voltado mais pra você aprofundar um pouco esse caráter que eu tinha visto na educação básica... Eu acredito que ainda os cursos de Letras aqui em Pernambuco, eles carecem de pessoas formadas em Teoria da Literatura, então a gente tem muita sorte aqui em, aqui na [cita o nome da instituição], boa parte dos professores que dão aula de literatura, são formados em Teoria da Literatura, quem dá aula de teoria, também é formado em teoria. Mas eu vejo que não é algo tão geral. Não sei agora, mas há cinco, seis anos atrás não era algo tão geral. Acredito que a formação que está sendo dada para professor, que é comentada pela Zilberman e pelos outros autores aí, tem um aspecto verídico sim, eu acho que a formação teórica do professor acaba sendo um reflexo da educação historicista da educação básica, principalmente porque o aluno quando vê Teoria da Literatura, quando vê Teoria muitas vezes até I um só, tem faculdades tem uma Teoria I, ele não tem esse preparo. Então, é um ciclo vicioso, um círculo vicioso, que você aprende de um jeito e ensino do mesmo jeito, e você não consegue quebrar esse círculo, muitas vezes os próprios livros didáticos da educação básica refletem esse problema. Acho que é isso.

E: É, é. Essa é a última pergunta.

P: Tá vendo que foi rápido? Meia hora, vou jantar ainda.

E: Você teria mais alguma colocação, professor, a fazer?

P: Hum... Eu acho que a gente deveria, eu acho muito importante esse trabalho que vocês estão fazendo. Não é a primeira vez que eu vejo esse tipo de trabalho, mas eu gostaria muito de que essas discussões, elas fossem levadas a sério mesmo. Eu vejo que, eu sou muito, pronto, tô aqui com três, quatro monografias que discutem coisas interessantíssimas e a gente tá se perdendo muito. Então eu acho que devia se ter uma assessoria de imprensa específica nas universidades pra julgar o material acadêmico. Por exemplo, esse trabalho que você está fazendo agora, deveria ir pra um NETV da vida, deveria ir pra um jornal uma discussão dessa, muitas vezes se perde. Então, talvez, a Teoria da Literatura, teoria literária, ela tenha um status bem marginal no ensino de Letras, a gente sabe que a grande onda sempre foi Linguística aqui no Brasil. Então que acho que esse tipo de discussão é muito importante, porque o pai que cobra lá que nosso aluno, "ah, você não tá dando pro meu aluno, ele não tá vendo nada de história da literatura, ele não tá aprendendo que Castro Alves fez isso e aquilo, ele não tá aprendendo nada disso, ele tá aprendendo só, tá só olhando textos"... Então, que esse pai saiba porque isso, que muitas vezes [t.i.] Gonçalves de Magalhães... Então tem um respaldo midiático, eu acho que a resposta da nossa, infelizmente, infelizmente, a resposta que deveria ser dada para o pai, ela poderia ser endossada por uma resposta midiática, então se tá na mídia que tem esse problema e tivesse que mudar... Aí você tem como cobrar, tem como dizer assim "olha pai, olha mãe, mas veja que a gente tem aqui um estudo científico sobre isso já, mostrando que a gente tem que fazer assim e tal"... Então, muitas vezes, o professor não só de literatura, mas de português também, ele fica muito refém, você fica refém daquela educação mais tradicional porque você não tem uma pessoa que esteja em evidência afirmado o contrário. Então o que eu queria dizer, assim, até fora da pauta aí... Mas eu acho interessante esse trabalho.

E: Muito obrigado, professor, pela entrevista.

FIM DA ENTRVISTA E DA TRANSCRIÇÃO

## **ANEXO 12 – Transcrição Entrevista Professora Formadora Instituição 04**

E: Entrevistadora

P: Professora entrevistada

### **INÍCIO DA ENTREVISTA E DA TRANSCRIÇÃO**

E: Professora, para a senhora o que é a literatura e como a senhora conceituará para os seus alunos no curso de Licenciatura em Letras?

