

ANA MARIA FRANCO

A DISCIPLINA “PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA” NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR

UBERLÂNDIA

DEZEMBRO – 2010

A DISCIPLINA “PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA” NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Dissertação protocolada no Programa de Pós-graduação - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Texto e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos

UBERLÂNDIA
DEZEMBRO DE 2010

À minha mãe, Telma, que me ensinou a importância da educação em nossas vidas e é a minha maior incentivadora nos estudos do mestrado.

Ao meu esposo, Hugne, meu companheiro de sonhos e conquistas e apaixonado como eu pela docência.

A todos os professores que, mesmo com todas as dificuldades e empecilhos que a profissão oferece, não desistem do sonho de transformar esse país por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Telma Lucia Suaid Franco, pelas “noites mal-dormidas”, por todas as dificuldades que a vida nos colocou e que, com perseverança, passamos juntas; por todo o investimento em minha educação, por me acompanhar desde o primeiro dia na escola e, até hoje, acreditar em mim e me incentivar a prosseguir nos estudos acadêmicos.

Ao meu marido, Hugne Eduardo Naves Pereira, meu professor “oficial” de Língua Inglesa, amigo há mais de dez anos, esposo há pouco mais de um ano, eterno companheiro de reflexões e desabafos sobre a vida acadêmica, profissional e pessoal e que sempre acredita, sonha e caminha ao meu lado, mesmo quando tudo parece impossível.

Aos participantes desta pesquisa, que contribuíram não só para a formação de um trabalho acadêmico, mas para as reflexões como professora de Literatura se tornarem uma constante em minha vida.

Ao professor Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, por ter acreditado e apoiado este projeto e nossas reflexões.

Ao professor Dr. Cleudemar Alves Fernandes, por apresentar reflexões acerca de Michel Foucault que tanto me interpelaram e nortearam esta pesquisa.

À professora Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, à professora Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza e à professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, pelas essenciais contribuições teóricas à minha vida acadêmica.

À professora Dra. Alice Cunha de Freitas e ao professor Dr. José Sueli de Magalhães que, sempre com muito carinho e respeito, me apoiaram e colaboraram com o meu trabalho em momentos cruciais.

À secretária do Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos Maria José Nascimento Fabiano, sempre solícita, gentil, carinhosa e que tanto me ajudou quando mais precisei, nessa etapa acadêmica.

A todos os professores que passaram pela minha vida escolar, acadêmica e profissional e que constituíram e constituem a docente que hoje sou.

Aos meus queridos alunos de todas as escolas pelas quais já atuei e que, a cada dia, mesmo não sabendo, me ensinaram e ensinam o que é ser professor, me tornando ainda mais apaixonada pela profissão e mostrando como a docência pode transformar uma sociedade e mudar destinos.

RESUMO

O ensino de Literatura tem enfrentado inúmeros questionamentos, tanto com relação à inscrição dos discentes na construção de uma cultura de leitura, como sobre a conjuntura atual do ensino de Literatura. O processo de formação de leitores nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, geralmente, tem tido impasses principalmente pela não-valorização do ensino de Literatura, não conferindo a esta a devida relevância que possui no currículo escolar. Percebe-se, então, que não há, em muitos casos, uma efetiva preocupação com a formação dos discentes como leitores e sim um ensino sistematizado e logicizado da Literatura, repleta de interpretações e análises prontas, fechadas e centradas na figura do professor. Alunos passam a ser meros receptores, na maioria das vezes, de sentidos prontos para os objetos de leitura, não havendo espaço para o aluno construir suas reflexões a partir de suas interações com o mundo. Devido a essa conjuntura de certa desvalorização do ensino de Literatura, observada nos níveis Fundamental e Médio, a relevância da formação de professores na área, iniciada na academia, é posta em questionamento, já que, os atravessamentos discursivos provenientes do âmbito escolar chegam às disciplinas de estágio, como é o caso da “Prática de Ensino de Literatura”, fazendo emergir o descrédito quanto à possibilidade de mudanças no ensino de Literatura, agregando-se teoria acadêmica à prática docente. No presente trabalho, buscar-se-á discutir as bases do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio, bem como a relevância da formação de professores que saibam agregar a teoria à prática docente. Nosso foco de análise é a formação do docente pré-serviço na disciplina acadêmica “Prática de Ensino de Literatura” e nosso *corpus* se constitui de docentes pré-serviço que, ao concluírem a referida disciplina refletiram por meio de um questionário pautado nas diretrizes do roteiro AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) sobre sua constituição como docente em Literatura, bem como sobre o ensino desta em toda a sua experiência escolar. Não se pretendeu neste trabalho observar a materialidade linguística em separado de cada participante. Buscamos, por meio da clivagem dos dizeres coletados, recortá-los em sequências discursivas, preservando a identidade dos docentes pré-serviço que colaboraram para a pesquisa, pois não era nosso interesse identificá-los. Procuramos, por meio das sequências discursivas fazer emergir qual a imagem de docente em Literatura o egresso da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” constrói, após a conclusão desta. Procuramos também investigar qual a relação do sujeito docente pré-serviço com a Literatura, com a docência e o quão importante foi sua vivência como aluno de Literatura para a sua formação como professor e para a construção da sua relação com a disciplina e com o ato de ler. Temos como fundamentação teórica a Análise do Discurso Francesa, nos estudos de Michel Foucault, pautando principalmente nas reflexões por ele expostas acerca da *disciplina*. Retomamos, ainda, documentos oficiais como a “LDB”, os “PCNs”, bem como o “Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras”. Foi feita, também, uma rápida incursão em referenciais teóricos adotados na “Prática de Ensino De Literatura” e que, constituem os saberes acadêmicos dos graduandos sobre o ensino de Literatura. Nosso trabalho tem como objetivo não só atingir o meio acadêmico de formação docente, mas trazer professores em-serviço para a reflexão sobre a atual conjuntura do ensino de Literatura e promover discussões sobre o que pode ser feito para eventuais mudanças no que concerne a identificação pela leitura por parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Palavras-chave: 1. Literatura. 2. Ensino. 3. AREDA. 4. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The teaching of Literature has found many questionings, as related to the subscription of the students in the construction of a reading culture, as about the current reality of the teaching of Literature. The process of formation of critic readers at the elementary school and high school, generally, has had impediments mainly for the non-valuableness of the teaching of Literature, not giving it the considerable importance that it has in the school curriculum. We notice that, in many cases, there is not an effective worry about the formation of the students as readers, but a systematic and logical teaching of Literature, with plenty of ready interpretations and analyses, closed and focused on the teacher's figure. Most of the time, the students become mere receivers of ready senses for the objects of reading, it means there is no space for the students to construct their reflections from their interactions with the world. Due to this reality about the unvaluable of the teaching of Literature, observed at the elementary school and high school, the importance of the formation of teachers in this field, initiated at the academy, is questioned, because the discursive crossings provided by school come over the intership subjects, like "Teaching of Literature Practice", what makes appear the discredit on the possibility of changes in the teaching of Literature, connecting the academic theories to the teaching practice. In this current project, we look for discussing the bases of teaching of Literature at the elementary school and high school, and the importance of the formation of teachers who know how to connect the theory to the practice. Our focus on the analyses is the formation of the pre-service teacher in the academic subject "Teaching of Literature Practice" and our *corpus* is formed by pre-service teachers that, when they concluded this subject, have reflected about their constitution as Literature teachers and about the teaching of the academic subject in their school experiences, answering an AREDA Questionnaire. We do not have the intention in this project to observe the linguistic materiality separated in each participant. We attempted, throughout the disjoint of the collected speeches, to select them into discursive sequences, protecting the pre-service teachers' identity, who helped the research. We also attempted to demonstrate throughout the discursive sequences which image of Literature teacher the undergraduate constructs after studying the subject "Teaching of Literature Practice". We look into the relationship of the pre-service teachers with Literature, with teaching and how important the experiences as Literature students are for their formation as teacher and for the construction of their relationship with the subject and with reading. We have as theoretical bases the French Discursive Analysis, Michel Foulcault's studies, mainly based on his reflections about *discipline*. We also take apart official documents, like: "LDB", "PCNs" and "Pedagogic Politic Project of Languages Course". We include some theoretical references used in the subject "Teaching of Literature Practice", which make part of the academic knowledge of the pre-service Literature teachers. Our project do not intend only to reach the academic teaching formation, but also provoke on the in-service teachers reflections about the current reality of Literature teaching and promote discussions about what can be done to get some changes involving the reading identification from the elementary school and high school students.

Key-words: 1. Literature. 2. Teaching. 3. AREDA. 4. Discourse Analysis.

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO UM – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	
1.1 Contexto da pesquisa e condições que nos levaram a esta investigação	18
1.2 Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	23
CAPÍTULO DOIS – CONJUNTURA DO ENSINO DE LITERATURA ATUAL E A DISCIPLINA “PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA”: DIÁLOGOS E DEBATES, BEM COMO AS INCURSÕES DESTES NA PESQUISA.	
2.1 A docência em-serviço e a docência pré-serviço de Literatura em linhas gerais	27
2.2 Uma problematização do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio	27
2.3 A disciplina acadêmica “Prática de Ensino de Literatura e suas atribuições”	30
2.4 A “Prática de Ensino de Literatura” e seus embates com a docência em-serviço: perpetuação de crenças e ideologias.	32
2.5 O ensino de Literatura e a motivação para a pesquisa	34
2.6 Objetivos e hipóteses que perpassam a pesquisa	35
CAPÍTULO TRÊS - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
3.1 Bases teóricas em linhas gerais	39
3.2 Literatura – conceituações e reflexões	39
3.3. Algumas políticas educacionais e a Literatura: Aspectos históricos gerais do Curso de Letras: “currículo novo”, “currículo antigo” e a escolha pela “Prática de Ensino de Literatura”	46
3.4 A LDB e os PCNs com relação ao ensino de Literatura	57
3.5 O aporte teórico da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” e a formação docente.....	60
3.6 Incursões de noções de Michel Foucault.	64
CAPÍTULO QUATRO - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	
4.1 A proposta “AREDA” em linhas gerais	73
CAPÍTULO CINCO – ANÁLISE DE <i>CORPUS</i>	
5.1 A Análise de dados em linhas gerais	80
5.2 A (des)identificação com a docência de Literatura	81
5.3 O (des)interesse pela Literatura	86

5.4 Crenças e experiências com a Literatura atravessando a constituição do docente pré-serviço	91
5.5 A disciplina acadêmica 'Prática de Ensino de Literatura' na formação do docente pré-serviço que irá atuar na educação básica	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
---	------------

ANEXOS

QUESTIONÁRIO AREDA	115
<i>CORPUS COLETADO</i>	
DEPOIMENTO - SUJEITO 1	119
DEPOIMENTO - SUJEITO 2	126
DEPOIMENTO - SUJEITO 3	134

“A literatura nos mostra o homem com uma veracidade que as ciências talvez não têm. Ela é o documento espontâneo da vida em trânsito. É o depoimento vivo, natural, autêntico... Quando um poeta canta, é nele que se operou todo um processo de síntese: sua sensibilidade, sua personalidade recolheu os elementos esparsos do momento, da raça, da terra, dos contatos sociais e espirituais; todo o complexo da vida, na receptividade ativa e criadora de um homem, pode produzir máquinas ou leis, sistemas ou canções. Mas as canções parece que vêm muito mais diretamente da sua origem à sua forma exterior, ou, então, talvez abram mais facilmente passagem até as almas: porque por elas se aproximam distâncias, se compreendem as criaturas, e os povos se comunicam as suas dores e alegrias sempre semelhantes.”

Cecília Meireles.

INTRODUÇÃO

“O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes?”

Michel Foucault.

O presente texto¹ constitui-se como dissertação resultante da pesquisa intitulada “A disciplina ‘Prática de Ensino de Literatura’ na formação do sujeito professor”, realizada no programa de Mestrado em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

Pretende-se circunstanciar e apresentar, por meio de reflexões, a contextualização dos aspectos motivadores da pesquisa, a fundamentação teórica e metodológica, as primeiras análises do *corpus* e, por fim, as considerações até então formuladas, com base nas análises e estudos compilados a partir dos dados coletados, que serão descritos em tempo.

Ao final desta dissertação, apresentamos, como anexos, o questionário utilizado como norteador dos depoimentos dos discentes egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, foco de nossa análise e a transcrição na íntegra dos três depoimentos que constituem o *corpus* da pesquisa.

No Capítulo Um faremos um breve apontamento sobre os fatores que motivaram a pesquisa, bem como delimitaremos a constituição de nosso *corpus* de análise. No Capítulo Dois problematizaremos a atual conjuntura do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio, abordaremos em linhas gerais em que consiste a disciplina teórica de formação docente “Prática de Ensino de Literatura”, bem como os atravessamentos advindos da docência em-serviço nos professores pré-serviço. Tais diálogos e embates entre meio acadêmico e profissional docente a ser explanada neste capítulo, culminando nos objetivos e motivações que cruzam este trabalho.

¹ Devido à constatação proveniente das análises feitas nesta pesquisa; de que há certo distanciamento entre as reflexões teóricas e a prática docente, esta decorrente, muitas vezes do excessivo jargão teórico inacessível ao leitor não-filiado às correntes teóricas. O presente trabalho busca, por meio de vocabulário mais acessível, propor discussões acerca da formação docente em Literatura e do ensino da referida disciplina, aproximando professores em-serviço das reflexões acadêmicas. Sendo assim, o título do referido trabalho também apresenta-se de maneira pontual e simplificada pelo mesmo objetivo. Nota-se que, geralmente, há um distanciamento entre textos acadêmicos e a prática docente, não havendo por parte dos docentes em-serviço um interesse pela busca de tais estudos, acreditando que eles não se aproximam do contexto da prática de sala de aula e por julgarem trabalhos dessa natureza de linguagem prolixa e de difícil compreensão. Entendemos que os estudos advindos da academia devem atingir o âmbito da prática docente e o intento deste é levar para o ambiente profissional de docência as discussões acerca da formação do professor de Literatura no nível superior. Assim, com um título simplificado, temos o objetivo de atingir as esferas da docência profissional e não somente o meio acadêmico.

No Capítulo Três revisitaremos documentos que regem a educação nacional como a “LDB” e os “PCN”s, tendo como enfoque o que deles pode se depreender acerca do ensino de Literatura. Observaremos também o “Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras” da Universidade Federal de Uberlândia que traz as diretrizes do ensino de Literatura na academia, bem como o perfil esperado de um professor em-serviço que atuará na profissão. Ainda faremos um breve comentário acerca de alguns dos textos teóricos vistos na disciplina “Prática de Ensino de Literatura” e que fomentam discussões e reflexões sobre a formação do docente que promova em sala de aula a identificação de seus alunos com o ato de ler. Será também feita uma incursão nos estudos de Michel Foucault, a filiação teórica da pesquisa no interior da Análise do Discurso de linha francesa.

No Capítulo Quatro faremos a abordagem da fundamentação metodológica que tem como base para coleta do *corpus* o Roteiro AREDA (*Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos*). Serão feitas também incursões teóricas acerca do método de análise das sequências discursivas emergidas.

No Capítulo Cinco faremos a análise das sequências discursivas que emergiram dos depoimentos dos participantes da pesquisa, buscando compreender sobre a formação do docente em Literatura após o curso da disciplina acadêmica “Prática de Ensino de Literatura” e a relevância desta para a reflexão dos docentes pré-serviço.

Nas considerações finais, apesar de trazermos as últimas reflexões sobre o trabalho, estas não se findarão aqui. Assim como a formação do docente não se encerra na academia e continua por toda a sua vida profissional, cremos que o que foi feito aqui tenha sido apenas um pequeno passo para nossas reflexões acerca do que vem a ser a docência de Literatura e sua importância na formação de professores mais cientes de seu papel de educadores e alunos mais críticos sobre o mundo em que vivem. Assim, desdobramentos, aprofundamentos e

outras reflexões sobre o trabalho irão constantemente surgir em nós, na busca do diálogo e ponte entre a docência em-serviço e o âmbito acadêmico.

CAPÍTULO UM

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

“Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é procurar compreender melhor o que foi a exploração colonial, o que significa a nossa Independência.

Compreender melhor a nossa luta para criar uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, uma sociedade de trabalhadores e trabalhadoras.

*Aprender a ler e a escrever não é decorar ‘bocados’ de palavras para depois
repeti-los.”*

Paulo Freire.

1.1. Contexto da pesquisa e condições que nos levaram a esta investigação.

Propomo-nos a investigar, na presente dissertação resultante do Curso de Mestrado, a formação docente em Literatura, no âmbito de formação acadêmica, a partir da interpelação sofrida no tocante a nossa própria experiência como docente pré-serviço² durante o curso da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”.

Na vivência como discente da “Prática de Ensino de Literatura” vimos a possibilidade de incursões teóricas em projetos de docência do estágio. No nosso caso, escolhemos a ICASU³, e implantamos nesta, por três meses, no ano de 2007, um projeto que visava a leitura de contos de autores considerados clássicos, como, por exemplo, Machado de Assis. No projeto, a concepção de ler voltar-se-ia para a constituição dos alunos como leitores críticos que se inscreveriam nos textos e eles mesmos promoveriam diálogos e estabeleceriam relações dos contos com a realidade em que se inserem.

Tivemos êxito em nosso intento, entretanto, nos estágios de observação de aulas de professores já atuando no contexto profissional de ensino percebemos que não havia a crença na possibilidade de constituição do leitor literário que, segundo SANTOS (2007) seria aquele que consegue ser interpelado por uma obra, produzindo sentidos com e por meio dela. Assim, a constituição do leitor literário se daria no processo de condução do discente à identificação ou mesmo ao incômodo perante um texto, pressupondo-se um leitor que possua identificações

² Faz-se necessária, neste momento, a delimitação do que vem a ser os termos “docente (ou professor) pré-serviço” e “docente (ou professor) em-serviço”. Tomamos por base GUILHERME DE CASTRO, M.F.F. (2008) que afirma ser o primeiro, referente aos licenciandos em Letras e o segundo termo, relaciona-se aos docentes licenciados em Letras e que atuam profissionalmente na área. Tais expressões serão recorrentes em todo o texto e usaremos com paralelismo para não confundir o leitor.

³ Sigla que significa “Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia, que prepara jovens para o mercado de trabalho. O curso de Literatura a ser dado por nós no primeiro semestre de 2007 visou, então, a formação de leitores críticos e reflexivos que, a partir da leitura dos contos, por exemplo, de Machado de Assis, se inscreveriam na obra, refletindo e criando diálogos entre as discursividades presentes nela e o contexto social ao qual estavam inseridos.

Um exemplo disso ocorreu na leitura de “Um Apólogo”, de Machado de Assis em que, ao serem questionados sobre a possibilidade de semelhança entre a agulha, a linha e o alfinete com o cotidiano deles, os discentes afirmaram se lembrar das relações profissionais as quais estavam inseridos, atribuindo-lhes as características da “agulha” e aos padrões a da “linha”.

e desidentificações com o mundo e com os objetos nele contidos, que constantemente o atravessam. O leitor literário re-criaria, assim, a história com sua leitura, trazendo a obra para sua vida, por meio de suas formações ideológicas, promovendo reflexões e diálogos entre elas, ressignificando a obra literária.

No entanto, a concepção de leitor literário aqui por nós colocada não era concebida como possível por grande parte dos professores em-serviço com os quais tivemos contato no período de estágio de observação. É neste viés que a interpelação em tal investigação se reforça, pois a pesquisadora, ao se tornar professora em-serviço e passar a se inscrever na docência em Literatura, presencia constantemente, no ambiente profissional de atuação, assim como foi em seu período de estágio, constantes embates envolvendo qual seria a relevância dos pressupostos e reflexões teóricas na prática docente. Isso se daria pela crença de que há um distanciamento entre o que é produzido na academia e o que é vivido na prática, não havendo elo possível entre ambos.

A pesquisadora, como já supracitado, tem sua inscrição profissional na docência de Língua Portuguesa e Literatura e crê na possibilidade de diálogo entre as reflexões da teoria e da prática. Assim, a referida dissertação, por meio da análise sobre a relevância da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” na formação docente, busca levar os professores, partindo das reflexões aqui feitas, a repensar suas práticas e considerar a busca e o recorte, bem como a incursão de referenciais teóricos em seu cotidiano escolar.

Nossa pesquisa pretende, mesmo que em uma amplitude pequena, trazer aos professores de Literatura e Língua Portuguesa dos níveis Fundamental e Médio que atuam profissionalmente, reflexões teóricas acerca da formação docente, a partir de depoimentos de professores pré-serviço. Não pretendemos aqui, assim, expor análises e considerações teóricas distantes ou com jargões inacessíveis ao professor e que fiquem apenas no âmbito acadêmico.

Observa-se, então, que há uma crença vigente no âmbito escolar de que a teoria

somente serviria para as reflexões advindas da academia e que o que é produzido no meio acadêmico estaria distante ou desvinculado da realidade profissional. Desse modo, as reflexões aqui colocadas têm como direcionamento o ambiente da academia, mas são especialmente voltadas para os contextos da docência profissional dos níveis Fundamental e Médio e para os professores pré-serviço que ainda estão se constituindo educadores. Estes ainda são graduandos e têm contato constante com os referenciais teóricos, mas, ao mesmo tempo, observam que muitos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio não veem a teoria com possibilidade de aplicação na sala de aula.

Percebemos que, apesar de a disciplina “Prática de Ensino de Literatura” ser a última obrigatória do currículo antigo para a formação acadêmica do docente em Literatura e uma das finais para a conclusão do curso de Letras, muitos colegas discentes não se identificavam com a docência em Literatura.

Isto se daria devido ao fato de estes, em sua maioria, acreditarem que, quando do ingresso no meio profissional, a possibilidade de aplicação ou transposição de propostas de mudanças no Ensino de Literatura vistas na academia seria impraticável ou enfrentaria grande resistência. Esta aferição pode ser verificada adiante na análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

Esta concepção emerge por estar a Literatura em um imaginário de descrédito nos níveis Fundamental e Médio, não havendo em grande parte a identificação de professores e alunos com a constituição do leitor literário, nem tampouco a formação de leitores entre os discentes destes patamares de ensino. Tal cenário gera, assim, um descompasso entre o saber teórico que propõe possibilidades de mudança nesta conjuntura e a possibilidade de uma mudança, quando o professor já se encontra inscrito no ambiente de docência profissional.

A proposta de investigação que nos trouxe ao Curso de Mestrado e a essa pesquisa, baseia-se no ponto de vista com relação ao estado atual do ensino de Literatura na escola regular, contemplando-se os níveis Fundamental e Médio, a ser detalhado adiante.

A partir da experiência como docente em período de estágio e atualmente como docente em-serviço que atua no ensino de Literatura, observamos nesses contextos de ensino distintos que, em tese, dialogariam entre si trocando reflexões teóricas e práticas. Notamos também as questões concernentes à docência em Literatura, vistas tanto em teoria, quanto em situações de vivência profissional docente, que apresentam determinados pontos a serem discutidos e que podem pelo menos motivar reflexões sobre como fomentar mudanças no ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio.

Assim, devido à inscrição como docente em-serviço em Literatura, hipotetiza-se um descompasso entre o que é discutido nos meios acadêmicos e o que circunda o âmbito de docência profissional, estando as discussões teóricas em certo descrédito com este último, não havendo, desse modo, diálogos constantes entre os dois.

Logo, devido à nossa filiação profissional e ideológica como professora de Literatura para discentes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, buscamos com as reflexões deste trabalho, a possibilidade de se atingir o meio docente profissional como um todo, bem como o âmbito acadêmico-científico.

Pretendemos, então, colaborar para maiores reflexões acerca não só do ensino de Literatura, como da formação de professores no interior da academia e a ressignificação da prática docente da disciplina no contexto escolar, sendo essa uma mudança necessária e possível.

Dessarte, a referida pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar a enunciação pedagógica que se constitui na disciplina “Prática de Ensino de Literatura” na formação docente, no currículo do Curso de Letras, sua relevância no processo de formação de

professores, principalmente no que se refere a uma preparação para atuar nas esferas educacionais dos níveis Fundamental e Médio, assim como a promoção de reflexões acerca das atuais conjunturas do ensino de Literatura no ensino regular.

Segundo Guilherme de Castro (2008, P.76):

Pêcheux (1969/1990) defende a tese de que os sujeitos-enunciadores têm seus lugares representados nos processos discursivos que são colocados em jogo, e que o que funciona nesses processos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os sujeitos atribuem um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (Grifos do autor)

Partindo desta reflexão, por meio da análise de *Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos*, coletados de alunos egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, (não sendo ainda egressos do curso de Letras), busca-se neste *corpus* qual a imagem que o licenciando que acabou de cursar a disciplina “Prática de Ensino de Literatura” constrói acerca do que seja ensinar Literatura na docência regular nos níveis Fundamental e Médio e qual seria a relevância desta disciplina na formação do docente de Literatura.

Procuramos perceber, também, a ressonância de atravessamentos discursivos advindos de lugares acadêmicos e escolares pelos quais o sujeito é interpelado e que se contrapõem e se completam continuamente, devendo ser considerados, os aspectos histórico-ideológicos advindos do período em que o graduando foi discente em Literatura nos níveis Fundamental e Médio, além de como esse graduando manifesta seus processos de identificação ou desidentificação com a disciplina em questão, bem como que imagem constrói acerca do corpo docente.

A disciplina “Prática de Ensino de Literatura” propõe interpelar os professores pré-serviço à investigação, durante o período de estágio, em observações de aulas em escolas de ensino Fundamental e Médio, para avaliar quais são as dificuldades inerentes ao ensino de Literatura.

Além disso, propomos a construção de uma reflexão, a partir de atravessamentos discursivos advindos de um lugar teórico-acadêmico que leve os professores pré-serviço a buscarem, durante o processo de regência, estratégias de ensino que promovam a construção de uma identificação, tanto dos alunos de escolas regulares dos níveis Fundamental e Médio, quanto dos discentes da comunidade que cursam, as aulas de Literatura oferecidas pela “Prática de Ensino”, com a Literatura e pela construção de uma cultura de leitura.

1.2. Constituição do corpus da pesquisa.

Tem-se como composição do *corpus* inicial da referida pesquisa, quatro participantes, estudantes do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, que haviam recentemente concluído a disciplina “Prática de Ensino de Literatura”. Entretanto, um dos depoimentos gravados⁴ ficou em grande parte inaudível, devido a ruídos na gravação, o que nos impossibilitou quanto à transcrição.

Assim, nosso *corpus* passou a ser constituído de três depoimentos, estes coletados, como já informado, de discentes egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, do segundo semestre de 2008.

A dificuldade quanto à obtenção do *corpus* faz emergir uma possível discussão acerca do receio e resistência em enunciar sobre as vivências na referida disciplina, possivelmente, devido ao fato de que ao cursá-la, o sujeito está em fase de conclusão da graduação em Letras, o que pressupõe um temor quanto à possibilidade de estes depoimentos impedirem de alguma forma o término do referido curso.

Contudo, há, na via de reflexão pautada nos estudos da Análise do Discurso, a preocupação em fragmentar tais dizeres em sequências discursivas que não permitem a

⁴ No tópico que se refere a “Metodologia” serão informados os procedimentos de coleta deste *corpus*.

identificação dos participantes, já que não temos o intuito de analisá-los e sim observar o que emerge de seus dizeres quando postos em alteridade com outros. Cabe ressaltar que os três participantes⁵, quando da coleta dos depoimentos, não atuavam na docência profissional em Literatura, apenas atuaram na docência pré-serviço.

Miguel atuava basicamente como professor de Música e tinha o conceito de “ler” e “escrever” como agregados ao Curso de Letras, sendo o referido curso muito relevante na vida dele como leitor. Ele ingressou no Curso de Letras com uma idade mais avançada que a faixa etária de sua turma e prestou Vestibular para cursos como Geografia, Música e Psicologia antes de ingressar em Letras. Miguel demonstra em seus dizeres uma maior tendência quanto ao seu futuro profissional após a graduação em querer trabalhar como professor de Literatura.

Diego trabalhava como professor de Inglês e somente com o contato no curso com a Literatura que nele foi despertado o interesse pela disciplina. Percebe-se que o Curso de Letras está por ele carregado de enunciados preconceituosos sobre o “ser professor”, e sobre a baixa remuneração conferida a esta profissão. O intento de Diego é prosseguir com estudos acadêmicos após a graduação, como o mestrado e o doutorado, e não demonstra veementemente a docência em Literatura como sua expectativa profissional a ser seguida por muito tempo.

Roberta, apesar de ser aluna do Curso de Letras, almeja ingressar na área de Jornalismo, não oferecida na UFU quando de seu ingresso, o que a fez optar por Letras por acreditar ter aproximação entre as áreas. Ela declara que não pretende atuar profissionalmente como docente por muito tempo e emerge em seus dizeres que a formação do sujeito “professor de Literatura” se dá também pelos atravessamentos discursivos provenientes dos níveis Fundamental e Médio, ainda como discente.

⁵ Daremos aos três participantes os nomes fictícios de Roberta, Miguel e Diego, como mais uma medida de preservação da identidade destes.

CAPÍTULO DOIS

O ENSINO DE LITERATURA ATUAL E A DISCIPLINA “PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA”: DIÁLOGOS E DEBATES.

“Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.”

Paulo Freire.

2.1 A docência em-serviço e a docência pré-serviço de Literatura em linhas gerais

A docência na disciplina “Literatura” pressupõe, em linhas gerais, não somente a abordagem de obras e períodos literários, mas, também, uma inscrição enunciativa do discente nos níveis Fundamental e Médio no processo de leitura, sendo o professor um agente de interpelação do aluno com a leitura e compreensão de obras literárias.

A disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, enfoque de reflexões neste trabalho, torna-se, então, um elemento de relevância para a formação docente. Isso se dá por provocar o educador pré-serviço a questionar sua própria formação e estimulá-lo a criar ou desenvolver projetos que visem a identificação do aluno com a Literatura em suas regências. A disciplina acadêmica “Prática de Ensino de Literatura”, assim, busca fomentar nos docentes em formação à constituição do aluno dos níveis Fundamental e Médio como leitor.

2.2 Uma problematização do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio.

Pensando-se na conjuntura atual do ensino de Literatura, temos algumas instituições escolares em que a mesma é abordada com mais ênfase, em uma disciplina separada dos estudos em Língua Portuguesa e com carga horária específica.

Para Santos (2007, p.15)

A aula de literatura é um espaço de construção de leitura, de contato com as obras literárias, de crítica, de re-significação, um espaço de vivências que resgata um olhar estético sobre relações de cotidianidade em uma dada época. Trata-se de um espaço de opinião, de expressão de sentimento, de discussão do cotidiano de cada leitor. Na aula de Literatura instaura-se um espaço de palavra que resgata elementos de uma cultura.