P: Olha, é difícil dizer o que é literatura, porque quando a gente fala em literatura... A literatura comprehende... A gente pensa imediatamente nos clássicos né, os grandes clássicos, eu acho que a gente não pode compreender literatura sem lê-los, sem conhecê-los, primeiramente isso. Que clássicos? Eu não falo somente clássicos nacionais, mas principalmente... Os grandes clássicos que formam o cânone da literatura universal e pra conceituar eu acho que é meio complicado... A gente parte do princípio da literariedade, o que é literatura? Como eu comprehendo a literatura? Como é que eu identifico a literatura? Basicamente eu começo com os meus alunos desta forma. O que é literatura... Tem um texto do Ezra Pound que é bem interessante... que ele diz o seguinte: a literatura transcende a nossa comprehensão. Porque ao usar as metáforas, todos os recursos que um texto literário tem... É difícil a gente conceituar, portanto, a literatura não se conceitua, a gente sente, a gente vive e eu procuro passar desta maneira para eles. Claro há pressupostos teóricos que eu não posso fugir, mas eu procuro fazer eles comprehenderem a literatura desta forma.

E: E pra senhora o que seria a Teoria da Literatura e como a senhora também a conceituará para os alunos do curso de Licenciatura?

P: A Teoria da Literatura para mim... Tem uma frase do Goethe que é fantástica, ele diz o seguinte: “cinzenta a teoria, verde a árvore da vida”. A teoria é necessária para dar suporte ao texto, mas ela não pode jamais sufocar o texto. Ela tem que seguir paralela ao texto de forma sutil, leve e por vezes, principalmente quando a gente

trata de um texto poético, eu acho que ela tem que ser pouco perceptível, porque se não a teoria mata a palavra mata a essência do texto. Isso na minha concepção...

E: É... E para a senhora também, o que é ensinar literatura? E quais seriam os objetivos deste ensino especificamente no ensino superior e também na educação básica?

P: Não sei fazer outra coisa em minha vida a não ser ensinar, nunca pensei em fazer outra coisa. Acredito se eu não ensinasse eu seria uma boa cozinheira (risos). Porque tudo isso exige... é um fazer que exige amor, você tem que fazer com amor, você tem que ter um cuidado em fazer, então... Você me perguntou o que significa literatura pra mim?

E: Não, agora é o que é o ensinar literatura e quais seriam os objetivos deste ensino no ensino superior e na educação básica?

P: Ensinar literatura para mim é importantíssimo... Você formar leitores... Os alunos da educação básica eu nem falo tanto porque realmente eu não tenho esta prática, nunca tive na verdade na educação básica, a prática que eu sempre tive na educação básica foi com a língua inglesa. Até que há onze anos atrás eu resolvi fazer o mestrado em teoria literária e aí passei a ensinar... Vai fazer dez anos que eu ensino no curso superior e eu acho que... Ensinar literatura... Esta formação de leitores é muito importante, ela tem que vir desde o ensino básico, do ensino fundamental, você tem que criar esse gosto. Criando este gosto nos alunos, nas crianças e, infelizmente, quando nós nos deparamos com alunos no ensino superior em faculdades privadas, acredito que em alguns casos na pública também, mas eu acho que isso é mais acentuado, é mais visível na faculdade privada a gente percebe o aluno que não teve nunca, jamais contato algum com a literatura, literatura brasileira, literatura de espécie alguma... Não leram quase que absolutamente nada do que é importante que se leia para que se chegue no mínimo com o preparo básico no curso superior, porque dali vão sair professores. Então eu me preocupo muito com isso, eu faço... Eu repenso quando eu vou ensinar literatura, teoria literária ou literatura portuguesa, que é o meu caso... Então eu faço com que eles repensem sobre esta necessidade da leitura. Então, o meu maior prazer ou a

minha função digamos assim, meu objetivo maior no ensino da literatura é formar leitores, embora tardios, mas leitores que tenham prazer pelo texto e que possam futuramente também formar novos leitores. Meu interesse maior é este eu acho que literatura pra mim passa muito... O ensino da literatura passa muito por aí, por essa busca incessante no caso da gente que trabalha com material humano... Como é que eu posso dizer... Bastante carente intelectualmente... Enfim, é... instigá-los a ler, mostrar-lhes o prazer da leitura... Eu acho que é isso, falando muito (risos).

E: Pode falar (risos) o interessante é que fale bastante... E pra senhora, quais são as especificidades de um curso de Licenciatura em Letras?

P: Como assim?

E: As características principais de um curso em Licenciatura em Letras, qual o objetivo deste curso especificamente?

P: Não com relação a disciplinas específicas também?

E: Não, o curso como um todo, a visão do curso de Licenciatura em Letras como um todo.

P: A Licenciatura em Letras eu acho que ela deve fundamentalmente formar o professor, um professor com todas as condições que ele tenha para estar em uma sala de aula, para atuar em uma sala de aula, a sala de aula funciona como um palco mesmo, um palco onde você ali vai demonstrar as suas habilidades. Então, eu acho que... A função maior é esta, o objetivo maior é esse, a gente tem que ensiná-los... A questão da didática é super importante é... As literaturas de um modo geral... Porque a minha grande paixão é realmente a literatura... Agora a linguística eu nunca fui muito fã, na realidade eu nunca tive uma boa passagem pela linguística, foi a única disciplina que em um semestre eu fui reprovada no curso de letras inteiro na federal, que eu fiz há anos atrás, eu terminei em 90, comecei em 85 e terminei em 90, então, foi a única disciplina que eu perdi por que não era uma linguística como é a vista agora, infelizmente, uma coisa bem diferente, bem mais voltada para o discurso mesmo, que dá pra você se aprofundar mais neste campo, não era, era uma coisa meio chata, pesada e por isso como eu sempre gostei de literatura eu me

enveredei por aí, mas eu acho importantíssimo porque elas casam perfeitamente. Hoje eu tenho essa visão, de que a linguística principalmente na teoria literária quando a gente trabalha com literatura e semiologia você tem um campo vastíssimo pra você poder aprofundar, então são estas coisas, objetivos específicos centrados em algumas disciplinas. Enfim, eu acho que são importantes, principalmente da área de literatura, linguística, didática, enfim, toda uma forma de fazer com que os alunos compreendam a importância de ser um professor, eu acho que é de uma importância muito grande, de uma responsabilidade, mais do que importância é de uma responsabilidade muito grande.

E: Certo. E... Dentro do curso de Licenciatura quais os objetivos e funções do ensino de Teoria da Literatura, ou seja, qual o papel da Teoria da Literatura na formação dos professores?

P: Eu acho que o papel da Teoria da Literatura é exatamente fazê-los é... Compreender o texto literário, pegar um texto literário, compreender, como penetrar aquele texto, fazê-los ver que o texto é como se fosse um cofre, tá certo, que está ali guardado com um tesouro ali dentro guardado e o papel do professor de teoria literária é dar a chave para que eles possam abrir o cofre, e se aquele cofre tiver vários compartimentos ele vai abrindo estes compartimentos e consiga penetrar nesses meandros do texto e apoiados pelo suporte todo que a teoria dá, todas as correntes teóricas, desde os gregos até agora na pós-modernidade tá, e saber como utilizar essas ferramentas ou essas chaves para decifrar o mistério do texto literário.

E: E... A senhora acha que alguma coisa diferenciaria o ensino de teoria de literatura em curso de Licenciatura em Letras do ensino de teoria no curso de Bacharelado, de formação de críticos literários, por exemplo? Haveria alguma diferença, alguma diferenciação no ensino de teoria?

P: Eu acho que não, porque a crítica literária ela está implícita, também é uma coisa que está ali intrínseca ao estudo da literatura, a teoria e a crítica caminham ali *pari passu* juntinho, você não tem muito como... Então, você para ser um crítico literário você tem que ter um embasamento muito grande, você tem que ter muitas leituras prévias, você tem que ter um cabedal de conhecimento maior, então é uma coisa

que passa muito pela experiência, não é uma coisa imediata, então... Um Bacharelado em crítica literária... Digamos que é... Uma coisa que... Não vai terminar nem tão cedo, transcende os quatro anos ou cinco dentro da Universidade, você vai ter que... É um trabalho diário, é um trabalho bastante apurado, a gente não tem como dissociar as duas coisas não, acho que elas tem muito a ver.

E: Pronto, essa pergunta é um pouco mais longa é... A Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura em Letras, prevê que a articulação teoria/prática garanta 400 horas de ensino ao logo do curso e 400 horas de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso. Como encaminhar o ensino de Teoria da Literatura nesse contexto?