No entanto, mesmo com essa concepção de aula de Literatura com caráter reflexivo e opinativo, em grande parte do sistema público, percebe-se que, geralmente, os conteúdos de Literatura e Língua Portuguesa são ministrados em concomitância e a Literatura não conta como pontuação válida, apenas como carga horária. Partindo-se da premissa de que os

discentes em geral têm de participar ativamente das aulas, bem como motivados pelas avaliações, a disciplina é vista com desinteresse por muitos estudantes.

Em geral, em ambos os sistemas de ensino, sejam estes públicos ou particulares, têm-se por enfoque a prescrição de obras literárias, não se primando pelo incentivo à escolha por parte do discente, tendo este, em grande parte, uma desidentificação com a Literatura.

Na maioria dos casos, essa concomitância concentra-se mais no Ensino Médio, com as aulas de Literatura se resumindo apenas à apresentação de obras e períodos literários exigidos enquanto conteúdos programáticos nos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior.

Já no Ensino Fundamental há, em grande parte, a preocupação com a imposição por parte dos docentes de obras a serem lidas pelos estudantes, tomando-se por referencial a quantidade de livros lidos por ano. Não se dá, muitas das vezes a eles, a possibilidade de opção sobre o que irá ser lido, o que, a partir dos estudos de Perrotti (1990), traz ao leitor diversas dificuldades para o ato de ler e para a relação deste com as inúmeras possibilidades de compreensão do mundo.

Prioriza-se, geralmente, como já dito, a quantidade de livros lida por bimestre, associando tal número a uma ilusão de produtividade na disciplina, em que o sucesso está na decodificação do maior número possível de obras literárias e de fichas de leitura produzidas. Não se admite, desse modo, as atenções voltadas para apenas uma obra, o que leva à hipótese de um possível controle dos efeitos enunciativos no ensino de Literatura.

O extenso conteúdo programático a ser abordado, carregado de didatizações e tentativas de positivizar a compreensão de obras literárias, sendo muitas dessas cobradas pelos próprios discentes e esferas pedagógicas, é a justificativa muitas vezes para o professor sobre a não-flexibilização de conteúdo na disciplina Literatura, em que o aluno possa construir uma inscrição discursiva com o processo de leitura.

Deste modo, ainda segundo Perrotti (*op. cit.*, p. 96):

(...) a tendência à uniformidade é, nas condições atuais, regra geral da qual nem sempre os grupos infantis conseguem se livrar, apesar de resistirem. Para entender as dificuldades impostas às significações decorrentes de tal estado de coisas, basta que se pense nos exercícios de interpretação de textos a que são submetidas as crianças no dia-a-dia escolar. No geral, as respostas já estão dadas e não podem fugir ao padrão fixado *a priori*, situação que impõe ao signo uma única direção, obrigando que todos o interpretem na mesma perspectiva, a da instituição. Leituras divergentes quase nunca são reconhecidas, devendo, se existirem, ser silenciadas, guardadas, caso o leitor não queira se expor a algum tipo de sanção.

Tais fatos se perpetuam em muitas instituições de ensino, principalmente, pela carga horária, que é ainda limitada e em certos casos insuficiente para abordar mesmo o conteúdo exigido pelos processos seletivos de ingresso a instituições de ensino superior. Dessa forma, a possibilidade do professor mostrar aos discentes a relevância e a necessidade de uma identificação com o ato da leitura torna-se reduzida, o que faz com que um número cada vez maior de alunos demonstre uma espécie de desidentificação com o campo da Literatura.

Ainda segundo Perrotti (*op. cit.*) há, então, um empobrecimento cultural deste leitor, já que o mesmo se restringe ao acesso daquilo que lhe é exposto no interior das instituições, como é o caso da escola. Cria-se então, já na infância, uma tendência à uniformidade de sentidos, tornando-se o lúdico não um momento de expressão do jovem sobre o mundo, mas um instrumento que o leve a comportamentos previamente esperados.

Deste modo, de acordo com Perrotti (*op. cit.*, p.96-97)

Para entender as dificuldades impostas às significações decorrentes de tal estado de coisas, basta que se pense nos exercícios de interpretação de textos a que são submetidas as crianças no dia-a-dia escolar. No geral, as respostas já estão dadas e não podem fugir ao padrão fixado *a priori*, situação que impõe o signo uma única direção, obrigando que todos o interpretem na mesma perspectiva, a da instituição. Leituras divergentes quase nunca são reconhecidas, devendo, se existirem, ser silenciadas, guardadas, caso o leitor não queira se expor a algum tipo de sanção. E situações como essa ocorrem a todo momento no interior das instituições; ali, a todo momento está-se interpretando, codificando, *lendo* o mundo para as crianças. E aí daquele que, movido por estímulos vindos não se sabe de onde, insiste nos caminhos da polissemia, da diferença, da diversidade...

Vemos que o ato de cercear as reflexões e sentidos produzidos pelos alunos sobre o que é lido é um processo que geralmente ocorre desde a infância e leva o estudante a uma não-identificação com o ato de ler, que se estende às séries seguintes, fazendo deste um momento puramente pragmático de decodificação ou confirmação do que se espera a escola ou o professor.

É com este enfoque que podemos pensar também a docência profissional, tomando-a como a do professor em-serviço, que deveria ter em sua constituição, reflexos das vivências obtidas durante a “Prática de Ensino”, cujo intuito é o de preparar o graduando para a experiência docente profissional. Entretanto, o que se percebe é a não-coincidência do que é abordado na academia com a conjuntura que o professor em-serviço encontra no meio escolar.

Perpetuam-se, dessa forma, no âmbito profissional de docência, os enunciados de desmotivação quanto ao ensino de Literatura, em que seria, de certo modo, impedido por vias externas como, por exemplo, pelo excesso de conteúdo já imposto por instâncias superiores, como direção, supervisão e Secretaria de Educação, e pela não-inscrição de grande parte dos alunos dos níveis Fundamental e Médio nas práticas de leitura.

2.3. A disciplina acadêmica “Prática de Ensino de Literatura e suas atribuições

A disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, foco de nossas análises e atravessamento essencial de *corpus*, constitui-se como obrigatória no currículo de 1996⁶ do Curso de Letras para a conclusão da Licenciatura nessa habilitação.

Pelo referido currículo, é, geralmente, pela “Prática de Ensino” que muitos professores pré-serviço atuam pela primeira vez em um ambiente escolar. É por meio desta, que o docente pré-serviço verá a atual conjuntura do sistema educacional e o papel de cada um dos

⁶ Mais adiante, será feita a exposição da arqueologia do Projeto Político Pedagógico (antigo e vigente) do Curso de Letras, em que as devidas contextualizações, análises, bem como as apresentações de seus fluxogramas serão devidamente apresentadas.

elementos envolvidos, sejam eles: corpo docente, discente, setor administrativo e comunidade.

A “Prática de Ensino” seria, então, um ambiente de contraposição e diálogo entre o que é visto no interior da academia como aporte teórico-metodológico, as formações ideológicas que atravessam o imaginário dos graduandos, e o que se tem na prática do ambiente escolar.

Por conseguinte, segundo Vasquez (1968, p.206)

A teoria pode contribuir para a transformação do mundo, mas para isso tem que sair de si mesmo e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação.

A “Prática de Ensino” seria o lugar em que os professores pré-serviço poderiam, por meio da experiência docente, promover relações entre o que é discutido no ambiente teórico e o que deste pode ser transposto para a prática.

Ao se tratar da expressão “Prática de Ensino”, espera-se que o graduando se inscreva na prática docente, atuando nela, como uma forma de familiarização e preparação para o contato profissional com o ambiente escolar. O professor pré-serviço, então, a partir de suas interpelações com a “Prática de Ensino”, se identificará ou se desidentificará com a docência profissional.

Retomando as especificidades da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, o propósito maior para os graduandos é abordar esses elementos de identificação pela Literatura, inserindo-se nas práticas de leitura, sem se distanciar dos conteúdos programáticos exigidos nos processos seletivos para ingresso ao ensino superior, instâncias que coercitivamente atravessam o cotidiano escolar e que o poderiam impedir de uma maior flexibilização quanto à abordagem do conteúdo literário.

2.4. A “Prática de Ensino de Literatura” e seus embates com a docência em-serviço: perpetuação de crenças e ideologias.

Apesar de durante o período de estágio de docência os graduandos conseguirem, geralmente, aplicar com sucesso no ambiente escolar alguns projetos fundamentados teoricamente, quando se tornam professores em-serviço, tal conjuntura passa a não condizer com o intento acadêmico de se agregar teoria à prática.

É neste viés que a “Prática de Ensino de Literatura” é colocada em posição de descrédito por uma parte dos docentes, sejam estes em-serviço ou mesmo pré-serviço. O argumento seria de que esta não agregaria aos graduandos um conhecimento verídico do que venha a ser o ambiente escolar, já que, se nos estágios havia o êxito com relação aos projetos implantados, que são pautados em uma filiação teórica, porém, no cotidiano profissional, seria impraticável a mudança na concepção do ensino de Literatura.

Perceber como se dá o ensino de Literatura e a (des)identificação do discente com a referida disciplina é tentar compreender também a arqueologia de como se dão os processos de apresentação da Literatura às crianças. Percebe-se que, desde então, há a inserção de um caráter meramente utilitarista para a concepção de leitura, conforme Perrotti (1990, p.95)

(...) inserida totalmente nesse jogo de interesses imediatistas da produção, *pragmatizada*, a leitura dificilmente consegue ser descoberta como ato verdadeiramente cultural, como ato de troca simbólica de sentidos que verdadeiramente digam respeito a nosso estar-no-mundo. Em outras palavras, ao reforçar os vínculos com a *vida*, o utilitarismo dificulta a descoberta da leitura como forma de relação com o *mundo*. Colocada à margem do processo cultural vivo, protegida dos conflitos inevitáveis da vida social, a infância encontra todo tipo de dificuldades para descobrir as imensas possibilidades no ato de ler. Numa situação em que a cultura não lhe concerne, a leitura acaba facilmente sendo percebida da mesma forma, ou, então, reduzida a seus simples aspectos utilitários, como, de resto, ocorre também com outros processos de confinamento. (Grifos do autor).

Assim, o que se observa na maioria dos contextos de ensino de Literatura é que não há uma efetiva preocupação com a formação dos discentes como leitores e, sim com um ensino

sistematizado e logicizado da Literatura, uma busca pelo tratamento da disciplina em ambiente escolar como precisa, fechada, de prontas interpretações e análises, como se esta se enquadrasse em questões de compreensão unívoca, e como se o entendimento de obras literárias fosse o que Michel Foucault chama de “vontade de verdade”. Este termo foi proposto e pormenorizado por ele (2000) em “A ordem do discurso” que se apoia

(...) sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia (...) reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (p.18)

A Literatura serviria não como instrumento de formação de leitores críticos hábeis a questionar e discutir não só o que concerne às obras literárias, bem como aspectos sociais e ideológicos que perpassam a sociedade, mas para reforçar o que Foucault denomina “sistemas de exclusão”, mantendo as relações de poder intactas. Observa-se, pensando na docência em serviço que o ensino de Literatura serviria à manutenção, conforme Perrotti (1990) de um modelo cultural colocado pela burguesia em que “pretendem fazer crer na possibilidade de um mundo sem entranhas nem véus, um mundo perfeitamente nomeável e nomeado, capaz de se esgotar no e pelo discurso.”

Tal entendimento acerca da Literatura e da formação de leitores manifesta-se, conforme anteriormente mencionado, desde a infância e, geralmente, é na escola que os sentidos acerca de uma obra literária dificilmente emergem de seus leitores e centram-se prioritariamente na figura do professor. Pensando nos estudos de Foucault em “A ordem do discurso”, ao se colocar como mantenedor de saberes, o docente exerce relações de poder com seus discentes.

Destarte, o caráter tecnicista conferido muitas vezes ao ensino, se reflete também na Literatura, numa tentativa de, em sala de aula, logicizá-la, controlando ilusoriamente o que dela se pode depreender.

Contudo, não podemos tomar tais posturas frente ao ensino de Literatura como ingênuas. Segundo Freire (1986, p.15)

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado (...) uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.

Mesmo que inseridos em práticas históricas e politicamente instauradas quanto ao trato com a Literatura nas escolas, cabe ao docente em-serviço perceber que o que se encontra no meio escolar com relação ao ensino de Literatura não se configura apenas como enunciados de desmotivação ou descrédito sobre a formação de um leitor crítico, mas que faça emergir reflexões sobre o contexto em que se insere.

O docente entra em uma ordem discursiva em que se perpetuam tentativas de didatização do conteúdo literário, estruturando-o em escolas literárias, análises controladas pelo docente e saberes sobre a obra focados apenas na figura do professor, cabendo ao aluno apenas a tarefa de tomar para si tais entendimentos.

Deste modo, mesmo o docente pré-serviço que acredita ser a Literatura um componente essencial na formação de leitores críticos de seu papel social no mundo, acaba por entrar em uma ordem de repetição de tais estruturas que configuram a Literatura como um ambiente de sentidos prontos, acabados e herméticos.

2.5. O ensino de Literatura e a motivação para a pesquisa.

Devido a esse perfil sobre a docência em Literatura, agregado a um corpo discente que usualmente não tem uma cultura de leitura, faz-se relevante problematizar o processo de uma

identificação com o ato de leitura na área, configurando-se uma necessidade de investigar sujeitos egressos da disciplina Prática de Ensino de Literatura”, ministrada no Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

Considerando essas lacunas no processo de formação do professor de Literatura, bem como as questões de ordem pedagógica e relacionadas às políticas educacionais, esta pesquisa pretende por meio do dispositivo AREDA (*Análise das Ressonâncias Discursivas em depoimentos abertos*), identificar em alunos egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” qual a imagem que eles construíram de si mesmos como docentes em Literatura, buscando, assim, perceber o lugar discursivo-acadêmico da disciplina em sua formação docente, os atravessamentos discursivos presentes em seus dizeres, reveladores inclusive de sua trajetória discente, nos níveis Fundamental e Médio, com relação à Literatura e, conseqüentemente, a construção de uma imagem pedagógico-acadêmica para o ensino de Literatura.

2.6. Objetivos e hipóteses que perpassam a pesquisa

Como principais objetivos a serem alcançados com a referida pesquisa, temos o de identificar nos dizeres analisados, qual seria a imagem de professor que os alunos egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” constroem de si mesmos, correlacionando, assim o que emerge dos discursos dos sujeitos graduandos acerca de suas vivências como discentes nos níveis Fundamental e Médio e que perpassam seu imaginário acerca do ensino de Literatura, aos fundamentos teóricos discutidos na disciplina “Prática de Ensino de Literatura”. Assim, buscaremos refletir sobre a relevância da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” na formação docente e que fatores podem influenciar o graduando egresso para se constituir sujeito interpelado pela realidade vigente do ensino de Literatura.

Sabendo-se da necessidade de se fomentar uma dinamização teórico-pragmática para a disciplina “Prática de Ensino de Literatura” no currículo acadêmico, esta pesquisa busca no estudo de ressonâncias enunciativas, a partir de dizeres de egressos da disciplina acadêmica oferecida no Curso de Letras, a constituição de uma noção de docente e da docência em Literatura, construída por eles após concluírem a respectiva disciplina.

Como hipóteses que orientaram e servem de enfoque para a pesquisa, temos a de que a visão que os alunos que acabaram de concluir a disciplina “Prática de Ensino de Literatura” adquirem de si mesmos como professores é otimista quando alimentam a ilusão de que podem mudar a conjuntura do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio.

Há ainda a hipótese de que os dizeres dos alunos que acabaram de concluir a disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, sobre as mudanças que podem ser implantadas no âmbito escolar no que tange ao ensino de Literatura, apesar de otimistas, estão carregados de uma imagem já formada de professor que se acomoda diante da realidade vigente e não contribui para uma intervenção no processo pedagógico instaurado.

E, por fim, que há um distanciamento entre a imagem sobre a docência em Literatura, construída quando da conclusão da disciplina, e a imagem construída pelo professor em-serviço que atua na área de Literatura.

Propomo-nos assim, a recortar, analisar e interpretar sequências discursivas que nos forneçam elementos que constituam uma imagem de professor de Literatura formada após a conclusão da “Prática de Ensino de Literatura”, ainda em docência pré-serviço, sem conclusão, portanto, da graduação. A partir dessa, buscaremos traçar paralelamente discussões sobre a atual conjuntura do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio, bem como sobre a relevância da formação do professor da referida disciplina na “Prática de Ensino de Literatura”.

CAPÍTULO TRÊS

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, no transformar a cada um de nós a partir de dentro.”

Tzvestan Todorov.

3.1. Bases teóricas em linhas gerais.

Este trabalho se vale dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, com ênfase nos estudos de Michel Foucault anteriormente mencionados e da proposta AREDA⁷, com o intuito de identificar as diferentes vozes presentes na voz do sujeito discursivo, que enuncia uma visão que ele construiu de si como professor de Literatura após a conclusão da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”.

Recorreremos também às reflexões acerca do que vem a ser Literatura e como esta é compreendida como prática social e ideológica. Serão revistos ainda os pressupostos teóricos acerca da formação docente em Literatura, tomados como referencial teórico na disciplina em questão e que norteiam o aluno na construção de sua imagem como professor, para que seja feita a comparação entre o que diz a teoria e o que dela passa a constituir a percepção acadêmica do sujeito. Além disso, serão revisitados documentos oficiais como o “Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras”, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB), “Parâmetros Curriculares Nacionais” de Língua Portuguesa (PCNs) e, além da “Lei 5692/71 (LDB)”, textos que preveem posturas quanto ao ensino regular, assim como especificamente ao de Literatura.

3.2. Literatura – conceituações e reflexões.

As diferentes formas de abordagem da Literatura no interior do ambiente escolar são frutos das concepções teórico-metodológicas que perpassam o imaginário dos docentes e discentes da referida disciplina.

⁷ Mais adiante, abordaremos com mais detalhes a utilização desse procedimento.

Como primeira concepção de Literatura, tomaremos primeiramente Todorov (2009, p.23-24)

Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

A partir desta referência e continuando em Todorov (*op.cit.*), percebe-se que a Literatura seria um agente de descoberta de mundos colocados paralelamente às experiências vividas pelo leitor. No entanto, o que se tem como perspectiva para a Literatura é que a mesma esteja perpassada com práticas calcadas em uma ideologia dominante.

E, em sala de aula, muitas vezes o ensino de Literatura não fomenta o encontro do discente com a proposta colocada por Todorov de imaginação de novas maneiras de concepção e organização do seu entendimento de mundo por meio da obra literária. O objeto de leitura serviria e estaria apenas limitado a instituições que perpetuariam concepções tradicionais de ensino e apreensão do mundo por meio de estruturas.

O próprio estudioso mencionado anteriormente relata em seus dizeres que nos anos finais do ensino secundário, a Literatura, que era estudada no interior da disciplina de Francês, tinha enfoque interpretativista de seus sentidos, de exposição de características estruturais dos gêneros, não tratando as obras literárias em seu todo, mas dessecando-as em questões de estrutura, textos e análises de críticos literários. Dessa forma, Todorov (*op. cit.*) culmina seu pensamento acerca deste tratamento dado a Literatura da seguinte forma

O conjunto dessas instruções baseia-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a

condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas tradicionais ou modernas. (p. 27)

Destarte, Todorov (*op. cit.*) afirma ser o ensino de Literatura no ambiente escolar um local para se apreender o que já foi discutido por críticos literários e não para o contato e ação de fazer emergir novos sentidos e prismas sobre determinada obra.

A reflexão do autor fomenta o comentário de que, mesmo hoje, no ambiente escolar, muitas vezes há uma tentativa de sistematização dos objetos literários, não provocando nos discentes a relação entre o que é lido e o que é por eles tido como experiência anterior e fora do contexto de sala de aula. A Literatura, que seria um meio de possibilidade de diferentes reflexões acerca do contexto social em que o leitor se inscreve, torna-se, muitas vezes por ser apenas um processo de decodificação de sentenças da obra, estudo de aspectos estruturais que comporiam cada gênero ou escola literária ou mesmo a contemplação de análises prontas já publicadas por críticos.

Assim, nossas reflexões até então realizadas neste trabalho vão ao encontro do que Todorov (*op. cit.*) crê como aspecto da abordagem de Literatura no ambiente escolar.

Ao entrar no ensino médio, devo em primeiro lugar conseguir “dominar o essencial das noções de gênero e registro”, assim como as “situações de enunciação”; dito de outro modo, devo me iniciar no estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética. Sem pretender denegrir essas disciplinas, podemos nos perguntar: será necessário fazer dessa abordagem a principal matéria estudada na escola? 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 elas evocam. (p.28)

Ao tomarmos o prisma pelo qual Todorov problematiza a Literatura na escola, muitos docentes creem na relevância de aspectos estruturais de uma obra, escola, gênero ou período literário. Contudo, tais preceitos não devem ser a mola propulsora única dos estudos de Literatura, já que a constituição do leitor literário traria inclusive um olhar crítico dos próprios estudantes acerca da estruturação do saber literário.

Partindo para a visão acerca da Literatura, segundo Compagnon (1998, p.30)

O nome *literatura* é, certamente, novo (data do início do século XIX; anteriormente a *literatura*, conforme a etimologia, eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras; ainda se diz "é literatura"), mas isso não resolveu o enigma (...) (Grifos do autor).

e comenta ainda (*op. cit.*, p.30)

Nas livrarias britânicas encontra-se, de um lado, a estante *Literatura* e, de outro, a estante *Ficção*; de um lado, livros para a escola e, de outro, livros para o lazer, como se a *Literatura* fosse a ficção entediante, e a *Ficção*, a literatura divertida. (Grifos do autor).

Nota-se que, a não-concordância quanto ao que vem a ser Literatura, traz a ela um caráter predominantemente sócio-histórico-ideológico em que autores, instituições de ensino e leitores buscam sua compreensão acerca do que seja ou não Literatura. Entretanto, a Literatura, bem como o ato de ler e a crítica literária, vão além de canonizações e modelos.

Retomando-se Compagnon (1998, p.13)

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

Tratar então de Literatura nos níveis Fundamental e Médio tornou-se algo, na maioria das vezes, “engessado”, esquematizado, não havendo, portanto, a abertura para a diversidade de pensamentos e identificações, ficando a disciplina apenas no nível ilusório de completude da leitura integral das obras e compreensão dos aspectos que o professor julgar mais relevantes.

A identificação do leitor com as obras lidas e a promoção de entendimentos e saberes por parte dele não podem se tornar um instrumento político ou de controle. Cabe ao leitor fazer de sua experiência literária algo único e que independe de cânones ou instituições.

Assim, segundo Compagnon (*op. cit.*, p.21, 22)

Por crítica literária compreendo um discurso sobre as obras literárias que acentua a experiência da leitura, que descreve, interpreta, avalia o sentido e o efeito, que as obras exercem sobre os (bons) leitores, mas sobre os leitores não necessariamente cultos nem profissionais. A crítica aprecia, julga; procede por simpatia (ou antipatia), por identificação ou projeção (...)

A partir das reflexões colocadas e retomando o excerto supramencionado, temos como concepção de Literatura que esta deveria, por conseguinte, ser tomada no âmbito da diversidade e autonomia de leituras, não sendo, portanto, um instrumento de perpetuação de relações díspares entre discentes e docentes em sala de aula, estando, muitas vezes, o conhecimento centralizado apenas na mão destes últimos.

O ato de ler, bem como a Literatura, não devem ser tomados como mais um meio de projeção da estratificação social, mas como um acesso à diversidade sócio-cultural, às infinitas possibilidades de leitura, ainda que as atuais conjunturas de poder, sejam no meio escolar, acadêmico ou mesmo social, sejam contra isso.

Por conseguinte, entende-se que a Literatura não pode ser confinada em posições didáticas específicas, visando apenas a uma unificação nos processos de compreensão dos alunos. O docente pré-serviço, ao sair da formação prevista na disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, deve ter ciência de que, apesar da formação dos leitores estar incrustada em um universo lógico-sistemático que quantifica as leituras e não prima pela reflexão acerca das leituras, ele deve ser um agente de aproximação entre livro e leitor, considerando este dotado de formações sócio-ideológicas que o constitui e que o balizarão em seu processo de leitura e compreensão.

Pensar na apropriação de saberes por meio da Literatura é tratá-la de modo não legítimo, já que, segundo Compagnon (1998, p.26): “Minhas decisões literárias dependem de normas extraliterárias - éticas, existenciais -, que regem, outros aspectos da minha vida”.

Assim sendo, a reflexão que se pretende empreender aqui permitirá uma leitura que vai revelar não só a necessidade de se abordar a relevância do funcionamento dessa disciplina na formação do professor, mas, também, a possibilidade de interferências de ordem acadêmica que incidam sobre a situação do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio.

Ao se pensar na possibilidade de interferências, nossa pesquisa, por ser em grande parte motivada pela inscrição da pesquisadora na docência em-serviço, pretende trazer ao contexto escolar reflexões advindas do meio de formação do professor, e que tem atravessamentos do discurso docente em-serviço, aproximando esses dois meios com a ajuda de inserções teóricas.

A referida pesquisa, que busca interpretar qual a imagem que o aluno que acabou de concluir a disciplina “Prática de Ensino de Literatura” constrói sobre o que é ser professor de Literatura nos níveis Fundamental e Médio, toma como arcabouço teórico principal a “Análise do Discurso francesa”, com base nos estudos de Michel Foucault. A concepção de discurso, segundo ele (2005, p.55)

(...) consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutível à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Grifo do autor).

A partir deste fragmento, percebemos o intento de Foucault em romper com uma ideia de discurso contínuo, transparente e linear, que, para ele “(...) os outros respondessem à minha

expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. (FOUCAULT, 2000, p.07)

No entanto, retomando a questão da análise, faz-se necessário o rompimento com essa aparente apatia que perpassa as perspectivas quanto ao ensino de Literatura, observando que, por trás desse movimento de perpetuação das concepções de ensino vigentes que são desmotivantes, há uma latente inquietação por parte de muitos professores em-serviço que veem condições para a mudança na abordagem dessa disciplina, podendo formar leitores críticos e inscritos em práticas de leitura.

É neste sentido que recorreremos à Análise do Discurso com ênfase nos estudos de Michel Foucault, para, metadiscursivamente tentar promover um diálogo entre teoria e prática, refletindo sobre a docência em-serviço, tomando por base as análises acerca de práticas pedagógicas que utilizam o aporte teórico preconizado pela academia. Assim, como entre a “Prática de Ensino de Literatura” e a docência em-serviço há uma tentativa de aproximação entre o que é teórico e o que se vive na prática, esta pesquisa busca, a partir de Foucault (*op. cit.*), analisar questões referentes ao ensino de Literatura e à formação de docentes nesta área.

Por meio de uma análise dos enunciados produzidos pelos alunos que acabaram de concluir a disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, e tomando por base a rede conceitual da Análise do Discurso de linha francesa, enfatizando os estudos da obra de Michel Foucault, sobretudo em “A Ordem do Discurso” e “Vigiar e Punir”, poderemos dar suporte teórico para a construção de uma posição enunciativa dos sujeitos envolvidos com o ensino de Literatura após cursarem essa disciplina.

Além disso, torna-se possível, também, apreender que concepção de professor esse licenciando adquiriu a partir da reflexão que construiu após cursar a referida disciplina. Isso contribuirá para uma reafirmação da relevância da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”

na formação docente e para uma asseveração da disciplina como essencial para uma intervenção sobre a realidade do Ensino de Literatura, já que esta parece não estar em descrédito no currículo escolar.

3.3. Algumas políticas educacionais e a Literatura: Aspectos históricos gerais do Curso de Letras: “currículo novo”, “currículo antigo” e a escolha pela “Prática de Ensino de Literatura”.

Faz-se necessária, neste momento, a contemplação mais detalhada dos pilares da disciplina acadêmica “Prática de Ensino de Literatura” no interior do contexto universitário em questão, propondo-se uma breve arqueologia não somente da disciplina, mas principalmente do Curso de Letras ao qual está inserida.

A referida disciplina é parte da formação docente pautada no currículo antigo do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, implantado em 1990, sob a forma de um ementário, ou seja, formulários contendo as diretrizes do curso e que compuseram tal Projeto Político Pedagógico, doravante denominado PPP. Tomemos como designação de “currículo antigo”, o currículo acima mencionado e que é anterior ao atual vigente.

O termo “currículo antigo” é usado pelos próprios funcionários do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia para que se faça com maior facilidade a distinção entre este e o currículo em vigor atualmente (no caso, o chamado “currículo novo”) que não contém a disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, tendo, porém, seus equivalentes que não são nosso objetivo neste trabalho. Tanto o “currículo novo”, quanto o “currículo antigo” serão abordados adiante.

No segundo semestre de 1998, houve o envio de uma versão de ajuste deste currículo, o qual, segundo o PPP do Curso de Letras (2007) ficaram decididos os seguintes pontos

Foram fixadas oitenta (80) vagas por semestre, além da suspensão dos bacharelados por oito (8) semestres, a partir do primeiro semestre de 1999, sendo avaliados, após este período, a pertinência ou não da continuidade dos mesmos. Todas as habilitações passaram a ter oito (8) semestres de duração (4 anos), reduzindo-se assim o quadro de disciplinas obrigatórias para as licenciaturas duplas, que tinham a duração de cinco anos; foi simplificado o rol de optativas; foi feita a adequação da carga horária das práticas de ensino para 300h (nova LDB) e retirada a disciplina Educação Física dos fluxogramas. O currículo foi implantado no segundo semestre de 1999, observando-se as normas elaboradas de adaptação dos alunos ao currículo novo. (p.15)

Esta contextualização se faz pertinente quando pensamos arqueologicamente sobre o status dado ao Curso de Letras desde o reconhecimento do curso pelo Decreto nº. 53477, de 23 de janeiro de 1964.

Como base para as posteriores observações tomaremos o documento “Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras” (*op. cit.*). Por meio dele, pudemos ter contato com os aspectos históricos do curso, refletindo sobre a possibilidade de resquícios ideológicos ainda nos dizeres dos graduandos, bem como no imaginário construído, inclusive acerca da Literatura, já discutido antes.

O PPP acima citado traz também as características do atual currículo vigente no Curso de Letras, com primeira turma ingressante no primeiro semestre de 2008. O currículo de 1990 (ajustado em 2008 e que chamaremos aqui de “currículo antigo”) teve sua última turma ingressante no segundo semestre de 2007 e é nele que se encontra a “Prática de Ensino de Literatura”, foco de nossa análise.

A nossa opção pelo estudo de uma disciplina do “currículo antigo” não foi em vão. Além de nossa interpelação sofrida ao cursar a disciplina, associamos que, até o presente momento, qualquer tipo de reflexão teórico-acadêmica a ser feita sobre o ensino e abordagem de Literatura no interior da universidade e as relações estabelecidas entre este

prisma e o da docência em-serviço, teria mais solidez se pautada em uma disciplina acadêmica implantada há mais tempo e com um rol maior de alunos que a conclui.