P: Olha, eu vou ser sincera contigo (risos) essa parte eu não sou muito... Eu realmente não... Como é que eu posso dizer... Eu não sei na realidade como é que funciona bem essa parte, como é que... Que tempo dividido é esse... Que há pouco tempo eles reformularam todo o estatuto, todo o programa, acho que há uns 3, 4 anos atrás e eu não estou muito a par assim... Com uma segurança muito grande assim para te responder acerca disso, entendeu? Mas, eu acho que... A prática não pode... A gente não pode separar a teoria da prática. Agora eu também não posso te dizer se isso é 100% efetivo a gente colocar... Fazer essa repartição desta maneira ou se... Enfim, ou se dá mais tempo de teoria ou mais tempo de prática, metade/metade... Eu não sei, eu realmente não sei... Eu lamento, mas eu não te dar uma resposta assim porque o meu *metier* mesmo é de estar na sala de aula, de ficar ali, de estar lidando o tempo inteiro... Quando eles partem... Porque eu pego teoria literária no segundo período, eles estão entrando né? E depois não tem mais... Tem esse semestre e acabou, não tem mais, aí depois eu vou pegar literatura portuguesa, que são três semestres de literatura portuguesa... Isso aí pode se espalhar mais e isso tem rendido bons frutos, mas eu acho a carga horária aqui... Não sei em outras faculdades, mas eu acho uma carga horária muito pequena, muito pouco 72 horas apenas em... Você dar assim em um semestre e acabou. Eu acho que no mínimo deveriam ser em dois semestres, para a gente poder articular

isso melhor e até para eles saírem mais seguros, mais confortáveis com a disciplina e sabendo mais o que fazer com ela eu acho.

E: Certo, e que procedimentos didáticos a senhora geralmente utiliza e também recursos pedagógicos para problematizar a Teoria da Literatura nas suas aulas?

P: Ah! A gente usa muita coisa... Há a bibliografia... Basicamente a bibliografia que eu trabalhei muito, que eu vi... Que eu conheci quando eu fiz o curso e outros mais ao longo do tempo, da minha prática que eu fui acrescentando e fui vendo, não só... Participando de congressos, encontros, enfim, fui acrescentando a bibliografia, mas eu trabalho muito... As aulas são expositivas, a gente trabalha muito com leitura de texto, debate... Eu dou um texto e na próxima aula a gente debate em grupos ou... Apresentação de seminário, eu não gosto muito, porque eu acho que... O seminário se você não souber direcionar isso direitinho é aquela coisa; o professor não trabalhar e o aluno trabalhar por ele... Fica sentado... Ninguém tem ainda... Dando teoria literária no segundo período, eles não têm noção, eles não vão dar uma aula lá para os alunos de lá entrarem em questionamento, é quase que impossível, então, seria uma coisa pra eu fechar, cruzar os braços e ficar ali assistindo, então é uma prática que eu não... Quando a gente trabalha literatura aí a gente faz mais assim porque já são aulas vistas por mim... Mesmo em teoria literária eles quando tem que apresentar um seminário, alguma coisa, normalmente quando a gente apresenta as correntes literárias uma por uma, a gente faz... Eu divido e eles apresentam e fazem o seminário, mas as aulas sempre são dadas. Eu não abro mão de dar as aulas pra que eles tenham a noção e depois partam para a pesquisa, porque o objetivo principal é que eles pesquisem. Tem um material muito bom que eu utilizo que é da Regina Zilberman, se eu não me engano é da Regina Zilberman, é um... Parece que é do IESP... tem um livro... Fala sobre teoria literária de um modo geral, desde as origens, enfim. Tem também o DVD e vez por outra eu introduzo também quando eu acho importante, principalmente quando fala dos gregos, quando fala de Platão, da mímese e Aristóteles tudo, então eu gosto muito que eles vejam, façam essa viagem lá no passado e ela explica de uma maneira muito clara, é realmente uma aula, é um recurso que eu uso, eu utilizo muito, mas a gente debate muito. Sempre eles têm o que ler e que trazer de volta para mim para a gente

discutir as questões, as dúvidas, as curiosidades, enfim. Sempre a aula ela é, sempre, sempre acoplada ao texto, não é só o blá, blá, blá não. A gente fala, mas aqui mesmo a gente vai identificar as coisas das quais nós estamos nos referindo.

E: E é... Em suas aulas de Teoria da Literatura a senhora costuma utilizar textos literários e como é que isso geralmente acontece?

P: Quando eu vou dar a teoria dos gêneros, a lírica, o drama aí a gente trabalha... Eu mostro, falo sobre tudo, romance, conto... Saio dividindo quando eu chego por aí, eles tem um extrato de cada uma das coisas, nem que seja pequeninho é... Algum trecho de um drama... De uma obra dramática teatral [neste momento toca um telefone]... Sim o que é que eu estava dizendo? E eu apresento os trechos, vamos falar da lírica, da poesia. A gente vai ver, vai identificar, os trabalhos deles, enfim. Eu sempre trabalho assim dessa maneira, eu acho que a gente não pode dissociar a teoria da prática, você dá a teoria... E imediatamente ou no momento seguinte você vai e mostra as duas coisas para eles poderem saber o terreno em que estão pisando, porque senão teoria por teoria é como disse Goethe muito bem: "verde a árvore da vida"... Nesse caso aí eu vejo como o que há de bonito na poesia, o que encanta na poesia... na poesia não, na literatura, nos textos em prosa ou nos textos em verso. Então eles têm que ver essas duas coisas para que a teoria não fique aquela coisa vaga, não encaixe, tem que encaixar nesta fonte, eu utilizo assim

E: Certo, e a senhora costuma levantar reflexões sobre o ensino de literatura nas aulas e de que forma isso acontece?

P: Sim, também, a gente conversa sobre isso porque eu acho que isso é um ponto importante, já que estamos formando professores, eles vão também para a sala de aula e o que a gente vê por aí é um absurdo com relação a isso, principalmente pessoas... alunos, pré-vestibulandos e tudo, eles pegam a sinopse do livro, de um clássico, um Machado de Assis, um José de Alencar seja lá o que for, eles pegam e leem ali e acabou-se, porque eles sabem que são direcionados para aquilo, aquilo que vai cair no vestibular, aquilo é o que importa. Eu faço questão de dizer para eles que eles têm que ler o texto na íntegra, eles têm que ler o livro na íntegra, para que eles possam se assenhorrar da ideia do autor; o que é que o autor quis ao escrever

aquele livro, qual foi o objetivo, que segredos eles podem descobrir ali, que mistérios estão por trás daquele bosque da ficção entendeu, como diz Humberto Eco (risos). No bosque da ficção você pode fazer vários passeios nesse bosque, então eu procuro interessá-los, envolvê-los afim de que eles possam é... Fazer esse passeio com olhos de descoberta e a importância que vai ter isso para os alunos deles futuramente, eles como professores dentro da sala de aula, como é que eles vão ter que se portar, como é que eles vão despertar o interesse o gosto pela literatura por alunos que jamais nem sequer ouviram falar... Eu tenho tido um grande prazer em relação a isso, principalmente quando eu trabalho com literatura portuguesa de ver assim que depois alunos que gostaram, alunos que fizeram uma pós-graduação e a monografia foi com literatura portuguesa, tem o caso de uma aluna minha que fez até na [cita o nome da IES 02], ela está fazendo mestrado na federal, ela estudou na [cita o nome de outras IES particular] com a gente, eu trabalhei três anos na [cita o nome de outras IES particular] e... Ela está fazendo mestrado na federal em teoria literária e eu tenho a certeza, modéstia parte, que foi muito por conta do interesse que ela teve na disciplina, no andar da disciplina, e eu fico muito feliz com isso.

E: E que teóricos a senhora geralmente trabalha em suas aulas de Teoria da Literatura e quais são aqueles que você considera indispensáveis?

P: Todos os meus livros [t.i.] e minha memória às vezes me trai um pouco, mas eu gosto muito de Regina Zilberman, eu gosto do Antoine Compagnon, “O demônio da teoria” tá lá na minha bibliografia. Tem um... Roberto Acízelo, parece que é o nome dele, tem um livro pequeninho, básico, tem um outro é... Eu me esqueci o nome agora, mas eu acho que estes aí são fundamentais, esses e tem outros também, a bibliografia, é uma bibliografia vasta... tu me dá uma pausa? (pausa) Eu gosto muito da Leyla, porque a Leyla tem aquele livro “Altas Literaturas” que eu acho ele interessante, gosto da Leyla Perrone-Moises, o Antoine Compagnon tá na bibliografia, a Regina Zilberman também, esse Roberto Acízelo, tem um outro... Dos gregos aos pós-modernos, me esqueci o nome dela agora... Mas eu posso te dar depois, se você quiser eu posso te dizer depois com mais detalhes, mas são vários, eu utilizo todos assim sabe, eu utilizo todos assim quando eu trabalho com textos assim variados durante o período, durante o semestre

E: E haveria alguma teoria: formalismo, estruturalismo, fenomenologia que a senhora acredita possa trazer mais contribuições para a formação dos professores que irão atuar na educação básica?