Neste caso, nossa escolha pela “Prática de Ensino de Literatura” dá-se como relevante pela historicidade que a mesma apresenta no estágio final de formação acadêmica de docentes no interior do Curso de Letras. Docentes que atuaram, atuam e atuarão nos níveis Fundamental e Médio por um longo espaço de tempo.

Destarte, a arqueologia a ser feita do Curso de Letras parte do que é posto no PPP vigente. Não é nosso interesse fazer qualquer tipo de análise mais específica e aprofundada acerca da ementa das disciplinas que substituíram a “Prática de Ensino de Literatura”, importando-nos somente a ficha desta disciplina, que é nosso foco de estudo.

O PPP (2007) situa historicamente o Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia desde sua homologação. Em nossos estudos não priorizaremos a pontuação de datas, já que não cabe aqui fazer um registro cronológico de fatos. O que pretendemos é resgatar aspectos da história do Curso de Letras que façam emergir qual seria a imagem formada de profissional docente formado em Letras, após a conclusão da “Prática de Ensino de Literatura”.

É relatado, segundo este PPP, que o Curso de Letras encontrou-se, por muitos anos, desprestigiado frente aos próprios discentes que o cursavam, pelo fato de muitos alegarem que tal graduação não possuía um campo de trabalho atrativo, nem tampouco prestígio profissional.

O Curso de Letras, por conseguinte, passou a se configurar como uma opção fácil de ingresso ao Ensino Superior, já que a baixa relação de candidatos por vaga e a obrigatoriedade de preenchimento destas via Vestibular facilitava a aprovação. Este perfil culminaria em alunos sem comprometimento com a formação acadêmica, o que

comprometia a qualidade do curso, pois muitos discentes pela desidentificação com esta graduação não tinham compromisso nem empenho em seus estudos.

Após esta situação que, de certa forma, tornou-se insustentável, buscou-se a revisão das diretrizes e pilares que estruturavam o curso, para conter seu desprestígio e perda de seu caráter formador tanto profissional quanto teórico. Uma das medidas adotadas e que pode ser tomada como exemplo, seria a diminuição da quantidade de ingressantes por semestre.

Nesse primeiro momento da arqueologia do Curso, observamos que apesar da reformulação do Curso de Letras e a reflexão sobre o desprestígio remetido a ele, sobretudo quanto à formação profissional, há ainda resquícios destas posturas no ambiente acadêmico mesmo na atualidade.

Quando traçamos o perfil dos enunciadores que colaboraram para a pesquisa, percebe-se que alguns deles não optaram pelo Curso de Letras por quererem atuar profissionalmente como professores ou com o conteúdo acadêmico abarcado por essa graduação. Nota-se que há alunos que entram no Curso de Letras por não terem conseguido ingressar, por algum motivo, em outros cursos ou por almejarem apenas o certificado de Nível Superior.

Observa-se que, mesmo com a reformulação curricular, a opção pelo ensino de Línguas tem maior interesse dos discentes. Conforme o PPP (2007, p. 16-17)

O caráter estável da Língua Portuguesa nos currículos das escolas de ensino elementar e médio, assim como a necessidade de aprofundamento no conhecimento de língua estrangeira pelo profissional de Letras, são fatores que configuram a Licenciatura Dupla como a opção mais escolhida pelos alunos do curso de Letras da UFU. Um levantamento feito pelo atual Colegiado mostra que a opção pelo currículo da licenciatura dupla com habilitação em Português e em Inglês e respectivas literaturas representa cerca de sessenta por cento (60%) das opções do curso. O Colegiado acredita que esse currículo pode contemplar de forma mais eficiente e dinâmica as demandas e oscilações do atual mercado de trabalho do profissional de Letras.

Este dado do “Projeto” comunga com o que emerge dos depoimentos coletados sobre a escolha pelo Curso de Letras, bem como com a preferência pela área de atuação, a serem analisadas posteriormente.

Nota-se que, mesmo não sendo explícito, há um apontamento sobre o prestígio maior da Língua Portuguesa e Inglesa em detrimento à Literatura, mesmo no ambiente de docência em-serviço. Em consequência disso, pode se depreender o fato de que há uma demanda maior por professores que atuem nas áreas de Línguas, sendo menor o contingente de professores que ministrem em separado a disciplina de Literatura.

No entanto, apesar de se perceber a preferência pela opção de docência em Línguas, há registrada no PPP (2007) a preocupação com a mudança na academia dos modelos de abordagem de Literatura apenas pautados no viés cronológico e de análises centradas apenas na obra.

Também a Literatura sofreu mudanças nos seus paradigmas de análise. Abandonou a abordagem meramente periodista e passou a ocupar-se com o estudo das diferentes organizações discursivas e textuais das obras literárias, a partir de perspectivas variadas, tais como: a filosófica, a histórica, a semiótica, entre outras. (p.28)

Percebe-se a tentativa em formar docentes que derrubem concepções que tentem meramente reduzir a Literatura a períodos literários e busca das características destes nas obras, trazendo para o ambiente de ensino de Literatura o não isolamento desta disciplina e o diálogo dela com outros campos do conhecimento.

Outro ponto que o PPP (*op. cit.*) destaca e que cabe mencionar é a não-aceitação de uma formação restritamente teórica dos graduandos em Letras, como comentado a seguir

A partir dessa visão, o presente Projeto Político e Pedagógico renega a concepção meramente informativa da graduação em Letras, pois a formação desse profissional não deve se restringir a capacitá-lo a lidar apenas com o ensino de línguas, a ter domínio de conhecimentos teóricos sobre o funcionamento e uso das línguas e literaturas, visão muito limitada para o momento pós-moderno. Pelo contrário, o formando deve ser capacitado a

compreender, questionar e ler criticamente os fenômenos que têm ressonâncias no âmbito do domínio lingüístico, mas inserido em uma contingência mais ampla, o que causa impactos na sua própria leitura de mundo. (p.28)

Há a preocupação em se formar graduandos que lancem olhares críticos sobre o conteúdo que irão ministrar na docência em-serviço, desenvolvendo neles uma postura mais reflexiva e dialógica do que veem na teoria com o contexto social em que estão inseridos.

Assim sendo, o PPP (2007) afirma que

Em decorrência, o Curso de Letras da UFU buscará preparar o futuro profissional não só para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico – no sentido amplo do termo – e como agente eficaz na construção da cidadania e, portanto, capaz de fazer uso da linguagem, notadamente a verbal, nas suas diferentes manifestações. (p.29)

Tal postura denotaria uma crítica e reprovação à prática docente que propõe a abordagem das Línguas e Literatura a serviço da educação burguesa voltada para a preparação para o mercado de trabalho, voltando-se para docentes críticos e reflexivos acerca de suas práticas e do conteúdo que ministram, sabendo relacioná-lo aos diversos contextos de aprendizagem aos quais terão contato.

Pelo perfil de egresso do Curso de Letras apresentado no PPP (*op. cit.*), observamos que a Literatura não é pensada com o caráter formador crítico, já que está constantemente vinculada ao ensino de Língua Portuguesa. Assim,

(...) o ensino de línguas estrangeiras, suas culturas e literaturas, promovido nos âmbitos público e privado, que incentiva a formação complementar ou integral de profissionais de mercado, ou interessados pelo desenvolvimento de estudos sobre a Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras modernas. (p.34)

Não cremos na possibilidade de desvinculação entre Língua Portuguesa e Literatura, já que esta se manifesta na e pela linguagem. Entretanto, ao se tratar de ensino, a não-

consideração da Literatura como disciplina distinta gera, além do desprestígio da mesma, a impossibilidade de maiores reflexões sobre uma maior inserção dela na carga horária escolar.

Observa-se ainda no PPP (2007) em muitos momentos que, apesar de se fomentar a formação de um profissional que tenha visão crítica e que constitua e faça emergir sentidos dos objetos literários, ainda se nota no referido documento resquícios de um Curso de Letras que se foca para o mercado de trabalho. Não temos a concepção de que este foco deva ser declinado, porém, ao se tratar do ensino de Literatura, tal postura remete à possibilidade de categorização do conteúdo da disciplina em obras, períodos literários e análises fornecidas por críticos consagrados.

É notadamente percebido o posicionamento do PPP (*op. cit.*) frente ao desenvolvimento da habilidade do graduado em Letras em ter conhecimento sobre as vertentes estrangeira e brasileira da Literatura, bem como fundamentação teórica sobre elas e construção de um pensamento crítico autônomo. Ainda, sobre as perspectivas do PPP (*op. cit.*) tem-se a constante inter-relação e re-significação entre o conteúdo escolar e o contexto social e pedagógico que perpassa alunos e professores.

Ao se defrontar com os depoimentos a serem esmiuçados neste trabalho posteriormente, percebemos que há, por parte de grande parte dos enunciadores, a menção sobre a possibilidade conferida pela disciplina “Prática de Ensino de Literatura” de reflexão constante acerca de suas práticas em sala de aula, a fim de ajustá-las ao contexto docente pré-serviço de atuação. Esta forma de avaliação e ponderação é prevista no PPP (*op. cit.*, p.47)

a segunda é a prática do *feedback*, em que o docente informa e discute claramente com o aluno as suas dificuldades e seus avanços, traçando com o mesmo metas a serem vencidas. Esta prática oferece ao processo avaliativo uma dimensão diagnóstica e prospectiva, pois apresenta ao discente informações sobre sua condição atual e o auxilia a se organizar e planejar-se para superar tal condição rumo a uma aprendizagem mais significativa.

Todavia, apesar de haver a construção deste diálogo reflexivo em que se diagnostica questões a serem revistas na docência pré-serviço do graduando, esta praxe geralmente não tem continuidade após a conclusão da graduação. Na docência em-serviço, há, em muitos momentos, conforme emerge dos depoimentos coletados, a perpetuação de modelos de ensino de Literatura herméticos, que não vão de encontro a realidade da sala de aula nem tampouco constituem o estudante dos níveis Fundamental e Médio como leitor.

Tomemos para essa observação o conceito de “avaliação bancária” expresso no PPP (2007, p.52)

Outros ainda fazem uma avaliação “bancária” (ROMÃO, 1998), termo emprestado de FREIRE (1970), que cria a expressão *educação bancária*, pela qual se fazem depósitos - que os estudantes recebem, memorizam e repetem - e retiradas – que os discentes devem devolver, em alguns casos, da mesma forma que receberam, caso contrário, são penalizados.

Este conceito nos vale a reflexão sobre o fato de que é dever dos processos de ensino e aprendizado o incentivo ao pensamento crítico por parte dos alunos, instigando-os ao questionamento e à defesa de suas concepções e valores, quebrando o paradigma de educação pautado apenas na repetição e memorização dos conteúdos, sem que haja um processo de significação por parte dos alunos.

Assim sendo, o docente pré-serviço tem que se constituir como um futuro profissional que perpetue suas reflexões acerca das práticas docentes e que não perpetue os moldes da educação bancária, como ela se insere hoje no contexto de Literatura, nosso enfoque.

Sobre o “currículo novo” que é mostrado no PPP (2007, p. 69-70), tem-se a seguinte estrutura

- a. **Ciclo I** (básico, específico, comum e obrigatório),
- b. **Ciclo II** (intermediário para os componentes do Núcleo de Formação Específica, inicial para o Núcleo de Formação Pedagógica, incluindo as 45 h de observação das Metodologias, que iniciam os Estágios Supervisionados),

c. **Ciclo III** (final, para os componentes do Núcleo de Formação Específica e os do Núcleo de Formação Pedagógica, incluindo os Estágios Supervisionados e componentes curriculares de aprofundamento específico); (...) (Grifos do documento)

O que se observa como novidade neste currículo é a inserção do contato com a docência pré-serviço desde os primeiros períodos, tanto no que se refere às observações quanto aos momentos dos professores pré-serviço desenvolverem e ministrarem aulas.

Estes momentos de formação docente acima mencionados são denominados PIPE, ou seja, “Projeto Integrado de Prática Educativa”, que segundo o “Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras” (*op. cit.*) são

(...)vinculadas às áreas específicas (Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Lingüística, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos), e serão vivenciadas ao longo do curso, do primeiro até o sexto semestre, quando se iniciam os Estágios Supervisionados. Os PIPEs constituem, pois, um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do futuro profissional da educação, preparando-o para os Estágios Curriculares Supervisionados propriamente ditos. (p.76)

Os PIPEs teriam, então, o intento de ampliar o contato do graduando com o ambiente de docência em-serviço, desde os primeiros períodos, fazendo com que os mesmos desenvolvam planejamentos de aulas teóricas e práticas; compreendendo o papel do planejamento na atividade docente, mas considerando as diversas possibilidades de acontecimentos no interior de uma sala de aula, não previstos pelo docente.

Não se prima nos PIPEs o banimento de ferramentas já inseridas no contexto escolar, como é o caso do livro didático. O docente pré-serviço irá ter condições de analisar este tipo de material e criticamente, pensando no ambiente escolar que ira atuar, fazer os devidos recortes e inserções de suplementos outros que colaborem para a efetivação do processo de ensino.

A disciplina do currículo antigo “Prática de Ensino de Literatura” é de caráter obrigatório e tem como carga horária noventa horas. A descrição de seu programa, colocada em formato de ficha de disciplina⁸ (1994), possui como objetivos

Capacitar o aluno a manejar os conteúdos assimilados no Curso de Letras à realidade de ensino e aprendizagem da literatura, tendo em vista a descoberta da importância política da mesma, na organização de uma sociedade mais democrática, sem perder de vista o fazer de ler.

Nota-se um interesse pela formação de um docente que leve a abordagem dos conteúdos relacionados à Literatura para a sala de aula em prol da constituição de leitores que consigam conceber a carga política e social que as obras, bem como as análises feitas sobre elas podem conter. Esta concepção de “Prática de Ensino de Literatura” emerge nos depoimentos dos discentes do *corpus*.

O referido documento (1994) divide o programa da disciplina em “teórico” e “prático”, estes relatados em pontos muito sucintos como os descritos a seguir

TEÓRICO

01. Situação do ensino de Literatura na escola.
02. O papel do professor na escola de hoje.
03. Planejamento:
 - 3.1. elaboração de objetivos;
 - 3.2. seleção de objetivos;
 - 3.3. plano de curso;
 - 3.4. plano de unidade;
 - 3.5. plano de aula.

PRÁTICO

- Conhecimento e análise do programa oficial do ensino de literatura.
- Observação de aulas.
- Regência de aula.
- Relatório.
- Avaliação.

⁸ Por ser, como já dito anteriormente, constituído no formato de ementário disposto em formulários, sem versão digital, retiramos do documento original do “currículo antigo” por meio de fotocópia apenas a ficha da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, já que a história e constituição desta encontra-se relatada no “Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras” aqui analisado.

Nota-se que esta configuração de descrição dos momentos “teórico” e “prático” da disciplina, além de restrita, não conforma a disciplina a promover nos graduandos o que é previsto nos objetivos dela, acima citados, constituindo-se, a partir do que é visto na materialidade do documento, como um curso que dá conta de documentos de caráter burocrático presentes no contexto escolar e que devem ser elaborados pelo professor.

Não estamos aqui subestimando a importância do planejamento para o âmbito de ensino. Contudo, o caráter reflexivo sobre a prática do docente pré-serviço em prol da formação do leitor e do apreço dos alunos dos níveis Fundamental e Médio pela Literatura, não são inseridos nos dois momentos acima descritos.

O docente pré-serviço seria, deste modo, mais exposto a situações que antecedem o acontecimento da aula de Literatura, formulando planejamentos e objetivos. Em detrimento, o docente pré-serviço não seria, pensando no que é expresso no excerto, levado a refletir, estando inserido no ambiente escolar ou após ministrar suas aulas. Isto não implica na obrigatoriedade dos docentes da academia em propor a disciplina pautados nesses moldes.

O discente da “Prática de Ensino de Literatura”, quando ciente de seu papel formador de professores que irão atuar no Ensino Fundamental e Médio, ampliará as discussões entre os docentes pré-serviço, não se estagnando apenas no ensino de criação de planejamentos.

Observa-se que o documento oficial que rege o Curso de Letras em que analisamos sobre os discentes egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, resguarda-se quanto à questão da multiplicidade de constituições discursivas que atravessam e constituem a sociedade. Desse modo, o docente formado deveria sempre fugir de parametrizações quanto à leitura e compreensão de obras literárias, bem como incentivar os seus discentes a se constituírem como críticos literários, não se pautando por compreensões e leituras pré-concebidas.

Apesar de ainda haver ranços quanto à promoção de paradigmas acerca da Literatura, o PPP do Curso de Letras entende que o profissional graduado deve se afastar de tais práticas, sempre buscando enquadrar os múltiplos debates e questões que concernem à sociedade atual e que, por perpassarem o conhecimento de mundo dos leitores, influem nas leituras e interpelações quanto às obras literárias.

Destarte, há a preocupação quanto às atuais exigências do mercado profissional e a Literatura, em nosso entendimento, serviria como adequação dos estudantes/leitores às constantes transformações nos níveis sociais, estando estes aptos às discussões sobre qualquer problemática atual.

Mesmo se formando profissionais da educação que são conscientes do seu papel de formadores de leitores críticos, há, ainda, um traço de contingência mercantilista no ensino de Literatura. O aluno saberia discutir sobre as diferentes manifestações sociais, entretanto, não se constituiria como agente modificador delas.

3.4 A LDB e os PCNs com relação ao ensino de Literatura

Na observação dos documentos oficiais que regem os parâmetros educacionais brasileiros, é uma constante primar-se pela vinculação do ensino ao contexto social dos discentes, como é o caso da LDB, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (1996), por exemplo

“3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (p.1)

E sobre o Ensino Médio:

“Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – (...) das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (...).” (p.1)

Compreendendo-se o caráter inclusivo da LDB, que se preocupa em grande parte com a asseguarção do direito de crianças e jovens à educação, percebemos a Literatura conformada à concepção de leitura e leitores, agentes de mudanças sociais, não havendo, porém, problematizações sobre como se daria esse processo de construção de um ambiente de leitores críticos em sala de aula.

Observa-se, por conseguinte, a disciplina de Língua Portuguesa (e por sua vez, de Literatura, já que esta não é considerada na LDB, sendo apenas mencionado o exercício da leitura em sala de aula) tratadas como ferramenta de mudança de aspectos sociais e possibilidade de exercício da cidadania, tornando-se reforços a esta constituição social e cidadã da LDB.

A Literatura seria, então, um meio de exercitar nos discentes o caráter crítico de percepção de realidades em que estão inseridos, formando agentes promotores de mudanças sociais no contexto em que se inserem, o que é plenamente explicitado no item “A especificidade do texto literário” contido nos PCNs (1998, p. 26-27):

Como representação, um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (...), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes.

Destarte, a Literatura seria uma forma de trazer para o ambiente escolar a possibilidade de múltiplas interpretações e leituras não só de obras literárias, mas de situações cotidianas, tendo a referida disciplina escolar o papel de, por meio de textos literários, fomentar em seus discentes a busca por outras leituras de maneira autônoma e pela emergência de sentidos outros que iriam além da leitura e compreensão literal de uma obra.

Caberia então ao professor a apresentação desse papel do leitor sobre a obra literária aos discentes, tarefa prevista, não só nos documentos oficiais, como nas teorias sobre Literatura abordadas no interior da disciplina de formação docente “Prática de Ensino de Literatura”.

Um trecho a ser destacado quanto aos PCNs (1998) consta que, a partir das pesquisas acadêmicas feitas com relação ao ensino-aprendizagem nos níveis Fundamental e Médio observou-se que:

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

- . a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- . a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- . o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- . a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- . o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- . a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente
- . uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (p.18)

Observa-se que tal documento se propõe em parte a discutir a conjuntura de ensino-aprendizado de Língua Portuguesa e Literatura, abordando pontos desfavoráveis e apontando o que seria viável no interior das aulas de leitura. Porém, observa-se, não só nesse documento, como nos demais que, apesar de se apontar as falhas e prescrever como deveria ser o processo de ensino, em nenhum momento há sugestões de como deveria se dar a mudança de posturas quanto, sobretudo, à Literatura, o que torna os documentos registros que não encontram meios

práticos para se concretizarem. Cabe ressaltar que, tendo em vista a relevância da Literatura no currículo escolar, seria interessante a construção de Parâmetros Curriculares voltados especificamente para esta disciplina.

3.5 O aporte teórico da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” e a formação docente.

Partiremos agora para a instância da formação docente em Literatura. Nossas percepções iniciais a serem aqui colocadas têm por base a vivência da pesquisadora como discente da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” em 2007 e a materialidade lingüística dos depoimentos coletados.

Há uma preocupação, segundo a perspectiva citada no parágrafo anterior, em se inserir no conteúdo, um referencial teórico que interpele o sujeito professor em formação a construir sua imagem como docente em Literatura, sendo esta, preocupada com as questões referentes à conjuntura do ensino na disciplina nos âmbitos Fundamental e Médio.

Para Silva & Praxedes (2007, p.2)

A formação do educando, nesta perspectiva dialógica e crítica, também incide sobre o educador, na medida em que o diálogo vincula a ambos no processo formativo. Tanto a ignorância quanto o conhecimento de ambos são relativos. Se o educador tem algo a ensinar ao educando, seu saber não é absoluto. O educador aprende no próprio processo de ensinar e na relação com o educando.

Este excerto retoma a reflexão de que não há uma única via no processo de ensino e aprendizado. No que concerne ao ensino de Literatura, o discente não é apenas um receptor de informações emitidas pelo professor acerca de uma obra ou período literário posto, mas um importante participante na constituição dos sentidos que emergem da obra, a partir de sua leitura.

Apesar de haver essa discussão e reiteração da relevância quanto à mudança de postura dos docentes, observa-se que, a partir das informações presentes nos depoimentos que

constituem nosso *corpus*, há, geralmente, uma não-aplicação do processo de ensino crítico da Literatura na docência em-serviço, após a conclusão da graduação. Este fato contribuiria para desprestígio da formação acadêmica do professor de Literatura e, conseqüentemente, colocaria em dúvida a relevância da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”. A alegação seria a de que esta disciplina não fomentaria a formação de professores dispostos a vivenciar e implantar práticas pedagógicas a promover a identificação discente com o ato de ler.

Entretanto, o desprestígio do ensino de Literatura não se daria e um viés simplista, sendo a educação tecnicista um dos fatores para a desvalorização da mesma.

Walty (1985), ao tratar do que vem a ser *ficção* considera a importância da Literatura na formação do homem e o quanto esta é desvalorizada quando se prima pelo ensino técnico, o que pode ser observado a seguir

Observemos que a sociedade está dividida em dois segmentos distintos: as coisas “sérias”, ligadas ao trabalho, à técnica, à ciência, ao progresso, etc. – e as coisas não “sérias”, ligadas à diversão, ao lazer, ao riso, à fantasia. (...) Nas escolas, as aulas de educação artística têm a menor carga horária possível, e a maioria dos alunos foge dela como diabo da cruz (...). Afinal, isso não é matéria de prova do vestibular. E por falar em vestibular, os alunos das tão valorizadas ciências exatas costumam deixar em branco as respostas das questões abertas de literatura brasileira porque para eles, livro de ficção é coisa desnecessária, logo é melhor se ocupar com a física, a química e a infalível matemática. O que mostram tais comportamentos? Por que as ciências humanas sofreram tão grande desvalorização nos últimos vinte anos? (p.30)

Nota-se, como já comentado anteriormente e a partir do que foi comentado por Walty, que os saberes que emergem por meio do exercício do pensamento crítico, como é o caso da Literatura, são historicamente desprestigiados, a começar pela abordagem dos mesmos no ambiente escolar, conforme já por nós outras vezes analisado. A parte docente que afirma não haver possibilidade de mudanças no ensino de Literatura reproduz dizeres que perpetuam o que Walty (*op. cit.*) chama de “ideologia dominante” e que vão contra novos sistemas de pensamento que seja diferentes aos já impostos.

Walty (*op. cit.*) continua

(...) Ficção é criação. Ora, a sociedade industrializada, progressista, subordina-se a uma outra palavra que se opõe àquela: produção. Criação e produção tornam-se, portanto, palavras opostas. Só quem “produz” é valorizado. A produção é essencial para que haja progresso(...) A criação, desvinculada da produção é inútil, perigosa, daí a sociedade juntar criança, louco e poeta – os que não se deixam dominar pelas regras sociais vigentes – num mesmo grupo, ora de inocente, ora de alienado, ou seja, desvinculado da realidade. (p.31)

Assim, ser atravessado por discursos desmotivados acerca da formação do leitor crítico em sala de aula e também sobre a não-possibilidade de mudanças já na “Prática de Literatura”, seria concordar com a valorização do saber técnico, em voga atualmente, e que reflete as relações sociais pautadas no trabalho e capital. Nestas, não há, então, espaço para o pensamento e reflexão que poderiam, mesmo que em escala reduzida, pôr em risco esta ordem vigente.

Deste modo, observando também as observações de Compagnon (1998) acerca do que vem a ser Literatura, que apesar de esta ser por muitos compreendida como um elemento gerador de efeitos de sentido no sujeito leitor; considera-se a Literatura ainda, nos meios de ensino e aprendizado, como um componente curricular frívolo, já que, aparentemente, não estaria ligado aos sistemas de produção e consumo capitalistas e possibilitaria a inscrição do leitor como produtor de sentidos, o que fugiria ao controle expresso nos modelos de sala de aula.

Sobre a atual situação do ensino de Literatura, sobretudo quanto à falta de identificação por parte dos alunos com o conteúdo ministrado em aula, pode se recorrer também a Freire (1986) que afirma que em sua experiência como aluno, os momentos de exercício da leitura:

não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada”, em vez de realmente *lida*. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. (p.18) (Grifo do autor).

A experiência de Freire relatada na obra “A importância do ato de ler” denota a ideia de um ensino de Literatura que ultrapasse a leitura da palavra escrita, fazendo com que esta se instaure no universo discursivo do aluno e propicie a ele a construção de suas próprias percepções acerca de suas leituras.

Destarte, mesmo com a educação voltada para os ideais capitalistas de formar técnicos e não críticos que reflitam sobre a sociedade conforme visto anteriormente; acreditamos que a “Prática de Ensino de Literatura” deva, por meio dos docentes pré-serviço ultrapassar o âmbito teórico-acadêmico para se estender à prática docente em-serviço, ocorrida após a conclusão da graduação.

Por conseguinte, conforme Cândido (2000, p.68)

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Esse trecho de um teórico constantemente revisitado na academia ratifica a questão da tentativa de tornar a Literatura nos níveis Fundamental e Médio um sistema fechado, com aspectos meramente estruturais a serem contemplados e sem a possibilidade nem de intervenção do aluno ou sobre a obra lida, tampouco da emersão de sentidos por parte deste sobre as leituras feitas.

Assim, como exigência curricular, a Literatura é tomada em sentido disciplinarizador, no tocante à imposição de inscrições em dados sentidos e preferências literárias, prescritas pela relação de poder implantada pelo docente, aparentemente “detentor” do saber quanto à Literatura, discussões já iniciadas e que serão retomadas adiante.

3.6 *Incursões de noções de Michel Foucault.*

A partir das inquietações colocadas, tomaremos principalmente os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos estudos de Michel Foucault, que nos constitui enquanto base teórica principal para o suporte que conduz à análise do *corpus*. Examinamos nele a posição histórica dos sujeitos frente ao processo de formação após termos cursado a disciplina “Prática de Ensino de Literatura”.

Trabalharemos inicialmente com o conceito de “disciplinas”, previsto por Foucault (1972, p.216) que consiste em um “(...) conjunto de enunciados que emprestam sua organização a modelos científicos, que tendem à coerência e à demonstratividade, que são recebidos, institucionalizados, transmitidos, e às ensinadas como ciências (...)”.

A partir das reflexões acerca desse conceito, entendemos que, ao se colocar a Literatura como disciplina escolar, este termo carrega em si um viés categorizador, que controlaria saberes, mantendo sobre estes a falsa ilusão de, segundo Foucault (2008, p.118) realizar “a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (...)”

Apesar do que foi visto acerca dos documentos oficiais e das teorias que perpassam a formação docente, em que os mesmos comungam na ideia de promoção da emergência de saberes por meio do exercício da leitura, nota-se ainda o processo de disciplinarização da Literatura nos ambientes educacionais. Este estaria então a serviço de uma sistematização de conceitos e práticas e seria então científicizada e colocada sob o regime de regras a partir do que Foucault (1972) chamou de “positividades”.

Analisar positividades é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas, teóricas. (...) São aquilo a partir do que se constroem proposições coerentes (ou não), desenvolvem-se descrições mais ou menos exatas, efetuam-se verificações, desdobram-se teorias. Formam o antecedente do que se revelará e

funcionará como um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou um obstáculo superado. (p.219)

A Literatura torna-se uma instância voltada ao atendimento de questões institucionais, como por exemplo, para a aprovação em processos seletivos de ingresso a instituições acadêmicas.

A partir do que Foucault toma por “verdade” (1992, p.11)

(...) entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.

A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade. (grifos do autor)

Depreende-se que essa “verdade” é perpetuada no interior de instituições, cabendo a essas o uso dos saberes no exercício de poder. Assim, sua perpetuação como tentativa de estrutura encerrada em si, pode ser uma ressonância de um papel conferido às instituições escolares, que é tentar perpetuar aquilo que Foucault chama de “interdição”, esta, também, possivelmente ressonante nos depoimentos a serem analisados.

Conforme supramencionado, outro conceito a ser abordado é o de “interdição”, que, segundo Foucault (2000, p.9) “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Nota-se a “interdição” em contextos relacionados ao ensino Literatura, quanto ao recorrente impedimento de oportunidades de se enunciar inferências outras sobre uma obra literária e da aparente impossibilidade de transformação da conjuntura vigente do ensino de Literatura, sendo esta marcada pelo silenciamento e não-aceitação da inserção de teorias acadêmicas no ambiente escolar.

Devido a este processo, haveria a emergência de “não-ditos” nos dizeres do sujeito graduando egresso, que revelariam sobre ele e o constituiriam. Haveria, assim, mesmo com as interdições inerentes aos dizeres do sujeito, devido a uma exterioridade que muitas vezes o

silencia, o aparecimento de sua constituição, que buscaremos em seus depoimentos, ainda que se preserve a ilusão do controle do dizer por parte do sujeito.

Ainda nesse sentido, cabe na referida análise proposta a observação dos atravessamentos discursivos e o quão estes se refletem nos dizeres e não-dizeres do sujeito. Sabe-se que, no referido lugar teórico em que o sujeito graduando encontra-se, este é perpassado, constantemente, não só por diversos discursos, bem como por relações de poder que, de maneira discreta ou não, constituem seus dizeres e seus apagamentos. Pensando nesse aspecto, segundo Foucault (1992, p.8)

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Pretende-se, então, investigar, também, o que leva um sujeito graduando em Letras a enunciar de um dado lugar, tendo uma identificação por dada postura e não outra, já que, tanto o discurso escolar de docência profissional, quanto o teórico-acadêmico são perpassados por relações de poder embasadas em saberes e que formam o imaginário do egresso que se inscreve em dadas relações de poder.

A partir das sequências discursivas que serão tomadas para análise, e, partindo da possibilidade de haver silenciamentos e interdições permeando tais dizeres, balizaremos também pelo que Foucault (2000) chama de “princípio de *descontinuidade*”:

(...) o fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra. (...) Os discursos deve ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. (p.52)

Continuando as reflexões, temos a questão da “vontade de verdade”, também colocada por Michel Foucault (*op. cit.*, p. 17), já mencionada anteriormente, sendo ela “(...) também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. Pela emergência de sentidos, a partir dos depoimentos dos egressos, perceber-se-á também o lugar discursivo que a Literatura possui na formação do docente na academia e sua relação com a mesma no período de curso do ensino regular. Na mesma medida, faz-se necessária a observação e contraponto entre a forma como a Literatura é colocada no currículo escolar e o que se pretende com ela.

A experiência vivida como aluno é um elemento que se faz presente no imaginário que o egresso faz da constituição do professor de Literatura, o que ressoará nos depoimentos, já que sujeito docente em-pré-serviço é inscrito em uma conjuntura para o ensino de Literatura que dá a impressão ilusória de verdade incontestável.

No intento de fazer emergir, por meio dos dizeres dos discentes egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, qual a concepção de professor apreendida por eles após a conclusão da disciplina, faz-se pertinente a reiteração da concepção de *língua* no escopo teórico da Análise do Discurso. Essa concepção consiste em um dispositivo de opacidade enunciativa, pois não se aceita que o sentido de certa palavra seja simplesmente evidente, como se fosse convencionado. O *sentido* então se funda no interior das enunciações, interpelado por formações ideológicas nas quais um sujeito se inscreve, remetendo sempre a uma anterioridade discursiva.

Outra noção que constitui o arcabouço teórico desta pesquisa é a de *sujeito*. Como já mencionado, este se constitui a partir de inúmeras vozes sociais que se conflitam, havendo uma interpelação entre o desejo do sujeito e sua inserção social, manifestados por meio da linguagem.

Na voz de um sujeito coexiste um amálgama de inscrições discursivas, providas de acontecimentos diversos que envolvem aspectos ideológicos e é a partir delas que o sujeito se constituirá enunciativamente.

Segundo Foucault (1984, p.2) “(...) se o sujeito humano é apanhado nas relações de produção e nas relações de sentido, ele é igualmente apanhado nas relações de poder de uma grande complexidade.”. Dessa forma, a partir das posições-sujeito detectadas nos depoimentos, será possível construir uma análise das ressonâncias enunciativas em alunos egressos e explicitar não só a imagem construída por eles como docentes, bem como as inscrições de micro-poderes que se refletem a partir de suas inscrições discursivas.

Para a construção de sua imagem como professor, o aluno vivenciou e foi interpelado pela disciplina “Prática de Ensino de Literatura” para concluir sua formação acadêmica e iniciar sua atuação profissional, sendo essas vivências e interpelações constituintes e constitutivas de seus dizeres.

Faz-se necessário perceber, por conseguinte, que a linguagem deve ser tomada como atividade social. Já que a noção de significação resulta de uma ação social, isso implica na ideia de que os signos são mutáveis e sua existência se refere a um fazer social que não é constante. Trata-se, pois, de um processo contínuo do qual toda a sociedade participa. Assim, a análise dos dizeres dos graduandos em questão constitui uma refração da imagem de sua formação no cenário enunciativo da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”. Além disso, há que se instaurar, também, um contraste com a realidade educacional vigente.

Por meio da relação instaurada entre sujeito e formação discursiva, pode-se alcançar o funcionamento dessa subjetividade dentro do discurso, já que os sujeitos são interpelados por formações discursivas, vinculadas a formações ideológicas.

Ainda nessa direção teórica, retomando a noção de sujeito colocada por Foucault, percebemos que o trato que ele confere à referida questão estabelece uma vinculação direta

com a temática do poder. Este é tomado como percepção das formas de governamentalidade, a partir da qual seus estudos possibilitaram tomar a questão do poder como uma noção centralizadora, enquanto um lugar específico, como se fosse uma essência.

Percebe-se que Foucault abre mão da acepção popular de “sujeito” tomado como indivíduo, para considerar o sujeito como aquele que existe e se constitui nas relações de poder. Poder esse que, para Foucault, encontra-se atrelado, vinculado às instituições que regem a sociedade, no momento em que o mesmo se inscreve e é permeado por relações sócio-histórico-culturais, em que os saberes delimitam o exercício de poderes nelas.

Assim, na presente proposta de análise se fazem necessárias tais reflexões sobre o sujeito quando é constantemente interpelado pelas diferentes posições-sujeito que constituem o discurso acadêmico e que se inscrevem na formação docente em Literatura.

Embasada nessas reflexões a referida pesquisa poderá abordar o quanto há influências na formação da imagem de professor de Literatura que serão refletidas pelos dizeres dos sujeitos e examinadas para uma compreensão de causalidades do/no distanciamento entre a imagem de professor construída “pós-prática de ensino de Literatura” e a recorrente apatia frente ao ensino, já que a Literatura costuma ser uma disciplina pouco valorizada no universo pedagógico da escola.

Por conseguinte, valer-se-emos da Análise do Discurso por acreditarmos, assim como Foucault (2000) que

A análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante. (p.70)

Captaremos o sentido discursivo na dispersão dos acontecimentos cientes de que o sujeito está em constante transformação e interpelação. Assim, o sujeito professor em

formação, nosso enfoque na pesquisa, tem seus discursos em constante alteridade sendo constantemente interpelado.

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

*“A nossa sociedade privilegia quem tem respostas e marginaliza quem insiste
nas perguntas.”*

Ivete Lara Camargos Walty.

4.1 A proposta “AREDA” em linhas gerais

A referida pesquisa foi desenvolvida por meio dos procedimentos metodológicos da proposta AREDA (“Análise das Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos”). Esta é uma proposta que pretende, de acordo com Serrani-Infante (1998, p.152) “analisar, em depoimentos de enunciadore (…), o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação (…)”.

A coleta do *corpus* de análise, nesta perspectiva, consiste na gravação, sem a presença do pesquisador, de depoimentos pelos próprios enunciadore que compuseram o grupo de participantes, cujos dizeres constituirão o *corpus*.

Estes receberam perguntas escritas pelo pesquisador e coube a eles eleger uma ordem de respostas sobre quais seriam as de maior motivação para o desenvolvimento do depoimento. Haveria, também, a possibilidade da entrega de questões em etapas ao pesquisado, para que o pesquisador a partir das primeiras respostas construa para o entrevistado, questionamentos de maior especificidade, o que não se aplicou a nossa pesquisa.

Cabe mencionar que a identidade dos participantes em momento algum foi ou será revelada, pois o aspecto relevante dos dizeres dos informantes são as representações que foram enunciadas a partir de seus dizeres, entre outros fatores que se fazem relevantes serem registrados neste momento de descrição da coleta do *corpus*.

Este tipo de metodologia para a obtenção de dados torna-se viável já que facilita a obtenção dos depoimentos, por não haver a presença física do entrevistador que poderia ser um fator de inibição ou constrangimento e por haver uma flexibilização em termo de tempo no momento da gravação da entrevista, já que a mesma depende apenas do próprio entrevistado.

Outro fator que colabora para a facilitação da coleta do *corpus* é o esclarecimento quanto à preocupação com enunciados redundantes ou contraditórios, já que a pesquisa não procura analisar ou criticar o conteúdo do depoimento. Ao contrário, enunciados redundantes ou contraditórios poderiam funcionar como traços reveladores de evidências facilitadoras para a análise, uma vez que poderiam demonstrar a incidência da instância-sujeito sobre um mesmo ponto.

Com o AREDA, pudemos reconhecer e retratar por meio de uma descrição, analisar e compreender a partir dos dizeres coletados (depoimentos gravados e transcritos) qual a imagem que o egresso da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” constrói de si mesmo como professor.

O que se procurou perceber, também, foi a influência da referida disciplina na formação docente, além de explicitar quais as posturas pedagógicas do atual contexto do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio. Tais posturas puderam revelar evidências discursivas que traduzam a constituição enunciativa dessa imagem construída pelo egresso.

Feita a coleta do *corpus*, a análise foi realizada, tomando como embasamento as ideias de Santos (2004) sobre a conduta do pesquisador frente ao *corpus* coletado, para que houvesse uma concordância entre os pressupostos teóricos da Análise do Discurso e a análise interpelativa dos elementos constituintes do *corpus*.

Segundo Santos (*op. cit.*), o pesquisador ao perceber os efeitos de uma inscrição discursiva teria a sua constituição como sujeito-analista em dialogicidade com os sentidos e subjetividades presentes na manifestação discursiva em estudo.

Para que confrontássemos os efeitos enunciativos que ocorrem em uma dada realização languageira, sendo ele, também, sujeito constituinte desse processo de análise, era preciso que houvesse um embasamento que lhe desse um respaldo teórico, permitindo-lhe,

assim, a construção de substratos de uma alteridade enunciativa, calcada numa relação “sujeitos-sentidos”.

Após este processo de reconhecer-se no interior de uma perspectiva enunciativa ou lugar discursivo, Santos (*op.cit.*) ratifica tal fato por meio de um fenômeno de *clivagem* que significa a

Triagem de sentidos feita pelo sujeito, considerando seus referenciais intra-epistemológicos e sócio-histórico-culturais. Trata-se, pois, de uma filtragem de sentidos, realizada pelos sujeitos, tomando por parâmetro uma relativização entre os seus referenciais discursivos e os sentidos a que são expostos na dinâmica dos processos interativos. (p. 109-110)

Porém, a noção de perspectiva enunciativa, ou lugar discursivo de investigação em que a pesquisadora se colocou, permaneceu como base para a clivagem realizada pelo sujeito. O termo “lugar discursivo de investigação” esteve ligado à noção de *ordem*, que, segundo Santos (*op.cit.*) consiste em “uma operação hermenêutica que possibilita ao analista se colocar na posição de sujeito ‘desejante’ para instituir formas e disposições na busca pelos efeitos de sentido em conjunturas enunciativas.” (p.111).

Observa-se que por meio dessa *operação hermenêutica* e de *clivagem*, a pesquisadora pôde interpretar, estando inserido em uma dada ordem discursiva, relacionando as evidências do *corpus* às condições de produção do discurso e aos efeitos enunciativos decorrentes dele.

Ao constituir uma ordem de abordagem com as sequências discursivas, a pesquisadora se inscreveu em sua perspectiva enunciativa ou lugar de enunciação, no que se referia aos enunciados analisados. É nesse lugar que o sujeito-analista pôde inscrever o processo de subjetividade e de produção de sentidos, sendo que no primeiro a perspectiva de análise enfocou a inter-relação discursos-sujeitos, evidenciando os processos de identificação, ocorridos a partir das inscrições dos dizeres dos sujeitos. Já no segundo, o enfoque de análise se deu na confluência das significações de uma materialidade linguística, de acordo com a forma em que foram enunciadas nos discursos a partir de um acontecimento enunciativo.

Após a identificação da ordem a ser seguida para a operação hermenêutica de clivagem dos sentidos pelo pesquisador, Santos (*op.cit.*) coloca as etapas de macro e micro-instâncias. A macro-instância consiste na busca pelas condições de produção da enunciação, ou seja, a descrição de características históricas, cenário social, lugares ocupados pelos sujeitos em tal cenário, a situação enunciativa e uma projeção dos sentidos que se produzem na enunciação.

Por meio da determinação desses fatores, a pesquisadora pôde identificar regularidades, que poderiam estar relacionadas aos objetivos e hipóteses levantados para a pesquisa. Tais regularidades se manifestaram como recorrências, peculiaridades ou mesmo a partir de efeitos provocados pela configuração dos enunciados nas realizações linguageiras. As regularidades identificadas foram as matrizes que formaram a síntese final da esfera da macro-instância.

A partir da determinação das matrizes, iniciamos a análise da micro-instância, que se ocupou da identificação de variáveis que foram detectadas a partir de evidências como recorrência, particularidade ou efeito, constituintes das unidades-base de análise construídas na macro-instância.

Essas variáveis puderam ser captadas no enfoque teórico (observação do funcionamento de elementos como: formações discursivas ou ideológicas, interdiscurso, heterogeneidade, posições-sujeito, dentre outros) ou no enfoque metadiscursivo no qual a pesquisadora focalizou sua análise em pontos como vozes, sentidos e enunciados.

Portanto, apesar dessa metodologia apresentar-se como pertinente na análise dos enunciados captados, há ainda a dificuldade no estabelecimento do percurso metodológico para a Análise do Discurso, já que esta nunca se arrisca numa sistematização modelar. Por isso, Santos (*op.cit.*) adverte que não é válida “a ilusão de completude, na possibilidade de enquadramento de efeitos enunciativos no escopo de pré-construções” (p.113).

Os depoimentos foram transcritos e os dizeres passaram pelo crivo dos objetivos, das hipóteses e das questões de pesquisa para que, a partir desses elementos, fossem levantadas as regularidades de pesquisas que depois darão origem às sequências discursivas, que seguirão para a análise da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” na formação do sujeito professor.

Ao serem transformados em sequências discursivas, dos dizeres foram apagadas as marcas de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa enquanto indivíduos, uma vez que à pesquisa interessou apenas os dizeres enquanto significações sociais. As informações das sequências foram dispostas em quatro categorias que posteriormente serão apresentadas.

CAPÍTULO CINCO
ANÁLISE DE *CORPUS*

“Estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas por que continuarmos tão iguais aos mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória.”

Miguel Arroyo

5.1 A Análise de dados em linhas gerais

A análise de dados é realizada nessa pesquisa buscando responder às seguintes perguntas:

- 1) Quais são os fatores que influenciam na identidade e formação dos sujeitos como docentes de Literatura?
- 2) Quais são as crenças e experiências com a Literatura na historicidade dos sujeitos que atravessam a constituição e identidade dos sujeitos na docência pré-serviço?
- 3) Como ocorre a constituição dos sujeitos em docentes de Literatura na disciplina “Prática de Ensino de Literatura”?
- 4) Como é o ensino de Literatura nas educações básica e superior sob a visão dos enunciadores e como a disciplina acadêmica em questão forma os docentes pré-serviço?

A análise apresentada é uma clivagem de percepções das enunciações de cada sujeito, a partir de seus dizeres enunciados na coleta de dados por meio do roteiro AREDA, focalizando as representações construídas em relação à docência da Literatura, bem como perpassam por discussões teóricas abordadas nesse trabalho.

A partir das questões levantadas acima, a construção de representações para a análise são feitas, a saber:

- 1) “A (des)identificação com a docência de Literatura”;
- 2) “O (des)interesse pela Literatura”;
- 3) “Crenças e experiências com a Literatura atravessando a constituição do docente pré-serviço”;
- 4) “A disciplina acadêmica ‘Prática de Ensino de Literatura’ na formação do docente pré-serviço que irá atuar na educação básica”.

5.2 A (des)identificação com a docência de Literatura

Ao iniciar a análise, nota-se que o *corpus* apresenta enunciadores que não almejam o Curso de Letras como primeira opção acadêmica. A escolha por esta graduação se daria mais pela aproximação desta com outros (ou parte) de cursos universitários que os discentes gostariam de cursar, não estando inscritos no Curso de Letras por identificação com o mesmo, mas visando a aproximação de suas vontades perante as limitações que encontram em sua opção de curso.

Assim, observamos resquícios do que foi apontado anteriormente no nosso trabalho sobre a arqueologia proposta no “Projeto Político Pedagógico”, já que mesmo na atualidade, há alunos que ingressam no Curso de Letras sem ter por ele identificação, não sendo esta a primeira opção de graduação dos discentes.

(SD1) (Roberta): Então, na verdade, eu queria fazer jornalismo, mas aí como aqui na Universidade Federal de Uberlândia não tinha, eu optei por Letras por acreditar que era o curso mais próximo de Comunicação Social.

(SD2) (Diego): a primeira opção minha SEMpre quando eu quis fazer faculdade era DE Jornalismo, mas só que como não tinha na UFU, eu optei peLA, pela Letras, que tinha alguma coisa afim, né?

(SD3) (Miguel): Eu já tinha prestado, pois eu já tinha passado pra Geografia (...) e, aos vinte e dois anos eu já deveria tá terminando o curso de Geografia, que eu tinha desistido. Nesse entretempo prestei MÚsica, para o curso de Música e Psicologia (...) quando, me vi numa situação em que eu já deveria estar me formando, eu ME pressionei a escolher um outro curso.

Nota-se também que a experiência escolar do graduando em Letras, ou seja, o período que o mesmo ainda cursava os níveis Fundamental e Médio, contribuíram para a constituição do aluno de Letras, no tocante em que muitos retomam a influência de docentes que tiveram incidindo sobre a identificação deles com o Curso de Letras como posto a seguir nas sequências discursivas, doravante denominadas SDs, abaixo

(SD4) (Roberta): Eu decidi fazer Letras, porque quando eu estava na quinta série, eu tive pela primeira vez um contato com a língua inglesa. A partir daí, eu decidi que eu queria ser professora de língua inglesa

(SD5) (Diego): Eu decidi pelo curso de Letras pelo fato de (...) uma professora de português minha do terceiro ano ter me influenciADO, por eu GOSTar de inGLÊS (...) e::: e/e/e por isso mesmo, porque eu, a vontade mesmo de aprender um pouco mais, ver se eu poderia continuar com a carreira de professor (...)

Pela observação do exposto acima, notamos que o contexto escolar não foi para esses graduandos apenas uma fase de estudo, mas que dela se emergiram traços de identificação com docentes da área, bem como com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Inglesa, sendo esta última mais latente.

(SD6) (Miguel): Sempre gostei de ler e escrever, sempre considerei a área MUIto participativa na minha vida enquanto leiTOR, por isso escolhi Letras

Quanto à Literatura, somente a SD6 faz referência a mesma ao enunciar sobre sua predileção à leitura e à escrita, o gosto pela área, além de se identificar como leitor, fato este que se mostrará posteriormente na análise como influente na formação do docente de Literatura.

Ao ocorrer o ingresso no Curso de Letras pelos sujeitos, a partir das enunciações dos mesmos quanto ao que pensavam sobre ser docentes no início do curso e suas projeções ao final, tem-se

(SD7) (Roberta): Quando eu ingressei, não que eu não pensava em ser professora, mas, assim, eu acho que não tinha “caído muito a ficha” ainda que eu ia ser professora. Mas, assim, eu tinha consciência que o curso preparava pra ser professor, só que eu não tinha essa idéia de ser professor

(SD8) (Diego): e eu pensava em ser professor SIM, mas como uma segunda opção (...) primeiramente eu queria era fazer outra coisa, que não fosse dar aula, dar aula seria:: mais pOR *hobby* MESmo (...) e minhas pretensões funcionais após terminar o curso, inicialmente que eu pensava MESmo era, era dar aula MAS no segundo plano, não como:: carreira profissional mesmo, seGUIR, fazer mestrado, doutorado

(SD9) (Miguel): Se eu pensava em ser professor (...) SIM, pensava, era uma, uma das, das possibilidades que eu aceitaria, como formando em Letras (...) e as pretensões profissionais seriam, FOram, e SÃO, seguir a carreira acadêmica, ou seja, começar com o mesTRADO e um doutoRADO, e etcetera

Os sujeitos demonstram uma desidentificação com a docência mesmo com o conhecimento de que estão se formando em um curso de Licenciatura, o qual os prepara para que sejam docentes. Eles acreditam que sua formação abre a possibilidade de atuação na docência, porém, isso não parece ser o enfoque que almejam para si em seu futuro profissional inicial. Isso acaba por reafirmar as considerações feitas pelo PPP do Curso de Letras, como também em outras enunciações, a seguir

(SD10) (Roberta): Eu não pretendo seguir a carreira de docente pelo resto da vida, mas isso não quer dizer que NÃO VOU dar aula. Porque... Dar aula pra mim agora é o mais (...) é o mais fácil, o mais provável. Porque como eu tenho o curso de graduação, então eu estou apta pra fazer isso. Mas eu, eu, eu não penso em seguir essa carreira o resto da vida (...) eu pretendo trabalhar com o jornalismo. E o jornalismo que (...) eu (...) pretendo ser, é trabalhar com esporte. Então (...) é um sonho que eu tenho de trabalhar com jornalismo esportivo

(SD11) (Diego): eu não tenho definido AINDA, se eu vou mesmo continuar ou não, se eu for continuar eu quero atuar mais com as Línguas mesmo, com a língua inglesa, em especial, que eu, eu já dou aula, né?, aí eu ia dar prosseguimento a isso, e também com literatura, né?, mas só que, na literatura seria mais, na literatura seria mais pra dar aula pra cursinho, alguma coisa assim, cursinho pré-vestibular (...) eu gosto mesmo da área de jornalismo, como eu havia dito, eu QUERIA ter feito jornalismo desde o primeiro período, mas como não tinha na UFU não, não teve como, e essa é uma área que me interessa, inclusive já que foi ABOLIDO o diploma de, de jornalismo, seria essa uma oportunidade pra eu ingressar de vez nessa área, e é uma área que me encanta, né?

Com estas enunciações, o Curso de Letras permite a formação dos sujeitos como aptos para a atuação profissional, porém, isso não se mostra como fator de identificação como docentes. Percebe-se ainda a imersão de aspirações que não vão de encontro à docência de Literatura ou de outra área vinculada ao Curso de Letras.

A partir das considerações feitas acima sobre a (des)identificação dos sujeitos com o Curso de Letras e a docência, de caráter introdutório, porém não excludente dos interesses da análise, far-se-á novas exposições e análises a seguir, resvalando sobre as enunciações dos sujeitos, as quais demonstram a (des)identificação com a docência em Literatura, questão levantada na análise de dados e objeto de estudo da pesquisa.

A Literatura é vista como possibilidade de atuação docente pelos sujeitos a partir de desapontamentos durante o curso que alguns sujeitos manifestam em seus enunciados, porém, é no processo de decepções e surpresas com as disciplinas do curso que suas aproximações com a Literatura são feitas. Essa observação é mais detalhada no decorrer da análise.

(SD12) (Roberta): Olha, no decorrer do curso, a maior DECEPÇÃO em relação às disciplinas foi com a língua inglesa(...)

(SD13) (Diego): entrando em contato com as disciplinas que eu tive eu (...) tive MUITAS DECEPÇÕES, principalmente no INGLÊS, que no inglês eu pensava que ia ser (...) muito BOM, que eu ia aprender várias técnicas de (...) de como ensinar o inglês e não foi isso que eu vi.

(SD14) (Miguel): Me interessei MUITO mesmo pela Linguística, que era uma matéria que eu não sabia, ainda não, não tinha delineada, por mais que eu tivesse ouvido falar, mas eu NUNca soube o que ERA, até então, o que era Linguística, e a disciplina de introdução, a Linguística, foi muito interessante.

(SD15) (Roberta): Olha, a minha maior surpresa eu cr (...) eu acredito que foi no primeiro dia mesmo de matrícula que eu descobri que eu ia pro "Francês" e, a partir daí, eu me apaixonei por essa língua. Eu, fiz (...) dois anos de língua francesa e (...) fui gostando.

(SD16) (Diego): essa foi uma das surpresas minhas, que se transforma em uma decepção porque o CURso não me ofereceu o que eu queria.

Os sujeitos comentam sobre seus interesses e seus desapontamentos com as disciplinas do curso, porém, em poucos momentos mencionam sobre a Literatura, disciplina que faz parte do currículo do Curso de Letras. Isso pode ser considerado como se não houvesse por parte dos sujeitos uma identificação com a Literatura, pois a mesma não é enunciada nem como decepção ou surpresa.

Contudo, quando remetemos às SDs de Roberta (SD 12 e SD 15) e Diego (SD13 e SD16), faz-se uma reflexão de que a decepção com as Línguas, uma área influente presente na historicidade do período como alunos dos ensinos Fundamental e Médio dos sujeitos para a escolha do curso, pode haver um entendimento de que fazem da Literatura um novo enfoque da formação, da docência.

A Literatura vai se constituir, de alguma forma, na vida dos enunciadores durante a graduação, o que pode ser exemplificado com a enunciação seguinte

(SD17) (Diego): mas só que DENTRO do curso eu comecei a, a mudar minha concepção, foi lá pelo QUINTO, SEXto período, eu comecei mais ir pro, pelo lado da Literatura, e a Literatura me chamou bastante atenção pelo fato de::, de abranger mais, mais situações, MAIS (...) digamos assim (...) (...) éh (...) (...) (...) mais áreas, áreas que são diferentes, que são abordadas no mesmo campo, TEORICAMENTE.

Para Diego (SD17), o interesse veio a partir de dentro do curso, o que tende ao entendimento de que sua predileção pela área pode ser uma alternativa perante sua decepção com a língua inglesa, e seu direcionamento para a Literatura estar relacionado às disciplinas assistidas durante o curso.

Em relação à formação em Literatura dos sujeitos como graduandos, estes percebem que acabam por receber influência, sendo a Literatura um alicerce de sua formação e prática docentes, como pode ser percebido nos enunciados

(SD18) (Roberta): Olha, a área de LITERATURA eu posso dizer que é a área que eu acho que é que eu tô me sentindo mais preparada. Porque no curso, de todas as disciplinas, Literatura é a que mais se aproxima com a qual você vai ensinar mesmo na vida real, porque a gente vai lendo livros, discute (...) Então eu acho que talvez isso possa facilitar.

(SD19) (Miguel): Sim, eu acho que foi uma formação interessante e enriquecedora, e me preparou, pelo que eu espero fazer, me preparou, pelo menos me deu as ferramentas para eu poder me enfiar na profissão que eu espero, como acadêmico, e como professor (...) (...) A Literatura ela, ela (...) CONVERGE muitas, muitas disciplinas, muitas áreas (...) talvez essa, esse caráter (...) de se apropriAR e de se refletir sobre o mundo, e sobre as várias histórias de conhecimento de mundo, talvez daí emane a principal influência que a Literatura (...) faz sobre a minha vida.

Nas SDs 18 e 19, fica evidente a opinião dos sujeitos de que o ensino de Literatura oferecido pelo curso oferece um preparo, um suporte para que possam atuar como docentes de Literatura, dando às disciplinas um caráter interdisciplinar e formador para suas práticas, o qual se aproxima daquilo que realmente podem encontrar em suas vivências na docência.

Deste modo, constata-se que os sujeitos entendem a importância e a influência da formação em Literatura em suas formações pessoal e profissional, e como também o apreço pela Literatura.

As inferências já feitas acima mostram que a formação docente está vinculada com aquilo que os sujeitos já vivenciaram anteriormente ao curso, bem como suas vontades e suas expectativas que os levaram a optar por ele. Ao entrarem para o curso ocorrem revisões acerca de suas crenças quanto à Letras e sua formação profissional, quanto às disciplinas que têm contato e o que esperam para si. Esses pontos levantados influenciam na formação identitária do sujeito como docente.

5.3 O (des)interesse pela Literatura

A historicidade da Literatura na vida dos sujeitos merece atenção na análise de dados a partir da consideração de que a mesma interfere na escolha, na formação e nas possibilidades de atuação profissional do docente pré-serviço, bem como as representações sobre o ensino de Literatura como discentes dos ensinos Fundamental e Médio e possíveis docentes em-serviço.

O modo como a Literatura faz parte da vida dos sujeitos e o reconhecimento que eles fazem de sua participação e importância pode dizer respeito à forma que vivenciaram a Literatura e como se identificam ou não com a mesma, tornando-se uma influência em suas constituições pessoal e profissional e suas práticas.

Ao considerar a constituição dos sujeitos como leitores, característica relacionada à Literatura e que influi na formação e identificação com a docência da Literatura, encontram-se alguns enunciados para serem mencionados e analisados

(SD20) (Roberta): Eu gosto de ler, só que, assim, eu não tenho o hábito de ler sempre, por FALTA DE TEMPO e também por (...) acho que talvez preguiça. Eu gosto muito de ler (...) romance (...) Assim, grandes escritores da NOSSA LITERATURA, grandes obras, assim, que eu estudei na faculdade e que eu não tive a oportunidade de ler que talvez (...) que eu acho interessante

(SD21) (Diego): e posso dizer que AGORA eu tenho o hábito de leitura, né?, que eu tenho mais preferência pelas obras clássicas, pelos autores mais antigos, que eu não tenho contato, né?, com autores contemporâneos, então eu tenho mais, mais leitura dos autores, éh::, antigos, né?, seria (...) e minhas preferências são mais pelo modernismo, pela literatura latinoamericana, éh, literatura argentina, literatura mexicana, e brasileira em si

(SD22) (Miguel): Bom, adoro ler mesmo, mas desde criança eu leio muita coisa, mas tipo eu queria qualquer coisa mesmo, desde etiqueta de camisa à bula de remédio, marca de azulejo, o que tiver na frente. A LEITURA, a leitura de mundo talvez ela tenha começado no ensino médio (...) quando, quando eu tive acesso a um bom professor de Literatura, um bom professor de Sociologia, um bom professor de Filosofia (...) então comecei a pensar mais, a LER mais o mundo nessa época. A Leitura como LEITURA de livros de literatura elas, elas sempre me acompanharam, mas confesso que eu também no meio, até o quarto, quinto período, elas eram tímidas, a partir desse momento eu comecei a carregar livros comigo para onde eu fosse, e eu não me lembro qual evento me fez tomar essa atitude, de fazer a Literatura tá junto comigo o tempo inteiro

A partir dos excertos das enunciações acima, pode-se perceber que os sujeitos não possuem um hábito de leitura que os acompanhe há muito tempo, o mesmo passou a existir, ou não, com o direcionamento que tiveram por meio do ensino, seja no nível médio, como no caso de Miguel, seja na leitura dirigida durante as disciplinas de Literatura na faculdade.

O hábito de leitura é tardio nos três sujeitos da pesquisa, há um desinteresse e desmotivação por parte de Roberta, justificado pela falta de tempo e preguiça, e ocorre uma “disciplinarização” da leitura a partir do momento em que o interesse pela Literatura parte do direcionamento e estímulo do que se lê por parte do ensino em instituições.

Quanto ao que é enunciado na SD20, nota-se que a justificativa da falta de tempo e preguiça quanto à leitura, relatada por um docente em pré-serviço e possível docente em serviço, demonstra que o desinteresse pela Literatura pode ser encontrado no próprio professor, fato que influencia em sua prática, como também pode ser o desinteresse de seus possíveis discentes. Roberta questiona sobre esse desinteresse por parte do docente na enunciação

(SD23) (Roberta): O que falta de incentivo vai atrapalhar muito, porque como que o professor VAI ENSINAR o aluno a gostar duma coisa que ele m (...) mesmo (...) não acredita? (...) Porque se eu não gostar daquilo, como que eu vou fazer uma outra pessoa gostar daquilo lá?