P: Eu acho que... Na realidade eu gosto mais das teorias mais recentes, eu gosto muito da estética da recepção, eu gosto muito dos estudos pós-coloniais, mas eu acho que pra, eu acho importante, claro que é importante porque a base está aí, os formalistas russos, o estruturalismo tcheco, enfim, francês por aí. Eu acho que é importante que os alunos tenham conhecimento desse mecanismo, que eles conheçam todas essas teorias e conheçam o objeto, a especificidade do estudo de cada uma delas, o foco de cada uma delas. Agora eu acho que é difícil de dizer assim, qual seria a mais adequada, porque eu acho que... Isso o professor vai... É quando a gente sai da Universidade... Você vai andar por que linha? Qual é a linha que você vai usar? Como você vai se portar? Isso aí eu acho que a prática é que vai te mostrando qual a ferramenta mais apropriada para se utilizar, eu acho que neste caso fica nisso também, não tem essa daqui ô, acho que isso aí ele vai mesclando, ele vai utilizando. O fato é que ele não pode focar em uma coisa só, ele tem que fazer uma... a gente como professor, a gente tem que fazer uma adaptação para ver o que melhor se encaixa na forma da gente... Que fique melhor, mas fácil, mais acessível para o aluno, é uma descoberta individual mesmo, não é uma receita de bolo não.

E: É... E de que forma a instituição, no caso que em a senhora trabalha, orienta o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de Teoria da Literatura?

P: De forma nenhuma, a minha instituição de forma nenhuma. Eu sou a responsável pelo direcionamento, o andamento das aulas e de como eu vou fazer, é uma responsabilidade muito grande que também novamente eu digo, sem falsa modéstia, não pode ficar a cargo de qualquer um. Só pra quem tem compromisso com a sua profissão, com a sua tarefa, e se compromete a fazer, querendo que o aluno realmente saia dali é... Com alguma bagagem, algo que lhe dê condição de ir pra frente. Sou eu que faço o programa neste aspecto aí... Ao meu ver... Como estou anônima eu posso dizer (risos) deficiente, muito deficitário não sei se é só lá ou em todas, mas eu acredito que é na maioria mesmo e olha que a [cita o nome da

instituição] é comprometida, a [cita o nome da instituição] tem um quadro muito bom, muito bom, todos nós, eu acho que sem exceção, que eu saiba vieram da federal, todos nós, tem dois doutores, dois estão terminando o doutorado no quadro, é um quadro pequeno, mas todos viemos de lá, então eu acho que a gente é muito comprometido, muito, é um curso muito bom. Eu acho que só não é melhor, só não vai para a frente porque elas querem fazer uma faculdade de direito lá... Não investem no curso de letras, mas o curso de letras da [cita o nome da instituição], não é por eu trabalhar lá, mas que eu saiba, que eu conheça, fora [cita o nome de outras duas instituições] que também é muito bom, eu acho que depois desta a gente é a melhor, mas do que a própria [cita o nome de uma terceira instituição] eu acho... Muito bom o grupo.

E: Certo, e... Magda Soares, no texto “Que professor de português que queremos formar?”, afirma que a partir das décadas de 50 e 60 os cursos de letras passam a receber um público oriundo de contextos pouco letrados, com precárias condições de leitura e escrita e com um repertório de leitura cada vez mais reduzido. A senhora acredita que isso seria uma dificuldade para o ensino da Teoria da Literatura e que outras dificuldades a senhora apontaria?

P: Enorme, uma dificuldade enorme porque são pessoas que nunca tiveram o menor contato com livros... Não tem o hábito de ler. Acho que resolveram ser professor porque ouviram dizer que sendo professor você nunca vai ficar desempregado (risos), mesmo ganhando pouco você vai ter trabalho. Porque é complicado, eles dizem mesmo que não gostam de literatura, a maioria deles dizem: eu não gosto de literatura, eu quero aprender a língua portuguesa, a língua portuguesa entre aspas, a gramática porque eles vão em busca disso, eles cobram do professor de linguística o ensino da gramática, aquela gramática tradicional que não é mais desta forma que se faz, e eu acho que eles tem muita dificuldade, mas eu acho que a dificuldade maior é essa mesma da leitura, da compreensão do texto, é terrível essa questão da compreensão do texto, é terrível, e do não comprometimento mesmo. Acho que se a gente puxar mesmo num universo digamos de 20 alunos você não tira a metade que seja comprometida mesmo... Dali... Eu vou mais longe... Num universo ali... Sei lá... De vários alunos... Sei lá... Você tira dois, três, como esta

minha aluna que tá lá fazendo o mestrado, como outro que está muito bem, está na escola técnica, então são poucos assim que a gente consegue pensar, mas as dificuldades são muitas, as dificuldades já vêm desde o ensino fundamental, básico que explodem na graduação e a gente não tem como apagar esse fogaréu não, a gente procura! Melhorar, fazer o melhor que a gente pode, mas realmente escapa muitas vezes das nossas rédeas.