Quando Roberta faz esse questionamento, o mesmo parece um auto-questionamento que pode ser entendido como um descrédito de sua capacidade de ensinar Literatura se ela

mesma não gosta de ler, se insere na categoria de não-leitor, o que pode interferir na sua prática profissional.

Retomando a SD22, Miguel, mesmo afirmando ter contato com o ato de ler desde a infância, constituiu-se leitor apenas no ensino Médio, quando se observa na materialidade lingüística que emerge seu contato como discente com as disciplinas Filosofia e Sociologia, em que o mesmo pode estabelecer diálogos destas com a Literatura.

O interesse pela Literatura e a importância atribuída a ela pode ser mais uma vez notada a partir de sua presença durante o curso, enunciada na influência da formação de Literatura quanto às disciplinas

(SD24) (Diego): éh, a partir do sexto período, como eu havia dito, que eu fui me interessar REALmente por Literatura, que no SEXTO, SÉtimo período foram os que eu, que eu me foquei mais, que inclusive meu PROJETO de pesquisa É nessa área, e pretendo até prosseguir com isso (...) e essa formação tem influenciado BASTANTE na minha vida porque mudou completamente meu modo de PENSAR sobre a socieDADE, sobre o (...) as situações de, de VIDA cotidiana mesmo (...) e tem me ajudado também a entenDER um pouco melhor o que que/o certo o que se passa na, em nossa vida, em nossa sociedade

Nota-se que a “disciplinarização” da Literatura na faculdade influi no interesse e nas considerações que o docente em pré-serviço faz sobre sua importância, por exemplo, ao destacar se interessar “realmente” por Literatura e se focar nela, sendo “bastante” influenciado em sua vida e seu modo de pensar o mundo.

Até aqui, percebe-se que para Diego e Miguel a Literatura os constitui no momento em que atribuem sentido a mesma em suas vivências e realidades, o que não se mostra tão presente na enunciação de Roberta ao questionar a prática docente quando o professor não consegue fazer essa significação para ele mesmo.

Em relação ao interesse pela Literatura nos níveis fundamental e médio, os sujeitos enunciam que há, por parte dos discentes e docentes, um desinteresse e desmotivação, perpassando por vários fatores. Os excertos a seguir podem exemplificar alguns destes fatores

(SD25) (Roberta): Porque como nós sabemos, a sala não é (...) não é heterô (...) não é homogênea. Então, assim, ela é heterogênea, tem vários tipos de alunos, então vai ter vários tipos de gostos por LITERATURA. Então eu acho que (...) a falta de livros e também a falta de incentivo do professor. Porque o (...) pelo o que eu vejo o professor hoje é uma pessoa, assim, desmotivada.

(SD26) (Diego): e a dificuldade que eu vejo nesse, nesses níveis de ensino, fundamental e médio, seria justamente isso, o desinteresse (...) que prejudica o:: ensino da disciplina e também a falta de (...) não a falta, mas uma::, uma RECICLAGEM dos professores quanto, em relação à, à maneira de ensinar literatura, que seria essa de, de relacionar com outras disciplinas (...)

(SD27) (Miguel): Bom (...) pela questão que os alunos, os alunos não proCURAM mais a leitura como os professores a oferecem (...) e os professores oferecem leituras que os alunos não querem ler, então, essa SEJA uma dificuldade (...) que é baseada na leiTURA (...) o hábito de leitura não é (...) ele não é trabalhado, ele não é incentivado, NEM na cultura, pelo menos na, nessa mostra de culturas que eu tive acesso, ela não é incentiVADA, NEM nas famílias, nem na socieDADE, e na esCOLA, ela aparece logo, e obviamente, como um bicho-papão, o que dificulta então, o que o professor oferece às vezes é aquilo que o moleque nunca viu, é o esTRANHO, e aí por vezes é o objeto de, de orgeriza, de RE esqueci a palavra, mas de negação. Então isso acho que acontece tanto no fundamental como no médio, tanto em escolas particulares como públicas.

Os sujeitos levantam que há um desinteresse pela Literatura por parte dos alunos, como também pelos professores. Entre os fatores que enunciam, o desinteresse diz respeito às diferenças que existem entre os alunos e a presença da Literatura em suas vidas, como também a forma que ela é apresentada e trabalhada pelos professores.

As SDs supramencionadas de Roberta, Diego e Miguel convergem para o entendimento de que o desinteresse dos alunos pela Literatura tem como motivo a forma como ela é apresentada e trabalhada pelos docentes nos níveis fundamental e médio, onde há um distanciamento do que é visto em Literatura em sala de aula do que é vivido e conhecido pelos alunos, tanto nas escolas públicas como privadas.

Os alunos não identificam a importância da Literatura ao parecer que a mesma se distancia de suas realidades. Eles formam uma sala de aula de caráter heterogêneo, com gostos e influências diversas, como cultura, família, sociedade e personalidade, e a imposição do professor sob o que ensinar, o que ler, tende a não abranger as diferenças e tampouco relacionar as realidades de seus alunos ao que é ensinado.

As dificuldades na estimulação pelo interesse dos alunos pela Literatura e a formação do hábito de leitura se relacionam ao que é oferecido pelo professor, pois, muitas vezes, o aluno reconhece a Literatura como objeto de estranhamento, um “bicho-papão”, como presente na enunciação de Miguel (SD27), podendo gerar no aluno um repúdio à leitura.

As enunciações também evocam a necessidade de novas formas de ensino da Literatura e novos olhares dos professores para que haja um maior interesse pela Literatura por parte dos professores e dos alunos. Assim, os sujeitos atribuem ao docente a responsabilidade de uma modificação do contexto atual.

Apesar de haver o aporte teórico oferecido pela formação acadêmica docente, o qual incentiva a constituição do discente como leitor, os docentes não conseguem transportar para suas práticas o que aprenderam e refletiram durante sua formação, reproduzindo em sala de aula as mesmas posturas quanto ao ensino de Literatura, perpetuando o desinteresse.

(SD28) (Roberta): Falhas na formação do docente em Literatura? Apesar de que não é UMA FALHA na formação do docente em Lit (...) Literatura, mas uma falha que o aluno de Letras tem, por não, não gostar da Literatura. E a gente encontra ali VÁRIAS, vá (...) alunos que NÃO gostam de Literatura (...)Então, eu acho que (...) a maiOR falha na formação do docente é isso, o próprio docente NÃO GOSTAR da Literatura.

(SD29) (Diego): alguns professores TENDEM a dizer aos alunos, por falta de TEMPO, dizem eles, que é pra eles pegar algum resumo da Internet, alguma resenha, que PODEM AJUDAR, eles dizem que PODEM, mas o que que faz isso?, acaba levando os alunos a pegarem o texto resumido mesmo, leem aquilo, aquele texto e não, e realmente, não leem a obra literária

(SD30) (Miguel): Acho que talvez essas falhas sejam anteriores à própria universidade, pelo fato de que muitas pessoas ali dentro não gostariam de estar ali no curso de Letras, e eu falo de muitas pessoas (...) muitas pessoas que saem dali, que se formam, que eu conheci, e que depois não, nunca mais, ou nunca entrariam em sala de aula, outras que até entraram, como recentemente encontrei, mas que prega que a sala de aula, a situação é aquela e não tem jeito de alterAR, o professor tem que levar o livro didático pra sala, ABRIR, pedir para as crianças LEREM, e a aula de Literatura vira uma, um ABORTO de uma aula de Português. Eu acho que então, o problema seja anterior à PRÓPRIA formação. TODAS as pessoas que eu encontrei ali que estavam minimamente engajadas no que se propunham a fazer, me pareceram muito bem.

Os enunciados acima expostos corroboram o fato de que os professores de Literatura podem em sua historicidade não apreciar a leitura e a própria Literatura, assim, ao ensinarem,

acreditam que o ensino segue os padrões que outrora vivenciaram em suas vidas escolares nos níveis fundamental e médio, bem como de suas observações nos estágios curriculares.

As análises das enunciações quanto ao (des)interesse pela Literatura nos revelam que o interesse ou não pela Literatura está relacionado à historicidade da leitura na vida dos docentes e na forma como os mesmos entendem que deva ser o ensino de Literatura, tendendo a repetirem os padrões que também constituem suas historicidades, mesmo que suas formações docentes busquem novos olhares e práticas.

5.4 Crenças e experiências com a Literatura atravessando a constituição do docente pré-serviço

Os sujeitos atribuem crenças à Literatura de que a mesma gera mudanças em suas vidas e práticas docentes, a partir do momento que o ensino de Literatura no curso de Letras se propõe a ser questionador, crítico, e espera que os alunos se interpelem quanto a isso.

(SD31) (Diego) e essa formação tem influenciado BASTANTE na minha vida porque mudou completamente meu modo de PENSAR sobre a socieDADE, sobre o (...) as situações de, de VIDA cotidiana mesmo (...) e tem me ajudado também a entenDER um pouco melhor o que que/o certo o que se passa na, em nossa vida, em nossa sociedade

(SD32) (Miguel) MUITO. Principalmente no final do período do curso, quando alguns nós, algumas disciplinas ofereciam a oportunidade para que alguns nós fossem DAdos (...) disciplinas como, e alguns professores também, disciplinas como (...) mesmo a Metodologia de Literatura que, pode proporcionar, mediante alguma crítica, pode proporcionar bons vislumbres do que é isso, mas a Prática de Literatura, com a professora M., foi muito importante (...) entre outros professores, que termiNaram, entre outros professores e outras disciplinas e outros textos, que influenciaram DEMAIS, né?, ao meu modo de lidar com a Literatura como professor, não só como profesSOR, mas como indivíduo também, como encarar a Literatura hoje

Nas SDs acima, vale destacar como os sujeitos fazem uso de advérbios de intensidade como “bastante”, “completamente”, “muito”, “demais”, para corroborarem o quanto a Literatura e suas disciplinas influenciaram em suas crenças e práticas, bem como a capacidade

transformadora que as disciplinas e respectivos professores tiveram sob os sujeitos, evidenciando o direcionamento acadêmico para que os formandos se tornem críticos e reflexivos, perpassando não somente a formação profissional, mas também suas vidas pessoais.

Assim, entende-se que a formação docente proposta pelas disciplinas de Literatura é a de gerar mudanças primeiramente no sujeito aluno, e que isso se reflita em suas práticas como docentes em momentos posteriores, deixando aos alunos um alicerce teórico e prático quanto a Literatura, que faça parte de suas vidas e que perpassasse o lado profissional.

Porém, apesar desta crença da importância e capacidade de transformação da Literatura, os sujeitos enunciam que a Literatura tem sido considerada como disciplina secundária na educação nos níveis fundamental e médio, como notado nos excertos seguintes

(SD33) (Roberta): É muito pequeno assim na realidade, porque não na, em uma semana você tem uma aula de Literatura e muitas das vezes os pro, os pro, os professores pegam essa aula pra repor aula de Português, aula de Redação

(SD34) (Diego): no ensino fundamental não tive nenhuma matéria relacionada à literatura, era só português mesmo, gramática, e no ensino médio também, MUITO escasso, era só UMA aula a cada três meses, de literatura

(SD35) (Miguel): Bom, o ensino de Literatura ele, por esses professores, pelos colegas, todos eles viram parcialmente também como eu parcialmente vi, como um lugar que às vezes mescla-se a disciplina de Literatura, o ensino de Literatura se mescla com o ensino de Língua Portuguesa, e isso de uma forma não interdisciplinar, ou seja, uma coisa não utilizada para acresCENTAR-SE a outra, mas usando como um exemplo, um exemplo sobre o qual não se reflete nada

Os sujeitos consideram que a aula de Literatura nos níveis fundamental e médio não é valorizada, há um desprestígio, não é reconhecida como disciplina e acaba por ser uma co-disciplina, co-presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Isso reflete na própria forma como os docentes em pré-serviço e em-serviço trabalham a disciplina em sala de aula, pois denota uma dificuldade na prática do que se entende como Literatura, já que o meio escolar não torna possível uma maior dedicação e até mesmo espaço para a disciplina na realidade escolar.

(SD36) (Roberta): Então eu acho que a Literatura na atualidade é vista como uma disciplina marginalizada. Como uma disciplina que talvez não tenha tanta importância (...) E (...) isso é um problema porque a, com a Literatura a pessoa tá aprendendo, tá aprendendo a interpretar, tá aprendendo a:: criticar, porque ela vai ler livro, então ela vai formar opinião

(SD37) (Diego): veem a REALIDADE do ensino de literatura, na verdade, éh::, como se não, BEM escasso mesmo, tem até um colega meu do projeto de pesquisa que dá aula pra ensino médio, os cursinho pras escolas particulares e ele, ele vê que o pessoal não tem VONTADE de ler, o pessoal não tem INTRESSE em aprender, em VER a literatura como sendo algo interessante de se aprender, que eles veem isso como sendo algo SUPÉRFLUO, que não serve pra nada , e na verdade não é isso que acontece, né? porque a Letras te dá uma base bem, bem FORTE mesmo, um embasamento teórico bem interessante pra você dar aula, né?, então você, aliás, pra você aprender sobre a SUA vida mesmo, você ter uma noção mais, como se diz, POLITIZADA da, do que acontece contigo

(SD38) (Miguel): (...) então, pros alunos, todos os alunos, todos os meus alunos saíram, talvez, todos os meus amigos de curso, saíram com aquele, com aquela sensação, me paRECE que saíram com aquela sensação de que não foram (...) não foram bem receBIDOS, que a disciplina ela é mal trabaLHADA, que os professores não são, não estão prepaRADOS pra inoVAR, pra acrescentar NAda, pra mudar NAda, todos eles têm alguma história, em algum momento pra falar sobre, sobre enxergar um MURO de tradições que, que não são, um muro esse que não é, parece ser DURO de cair, né?, de ser destruído (...) todos eles.

A formação dos docentes pré-serviço na graduação em Letras, sobretudo na disciplina “Prática de Ensino de Literatura” tende a torná-los críticos e reflexivos quanto à importância da Literatura e suas práticas, porém, quando notam a realidade destas em sala de aula, percebem uma desvalorização da Literatura e como esse desprestígio influencia na forma como alunos e professores a consideram, resvalados em termos negativos como “marginalizada”, “bem escasso”, “não tem vontade de ler”, “não tem interesse em aprender”, “algo supérfluo”, “não serve pra nada”, “mal trabalhada”, “não estão preparados pra inovar, pra acrescentar nada, pra mudar nada”, “enxergar um muro (...) parece ser duro de cair (...) de ser destruído”.

As crenças quanto ao ensino de Literatura também são influenciadas pelas teorias e pelos dizeres dos professores em-serviço das disciplinas nos níveis básico e superior, assim, o que é relatado como experiência docente e considerado importante na prática são aceitos pelos docentes em pré-serviço como verdades, se apropriam disso

(SD39) (Roberta): Eu acho que (...) Com é, as minhas "Práticas de Ensino", com as minhas aulas de observação que eu fiz, eu acho que a gente acaba (...) sendo um pouco mesmo influenciada pelos professores que ministram essas disciplinas. Porque eles trazem relatos e a gente talvez (...) Com esses relatos, a gente, cria, imagina como que seja o ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Médio, e por isso que talvez a gente seja influenciado.

(SD40) (Diego): EU NÃO TIVE influência do pessoal do ensino fundamental e do médio em relação à literatura (...) agora NA Letras, as teorias que eu vejo na literatura me influenciaram bastante, inclusive me influenciaram a partir pro projeto de pesquisa da literatura, e os professores da literatura/éh, inclusive os professores do sexto, sétimo período, de literatura, em particular, a brasileira dois e prática de ensino de literatura um, me influenciaram bastante pra ir por esse lado, inclusive pra:: investiGAR, ou até mesmo pra, pra suscitar questões nas OBRAS que antes eu não sabia que poderiam ser feitas, né?, no caso (...) essa influência, com certeza influi, éh, essa influência, com certeza, acarreta numa, na minha formação docente, né?

(SD41) (Miguel): Quanto às teorias e os dizeres dos professores, SIM, eu posso dizer que sim, que eu fui influenciado por algumas das teorias sim, aliás MUITAS das teorias me influenciaram. E os dizeres dos professores que ministram essas disciplinas, ALGUNS, aqueles que considerei (...) mais críticos com, com o contexto onde estão (...) Bom, quando ouvimos boas ideias, talvez interpreTEMOS boas ideias, e talvez pratiQUEMOS boas ideias.

Os excertos mostram que os docentes em pré-serviço se apropriam do que é dito por seus professores na graduação como verdades, apropriam-se de seus discursos para auxiliá-los na construção de suas imagens quanto ao ensino de Literatura, ao mesmo tempo que buscam identificações por considerá-los modelos.

A busca pela construção de uma identidade, de uma imagem, perpassa pela avaliação da formação docente no curso ao fazerem referências quanto à formação profissional dos professores das disciplinas e de suas próprias formações docentes. De certo modo, fazem comentários mais voltados à formação dos docentes das disciplinas, por eles serem considerados referenciais nesse processo de construção

(SD42) (Miguel) A formação doCENTE (...) é claro que, a pergunta deixa em aberto pra eu saber (...) (...) pode-se entender a formação sobre quem FORMA, ou o paciente da formação, ou seja, os alunos do curso e os professores, né?, pode ser qualquer um deles (...) são todos formadores (...) (...) São todos, todas essas, tanto professor e aluno, e curso, estrutura de curso, todos esses formam professores também. Enfim, a Letras, o curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia (...) foi o suficiente pra MIM.

Quando os sujeitos remetem suas formações quanto à relevância da formação dos docentes das disciplinas de Literatura, e consideram isso como influência de suas formações, toma-se aqui, em um contexto geral, o caráter tecnicista e de micro poderes que a docência exerce nos discentes, seja isso para os discentes do Curso de Letras, como também para os futuros alunos de Literatura dos docentes em pré-serviço que estão se formando no curso.

Isso nos diz que o ensino de Literatura como se configura hoje, nos níveis Fundamental e Médio, pode ser visto como uma continuação do que acontece com os docentes em sua formação acadêmica, a partir do momento em que a forma como a Literatura foi ensinada na academia é de uma imposição de saberes que tendem a levar ao aluno uma impressão de liberdade, esta construída por meio de teorizações acerca da Literatura como transformadora do mundo e de apropriação do que é lido.

Porém, os discentes das disciplinas de Literatura tomam o outro, no caso, seus professores do curso, como referenciais de suas práticas e experiências no exercício de sua docência em pré e em-serviço. Assim, ocorre uma perpetuação do que é visto na vida acadêmica e o que será aplicado no serviço, passando sua identidade docente por aquilo que tomaram como referencial docente em suas formações, afinal, como enunciado em SD42, “são todos formadores”. Há por parte dos sujeitos uma projeção da identificação como docentes nos docentes de Literatura que constituem sua historicidade.

Em relação às experiências já vividas e presentes na área de ensino dos participantes, quando perguntados sobre sua atuação na mesma, percebe-se que ocorre uma dificuldade de enunciação como docentes, e nas SDs seguintes, os sujeitos demonstram dificuldade na pontuação do que já foi vivido e do que vivem como docentes, assim, buscam referências para pontuarem suas experiências dentro e fora das disciplinas do curso.

(SD43) (Roberta) Eu não atuei na área do ensino fora da universidade, mas dentro da universidade eu fiz duas atividades que eu posso considerar como área de ensino. A primeira foi que (...) eu (...) por dois semestres (...) eu fui monitora

de Língua Francesa. Apesar de ser só um serviço de (...) monitoria, eu acredito que, você ser monitora, você já tá praticando (...) o ensino, você tá sendo, assim, professor. Então, acho que pode ajudar muito a pessoa. A OUtra área de ensino que eu tive contato na graduação foi ensino de “Português pra Estrangeiros”, que era um projeto coordenado por duas professoras da Letras que tinha como intuito levar NÃO SÓ A LÍNGUA PORTUGUESA, mas também a cultura brasileira que eu atuei por (...) acho que (...) três (...) três semestres.

(SD44) (Diego) e eu atuo na área de ensino, eu dou aula de inglês já:: desde abril do ano paSSado, estamos em:: julho de dois mil e nove, né? então temos (...) um ano e três meses de, que eu estou na carreira, éh:: como DOCENTE (...)

(SD45) (Miguel) Bom, eu sou professor de Música há mais de oito anos, mas como professor de Música as metodologias são OUtras, as aborDAgens são outras, acho que talvez o que FIQUE seja a relação um professor e um aluno, ou alunos, né?, mas isso também abrangente na área de pedagógicas ou quaisquer, ou qualquer outra de caráter pedagógico (...) enTÃO, SIM, trabalhei, dei aula numa instituição de ensino privada por seis meses, e também dei aula em cursinho preparatório para pré-Vestibular.

Como dito anteriormente, fica marcado nas SDs que os sujeitos relatam suas experiências sobre docência direcionando-as quanto ao ensino acadêmico da docência para a qual estão em formação, demonstrando que a identificação como docentes diz respeito mais ao que consideram como uma docência formal, respaldados naquilo que se conecta com o que aprendem e vivenciam na vida acadêmica, do que com suas experiências que possam desvencilhá-los de sua formação oficial.

Tal fato pode ser resvalado, por exemplo, quando na SD45 o sujeito menciona sua longa experiência com a docência de música, porém, considera-a como exterior, não se vale de sua participação na área de ensino como professor de música, de forma que isso não agregasse ao seu perfil de docente pré-serviço do Curso de Letras, enfatizando e limitando sua experiência na área de ensino como professor em uma instituição de ensino privada e em curso preparatório.

Baseado na observação acima nota-se uma dificuldade dos sujeitos em se reconhecerem como docentes, o que, para eles, acontece perante a formação acadêmica.

A partir das análises das crenças e experiências com a Literatura no atravessamento da constituição do docente em pré-serviço, continuam a ser feitas as análises quanto ao ensino de Literatura, porém o enfoque se dá nos níveis básico e superior.

5.5 A disciplina acadêmica ‘Prática de Ensino de Literatura’ na formação do docente pré-serviço que irá atuar na educação básica

Segundo Bauman (2004, p.21-22) a "identidade" só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, "um objetivo"; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la, lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

De acordo com o que é dito por Bauman, preconiza-se que a disciplina acadêmica “Prática de Ensino de Literatura” seja uma oportunidade de formação do docente pré-serviço para a atuação na educação básica. Esta experiência, a vivência que o sujeito tem ao longo da disciplina, propõe ao mesmo que seja um processo de construção de sua identidade docente.

As imagens de docente e de docência se misturam e se confundem ao fazerem parte da prática dos sujeitos à medida que a experiência no ensino de Literatura em pré-serviço pressupõe um processo de construção identitária, bem como um meio de questionamento do que é visto na teoria e o que pode ser aplicado ou verificado na prática docente.

Algumas materialidades lingüísticas que denotam o desprestígio e a negação de experiências e identificações com a docência pré-serviço podem ser elucidados com as seguintes SDs

(SD46) (Roberta): Hum (...) (...) Eu não sei o que é necessário para uma boa aula de Literatura (...) (...) Porque (...) eu nunca vi (...) uma aula BOA de Fundamental e Médio e também (...) nunca dei aula no Ensino Fundamental e Médio de Literatura. Então eu não sei o que é uma boa aula de Literatura.

(SD47) (Roberta): Eu nunca trabalhei como professora de Literatura, então eu não sei, assim, a diferença entre a teoria vista na es (...) na universidade e a realidade.

(SD48) (Diego): eu, particularmente, nunca dei aula de literatura

(SD49) (Diego): e por eu, falta de eu não ter atuado profissionalmente nessa área

(SD50) (Diego): tanto que pessoas hoje em dia que estudaram comigo ou que foram meus professores falam, você não foi para a engenhaRIA?, matemática?, não foi fazer outro curso?, porque até mesmo EU, eu me mostrava como um, uma pessoa AVERSA à literatura

Percebe-se nos enunciados acima o apagamento das vivências como professor de Literatura no período de pré-serviço, o que se pode depreender como um desprestígio desta atividade curricular, já que os sujeitos apontam em seus dizeres que nunca foram professores e nunca tiveram contato com uma sala de aula, ocorre o não reconhecimento da docência em pré-serviço como prática docente.

Emerge uma desidentificação com a referida disciplina a partir de uma historicidade, do contato com a mesma desde a Educação Básica, ao apontar na materialidade que desconhece os elementos necessários para uma boa aula de Literatura, por nunca ter tido contato com uma.

Outro ponto levantado na SD50 é o apontamento de pessoas que participam da historicidade do sujeito quando questionam a escolha do curso ao perceberem a aversão do sujeito pela Literatura, e ao mesmo tempo indagarem o porquê de não ter escolhido um curso de exatas, esta área tão valorizados por nossa sociedade capitalista.

Revela-se então, que a formação do sujeito “professor de Literatura” se dá também pelos atravessamentos discursivos provenientes dos níveis Fundamental e Médio, ainda como discente, bem como ao social.

Quanto às contribuições da “Prática de Ensino de Literatura” na formação docente, temos os seguintes excertos

(SD51) (Roberta): (...) (...) Eu acho que (...) a "Prática de Literatura" (...) com certeza deu contribuições à minha, como formação de professor. Porque (...) na "Prática de Literatura", eu pude ter (...) ter contato mesmo com assim (...) com o que é uma sala de aula e ca (...) com os próprios relatos das professoras, assim, você acaba é co (...) você acaba (...) (...) como que eu (...) peGANDO eles pra sua formação. Então, claro que a disciplina contribuiu pra minha formação de professora

(SD52) (Diego): e as contribuições dessa disciplina foram bem valiosas porque, fizeram como eu disse, fizeram eu repensar um pouco mais sobre o texto literário, né?, não pensar nele só como uma forma, éh::, só como na sua forma mas também como na sua, com a sua relação existente entre o mundo e, e a obra (...) (...) também na maneira, né?, de como abordar os elementos literários, né?, que seria, o que que se deve trabalhar pros alunos, que seria a análise literária, o que que se deve passar a eles (...)

(SD53) (Miguel): CLARO, MUITAS. Bem (...) (...) (...) esse talvez seja o ÚNICO momento de um professor que não vá seguir a carreira acadêmica, eu falo do

momento da Prática de Ensino, onde existe um *background* muito poderoso por de trás, ou seja, que muitas pessoas por de trás, que garantem um espaço de reflexão sobre a produção que é feita ali. Pra muitos professores isso NUNCA mais vai acontecer, MUITOS professores.

(SD54) (Miguel): Bom, ou seja, a Prática de Literatura, pelo menos na Universidade Federal, é muito importante, pra mim foi MUITO porque pude conversar com muitas pessoas dentro do meu curso, muitos professores (...) tinha muito espaço para discutir, estratégias, o que era bom, o que não era (...) e daí surgem ideias, e daí surgem novas concepções, e daí talvez comece a se pensar em formas de alterar aquilo que criticamos que está errado. Talvez esse trabalho de crítica e reflexão que a Prática pode oferecer, se esse caráter crítico e reflexivo for bem destacado e com certeza vai gerar respeito, vai gerar influência (...) e isso aconteceu comigo na Prática de Literatura, meio que influenciou e contribuiu muito porque ela me garantiu esses momentos (...) e que eu espero manter

A disciplina “Prática de Ensino de Literatura” é reconhecida pelos sujeitos como de grande valia e influente em sua formação identitária como docentes, sendo a disciplina importante na formação docente, destacando o caráter que a mesma adquire dentro do ensino superior, sendo espaço de reflexão para que o discente tenha a oportunidade de refletir sobre a Literatura e sua prática docente, por meio de críticas e discussões.

As SDs 53 e 54 enunciadas por Miguel demonstram que a disciplina se torna o “único” momento em que os docentes em pré-serviço encontram um aporte para que haja o espaço de reflexão das práticas e da produção.

Entretanto, o sujeito enuncia que, mesmo havendo na disciplina e no Curso de Letras como um todo a proposta reflexiva acerca de ser professor de Literatura, isso pode não se perpetuar em alguns professores na docência em-serviço, seja pela opção de não seguirem a carreira acadêmica, bem como a comodidade pela estabilidade de suas práticas e financeira, o que os leva a não refletirem sobre sua produção.

Ainda vale ressaltar o dizer do sujeito em “e que eu espero manter”, o que corrobora a expectativa de dar continuidade ao caráter reflexivo de sua formação docente em pré-serviço quando se tornar docente em-serviço, em não querer ser como talvez veja como são os professores em-serviço que têm representações em sua historicidade, seria uma resistência ao que nota como realidade do ensino de Literatura.

Em relação à importância da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” na formação docente como motivadora, tem-se os seguintes excertos

(SD55) (Roberta): Olha, "Prática de Ensino de Literatura" na minha formação foi importante, porque eu tive contato com os alunos, eu pude ver como é que é dar aula de Literatura. Eu pude ver que (...) pra você dar uma aula de Literatura, não basta apenas ler o livro, ter conhecimento, você tem que, assim, ESTUDAR, "correr atrás" (...) Porque (...) o aluno vai ver que você não tem (...) DOMÍNIO daquele (...) conhecimento. Se você deixar algo assim, aberto (...) passar insegurança pra eles. Então, eu acho que com a "Prática de Ensino" o que eu aprendi foi, que pra uma aula ser boa, você tem que PREPARAR ELA. Não importa se é fazer o plano de aula certinho, mas pelo menos, assim, esquematizar, para que na hora você não demonstre para o aluno que você NÃO preparou, que você NÃO TEM conhecimento do conteúdo

(SD56) (Diego): e como eu havia dito, a prática de ensino de literatura é MUITO importante pra nós, porque ela é, MOTIVOU, me motivou a trabalhar melhor a literatura e A me tornar um professor dessa área MAS, em contrapartida, o professor acabou nos DESMOTIVANDO, por quê? o que que ele fez? ele falou que o ensino de literatura e de português, a CARREIRA docente em si NÃO DÁ DINHEIRO no Brasil, então isso, ele acabou nos mostrando essa realidade, que a pessoa que GOSTA mesmo de dar aula tem que seguir nessa carreira, tem essa situação

(SD57) (Miguel): EXTREMAMENTE MOTIVADORA (...) E os motivos eu acho que eu também já comentei (...) é um momento ÚNICO na formação do professor. Ele é único, seja porque ele é um recém-formado, e talvez porque ele nunca mais vai passar por aquilo, ele nunca mais vai ter a oportunidade de cursar ou de ensinar com o apoio de tantas cabeças, que em TESE estão trabalhando na mesma, em prol da mesma CURA, ou seja, em prol do ENSINO de Literatura

(SD58) (Miguel): o que é necessário pra uma boa aula de Literatura é ESTAR preparado para dar uma boa aula de Literatura (...) eu ando aprendendo, principalmente, por exemplo, na Prática de Literatura, aprendi MUITO, uma das coisas que eu aprendi foi que a preparação, tipo, preparar um plano de aula, nem sempre significa de TER uma boa aula

A partir das SDs 55 e 58, depreende-se a prática docente sendo vista de maneira reducionista, na qual, o ato de ensinar se resumiria a dominar o conteúdo a ser ministrado, sendo este processo agregado a um ato de esforço, e dedicação destituído de prazer ou lazer, representado pela expressão “correr atrás”, percebido ao longo das respostas, e que materializa linguisticamente a relação com a Literatura adquirida nas vivências escolares e com a docência da disciplina.

A SD 56 enunciada por Diego demonstra que a motivação advinda da disciplina ajudou na formação docente pré-serviço, porém o discurso de um professor em-serviço quanto à remuneração do docente da disciplina se mostra como desmotivação, corroborando

ao que já fora enunciado na SD50, tomando-se que socialmente a Literatura bem como as ciências humanas não são valorizadas por nossa cultura capitalista, sendo que o ensino de disciplinas ligadas a estas ciências diz respeito ao gosto que os docentes têm pela área, revelando um desprestígio pela área e uma individualização do gostar como parâmetro de motivação para a atuação.

O ensino de Literatura nos níveis fundamental e médio é o foco da formação do docente na disciplina “Prática de Ensino de Literatura”. Quanto à prática docente em pré-serviço e juntamente com os olhares de como se dá a aplicabilidade da mesma em sala de aula, temos alguns enunciados

(SD59) (Roberta): Pra ensinar Literatura você precisa dos livros. Livros, assim, de vários gêneros, de vários tipos (...) para que possa (...) englobar todos os alunos da sala.

(SD60) (Diego): quando o professor de literatura faz alguma atividade com eles, PEDEM a eles para lerem os livros, que que eles fazem?, eles pegam o resumo da Internet e vão, e simplesmente chegam na aula, e falar ali o livro, mas só que, na verdade, só leram o RESUMO, que não mostra realmente o que o autor quis dizer, né?, no livro ou em alguma obra

(SD61) (Diego): alguns professores TENDEM a dizer aos alunos, por falta de TEMPO, dizem eles, que é pra eles pegar algum resumo da Internet, alguma resenha, que PODEM AJUDAR, eles dizem que PODEM, mas o que que faz isso?, acaba levando os alunos a pegarem o texto resumido mesmo, leem aquilo, aquele texto e não, e realmente, não leem a obra literária, e o que que seria sugerido para reverter essa situação?, seria (...) seria até mesmo NÃO LER TODA A OBRA em si, mas PEGAR as partes mais importantes, os fragmentos mais interessantes levariam os alunos a, a::, a trabalharem em cima disso, e entenderem a obra a partir desses fragmentos, e isso seria justificado pela falta de tempo, né?

(SD62) (Miguel): os alunos muitas vezes veem o tempo que leem como um monstro, como algo que eles não se reconhecem como processo, como AÇÃO. A ação de ler NÃO é comum ao meio, ou não é, não é incentiVADA, não, não é comum, não é comum encontrarmos leitores realmente ativos, ou engajados, ou críticos, então, esses, os alunos, eles têm esse receio, foi o que eu mais encontrei também no período de práticas e no período de observações, foi o que eu mais pude perceber

Nota-se que o ensino de Literatura e a imagem da docência se fixam na presença de livros, tendo-se entre as formas de trabalhar as obras, a delimitação das mesmas, uma visão

simplista e sistematizadora, em que o professor determina a forma como a obra deve ser estudada, dividida, entendida, e também a fixação ou demarcação de sentidos.

A prática docente em Literatura fica reduzida ao esforço da ilusão de se dar conta de todos os sentidos da obra a ser abordada, resguardando-se ilusoriamente de qualquer possibilidade de falha e dificuldade do professor, mediante o surgimento de questões sobre a obra. Esta ilusão revela a ideologia docente de um constante reforço da tentativa de “matematizar” a Literatura, tentando contemplar ilusoriamente todos os seus aspectos, para que não houvesse, em sala de aula, qualquer deslocamento quanto ao que foi previsto pelo professor. Essa “matematização” se configuraria como a tentativa de fixar os sentidos das obras literárias e sistematizar os períodos literários como categorias que não se relacionam.

Em alguns enunciados dos sujeitos, percebe-se as relações feitas entre a teoria e a prática, como nos excertos a seguir

(SD63) (Roberta): Olha, eu não sei se há diferença. Porque o curso da Letras em relação à Literatura, ele não é voltado (...) pra ensinar você a ser SÓ professor. Ele é ensinado pra você aprender a (...) os períodos literários, aprender sobre OBRAS. Então, assim, você não tem uma FORMAÇÃO para ser DOCENTE. Porque é uma formação para ter conhecimento SOBRE a disciplina, sobre o conteúdo a ser MINISTRADO. Para mim, o principal que ele seja importante, para outros não. Pra mim, foi importante, porque a partir desses estudos SOBRE A LITERATURA, é que eu passei a gostar um pouco mais, a entender um pouco mais, a (...) a compreender

(SD64) (Diego): creio eu que o que eu observei na prática, na prática de ensino de literatura e o que eu dei na aula em si, a prática de ensino, as teorias vistas na prática mesmo, me ajudaram a dar aula porque::, me fizeram LER o texto de uma outra maneira e, e, e, por consequência disso, ensinar de uma outra maneira, essa foi uma das diferenças, na teoria, a teoria me ajudando a dar aula

(SD65) (Diego): em relação ao que, à teoria que é vista na Letras, a atuação como professor estagiário nas regências de prática de ensino e o, a prática docente profissional mesmo, é que há uma discrepância muito GRANDE, porque a teoria que é vista na Letras mesmo em si NÃO, éh, não barca com todas as situações vistas em sala de aula, porque:: geralmente são laboratórios que são feitos, né?, e não são trabalhadas as, teori/a docência mesmo em si, a DIDÁTICA, que seria, deveria ser trabalhada junto, conco/concomitantemente com a literatura, mas que essa disciplina é vista, creio eu, que no terceiro ou quarto período, então não tem como relacionar isso, quarto período com o oitavo, que acaba o aluno de Letras mesmo PERDENDO o CONTATO com o ensino

(SD66) (Miguel): Bom, embora eu, muito breve, brevemente, muito rápida essa experiência tem sido, me pareceu (...) (...) que na universidade nós temos

oportunidade de critiCAR, ou nós podemos desarmar para tentar mudar alguma coisa. Como professor estagiário, eu tive a oportunidade de ter um laboraTÓRIO pra poder experimenTAR ou tesTAR como seriam aquelas mudanças da forma que eu li, que eu discuti na universidade. E na parte docente, eu até HOJE, pelo menos na POUCA experiência que tive, carrego comigo que DEVO continuar como professor estagiário, ou como um professor em estágio de prática de ensino de Literatura

Os excertos acima demonstram que a disciplina Prática de Ensino de Literatura, bem como as disciplinas de Literatura vistas durante a faculdade, influenciam na atuação dos docentes em pré-serviço ao constituírem os seus conhecimentos teóricos e que ganham aplicabilidade em suas práticas, mesmo que esses conhecimentos sejam reduzidos e simplistas ao se restringirem à sistematização do ensino de Literatura em obras, períodos literários e demarcações de sentidos. Há, contudo, a crítica em relação à disciplina de Prática de Ensino de Literatura quanto à sua forma de laboratório, sendo para Diego em SD65 uma configuração limitadora, que não abrange todas as situações vividas em sala de aula, e para Miguel, em SD66, a configuração como laboratório para poder experimentar lhe é importante na aplicabilidade do que aprende e ensina, levando para si a manutenção da imagem de professor estagiário que vivenciou na disciplina.

Quanto às imagens de professor de Literatura ideal e alunos de Literatura ideais, temos os seguintes enunciados

(SD67) (Roberta): Acho que a palavra "ideal" não existe. Não existe professor de Literatura ideal, assim como também não existe aluno de Literatura (...) ideal. Por quê? Eu posso ser um professor ideal para um aluno, mas para outro eu não vou ser. Então, o que eu tenho de fazer é ser um professor que (...) consiga pelo menos, assim, AGRADAR os alunos, que eu consiga (...) fazer com que os alunos (...) compreendam o que eu estou querendo passar. E eu acho que o aluno ideal seria (...) já que NÃO existe o aluno IDEAL, creio que (...) (...) que (...) (...) que ajude a dar a aula, compreenda o (...) (...) o conteúdo (...)

(SD68) (Diego): depois de ter visto toda essa teoria, toda essa (...), e TER feito a prática de literatura (...) a imagem que é o custo do professor de literatura ideal seria aquela que, que FAZ com que os alunos pensem criticamente, não apenas que analisem a obra segundo a sua forma, mas também de acordo com o, o que pode se criticar dessa obra e também o que se pode relacionar com outras disciplinas (...) e o aluno ideal seria aquele que transformasse essa forma de pensar a literatura, com a de pensar a sua vida, né?, que seria, éh::, pensar mais criticamente tudo o que fosse fazer, né?

(SD69) (Miguel): Eu acho que 'qual a imagem que você constrói de um professor de Literatura ideal?', acho que isso é uma BOBAGEM pensar sobre isso. E de

alunos de Literatura ideais?, é uma BOBAGEM do mesmo tamanho (...) cada aluno em seu LUGAR, em seu TEMPO, cada professor em seu LUGAR e seu TEMPO

(SD70) (Miguel): Cada história, porque cada sala é uma sala, cada grupo é um grupo, cada escola é uma escola. Uma boa aula de Literatura, ela vai estar, ela vai acontecer num contexto (...) e, um contexto que o professor vai ter que saber lidar com ele, então cada vez é um contexto diferente. Então, o necessário é que o professor SAIBA disso, saiba que a aula boa depende da HORA e do onde

As SDs de Roberta e Diego demonstram que o ensino de Literatura deve ser direcionado à criticidade e entendimento do que o docente propõe aos alunos, o que é pertinente e aplicável sobre o que se estuda e o que se vive, havendo a compreensão do conteúdo. Assim, a Literatura é vista como disciplinadora ao fazer com que o ensino se volte ao que o docente entende como necessário para a formação do aluno.

Por outro lado, Miguel procura não idealizar o docente e o discente, prefere entender o ensino de Literatura como dependente da contextualização da realidade do ensino de Literatura, em que deve haver uma transposição do contexto no espaço e no tempo em que o ensino ocorre. Porém, não exime o professor de ser agente do saber e da prática, o qual deve estar preparado para atuar nos diversos contextos.

Nota-se que os sujeitos fazem diferentes autoavaliações de sua imagem como professores de Literatura, no que se refere às suas aptidões e falhas. Tem-se as seguintes SDs

(SD71) (Roberta): Acho que (...) eu não sei como que eu sou como professora de Literatura, porque como eu já disse, a única experiência que eu tive foi na "Prática de Ensino" (...) E nessa "Prática de Ensino" eu posso dizer que eu (...) No momento, pensei que era uma BOA professora e num outro momento, descobri que não era TÃO boa. Por quê? Numa primeira aula, eu me dediquei bastante, "corri atrás", estudei e dei uma aula, vamos dizer, razoavelmente boa. Já no segundo momento, como era uma repetição daquela aula, eu pensei que não precisaria estudar e a aula, assim, não foi muito boa. Então, eu acho que o que falta mesmo é que eu tenho que (...) "correr atrás" e me dedicar e (...) assim, e me planejar antes das aulas

(SD 72) (Diego): e eu me avalio como professor de literatura, eu, creio eu que essa é uma das virtudes, né?, que eu tenho, que é de mostrar aos alunos como que se deve, éh, criticar obras, como que se deve criticar a sociedade mesmo, ver por esse VIÉS, e uma das falhas que eu tenho é a de não trabalhar totalmente a obra, né?, que seria só trabalhar alguns pontos, que não tem ainda, como se diz?, eu ainda não sou um professor totalmente formado em literatura, né?, porque minha área principal, como eu havia dito, é de inglês

(SD73) (Miguel): Ah, tem muita coisa, muita falha. Então, tem muita coisa pra passar ainda, tô começando. Eu acho que ainda não sei fazer um, não sei projeTAR bem um plano, não sei ainda minisTRAR BEM uma aula, ainda não sei lidar bem com as, com aquilo que eu MAIS GOSTO de faZER que é lidar, fazer, trazer, ou recriar, criAR um contexto interdisciplinar DENtro das aulas de Literatura, mas eu acho que, então assim, falhas são MUITAS, muitas, aptidões só, acho que SÓ UMA que não é aptidão mas, é a vontade de NÃO querer chegar numa escola e OLHAR pra mim e pro meu passado e falar assim "é, meu filho, fazer o quê?, a vida é ASSIM, a gente tem que fazer ISSO, tem que ver o livro ASSIM, tem que lidar desse JEITO", e fazer um ensino mesQUINHO, proporcionar um ensino mesquinho, proporcionar uma formação mesquinha. Isso não me interessa, é mais ou menos como dar um tiro no pé se isso acontecesse. Então essa é minha aptidão, é querer MUDAR. SÓ. O resto são só falhas.

É relevante que se atente aos enunciados quanto às autoavaliações como professores, pois dizem respeito à imagem que constroem de docentes em pré-serviço e o que esperam para sua condição em-serviço.

O enunciado de Roberta remete à repetição da materialidade lingüística do “correr atrás”, em que o sujeito ainda tem dificuldades e inseguranças quanto ao seu preparo como capacitado a exercer a docência, ao mesmo tempo em que se cobra essa preparação e sistematização do que ensina, e toma como respaldo sua experiência na disciplina “Prática de Ensino de Literatura”, na qual restringe sua prática docente ao dizer que foi sua “única experiência”.

Diego enuncia que a docência de Literatura passa pelo direcionamento que o docente faz para o aluno da disciplina, assim, coloca no professor o papel de sistematizador do ensino, porém, acaba por reproduzir com essa sistematização o que critica como prática dos docentes em-serviço, identificando isso como sua falha. Faz ainda uma desidentificação como docente de Literatura ao dizer que sua área principal é o Inglês.

Quanto aos enunciados de Miguel, o sujeito vê sua imagem de docente como ainda em construção, a qual está no início. Em seus dizeres, percebe-se seu gosto pela Literatura e pelo fazer, e baseia sua imagem e sua prática, sua aptidão pelo ensino, na vontade de mudança, querer fazer mudanças por meio do ensino de Literatura, não querer repetir o que já é feito por outros docentes. Porém, notam-se traços do que é tradicional ao ensino de Literatura ao

enunciar sua falha na elaboração da estruturação e sistematização do ensino, em fazer um plano e ministrar uma aula. Assim, enfatiza que querer mudanças é sua maior aptidão e o resto são só falhas.

A partir da análise aqui apresentada, ao ser notada a relação dos sujeitos-enunciadores quanto à imagem de egressos da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” e docentes em pré-serviço, tem-se que os sujeitos são interpelados e perpassados pela sua historicidade com a Literatura desde seus contatos com a disciplina nos níveis fundamental e médio, como também pela formação acadêmica em suas disciplinas, teorias e práticas.

A construção de suas imagens são influenciadas por suas experiências e vivências da Literatura em diferentes posições que ocuparam e ocupam, desde discentes dos níveis básico e superior, como também docentes de Literatura nesses níveis, previamente como docentes em pré-serviço e suas expectativas como docentes em-serviço.

As imagens que os sujeitos formam em seus processos identitários como docente se dividem e se integram em: imagem de si, imagem de docente e imagem de docência. Considera-se um processo identitário, pois “as pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no ‘tempo real’, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude...” (Bauman, 2004, p. 16-17).

Esta observação feita por Bauman (*op. cit.*) vai de encontro à análise realizada e o entendimento de que o sujeito não é plano, definido e limitado no tempo, ou seja, sua historicidade lhe diz como se identifica, como se vê, e é a disciplina “Prática de Ensino de Literatura” mais um momento que constitui o processo identitário, uma oportunidade na qual sua vivência diz sobre como se identifica como sujeito em si, como docente em pré-serviço, como participante da docência e sobre o que almeja para seu futuro, em sua “infinitude”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de uma sumarização das análises dos sujeitos-enunciadores e a disciplina “Prática de Ensino de Literatura” como formadora do sujeito professor, faz-se agora uma breve reflexão sobre esse processo.

A disciplina “Prática de Ensino de Literatura” propõe-se à formação crítica do aluno, com o objetivo de que se formem professores que aliem à sua prática o caráter transformador de mundo, utilizando a Literatura como ferramenta para isso, e sendo o professor o agente transformador.

Os alunos que cursam a disciplina geralmente se apropriam desse objetivo, dessa proposta, inscrevendo-se no mesmo, e acreditam que a Literatura tenha mesmo essa função, o que se percebe ao ressaltarem tal caráter em seus discursos, remetendo-o a sua formação no Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

Entretanto, por ser uma disciplina de caráter prático, cabe à mesma e aos docentes pré-serviço seus conhecimentos à aplicabilidade, e é nesse momento que percebem, ou não, como se constituem como professores, futuros ou já com experiência anterior à disciplina, e também como sua identidade é formada por novas condições de produção, mas ao mesmo tempo, por discursos e identificações já existentes em sua historicidade.

Ao analisarmos as sequências discursivas dos docentes pré-serviço, sobre o que relatam, suas formações, historicidades, pretensões, perspectivas, experiências e opiniões, pode-se levantar o seguinte ponto:

A formação crítico-social dos alunos tende a torná-los críticos quanto à importância e ao uso da Literatura como meio de transformação do sujeito e sua realidade, contudo, isso se mostra mais forte quanto à identidade do aluno como professor, pois, ao levar para a sua prática no espaço escolar o que é visto na “Prática de Ensino de Literatura”, sua aplicabilidade esbarra nas necessidades que o ambiente escolar tem e faz da disciplina Literatura, dependendo de quais sejam os níveis de ensino, mesmo que o professor faça por onde para

que a aula seja próxima à sua formação e daquilo em que acredita, desse modo, a Literatura deixa de ter o caráter crítico e transformador, e toma um maior caráter voltado à produção, à condição de produção, em que a Literatura e os livros, textos escolares, escolas literárias e demarcações tornam-se materiais para uso em sala de aula para ilustrações de teorias, leitura obrigatória para provas, avaliações e trabalhos escolares.

Quanto à identidade de professor de Literatura, por meio dos enunciados, vê-se que a identidade dos docentes pré-serviço muito tem a ver com as identidades e historicidades que os mesmos têm dos professores de Literatura que já tiveram, suas experiências como alunos nos diversos níveis escolares, como também pelas orientações e propostas do professor de “Prática de Ensino de Literatura” e outras disciplinas ligadas à Literatura e sua formação durante o curso superior, como também por suas experiências na parte prática da disciplina.

A disciplina “Prática de Ensino de Literatura” propõe-se a formar o aluno para ser um professor crítico, e o aluno busca assim ser, porém, ao pôr em prática sua formação, acaba tendo por tentar preservar isso em meio ao caráter tradicional e tecnicista da disciplina Literatura no âmbito escolar nos níveis fundamental e médio, em que, ao propor suas aulas, busca aproximá-las da criticidade e de transformações, dentro das limitações da realidade escolar, das condições de produção, na expectativa de contrapor e balancear, quando achar importante, de estimular nos seus alunos o que neles foi estimulado, ou por que não, cobrado, durante sua formação acadêmica; isso faz com que alguns continuem com a proposta a que foram expostos na graduação, como alguns outros tendam a utilizar referenciais em sua identidade de outrora anteriores à formação acadêmica.

Enfim, os alunos egressos se constituem como professores de Literatura mais por suas formações e experiências com a Literatura do que com a disciplina e sua prática na e da disciplina.

Ainda assim, quanto à sua imagem como docente, os sujeitos não se consideram ainda como tal, ou seja, a experiência na disciplina “Prática de Ensino de Literatura” é parte do processo de construção da identidade de professor, porém, não a define e encerra em sua vivência. Fica assim aberto ao entendimento a possibilidade de o aluno do Curso de Letras se identificar como professor somente ao final do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Conversas sobre o ofício de mestre. In: _____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (título original: *Le démon de la théorie: littérature et sens commun*, 1996).

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 1972.

_____. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio - 7ª. Ed. - São Paulo: Loyola, 2000. (título original: *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. (1971)).

_____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Manoel Barros da Motta (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Dois ensaios sobre o sujeito e o poder*. Tradução parcial do texto: Michel Foucault, "Deux essais sur le sujet et le pouvoir", in Hubert Freyfus e Paul Rabinow, *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, Paris: Gallimard, 1984, pp. 297-321.

_____. *Microfísica do poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 35ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 12ª ed. São Paulo: Cortez. 1986.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. 2008. 311f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2009.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=pcn.html>>. Acesso em: 11 outubro 2009.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

POSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v.3, cap. 10, p.353-392.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/ileel/default.asp?ileel=projeto_pedagogico>. Acesso em: 09 out. 2009.

SANTOS, J. B. C. dos. “Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos” in: FERNANDES C. A. & SANTOS, J. B. C. dos (Orgs). *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004 (pp. 109-118).

SERRANI-INFANTE, S. “Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA” in: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998 (pp. 143-167).

SILVA, A. O. & PRAXEDES, W. Política, Literatura e Educação. *Revista Espaço Acadêmico*, Rio de Janeiro, v. 6, n.68, jan. 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/068/68ozai_praxedes.htm>. Acesso em: 31 ago. 2010.

TODOROV, T. *A Literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. Brasil, Difel, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*. Uberlândia, 2007.

_____. *Ficha da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”*. Uberlândia, 1994.

VASQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WALTY, I. L. C. *O que é ficção?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO AREDA

Roteiro de perguntas que estimularão os depoimentos

01. Diga seu nome (real ou fictício), quantos anos tem agora e com quantos anos ingressou no curso de Letras.
02. Quais foram as razões para você se decidir pelo curso de Letras? Era a sua primeira opção? Conte as motivações desta escolha.
03. Quando você prestou o vestibular ou o PAIES para Letras, o que você acreditava ser possível como profissão para esta área?
04. Imediatamente após ingressar no curso de Letras (nos dois primeiros períodos), você pensava em ser professor(a)? Quais eram suas pretensões profissionais após concluir o curso?
05. Ao entrar em contato com as disciplinas, quais foram as suas maiores decepções? E as maiores surpresas?
06. Dentro do curso de Letras você prefere qual área? Por quê?
07. Você atua/atuou na área de ensino? Se sim, descreva seu cargo e tempo trabalhado. Se não, por que não atua?
08. Como você avalia a sua formação em Literatura no curso de Letras? De que maneira esta formação tem influenciado a sua vida?
09. Como você avalia a formação docente no curso de Letras? Acredita que ela é suficiente?
10. Qual a avaliação que você faz das disciplinas de Literatura (teóricas e referentes à prática e formação docente)?

11. Você pensou em algum momento em desistir do curso de Letras? Se sim, por quais razões?
12. O que levou a reconsiderar esta atitude, caso ela tenha existido?
13. Você pretende seguir a carreira docente após concluir o curso de Letras? Se sim, com quais disciplinas quer atuar e por quais motivos? Se não, em qual área pretende trabalhar e por quê?
14. Como, na sua opinião, os seus colegas (professores e/ou alunos do curso de Letras) vêem a atual realidade do ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio?
15. Você se sente influenciado pelos dizeres de professores de Literatura que já atuam no Ensino Fundamental e Médio, pelas teorias vistas nas disciplinas de licenciatura e/ou dizeres de professores que ministram essas disciplinas? Como se dá essa influência em sua formação como docente em Literatura, na sua opinião?
16. Fale detalhadamente sobre a sua experiência dentro da disciplina “Prática de Ensino de Literatura”. Relate sobre suas observações, sobre seu estágio de docência e o projeto que implantou na escola em que atuou. Você buscou aplicar a teoria vista durante o curso de Letras à prática?
17. Na sua opinião, há contribuições desta disciplina na sua formação como professor? Se sim, quais seriam?
18. Como você visualiza a situação do professor de Literatura nos níveis Fundamental e Médio (de instituições públicas e privadas)?
19. Na sua opinião, como se configura o ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio (de instituições públicas e privadas)?
20. Quais são as suas melhores e piores lembranças quanto à Literatura na universidade? Descreva.

21. Descreva-se como leitor. Você gosta de ler, tem o hábito: Quais são as suas preferências e por quê?
22. Na sua opinião, o que é necessário para uma boa aula de Literatura? (níveis Fundamental e Médio). Você acredita que as escolas hoje têm o perfil descrito por você?
23. Para você, quais são as maiores dificuldades quanto ao ensino de Literatura nos níveis Fundamental e Médio? O que mais prejudicaria então, o ensino desta disciplina?
24. Qual é, ao seu ver, a postura dos alunos do Ensino Fundamental e Médio quanto à Literatura? Eles apreciam a disciplina? Possuem o hábito de ler?
25. Na sua opinião, quais são as maiores falhas na formação docente em Literatura? Quais seriam as suas sugestões para revertê-las?
26. Se você já atua ou atuou profissionalmente como professor de Literatura, responda: quais são as maiores diferenças entre a teoria vista sobre a docência na universidade, a atuação em escolas como professor estagiário e a prática docente profissional?
27. Se você nunca atuou profissionalmente como professor de Literatura, aponte as principais diferenças entre o que você aprendeu na teoria acadêmica sobre o que é ser docente em Literatura e as suas vivências na “Prática de Ensino de Literatura” como observador e professor estagiário.
28. Qual a importância da disciplina “Prática de Ensino de Literatura” na sua formação docente? Ela motiva ou desmotiva você a se tornar um professor nesta área?
29. Após todas as vivências teóricas e práticas que você teve quanto ao ensino/aprendizado em Literatura em sua vida escolar, acadêmica e (caso haja ou tenha havido) profissional, qual a imagem que você constrói de “um professor de Literatura ideal”? E de “alunos de Literatura ideais”?

30. E você, como se avaliaria como professor de Literatura? Descreva suas aptidões e falhas.
31. Qual seria a sua postura com relação ao ensino de clássicos como: Machado de Assis e Eça de Queiroz nos níveis Fundamental e Médio? Teria alguma proposta de abordagem ou excluiria do currículo escolar. Descreva sua postura e justifique-a.

CORPUS COLETADO

DEPOIMENTO - SUJEITO 1.

Questão 02:

Eu decidi fazer Letras, porque quando eu estava na quinta série, eu tive pela primeira vez um contato com a língua inglesa. A partir daí, eu decidi que eu queria ser professora de língua inglesa. Só que essa idéia foi perdendo um pouco de espaço com o passar dos anos, porque eu passei a gostar mais do (...) do jornalismo. Então, na verdade, eu queria fazer jornalismo, mas aí como aqui na Universidade Federal de Uberlândia não tinha, eu optei por Letras por acreditar que era o curso mais próximo de Comunicação Social.

Questão 03:

Quando eu prestei pra Letras, o que eu pensava mesmo é que o curso era pra formar professores (...)

Questão 04:

(...) Quando eu ingressei, não que eu não pensava em ser professora, mas, assim, eu acho que não tinha “caído muito a ficha” ainda que eu ia ser professora. Mas, assim, eu tinha consciência que o curso preparava pra ser professor, só que eu não tinha essa idéia de ser professor.

Questão 05:

(...) Olha, no decorrer do curso, a maior DECEPÇÃO em relação às disciplinas foi com a língua inglesa. Porque, quando eu entrei na universidade, eu não tinha um grande conhecimento dessa língua. Eu pensei que eu poderia aprendê-la, só que na verdade, no curso de Letras você já começa no pré-intermediário. Então pra quem não tem uma BOA BASE de língua inglesa, vai ser difícil acompanhar o curso igual aconteceu comigo. Eu não tinha, eu tinha pouco conhecimento da língua inglesa e tive BASTANTE DIFICULDADES em aprendê-la. Acho que por isso é que (...) por esse (...) por essa "defecção" que eu acho que eu acabei desilun... desiludindo um pouco com o curso de Letras (...)

Olha, a minha maior surpresa eu cr (...) eu acredito que foi no primeiro dia mesmo de matrícula que eu descobri que eu ia pro "Francês" e, a partir daí, eu me apaixonei por essa língua. Eu, fiz (...) dois anos de língua francesa e (...) fui gostando. Então fica que aconteceu foi que (...) que eu (...) o (...) o que eu gostava muito da língua inglesa, eu fui perdendo e eu fui gostando mais da língua francesa que é uma língua que eu conheci. Dentro do curso (...)

Questão 06:

A área que eu mais prefiro na Língua Inglesa é a Linguística. Porque eu tenho muita facilidade e também porque foi a área que eu mais me empolguei durante toda a minha graduação.

Questão 07:

Eu não atuei na área do ensino fora da universidade, mas dentro da universidade eu fiz duas atividades que eu posso considerar como área de ensino. A primeira foi que (...) eu (...) por dois semestres (...) eu fui monitora de Língua Francesa. Apesar de ser só um serviço de (...) monitoria, eu acredito que, você ser monitora, você já tá praticando (...) o ensino, você tá sendo, assim, professor. Então, acho que pode ajudar muito a pessoa. A OUtra área de ensino que eu tive contato na graduação foi ensino de “Português pra Estrangeiros”, que era um projeto coordenado por duas professoras da Letras que tinha como intuito levar NÃO SÓ A LÍNGUA PORTUGUESA, mas também a cultura brasileira que eu atuei por (...) acho que (...) três (...) três semestres. Eu tive três turmas de português pra estrangeiros, lá na quarta eu aprendi como que é ensinar, como a (...) e (...) como (...) eu enfrentei grandes dificuldades. Porque a gente tem cons (...) a gente acredita que por ser falante da Língua Portuguesa, a gente não vai encontrar muita dificuldade em ensinar. Mas isso na verda (...) Isso na verdade não existe. Encontrei bastante dificuldade. Talvez por isso que eu tenha assim desanimado um pouco com (...) ser professora (...) (...) Por achar dificuldade na minha profissão.

Questão 08:

(...)(...) Olha, a área de LITERATURA eu posso dizer que é a área que eu acho que é que eu tô me sentindo mais preparada. Porque no curso, de todas as disciplinas, Literatura é a que mais se aproxima com a qual você vai ensinar mesmo na vida real, porque a gente vai lendo livros, discute (...) Então eu acho que talvez isso possa facilitar.

Questão 09:

Olha, em relação à formação do docente, eu não posso dizer muita coisa, porque, assim, eu só tive contato com eles, por durante as aulas. Mas eu acredito que al (...) como todo lugar, eu tive professores excelentes e professores também que deixaram a desejar. Então eu acho que (...) talvez (...) posso dizer que é meio a meio. Tem professores lá que (...) que quando dão uma aula (...) você (...) a (...) fica de boquiaberto de tão bom professor que ele é e tem professores que você não (...) entende o que ele fala, não entende uma palavra do que ele fala. Então (...) Eu acho que a formação assim (...) (...) (...) meio a meio, tem tanto os professores BONS como os RUINS.