E: E qual a receptividade dos licenciandos diante da Teoria da Literatura neste contexto?

P: A princípio acham meio estranho, não gostam muito, mas acho que isso depende muito de como é conduzido, como as aulas são expostas, como elas são direcionadas, então essa turma... Falando agora por esta turma... Fazia dois anos que eu não dava esta disciplina, dois ou três, mas porque há dois anos ou mais que não entrava, porque "elas" estavam determinadas a terminar com o curso de letras, no ano passado a gente só tinha uma turma, duas, a que estava se formando e começou com esta outra que está no segundo período e... essa turma por incrível que pareça é uma turma que eu ainda não tive reclamações ainda, eles aceitaram bem, é uma turma boa, é uma turma pequena, tem 16 alunos quer dizer, a gente pode dar uma aula melhor, eles aproveitam muito mais e eu não tive reclamação até agora, está tudo indo bem, tudo o que eu estou pedindo o retorno está sendo bom. Eles vão agora segunda-feira fazer uma prova, porque geralmente eu trabalho assim: no primeiro exercício... Como no primeiro momento é mais a parte teórica mesmo, então a gente faz uma prova escrita. Tiveram alguns outros trabalhos porque a avaliação ela é continuada... Eu não vou avaliar na prova, a prova é um momento que vai acontecer terça-feira, mas eles já foram avaliados por outras coisas tá, com apresentação oral, com debate, leituras, comentários, a parte escrita mesmo de algum texto que eu tenha dado e eu pedi para eles fazerem alguma coisa e... No segundo momento, no segundo exercício é quando a gente entra realmente nas correntes teóricas para estudarmos com mais profundidade eles vão me apresentar, eles vão ter esta nota oral que é em grupo, um grupo de dois ou três, acho que vou fazer de dois porque eles são poucos e... Pra poder ver todas as teorias, e... Assim, eles têm uma nota oral que é individual e tem uma nota escrita

que é o trabalho que os dois vão fazer, que a dupla ou o trio sobre o que eles apresentarem é assim que eu normalmente divido, avalio... Aí eu não tenho... Até agora não reclamaram, até estranhei, normalmente eles reclamam muito, porque é uma coisa árida, teoria é árida, tem que ter um jogo de cintura para tornar um pouco mais agradável. É árida não só para eles, mas pra gente também, pra gente ensinar é árido, pra mim mais ainda (risos) porque é... É complicado assim... Não que seja complicado, mas é que... Como é que eu posso lhe dizer... A minha paixão é pela prática, é pelo texto e não pelas formas como eu posso abordar... As formas que eu posso abordar são componentes que vão me permitir uma abordagem mais facilitada, mas para que eu possa abordar bem eu tenho que conhecer estas formas todas muito bem, então eu me dedico a estudá-las exatamente para isso para poder não tornar as aulas tão maçantes.

E: Aí professora, esta agora é o último bloco de perguntas, é... Que competências, habilidades o professor deve possuir para lidar com o texto literário na educação básica?

P: Ele deve ser um bom leitor, eu acho que ele deve ser um bom leitor, porque se ele for um bom leitor ele vai poder passar este gosto, este prazer para os alunos dele. Eu acho que isso é básico, é fundamental, ele deve ter o conhecimento, ele deve ter o domínio da língua portuguesa realmente, isso aí eu não abro mão não, eu sou do tempo em que se dizia... Meu tempo é hoje, mas eu sou do tempo em que se dizia: fala bem e escreve bem que lê muito. Então eu sempre li muito na casa dos meus pais, meus avós tinham uma biblioteca muito grande, eu lia muito desde pequena, eu aprendi a ler com cinco anos de idade e lia tudo, jornal, tudo o que me caia nas mãos eu sempre lia, até hoje eu não paro de ler, em qualquer canto que eu tiver, tiver uma revista de fofoca, seja do que for eu vou ler, eu gosto muito de ler. Então você sendo um bom leitor, você vai ser um bom escritor e você vai falar bem também. Essa questão que a linguística atualmente ela vê de outra forma, então são vários falares, se você é compreendido e você se faz compreender não é necessariamente que você fale errado, mas eu acho que você como professor ali na sala de aula, ensinando os seus alunos, você tem a obrigação de ter o domínio da norma culta, para que os alunos também possam compreender dessa forma, saibam

que há outras formas de se expressar, mas é essa que vai valer quando eles forem avaliados em algum momento, quando eles tiveram em alguma situação em que eles tenham que falar, se expressar, enfim, é a norma culta que vai valer então o professor tem que ter este domínio, da língua portuguesa, da língua materna e ser um bom leitor, porque se ele não for um bom leitor ele não vai despertar nos alunos o prazer de ler de jeito nenhum, mas não vai mesmo.