Questão 10:

(...)(...) Eu ACREDITO que o curso de Letras deveria ter mais (...) disciplinas em relação à prática (...) Pois ela deixa muito a desejar em relação a essa parte. Por quê? O aluno só vai ter contato com a prática mesmo no último semestre e nas "Metodologias" e acho que acontece mais só no final. E isso (...) atrapalha, porque na "Prática" que você vai ver o o que (...) está, o que(...) o (...) (...) que você vai ver o seu futuro. Então eu acho que a gente devia ter mais (...)

disciplinas (...) em relação (...) mais disciplinas PRÁTICAS, pra gente ver mesmo o qual que vai ser o nosso fu (...) o nosso trabalho. As teóricas, eu acho assim, que são importantes, mas tem algumas que (...) A gente faz assim que (...) a gente não vê a utilidade delas. Mas acho que a gente não vê isso no momento que a gente tá fazendo, depois que a gente faz a faculdade, que a gente vai precisar (...) a gente vai, a gente vai vê que aquelas disciplinas teóricas têm uma importância (...)(...) Elas são importantes pra nossa profissão, pra nossa formação acadêmica.

Questão 11:

(...)(...) Eu nunca PENSEI em desistir do curso de Letras. (...)(...)(...)Assim, mesmo que talvez eu não queira seguir essa carreira pelo resto da vida, desde o dia que eu entrei, eu (...)(...)(...) Eu pensei em terminar. O que pode ter acontecido é que a (...) se tive algumas matérias difícil, eu pensei que não iria dar conta de ser aprovado na disciplina. E talvez por isso eu fosse reprovei. Mas assim, de ter um momento de desistir, de largar o curso, eu nunca pensei (...)(...)

Questão 12:

Como eu não (...) penSEI em desistir do curso, então nenhuma atitude me fez reconsiderar (...) essa (...) de deixar o curso.

Questão 13:

(...)(...) Eu não pretendo seguir a carreira de docente pelo resto da vida, mas isso não quer dizer que NÃO VOU dar aula. Porque... Dar aula pra mim agora é o mais (...) é o mais fácil, o mais provável. Porque como eu tenho o curso de graduação, então eu estou apta pra fazer isso. Mas eu eu eu não penso em seguir essa carreira o resto da vida. Eu (...) tenho o pensamento de que vou dar aula por alguns anos, assim, só por (...) só pra sustento mesmo. Mas pretendo seguir outros campos de (...) trabalho (...)(...) E como eu disse, como eu pretendo seguir outros campos de trabalho (...) eu pretendo trabalhar com o jornalismo. E o jornalismo que (...) eu (...) pretendo ser, é trabalhar com esporte. Então (...) é um sonho que eu tenho de trabalhar com jornalismo esportivo.

Questão 14.

(...)(...) Eu acho que (...) ul::timamente o ensino da Literatura é muito (...) É muito pequeno assim na realidade, porque não na, em uma semana você tem uma aula de Literatura e muitas das vezes os pro, os pro, os professores pegam essa aula pra repor aula de Português, aula de Redação. Então eu acho que a Literatura na atualidade é vista como uma disciplina marginalizada. Como uma disciplina que talvez não tenha tanta importância (...) E (...) isso é um problema porque a, com a Literatura a pessoa tá aprendendo, tá aprendendo a interpretar, tá aprendendo a:: criticar, porque ela vai ler livro, então ela vai formar opinião (...)(...)

Questão 15:

(...)(...) Eu acho que (...) Com é, as minhas "Práticas de Ensino", com as minhas aulas de observação que eu fiz, eu acho que a gente acaba (...) sendo um pouco mesmo influenciada pelos professores que ministram essas disciplinas. Porque eles trazem relatos e a gente talvez (...) Com esses relatos, a gente, cria, imagina como que seja o ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Médio, e por isso que talvez a gente seja influenciado. Porque como eu nunca tive contato assim com a sala de ensino real, o que eu tenho de experiência entre aspas é o que os professores me (...) me passaram, passaram, que os professores me passaram.

Questão 16:

(...)(...)(...) Olha, "Prática de Ensino de Literatura" pra mim foi uma prática interessante. (...) Primeiro (...) porque (...) eu (...) eu tive que me envolver (...) com o ensino de Literatura. Eu tive que ler o a obra que seria ensinada, eu tive que pesquisar. Então, teve todo um trabalho assim, que foi (...) como que eu posso dizer (...) antes da própria aula. A "Prática de Literatura" no (...) que eu fiz aconteceu de três maneiras (...) Nós tivemos um (...) Um minicurso (...) para o Ensino (...) Ensino Médio. Nesse minicurso do Ensino Médio, a minha turma de "Prática" ficou com as obras do segundo grau. E essas obras foram divididas entre os integrantes da "Prática" em grupos. E o meu grupo ficou com a obra (...) do Aloísio de Azevedo: "Casa de Pensão". É uma obra inteira, assim, muito interessante, que trabalha aquela questão do determinismo, toda aquela questão do (...) Realismo Naturalismo, que é uma parte da Literatura que passei a gostar no curso de Letras, que quando eu li o livro de (...) do Machado de A (...) de Macha (...) de Machado de Assis e do próprio Aloísio de Azevedo. Então, o que eu pude perceber (...) a grandeza desse movimento. A gente trabalhou a essa obra literária (...) por quatro sábados. Cada sábado, a gente fazia uma turma. E a gente trabalhou essa obra voltada para o vest. (...) o PAIES, que é o foco do (...) minicurso (...) Que era PREPARAR (...) preparar o aluno com relação à obra que ele ia ser ensinado. E os (...) o ou (...) o outro projeto da "Prática de Ensino" foi as oficinas do Ensino Fundamental. Que que eram essas oficinas? Cada grupo teria que (...) escolher um (...) um tema em relação à Literatura pra trabalhar. O meu grupo escolheu trabalhar crônicas e charges. Por a gente acreditar que seria (...) que seria, assim (...) algo que seria interessante pros alunos que iriam (...) pros alunos que a (...) estariam interessados. E de fato aconteceu isso. Assim, a nossa oficina teve gran (...) teve BASTANTE inscritos (...) e foi muito (...) muito (...) como que eu posso dizer, assim (...) muito bem aceita pelos alunos, porque tinha bastante alunos na, no (...) no sábado. E foi interessante, porque, assim (...) A gente trabalhou quatro crônicas engraçadas e mais quatro charges. E a gente pôde ver todo um envolvimento (...) E o interessante nesse (...) minicurso foi que no começo da (...) no começo da (...) do próprio minicurso, a gente fez um varal de poesias e colou vários tipos de le (...) de textos literários e não-literários (...) e pedimos para que os alunos lessem. E neste momento a gente pôde ver que, assim, tavam tão empolgados, que pegavam os papéis, liam as, liam, viravam pros colegas e falavam: "Nossa, olha aqui tal música, tal livro, tal charge". Então, assim, eles mostraram INTERESSE. Então a gente pôde mostrar que Literatura não é só aqueles livros chatos que eles tão acostumados, que eles pensam. Literatura é um (...) é uma história em quadrinhos (...) é uma crônica engraçada (...) Então, a gente quis mostrar que a Literatura é a (...) é o que (...) é e vai além daquilo que a gente pensa que é. E a outra etapa da minha "Prática de Ensino" foi uma mini-docência. Nessa mini-docência, cada um teria que escolher um tema que a professora levou pra gente... Em relação a concurso pra ser (...) concurso de faculdade. Eu escolhi um tema que era "Prosa e Poesia", por acreditar que fosse um tema fácil de ser trabalhado. Só que, na verdade, eu (...) Eu me enganei porque eu tive (...) que procurar MU:::ITA coisa sobre esse tema pra apresentar minha mini-docência. Porque quando a gente

fala "Prosa e Poesia", a gente pensa naquela definição básica, naquela definição simples. Só que quando eu fui pesquisar, eu vi que vai, que é muito mais além, que tem toda uma relação "Prosa e Poesia" e tem vários teóricos que trabalham (...) essa questão. Eu tive que aprofundar, eu tive que retomar... as disciplinas do meu curso fa (...) do CURSO, do primeiro, segundo, terceiro semestre. Então eu, eu fiz assim, toda uma PESQUISA pra mostrar nessa mini-docência.

Questão 17:

(...)(...) Eu acho que (...) a "Prática de Literatura" (...) com certeza deu contribuições à minha, como formação de professor. Porque (...) na "Prática de Literatura", eu pude ter (...) ter contato mesmo com assim (...) com o que é uma sala de aula e ca (...) com os próprios relatos das professoras, assim, você acaba é co (...) você acaba (...)(...) como que eu (...) peGANDO eles pra sua formação. Então, claro que a disciplina contribuiu pra minha formação de professora.

Questão 18:

Eu acho que na verdade, eu acho que não tem aquele professor DE LITERATURA. Tem aquele professor DE PORTUGUÊS que tem duas aulas ou (...) uma ou duas aulas (...) por semana de Literatura. Então, na verdade eu acho que essa (...)(...) essa imagem de professor de Literatura nem exista, pelo menos nas escolas públicas. O que existe é o professor de Língua Portuguesa que tem que dar (...) Li::teratura. Então, talvez esse nome "Professor de Literatura" nem seja (...) correto. Porque talvez acho que nem acre (...) nem exista isso. Agora, no ensino privado eu NÃO POSSO dizer porque eu não tenho conhecimento, eu não (...) não (...) não conheço (...) nenhuma escola privada, nunca estudei, então não sei como que funciona. Professor de Literatura e professor de Língua Portuguesa são os (...) são os mesmos.

Questão 19:

Eu acho que o ensino de Literatura, o ensino, né? (...) nos níveis Fundamental e Médio se configura a ler livros. Porque o professor acha que (...) quando fala de Literatura é só (...) ler livros (...) Assim, não importa qual a qualidade do livro, o tipo do livro, com o que vai fazer com aquela leitura ali e acha que é só colocar o aluno pra ler (...) qualquer tipo de livro.

Questão 20:

Minha pior lembrança que eu tenho de Literatura na faculDADE foi no terceiro semestre, que (...) ainda no (...) ainda nesse tempo eu não gostava muito de Literatura. Assim trazia muita dificuldade nessa disciplina. Nesse terceiro semestre eu tive uma disciplina chamada (...)(...)(...) acho que (...) "Narrativa", que foi uma disciplina que foi dividida no meio por dois professores. Aí... eu não consegui muito ACOMPANHAR essa divisão, porque cada professor teve um jeito de mostrar o conteúdo, de FALAR o que era (...) E eu me saí mal (...) nas provas, assim, porque não passei, passei com qua(...) passei "em cima" dos (...) da média mesmo, então pra mim o PIOR, a lembrança de Literatura. Em relação à melhor, eu tenho uma que eu lembro que é no primeiro semestre, que era "Introdução aos Estudos

Linguísticos", assim, que era uma disciplina que eu gostava, só que eu não tinha muita habilidade (...) não tinha muita (...) compreensão. Só que eu sempre "corri atrás" pra aprender aquilo que eu não sei. Então, eu... "corri atrás", li todos os livros e na primeira prova... eu me, eu saí muito bem. Foi até que, a minha nota foi boa e eu nem precisei fazer a segunda prova, porque o professor adotava esse critério. As cinco melhores notas, se não quisesse, não precisava fazer a segunda prova. Então, assim, é uma boa lembrança que eu tenho a (...) da Literatura, porque, assim, era uma coisa que eu tinha medo, que eu pensava "eu não dou conta". "Corri atrás" e dei conta de sair bem.

Questão 21:

Eu gosto de ler, só que, assim, eu não tenho o hábito de ler sempre, por FALTA DE TEMPO e também por (...) acho que talvez preguiça. Eu gosto muito de ler (...) romance (...) Assim, grandes escritores da NOSSA LITERATURA, grandes obras, assim, que eu estudei na faculdade e que eu não tive a oportunidade de ler que talvez (...) que eu acho interessante (...)(...)

Questão 22:

Hum (...) (...) Eu não sei o que é necessário para uma boa aula de Literatura (...) (...) (...) Porque (...) eu nunca vi (...) uma aula BOA de Fundamental e Médio e também (...) nunca dei aula no Ensino Fundamental e Médio de Literatura. Então eu não sei o que é uma boa aula de Literatura.

Questão 23:

Acho que a maior DIFICULDADE do ensino de Literatura é a falta de livros. Porque (...) Pra ensinar Literatura você precisa dos livros. Livros, assim, de vários gêneros, de vários tipos (...) para que possa (...) englobar todos os alunos da sala. Porque como nós sabemos, a sala não é (...) (...) não é heterô (...) não é homogênea. Então, assim, ela é heterogênea, tem vários tipos de alunos, então vai ter vários tipos de gostos por LITERATURA. Então eu acho que (...) a falta de livros e também a falta de incentivo do professor. Porque o (...) pelo o que eu vejo o professor hoje é uma pessoa, assim, desmotivada. O que falta de incentivo vai atrapalhar muito, porque como que o professor VAI ENSINAR o aluno a gostar duma coisa que ele m (...) mesmo (...) não acredita? É (...)

Questão 24:

Olha, o Ensino Fundamental, eu acho que ele ainda gosta um pouQUINHO mais de Literatura, porque é aquela época que, é a fase da vida que você lê o que quer, o que te agrada, você vai criando o gosto da Literatura. No Ensino Médio, eu acho que eles veem a Literatura como (...) algo pra passar no vestibular, como algo chato, porque eles têm que ler aquelas determinadas obras, senão eles não vão passar no Vestibular. Então, talvez eles veem a Literatura como algo (...) CHAtO, algo assim, obrigaTÓRIO. Acho que existe o aluno que ao, que gostam de Literatura, que "correm atrás", que não leem só aqueles livros obrigados, mas eu acredito que atualmente eles não possuem o hábito de ler. Por (...) Por vários motivos,

pelo acesso à internet, que (...) eu tive (...) é, é interessante, um dia eu tava fazendo estágio e a pessoa virou e falou assim, professor falou: "Não, você tem que ler a obra tal pro Vestibular" e a menina virou e falou assim: "nem tenho tempo pra LER MEU ORKUT, vou ler esse livro?". Então, assim, eles (...) priorizam o tempo que eles têm vago pra internet, pra televisão (...) Então, assim, acho que ler um livro é pra (...) é (...) não é lazer e sim uma obrigação para os alunos do Ensino Médio.

Questão 25:

(...)(...)(...) Falhas na formação do docente em Literatura? Apesar de que não é UMA FALHA na formação do docente em Lit (...) Literatura, mas uma falha que o aluno de Letras tem, por não, não gostar da Literatura. E a gente encontra ali VÁRIAS, vá (...) alunos que NÃO gostam de Literatura. Então, eu acho assim, que (...) a primeira coisa pra gente ser um bom professor, a gente tem que gostar daquilo que a gente vai ensinar. Porque se eu não gostar daquilo, como que eu vou fazer uma outra pessoa gostar daquilo lá? Então, eu acho que (...) a maiOR falha na formação do docente é isso, o próprio docente NÃO GOSTAR da Literatura.

Questão 26:

Eu nunca trabalhei como professora de Literatura, então eu não sei, assim, a diferença entre a teoria vista na es (...) na universidade e a realidade.

Questão 27:

(...)(...) Olha, eu não sei se há diferença. Porque o curso da Letras em relação à Literatura, ele não é voltado (...) pra ensinar você a ser SÓ professor. Ele é ensinado pra você aprender a (...) os períodos literários, aprender sobre OBRAS. Então, assim, você não tem uma FORMAÇÃO para ser DOCENTE. Porque é uma formação para ter conhecimento SOBRE a disciplina, sobre o conteúdo a ser MINISTRADO. Para mim, o principal que ele seja importante, para outros não. Pra mim, foi importante, porque a partir desses estudos SOBRE A LITERATURA, é que eu passei a gostar um pouco mais, a entender um pouco mais, a (...) a compreender.

Questão 28:

Olha, "Prática de Ensino de Literatura" na minha formação foi importante, porque eu tive contato com os alunos, eu pude ver como é que é dar aula de Literatura. Eu pude ver que (...) pra você dar uma aula de Literatura, não basta apenas ler o livro, ter conhecimento, você tem que, assim, ESTUDAR, "correr atrás" (...) Porque (...) o aluno vai ver que você não tem (...) DOMÍNIO daquele (...) conhecimento. Se você deixar algo assim, aberto (...) passar insegurança pra eles. Então, eu acho que com a "Prática de Ensino" o que eu aprendi foi, que pra uma aula ser boa, você tem que PREPARAR ELA. Não importa se é fazer o plano de aula certinho, mas pelo menos, assim, esquematizar, para que na hora você não demonstre para o aluno que você NÃO preparou, que você NÃO TEM conhecimento do conteúdo.

Questão 29:

(...)(...) Acho que a palavra "ideal" não existe. Não existe professor de Literatura ideal, assim como também não existe aluno de Literatura (...) ideal. Por quê? Eu posso ser um professor ideal para um aluno, mas para outro eu não vou ser. Então, o que eu tenho de fazer é ser um professor que (...) consiga pelo menos, assim, AGRADAR os alunos, que eu consiga (...) fazer com que os alunos (...) compreendam o que eu estou querendo passar. E eu acho que o aluno ideal seria (...) já que NÃO existe o aluno IDEAL, creio que (...) (...) que (...) (...) que ajude a dar a aula, compreenda o (...) (...) o conteúdo (...)

Questão 30:

Acho que (...) eu não sei como que eu sou como professora de Literatura, porque como eu já disse, a única experiência que eu tive foi na "Prática de Ensino" (...) E nessa "Prática de Ensino" eu posso dizer que eu (...) No momento, pensei que era uma BOA professora e num outro momento, descobri que não era TÃO boa. Por quê? Numa primeira aula, eu me dediquei bastante, "corri atrás", estudei e dei uma aula, vamos dizer, razoavelmente boa. Já no segundo momento, como era uma repetição daquela aula, eu pensei que não precisaria estudar e a aula, assim, não foi muito boa. Então, eu acho que o que falta mesmo é que eu tenho que (...) "correr atrás" e me dedicar e (...) assim, e me planejar antes das aulas.

Questão 31:

(...)(...) Olha, eu não sou CONTRA o ensino de Machado de Assis e Eça de Queiroz no Ensino Fundamental e Médio. Só acho que deva (...) que eles devem ser adequados no momento certo. Há muita gente que fala que é mais interessante estudar um "Harry Potter", talvez uma autoajuda que é muito criticada no ce (...) no meio acadêmico, mas eu acredito assim, os estudos de Machado de Assis e Eça de Queiroz (...) é importante. Assim, eu não quero dizer que TEM que obrigar um aluno a aprender (...) a ler Machado de Assis e Eça de Queiroz. Eu quero dizer que pelo menos o aluno TEM que ter conhecimento desses, dos grandes autores. Tendo conhecimento, eles mesmos vão saber se vão querer ler ou não uma obra. Porque (...) eu acho muito interessante Machado de Assis, então, assim, eu acho que o aluno PRECISA LER, porque é um escritor assim que (...) que sabe (...) que sabe escrever. Aí vem uma pessoa e pode perguntar: "Não (...) ele tem palavras difíceis". Sim, mas as histórias dele eu acho (...) é fácil de ser compreendida. Então, assim, eu acho que o aluno tem capacidade de entender e até de gostar, de "correr atrás" dessas (...) Quem que nunca leu Dom Casmurro na Oitava Série e não ficou na dúvida se Capitu traiu ou não traiu? Então, eu digo assim, tem detalhes pra ser trabalhados e deve ser.

DEPOIMENTO - SUJEITO 2

Questão 2:

Eu já tinha prestado, pois eu já tinha passado pra Geografia (...) e, aos vinte e dois anos eu já deveria tá terminando o curso de Geografia, que eu tinha desistido. Nesse entretanto prestei MÚsica, para o curso de Música e Psicologia (...) quando, me vi numa situação em que eu já

deveria estar me formando, eu ME pressionei a escolher um outro curso (...) e considerei entre as coisas que eu gostava, o fator que satisfazia a escolha era algo que eu gostava, mas não seria mais Psicologia, ou Música. Sempre gostei de ler e escrever, sempre considerei a área MUITO participativa na minha vida enquanto leiTOR, por isso escolhi Letras.

Questão 3:

Passei pelo Vestibular (...) EU, eu sabia que era Licenciatura, então, a primeira área que me veio à mente foi ser professor, trabalhar como professor, embora poderá sobre outras, como traduTOR, como (...) reviSOR, como ediTOR, até de texto, de como eu trabalhei, talvez por eu trabalhar dentro de alguma ediTORA, ou jornal (...) MAS, considerado primordialmente o caráter da Licenciatura, que seria (...) provável Literatura, ah, éh::, (risos) assim mesmo, vocês entenderam.

Questão 4:

(...)(...) Acho que eu já respondi ela, talvez na questão três. Se eu pensava em ser professor (...) SIM, pensava, era uma, uma das, das possibilidades que eu aceitaria, como formando em Letras (...) e as pretensões profissionais seriam, FORam, e SÃO, seguir a carreira acadêmica, ou seja, começar com o mesTRADO e um doutoRADO, e etcetera.

Questão 5:

(...) As maiores decepções? (...) quanto às disciplinas nada, eu não tive GRANdes decepções. Me interessei MUITO mesmo pela Linguística, que era uma matéria que eu não sabia, ainda não, não tinha delineada, por mais que eu tivesse ouvido falar, mas eu NUNca soube o que ERA, até então, o que era Linguística, e a disciplina de introdução, a Linguística, foi muito interessante (...) mas não houve decepções. Não houve decepções, NEM uma maior decepção QUANTO às disciplinas.

Questão 6:

(...)(...) Eu sempre gostei MUITO de Literatura, sempre fui (...) muito PRETENSO a essa área (...) DESSA área e NESSA área, mas depois que eu estudei Análise do Discurso com o professor Cleudemar, e não só pelo professor, mas a matéria que ele me apresentou, a disciplina que ele apresentava, foi muito importante, então, hoje eu não conseguiria escrever NADA dentro da Literatura, fora, sem pensar, sem me adequar ou sem querer trabaLHAR, com a Análise do Discurso (...) espero ter respondido.

Questão 7:

Bom, eu sou professor de Música há mais de oito anos, mas como professor de Música as metodologias são OUtras, as aborDagens são outras, acho que talvez o que FIQUE seja a relação um professor e um aluno, ou alunos, né?, mas isso também abrangente na área de pedagógicas ou quaisquer, ou qualquer outra de caráter pedagógico (...) enTÃO, SIM, trabalhei, dei aula no PROMOVE por seis meses, e também dei aula em cursinho preparatório para pré-Vestibular.

Questão 8:

MUITO. Principalmente no final do período do curso, quando alguns nós, algumas disciplinas ofereciam a oportunidade para que alguns nós fossem DAdos (...) disciplinas como, e alguns professores também, disciplinas como (...) mesmo a Metodologia de Literatura que, pode proporcionar, mediante alguma crítica, pode proporcionar bons vislumbres do que é isso, mas a Prática de Literatura, com a professora “M”, foi muito importante (...) entre outros professores, que termiNaram, entre outros professores e outras disciplinas e outros textos, que influenciaram DEMAIS, né?, ao meu modo de lidar com a Literatura como professor, não só como profesSOR, mas como indivíduo também, como encarar a Literatura hoje (...) (...) (...) Uma das principais maneiras, acredito que essa, que a formação, que essa formação de Literatura me proporcionou, foi o vislumbre (...) ou foi a observação PELA Literatura e pelas críticas e pelas considerações que eu pude, que foram inciTADAS pela Literatura (...) Sim, eu acho que foi uma formação interessante e enriquecedora, e me preparou, pelo que eu espero fazer, me preparou, pelo menos me deu as ferramentas para eu poder me enfiar na profissão que eu espero, como acadêmico, e como professor (...) (...) A Literatura ela, ela (...) CONVERGE muitas, muitas disciplinas, muitas áreas (...) talvez essa, esse caráter (...) de se apropriAR e de se refletir sobre o mundo, e sobre as várias histórias de conhecimento de mundo, talvez daí emane a principal influência que a Literatura (...) faz sobre a minha vida.

Questão 9:

(...) (...) A formação doCENTE (...) é claro que, a pergunta deixa em aberto pra eu saber (...) (...) pode-se entender a formação sobre quem FORMA, ou o paciente da formação, ou seja, os alunos do curso e os professores, né?, pode ser qualquer um deles (...) são todos formadores (...) (...) São todos, todas essas, tanto professor e aluno, e curso, estrutura de curso, todos esses formam professores também. Enfim, a Letras, o curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia (...) foi o suficiente pra MIM.

Questão 10:

(...) Como todas as disciplinas da Universidade Federal, ou talvez as universidades como um todo, mas eu falo sobre a MINHA, onde eu cursei, a Universidade Federal de Uberlândia (...) avaliAR uma disciplina é avaliar o que é o profesSOR dela, talvez, e o que ela se propõe a fazer, a realizar, ou seja, os objetivos da disciplina, talvez sejam, TALVEZ, sejam definidos pelo próprio professor, às vezes nem sempre, talvez, talvez seja assim, não sei (...) mas (...) alguns professores fizeram um trabalho excelente, outros não (...) mas, acredito que a MAIORIA tinham um trabalho sincero, era sincero no que queria fazer.

Questão 11:

NÃO, não pensei.

Questão 12:

Passa.

Questão 13:

SIM. Bom, eu acho que eu já respondi isso anteriormente (...) poderia muito bem trabalhar como, aliás, o meu objetivo É trabalhar como docente, e se possível no ensino público de terceiro grau, terceiro grau de ensino público, terceiro grau do ensino público (...) Tendendo à

Literatura, porque, porque POR ela, eu posso trabalhar o fator que eu acho mais importante hoje em dia na educação, na PRÁTICA educativa, que é a interdisciplinariedade. Pela Literatura eu consigo, eu POSSO me dar a oportunidade de fazer muitos, de muitas concatenações com outras áreas, e eu acho que isso é sempre enriquecedor, tanto pro professor quanto pro aluno.

Questão 14:

(...) Os professores eu realmente não sei falar, os que eu conheci eles tinham todos uma postura muito (...) (...) MUITO de defenSORES daquele último bastião, um bastião que guardava, que talvez GUARde o contato do homem com a ARte, muitas oportunidades do ensino ou da educação do Brasil hoje. Bom, não sei, escutei muitas opiniões, todos eles defendiam MUITO, entre os professores, todos os professores (...) Bom, o ensino de Literatura ele, por esses professores, pelos colegas, todos eles viram parcialmente também como eu parcialmente vi, como um lugar que às vezes mescla-se a disciplina de Literatura, o ensino de Literatura se mescla com o ensino de Língua Portuguesa, e isso de uma forma não interdisciplinar, ou seja, uma coisa não utilizada para acresCENTAR-SE a outra, mas usando como um exemplo, um exemplo sobre o qual não se reflete nada (...) então, pros alunos, todos os alunos, todos os meus alunos saíram, talvez, todos os meus amigos de curso, saíram com aquele, com aquela sensação, me paRECE que saíram com aquela sensação de que não foram (...) não foram bem receBIDOS, que a disciplina ela é mal trabaLHADA, que os professores não são, não estão prepaRADOS pra inoVAR, pra acrescentar NAda, pra mudar NAda, todos eles têm alguma história, em algum momento pra falar sobre, sobre enxergar um MURO de tradições que, que não são, um muro esse que não é, parece ser DURO de cair, né?, de ser destruído (...) todos eles. Os profesSORES, na minha opinião os próprios professores, eles falaram que a realidade, que muitas vezes a realidade que nós vamos encontrar, que nós encontraREMOS, que nós encontraRÍAMOS, fosse ESSA, mas que é exatamente pra VER, ao VER essa situação, pra que nós pudéssemos nos preparar pra mudá-la (...) então, é uma opinião pra ESSES professores, uma opinião inspiraDORA também.

Questão 15:

Absolutamente NÃO, a maioria deles (...) me parece que nunca QUIS ter estado ali (...) (...) a maioria deles. E SIM, os POUCOS talvez que não me influenciaram (...) (...) pelas teorias vistas nas displicinas de Licenciatura e/ou dizeres dos professores (...) também, da mesma forma (...) Bom, a maioria desses professores que já atuam, não tem nenhuma opinião que me interesse (...) (...) a maioria deles não parecem nem ao menos querer tá ali, então, eles não fazem muito sentido para alguém que queira exatamente IR para onde eles estão (...) (...) Quanto às teorias e os dizeres dos professores, SIM, eu posso dizer que sim, que eu fui influenciado por algumas das teorias sim, aliás MUITAS das teorias me influenciaram. E os dizeres dos professores que ministram essas disciplinas, ALGUNS, aqueles que considerei (...) mais críticos com, com o contexto onde estão (...) Bom, quando ouvimos boas ideias, talvez interpreTEMOS boas ideias, e talvez pratiQUEMOS boas ideias.

Questão 16:

Bom, pra começar já tinha feito minhas observações, o que foi, foi muito bom, já que havíamos feito na, uma metodologia, né?, um semestre antes, e eu ainda não entendo PORQUE que temos que fazer duas observações, me parece um pouco lusitano (...) sem ressentimento aos portugueses (...) (...) (...) a parte de Literatura foi muito interessante porque a professora ela, ela pensou em um proJETO, ela pensou em ofiCINAS, então não era

aquela coisa DE DAR AULA só e simplesmente como acaba, me parece acaba, termina sempre assim: CHEga, vai dar aula e o professor vai lá ver, pra ver sua aula como é que vai ser, mas quase não há reflexão sobre aquilo, quais são as críticas, é difícil, acaba que a prática vira uma matéria onde se CORRE, ou quer que se a tenha o mais rápido possível e com menos trabalho possível. Bom, como eu falei antes eu gosto muito de Literatura e essa PRÁTICA foi muito interessante, porque os alunos e a professora, nós realizamos uma, um minicurso e uma oficina, um minicurso pra ensino superior, pros alunos do ensino, o curso de Letras mas de períodos básicos, e um minicurso, uma oficina literária, para as crianças do ensino fundamental, ensino esse que nós não vimos antes, em nenhuma outra matéria, então trabalhar com crianças pela primeira vez foi muito importante. Até então, as outras disciplinas de prática, foram todas trabalhadas com alunos do ensino médio OU de quinta a oitava, e trabalhar com crianças foi MUITO bom, fizemos uma oficina que durou, cada dia tinha três, quatro horas de aula, então foram quatro finais de semana, são dezesseis horas de aula, desenvolvendo um trabalho PARA crianças do ensino fundamental. Nós conseguimos, uma das nossas colegas conseguiu espaço para que déssemos esse curso numa escola filantrópica e de cunho religioso, ela era mantida por um grupo espírita, por um grupo de espíritas, de religião espírita. Então, esse foi muito bom (...) Esse trabalho todo de como as crianças LIDAM com a Literatura, o preparo de AULA, na nossa prática nós erramos MUITO, nosso trabalho foi, achávamos que faria, que a gente preparava uma aula e depois essa aula não dava CERTO, depois a gente repensava nessa aula e depois continuAVA dando errADO, mas aí fomos lapidando, aos poucos, de modo que na quarta aula nós conseguimos vislumbrar um trabalho mais maduro, e uma brincadeira, mas um trabalho mais consciente, no final da quarta aula, PARA crianças. Ou também muita reflexão sobre esse trabalho, sobre o que era leitura, sobre o que que era Literatura, vimos grandes nomes da crítica literária, da crítica DE Literatura, mesmo os grandes literatos, lemos grandes literatos, bons textos de cunho crítico, de caráter MUITO crítico, de caráter que desafiava MUDANÇAS, isso foi bom, houve muita reflexão isso, sobre esses textos. Voltando às aulas, cada uma delas, cada plano era discutido com o professor, com a professora, e nós partimos pras aulas, reconstruímos os planos, e assim por diante. É um trabalho de OURIVES mesmo, talvez sobre a prática, sobre a prática docente. Bem, o projeto foi bom, ele não foi mais prática de Literatura, foi PROJETO de prática, que funcionou. O meu grupo ficou responsável pelo drama, por apresentar o gênero dramático. Os outros grupos apresentariam conto, crônica, romances e poesia. Ao final desse período nós passaríamos, os professores junto com a professora-orientadora iam organizar um LIVRO, organizariam um livro, e como aconteceu. Nós lançamos um livro com as produções que os alunos fizeram nessas oficinas, e no caso do meu grupo, nós separamos os textos teatrais e as apresentações teatrais das crianças. Tudo isso foi numa noite só e as crianças e a escola recebeu certificação e tudo mais (...) Foi muito importante, foi um trabalho MUITO bonito e muito EFICIENTE, por mais que feito por FORMANDOS ainda.