E: E quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de literatura na educação básica?

P: Eu acho que o professor tendo em mão essas ferramentas ele vai saber como utilizar... O texto literário deixa de ser um enigma nas mãos dele, então o texto literário vai se tornar algo mais claro pra ele e sendo claro pra ele com certeza, consequentemente ele vai ter várias possibilidades ao seu alcance para poder transformar este texto em prazer, em um texto prazeroso e não em um texto amarrado que não anda e que o aluno não tem interesse. Então estas ferramentas que a teoria literária dá a teoria de um modo geral, eu acho que elas têm que estar sempre a mão do professor, ele tem que estar ciente delas e tem que ter o domínio sobre elas, porque se ele não tiver ele não vai ter como fazer o texto na prática funcionar com o aluno.

E: É... Todorov afirma, no livro “Literatura em Perigo”, que o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas em vez de ensiná-los fazer que esses conceitos e técnicas se transformem em uma ferramenta invisível (risos). Como a senhora analisa esta afirmação do autor?

P: Acabei de dizer (risos) isso em outras palavras, então esta ferramenta tem que ser invisível porque se você disser: estou usando isso, aquilo, é desta forma, esta teoria pesa, aí volta o Goethe que eu adoro; a teoria fica cinzenta. E o cinza vai cobrindo o verde da poesia, da beleza do texto literário, então ela tem que ser invisível, ou você tem que falar *en passant*, mas você tem que saber como utilizar porque se você for: é desta forma. Fica aquela coisa muito mecânica tá, você vai pegar um texto e vai dissecar como se estivesse dissecando um cadáver numa aula

de anatomia, e o texto é um ser vivo, ele tá lá vivo, ele só vai precisar que a gente saiba como manipular, saiba como entrar naquele meandro. Então eu acho que é perfeita esta afirmação... Ainda bem que eu concordei com Todorov (risos)

E: De certa forma corroborou o que a senhora já havia falado... É... Esta é a última pergunta agora. Diversos autores como Maria Theresa Fraga Rocco, Regina Zilberman e Rildo Cosson, apontam que as práticas do ensino de literatura na educação básica têm se orientado majoritariamente por um viés historicista. A senhora acredita que tal quadro possa ser visto como um reflexo da formação inicial oferecida pelos cursos de Licenciatura em Letras, porque sim e porque não?

P: Com certeza, muitas vezes é centrado muito nisso, ficam centrados muito nesta visão historicista e aí você... O aluno ali não tem... Como eu posso dizer... Não tem pano para a manga, não tem campo para se expandir de outra forma, é claro que isso não pode ser relegado para segundo plano, há teorias... O formalismo russo mesmo é... Tem toda uma história por trás, tem toda uma... Uma situação de formação que passa muito pela questão política também, e eu acho que isso deva ser visto, mas ele não deve ser abordado como fator primordial, principal, eu acho que você tem que mesclar, mostrar também as outras possibilidades, mas eu acho que é assim sim, é dessa forma... A gente sai de lá muito... Como eu posso dizer... Eu nem sei... Acho que a gente sai de lá muito pragmático. Acho que você não pode ser tão pragmático quando se trata com literatura, porque literatura é basicamente emoção, é vida, eu vejo dessa forma.

E: Certo. A senhora teria mais alguma coisa a acrescentar, algum comentário a fazer professora?

P: Não, eu acredito que não, foi interessante a entrevista e eu espero que eu tenha contribuído não só para a tua pesquisa, mas para que vocês cheguem a um consenso a um objetivo que vocês pretendem. Enfim, que a minha fala tenha contribuído de alguma forma.

E: Contribuiu muito, pode ter certeza. Foi ótimo professora, muito obrigado pela entrevista.

FIM DA ENTREVISTA E DA TRANSCRIÇÃO