Questão 17:

CLARO, MUITAS. Bem (...) (...) esse talvez seja o ÚNICO momento de um professor que não vá seguir a carreira acadêmica, eu falo do momento da Prática de Ensino, onde existe um *background* muito poderoso por de trás, ou seja, que muitas pessoas por de trás, que garantem um espaço de reflexão sobre a produção que é feita ali. Pra muitos professores isso NUNCA mais vai acontecer, MUITOS professores. Depois que eles têm um plano de curso feito e montam e se agridem no ensino estadual, municipal ou seja lá onde for, e têm o seu salário mensal, não existe mais, muitos deixam de pensar, ou se é que já pensaram antes, alguns deixam de pensar sobre a produção que é feita. Bom, ou seja, a Prática de Literatura, pelo menos na Universidade Federal, é muito importante, pra mim foi MUITO porque pude

conversar com muitas pessoas dentro do meu curso, muitos professores (...) tinha muito espaço para discutir, estratégias, o que era bom, o que não era (...) e daí surgem ideias, e daí surgem novas concepções, e daí talvez comece a se pensar em formas de alterar aquilo que criticamos que está errado. Talvez esse trabalho de crítica e reflexão que a Prática pode oferecer, se esse caráter crítico e reflexivo for bem destacado e com certeza vai gerar respeito, vai gerar influência (...) e isso aconteceu comigo na Prática de Literatura, meio que influenciou e contribuiu muito porque ela me garantiu esses momentos (...) e que eu espero manter (...)(...)(...)

Questão 18:

Ah, nas instituições públicas (...) existe uma abertura, uma possibilidade do professor trabalhar Literatura, de verdade, por MAIS que não seja trabaLHADO, por mais que isso não aconteça, pelo menos nos, bom, por alto me lembro de dois, em todas as minhas observações, DUAS professoras, e apenas DUAS, realmente estavam dispostas a trabalhar com Literatura, trabaLHAR a Literatura, sem os vícios, sem o desleixo, sem a preguiça, que foi tão, TANTAS e tantas vezes observada e descrita (...) então, mas como eu falei, talvez no ensino público seja, exista a possibilidade de trabalhar com a Literatura, mais abrangente, mais comPLETA, menos amarrada a outros interesses, O QUE NÃO acontece no, nas instituições privadas, onde já existe TODO uma, um interesse por detrás, a maioria dos alunos ali já começam a ser preparados pra entrar numa, a se preparar pra uma prova, e o negócio, a maioria dessas instituições, é lidar com a prova, prepará-los pra uma prova, talvez não TANTO para o ensino fundamental, concordo com bons trabalhos feito em um colégio particular, por exemplo, no ensino fundamental, muito bons os trabalhos. Mas o ensino médio NÃO, isso é deixado de lado, todos estão correndo atrás da forma mais eficiente de fazer os alunos passarem no Vestibular, passarem numa PROVA, conseguirem mais pontos numa PROVA, isso significava DINHEIRO, e não refletir sobre as outros, os outros aspectos e os outros espectros da Literatura (...)(...) então é assim que eu enxergo hoje.

Questão 19:

(...) Eu vou considerar que a questão dezenove ela já foi respondida na dezoito.

Questão 20:

PUF, não lembro. Normalmente eu, muita coisa passa em branco, muitas coisas, AS PIORES, as melhores com certeza, talvez, sejam as análises sobre Kafka, as leituras de Shakespeare, conhecer Chaucer foi fu, fudida (...) as leituras sobre aquilo, na verdade as reflexões que partiram por esses livros foram muito bonitas (...) então isso compõe as boas. As piores foram encontrar, foram alguns depoimentos, foram algumas coisas que RENEGAVAM a Literatura, que renegavam o caráter literário de muitas formas, não eram propriamente DA universidade (...) e na verdade acho que já me esqueci delas todas também, as PIORES, se é que houveram, não fazem muita diferença, eu acho. Não, eu sei que não faz.

Questão 21:

Bom, adoro ler mesmo, mas desde criança eu leio muita coisa, mas tipo eu queria qualquer coisa mesmo, desde etiqueta de camisa à bula de remédio, marca de azulejo, o que tiver na frente. A LEITURA, a leitura de mundo talvez ela tenha começado no ensino médio (...) quando, quando eu tive acesso a um bom professor de LiteraTURA, um bom professor de

Sociologia, um bom professor de Filosofia (...) então comecei a pensar mais, a LER mais o mundo nessa época. A Leitura como LEITURA de livros de literatura elas, elas sempre me acompanharam, mas confesso que eu também no meio, até o quarto, quinto período, elas eram tímidas, a partir desse momento eu comecei a carregar livros comigo para onde eu fosse, e eu não me lembro qual evento me fez tomar essa atitude, de fazer a Literatura tá junto comigo o tempo inteiro. Então desde então eu tenho sempre muitos livros, às vezes estou lendo dois, três ao mesmo tempo. Achei que era impossível mais, mas não, é muito bom, é possível (...) Faz tempo que eu não sei o que é uma fila de banco ou qualquer outra porque eu quase nunca sei, eu percebo ela, ou fico nela, tô sempre lendo quando eu tô numa fila. Minhas preferências? Que tipo de pergunta é essa? Eu gosto, na poesia, eu gosto muito de Neruda, MUITO, Fernando Pessoa (...) também (...) ah, Drummond me apaixonei, também (...) ela sempre teve comigo de uma outra forma, talvez mais ÍNTIMA, talvez mais (...) a poesia, ela vem pra mim como um devaneio, sempre (...) então é isso, ela é um diálogo de VIAGENS. A Literatura, e os romances, ah, muitos autores, eu não, não, NUNCA, nunca tive um autor que me chamasse mais atenção, talvez Chaucer sim, Anton Tchecov, demais, também (...) (...) no Brasil, Machado me chamou atenção (...) mas eu sempre tive muita queda, talvez, pela Literatura estrangeira, eu tinha me distanciado um POUCO dessa Literatura, eu, por exemplo, não me sinto preparado para ler Guimarães Rosa (...) é isso.

Questão 22:

Bom, eu vou começar respondendo a segunda. NÃO (...) (...) as escolas não tem o perfil descrito por mim, o que eu vou descrever, mesmo porque eu acho que NUNCA vai ser, não existe um molde, o que é necessário pra uma boa aula de Literatura é ESTAR preparado para dar uma boa aula de Literatura (...) eu ando aprendendo, principalmente, por exemplo, na Prática de Literatura, aprendi MUITO, uma das coisas que eu aprendi foi que a preparação, tipo, preparar um plano de aula, nem sempre significa de TER uma boa aula (...) então talvez, o que é necessário para uma boa aula de Literatura seja anterior, é estar aberto, é talvez criar as experiências, estar aberto a ter experiências e ter conhecimentos, e experimentar, o tempo inteiro também. A partir do momento que se possui esse hábito, as experiências, e não a uma só mas a várias, você pode preparar uma boa aula de Literatura. Cada história, porque cada sala é uma sala, cada grupo é um grupo, cada escola é uma escola. Uma boa aula de Literatura, ela vai estar, ela vai acontecer num contexto (...) (...) e, um contexto que o professor vai ter que saber lidar com ele, então cada vez é um contexto diferente. Então, o necessário é que o professor SAIBA disso, saiba que a aula boa depende da HORA e do onde.

Questão 23:

Bom (...) pela questão que os alunos, os alunos não proCURAM mais a leitura como os professores a oferecem (...) e os professores oferecem leituras que os alunos não querem ler, então, essa SEJA uma dificuldade (...) que é baseada na leiTURA (...) o hábito de leitura não é (...) ele não é trabalhado, ele não é incentivado, NEM na cultura, pelo menos na, nessa mostra de culturas que eu tive acesso, ela não é incentiVADA, NEM nas famílias, nem na socieDADE, e na esCOLA, ela aparece logo, e obviamente, como um bicho-papão, o que dificulta então, o que o professor oferece às vezes é aquilo que o moleque nunca viu, é o esTRANHO, e aí por vezes é o objeto de, de orgeriza, de RE esqueci a palavra, mas de negação. Então isso acho que acontece tanto no fundamental como no médio, tanto em escolas particulares como públicas.

Questão 24:

Alguns apreciam o ensino, outros não. Como eu falei antes, os alunos muitas vezes veem o tempo que leem como um monstro, como algo que eles não se reconhecem como processo, como AÇÃO. A ação de ler NÃO é comum ao meio, ou não é, não é incentivADA, não, não é comum, não é comum encontrarmos leitores realmente ativos, ou engajados, ou críticos, então, esses, os alunos, eles têm esse receio, foi o que eu mais encontrei também no período de práticas e no período de observações, foi o que eu mais pude perceber.

Questão 25:

Nunca pensei sobre isso (...) pelo menos não do docente, da formação do docente (...) (...) Acho que talvez essas falhas sejam anteriores à própria universidade, pelo fato de que muitas pessoas ali dentro não gostariam de estar ali no curso de Letras, e eu falo de muitas pessoas (...) muitas pessoas que saem dali, que se formam, que eu conheci, e que depois não, nunca mais, ou nunca entrariam em sala de aula, outras que até entraram, como recentemente encontrei, mas que prega que a sala de aula, a situação é aquela e não tem jeito de alterAR, o professor tem que levar o livro didático pra sala, ABRIR, pedir para as crianças LEREM, e a aula de Literatura vira uma, um ABORTO de uma aula de Português. Eu acho que então, o problema seja anterior à PRÓPRIA formação. TODAS as pessoas que eu encontrei ali que estavam minimamente engajadas no que se propunham a fazer, me pareceram muito bem.

Questão 26:

Bom, embora eu, muito breve, brevemente, muito rápida essa experiência tem sido, me pareceu (...) (...) que na universidade nós temos oportunidade de critiCAR, ou nós podemos desarmar para tentar mudar alguma coisa. Como professor estagiário, eu tive a oportunidade de ter um laboraTÓRIO pra poder experimenTAR ou tesTAR como seriam aquelas mudanças da forma que eu li, que eu discuti na universidade. E na parte docente, eu até HOJE, pelo menos na POUCA experiência que tive, carrego comigo que DEVO continuar como professor estagiário, ou como um professor em estágio de prática de ensino de Literatura.

Questão 27:

Pulando a vinte e sete.

Questão 28:

EXTREMAMENTE MOTIVADORA (...) E os motivos eu acho que eu também já comentei (...) é um momento ÚNICO na formação do professor. Ele é único, seja porque ele é um recém-formado, e talvez porque ele nunca mais vai passar por aquilo, ele nunca mais vai ter a oportunidade de cursar ou de ensinar com o apoio de tantas cabeças, que em TESE estão trabalhando na mesma, em prol da mesma CURA, ou seja, em prol do ENSINO de Literatura.

Questão 29:

(...) Eu acho que 'qual a imagem que você constrói de um professor de Literatura ideal?', acho que isso é uma BOBAGEM pensar sobre isso. E de alunos de Literatura ideais?, é uma BOBAGEM do mesmo tamanho (...) cada aluno em seu LUGAR, em seu TEMPO, cada professor em seu LUGAR e seu TEMPO.

Questão 30:

Ah, tem muita coisa, muita falha. Então, tem muita coisa pra passar ainda, tô começando. Eu acho que ainda não sei fazer um, não sei projeTAR bem um plano, não sei ainda minisTRAR BEM uma aula, ainda não sei lidar bem com as, com aquilo que eu MAIS GOSTO de faZER que é lidar, fazer, trazer, ou recriar, criAR um contexto interdisciplinar DENtro das aulas de Literatura, mas eu acho que, então assim, falhas são MUITAS, muitas, aptidões só, acho que SÓ UMA que não é aptidão mas, é a vontade de NÃO querer chegar numa escola e OLHAR pra mim e pro meu passado e falar assim "é, meu filho, fazer o quê?, a vida é ASSIM, a gente tem que fazer ISSO, tem que ver o livro ASSIM, tem que lidar desse JEITO", e fazer um ensino mesQUINHO, proporcionar um ensino mesquinho, proporcionar uma formação mesquinha. Isso não me interessa, é mais ou menos como dar um tiro no pé se isso acontecesse. Então essa é minha aptidão, é querer MUDAR. SÓ. O resto são só falhas.

Questão 31:

CLARO QUE NÃO. Tirando Machado de Assis e Eça de Queiroz, qual o problema? Pro médio, principalmente, é difícil. Não há época melhor de se ler Machado de Assis do que aquela, nem, aliás, acho que nem há época melhor de se ler muita coisa do que na adolescência, do que nesse final de prévia de universidade. Então eu não tiraria, de forma alguma. No ensino fundamental, é muito complicado pensar em trabalhar algumas obras dentro do seu contexto, mas também não seria, eles têm adaptações, eles têm outras formas de trabalhar leitura, você pode trabalhar Machado de Assis com uma sala de quinta série, de quarta série com teatro, como eu já via acontecendo isso (...) então, não, jamais excluiria alguma coisa no ensino de Literatura, ou pelo menos eu jamais excluiria alguma coisa que eu chame de Literatura de um currículo de Literatura, seja ele pro ensino fundamental ou pro ensino médio. É sempre possível encontrar uma, uma rota ou um caminho, ou abordagem, um método, um jeito de se ensinar.

DEPOIMENTO – SUJEITO 3

Eu decidi pelo curso de Letras pelo fato de (...) uma professora de português minha do terceiro ano ter me influenciADO, por eu GOStar de inGLÊS (...) e::: e/e/e por isso mesmo, porque eu, a vontade mesmo de aprender um pouco mais, ver se eu poderia continuar com a carreira de professor (...) e NÃO era minha PRimeira opção porque (...) a primeira opção minha SEMpre quando eu quis fazer faculdade era DE Jornalismo, mas só que como não tinha na UFU, eu optei peLA, pela Letras, que tinha alguma coisa Afim, né? (...) éh, que mais? (...) (...) eu acrediTava que seria possível como profissão prestar área de, de ensinar, éh, inGLÊS mesmo, dar aula de inglês, português, literatura, mas sempre meu foco foi nas Línguas (...) (...) e eu pensava em ser professor SIM, mas como uma segunda opção (...) primeiramente eu queria era fazer outra coisa, que não fosse dar aula, dar aula seria:: mais pOR *hobby* MESmo (...) e minhas pretensões funcionais após terminar o curso, inicialmente que eu pensava MESmo era, era dar aula MAS no segundo plano, não como:: carreira profissional mesmo, seGUIR, fazer mestrado, doutorado (...) e entrando em contato com as disciplinas que eu tive eu (...) tive MUITAS DECEPÇÕES, principalmente no INGLÊS, que no inglês eu pensava que ia ser (...) muito BOM, que eu ia aprender várias técnicas de (...) de como ensinar o inglês e não foi isso que eu vi, na VERdade foi um curso de idiOMAS, o pessoal que não sabia inglês, e que a gente servia de moniTOR, e na maioria das VEzes NEM ISSO a gente funcionava como, os professores senTAVAM, faziam a gente fazer as atividades que eles queRIAM (...) éh:: que muitas das vezes eram as mesmas que eu já tinha visto ANtes, no curso de idiomas que eu fiz ANtes (...) e (...) e:: essa foi uma das surpresas

minhas, que se transforma em uma decepção porque o CURSo não me ofereceu o que eu queria (...) apenas no SEXto (...) sexto período, isso? no SEXTO período que eu tive um contato melhor assim com a língua que, NA PRÁTica de inglês (...) que foi na conversação de língua inglesa, que aí eu até me:: (...) superei as expectativas comigo MESMO, e também no SÉtimo período, que eu fiz redação em língua inglesa e que eu pratiquei a escrita em, em inglês, mas não tão (...) (...) mas mesmo assim, mesmo eu tendo a oportunidade de escrever em inglês, não foi uma oportunidade TÃO bem aproveitada porque, uhm, a disciplina não foi muito BEM (...) definida, muito bem (...) pelo professor (...) (...) e no curso de LETRAS inicialmente eu comecei a preferir, eu:: comecei com a preferência de ter (...) de fazer o, éh:: mas pelo lado das Línguas (...) por causa do meu, até porque eu fiz inGLÊs anteriormente, aí eu pensei em seguir essa carreira (...) mas só que DENTRO do curso eu comecei a, a mudar minha concepção, foi lá pelo QUINTO, SEXto período, eu comecei mais ir pro, pelo lado da literatura, e a literatura me chamou bastante atenção pelo fato de::, de abranger mais, mais situações, MAIS (...) digamos assim (...) (...) éh (...) (...) (...) mais áreas, áreas que são diferentes, que são abordadas no mesmo campo, TEORICAMENTE (...) (...) e eu atuo na área de ensino, eu dou aula de inglês já:: desde abril do ano paSSAdo, estamos em:: julho de dois mil e nove, né? então temos (...) um ano e três meses de, que eu estou na carreira, éh:: como DOCENTE (...) e:: (...) (...) (...) minha formação de literatura foi BEM FRACA, digamos assim, porque eu, meus primeiros períodos eu não, eu não fiz, não era meu FOCO, então eu meio que deixei de LADO a literatura, eu fazia mais por:: porque era exigência do curso (...) (...) éh, a partir do sexto período, como eu havia dito, que eu fui me interessar REALmente por literatura, que no SEXTO, SÉtimo período foram os que eu, que eu me foquei mais, que inclusive meu PROJETO de pesquisa É nessa área, e pretendo até prosseguir com isso (...) e essa formação tem influenciado BASTANTE na minha vida porque mudou completamente meu modo de PENSAR sobre a socieDADE, sobre o (...) as situações de, de VIDA cotidiana mesmo (...) e tem me ajudado também a entenDER um pouco melhor o que que/o certo o que se passa na, em nossa vida, em nossa sociedade (...) (...) e a avaliação que eu faço do, da formação docente da LEtras, creio eu que é BEM ESCASSA, porque não há, éh, teoricaMENTE, teoricamente tem muita teORIA, e na verdade não tem PRÁTICA mesmo, éh:: (...) (...) uma prática mesmo efetiva, por quê? porque a maioria das matérias só são teóricas, né?, como eu havia dito (...) e também porque (...) porque não dão oportunidade pros alunos de Letras DAreM aula, e são só, durante o curso são só seminários que são feitos (...) éh, trabalhos escritos, PROVAS escritas que não te dão oportunidade de você PRATICAR mesmo o, a docência (...) (...) por isso mesmo que eu acredito que ela é insuficiente e MESMO com o, com a transformação que fizeram no currículo, não se adequou à prática docente em si porque, em todos os, agora, no novo currículo, em todos os períodos têm que fazer um projeto que chama PIP, na verdade é mais voltado pro bacharelado, que seria pesquisa, e por isso num, uhm, na verdade o que se, o que a Letras agora está formando são pesquisadores, e não professores, por quê?, porque TODO semestre tem essa situação do PIP e num (...) e o curso, por ser chamado de licenciatura, num tá abrangendo, não está licenciando os alunos a terem capacidade de, de ensinar (...) são mais teorias (...) (...) e a minha avaliação que eu faço das disciplinas de literatura seria de que, nas TEORIAS são bem formuladas, mas só que nas PRÁTICAS, éh, ficam um pouco a desejar, tanto que a metodologia de literatura que eu fiz foi, foi muito mal planejada porque, o pessoal, a maioria, o que que aconteceu?, tivemos que apresentar seminários pro pessoal da nossa sala e não tivemos oportunidade de, de fazer um, de DAR AULA para alunos reais, o que são alunos reais?, seriam aqueles alunos que, de escolas públicas, de escolas particulares, alunos que estão no ensino médio, fundamental, então não tivemos essa oportunidade, só, só mesmo de apresentar o, éh, apresentar uma determinada situação pros alunos da nossa sala (...) (...) (...) (...) E, e, durante o quarto, quinto período que fo/foram convencionados metodologias, éh, essas matérias eu acabei tendo

VONTADE de desistir da Letras porque eu, chega quarto, quinto período, as matérias são mais pesadas, porque tem mais literatura, mais carga horária, e isso me, QUASE me fez abandonar o curso (...) e o que me reconsiderar essa atitude foi que, eu sempre, coloquei em mente que o que eu começo eu tenho que terminar (...) então, por isso eu pensei não, eu vou terminar Letras e depois eu vejo o que que eu faço, com a minha carreira, se eu continuo ou se eu faço outro curso (...) e, justamente isso, de seguir carreira docente, depois que terminar Letras, eu ainda estou pensando porque (...) porque (...) eu não tenho definido AINDA, se eu vou mesmo continuar ou não, se eu for continuar eu quero atuar mais com as Línguas mesmo, com a língua inglesa, em especial, que eu, eu já dou aula, né?, aí eu ia dar prosseguimento a isso, e também com literatura, né?, mas só que, na literatura seria mais, na literatura seria mais pra dar aula pra cursinho, alguma coisa assim, cursinho pré-vestibular (...) e:: talvez eu não, não continue com essa carreira justamente porque eu no, no QUINTO período, eu entrei como revisor da assessoria de comunicação da UFU, que lá eu tenho contato com os jornaLISTAS que escrevem o jornal da UFU, justamente isso me:: ENCANTOU, vamos dizer assim, que eu, eu gosto mesmo da área de jornalismo, como eu havia dito, eu QUERIA ter feito jornalismo desde o primeiro período, mas como não tinha na UFU não, não teve como, e essa é uma área que me interessa, inclusive já que foi ABOLIDO o diploma de, de jornalismo, seria essa uma oportunidade pra eu ingressar de vez nessa área, e é uma área que me encanta, né? mas o jornal, o jornalismo impresso, que é o, que é o mais interessante pra mim, até mesmo porque a Letras dá um, teoricamente, uma BASE pra você escrever, pra você ter noção de dissertação, então por isso eu quero prosseguir nessa carreira (...) se eu VIER a continuar (...) (...) e vejo que meus colegas da Letras, todos que entraram comigo, inclusive os que estão vindo de outros períodos também ou os que de, de períodos anteriores ou posteriores, veem o curso de Letras, veem a REALIDADE do ensino de literatura, na verdade, éh::, como se não, BEM escasso mesmo, tem até um colega meu do projeto de pesquisa que dá aula pra ensino médio, os cursinho pras escolas particulares e ele, ele vê que o pessoal não tem VONTADE de ler, o pessoal não tem INTRESSE em aprender, em VER a literatura como sendo algo interessante de se aprender, que eles veem isso como sendo algo SUPÉRFLUO, que não serve pra nada, e na verdade não é isso que acontece, né? porque a Letras te dá uma base bem, bem FORTE mesmo, um embasamento teórico bem interessante pra você dar aula, né?, então você, aliás, pra você aprender sobre a SUA vida mesmo, você ter uma noção mais, como se diz, POLITIZADA da, do que acontece contigo (...) (...) (...) (...) EU NÃO TIVE influência do pessoal do ensino fundamental e do médio em relação à literatura porque, éh:: no ensino fundamental não tive nenhuma matéria relacionada à literatura, era só português mesmo, gramática, e no ensino médio também, MUITO escasso, era só UMA aula a cada três meses, de literatura, então não tive essa oportunidade, agora NA Letras, as teorias que eu vejo na literatura me influenciaram bastante, inclusive me influenciaram a partir pro projeto de pesquisa da literatura, e os professores da litera/éh, inclusive os professores do sexto, sétimo período, de literatura, em particular, a brasileira dois e prática de ensino de literatura um, me influenciaram bastante pra ir por esse lado, inclusive pra:: investiGAR, ou até mesmo pra, pra suscitar questões nas OBRAS que antes eu não sabia que poderiam ser feitas, né?, no caso (...) essa influência, com certeza influi, éh, essa influência, com certeza, acarreta numa, na minha formação docente, né?, éh, como professor de literatura, por, porque minha ideia vai repensar uma obra literária por outros, por um outro viés, seria o de analisar mais criticamente, analisar mais sociologicamente e não mais como uma obra em si, então eu, eu agora relaciono as obras de literatura com a sociedade, com o momento histórico, então abriu mais minha cabeça pra isso (...) (...) e minha experiência na prática de ensino de literatura foi BASTANTE interessante porque eu pude ter, éh, acesso aos textos do Theodor Adorno, né?, que é um teórico alemão, que foi muito interessante ver as, éh, ler as teorias dele que ele, que o professor havia passado pra nós (...) e que a partir dessas teorias foi, éh,

serviram de base pra nossa prática de ensino mesmo em si, que é a regência, que a gente até planejou um minicurso no próprio bloco de Letras mesmo, minicurso de literatura com as obras do PAIES, e terceira etapa e da, do Vestibular (...) e, o que que nós fizemos?, nós pegamos os livros, dividimos, éh, em duplas e, e inclusive eu e uma colega minha ficamos com, com o conto Sarapalha do Guimarães Rosa, e nós partimos, né?, do aspecto cronológico da obra, de quem que é o autor, éh, e partimos também pra análise literária mesmo em si (...) e a teoria que nós vimos até no, na metodologia de ensino de literatura foi preponderante pra nossa prática, porque a partir DELA, nós fizemos nosso plano de ensino, nós, que mais? (...) e até mesmo, o que eu apresentei na, na metodologia foi sobre o Guimarães Rosa, então isso até ajudou mesmo a fazer um, um roteiro melhor pra, pra apresentar aos alunos a matéria (...) e as contribuições dessa disciplina foram bem valiosas porque, fizeram como eu disse, fizeram eu repensar um pouco mais sobre o texto literário, né?, não pensar nele só como uma forma, éh::, só como na sua forma mas também como na sua, com a sua relação existente entre o mundo e, e a obra (...) também na maneira, né?, de como abordar os elementos literários, né?, que seria, o que que se deve trabalhar pros alunos, que seria a análise literária, o que que se deve passar a eles (...) e a situação do professor no ensino médio, o que eu posso dizer é que, das instituições públicas são, eles são bem, na verdade NEM existe, né?, porque até o ano que eu FIZ, se eu conclui em dois mil e cinco, não havia literatura, aí a partir disso eu não posso dizer muito bem porque eu não tenho contato, mas o que o pessoal diz, assim, por alto, a maioria das vezes é que o pessoal não tem interesse, né?, não tem interesse e fica muito superficial as análises que eles fazem, que é mais éh, vai pelo tempo cronológico, o que que, cada, cada período literário trouxe pro pessoal, quais são os autores importantes, num tem uma, um aprofundamento dessa questão, já nas escolas privadas também, o desinteresse permanece, mas só que LÁ eles têm aulas de literatura mas o pessoal não é interessado nisso (...) e o professor nessa situação acaba tendo que:: inventar aulas, né?, que seria inventar maneiras de chamar a atenção, dos alunos, por meio de atividades diferentes, não só o literário em si, mas também relacionar isso com outras matérias, né?, que seria aquela interdisciplinaridade promovida pelo ENEM, que no caso pede a literatura e joga os aspectos de biologia, de geografia, até mesmo na obra do Guimarães Rosa nós fizemos isso, na nossa regência, que é essa interdisciplinarida/INTER-DIS-CI-PLI-NARIDADE (...) e as melhores lembranças que eu tenho de literatura são as mais recentes, né?, como eu havia dito, do, do sexto, do sétimo períodos, em que eu tive contato com a literatura brasileira três, né?, o pós-modernismo, pós-modernismo, que são uma área até que me interessou porque é, o professor foi por, por ELE fazer uma analogia com a busca pelo nacionalismo éh::, nas obras literárias isso me interessou, né?, e do sétimo período, mas pelo lado filosófico, sociológico, que também é uma área que me interessa (...) e as piores lembranças que eu tenho de literatura são os primeiros períodos que eu, que eu não tive, né?, uma base teórica no ensino médio, como eu venho de escola pública, então não tive oportunidade de ter contato com textos literários, até mesmo porque eu não tinha VONTADE de ler, essa que é a verdade, porque eu achava isso uma CHATICE também, como TODOS os outros alunos da minha sala, tanto que pessoas hoje em dia que estudaram comigo ou que foram meus professores falam, você não foi para a engenhaRIA?, matemática?, não foi fazer outro curso?, porque até mesmo EU, eu me mostrava como um, uma pessoa AVERSA à literatura, e isso foi modificando com o passar do tempo (...) e com a minha entrada na Letras (...) e uma outra, outra lembrança ruim que eu tive nos primeiros períodos também foi as dificuldades, né?, que eu tive PRA entender literatura, né?, essa foi uma, um outro aspecto que eu devo salientar aqui (...) e posso dizer que AGORA eu tenho o hábito de leitura, né?, que eu tenho mais preferência pelas obras clássicas, pelos autores mais antigos, que eu não tenho contato, né?, com autores contemporâneos, então eu tenho mais, mais leitura dos autores, éh::, antigos, né?, seria (...) e minhas preferências são mais pelo modernismo, pela literatura latinoameriCANA,

éh, literatura argenTINA, literatura mexiCANA, e brasileira em si (...) na minha opinião, o que que é necessário pra ter uma boa aula de literatura? seria, éh, essa interdisciplinaridade, que eu havia dito, que seria relacionar com outras matérias a fim do objetivo de CHAMAR a atenção do aluno, e creio eu que a maioria das escolas não tem essa, esse perfil, né?, de chamar os alunos pra relacionar com outras situações, pelo que eu vejo assim por fora mesmo, mas se eu tivesse dando aula no ensino fundamental, no médio, se eu tivesse CONTATO, eu poderia TENTAR alguma coisa pra modificar isso (...) (...) e a dificuldade que eu vejo nesse, nesses níveis de ensino, fundamental e médio, seria justamente isso, o desinteresse (...) que prejudica o:: ensino da disciplina e também a falta de (...) não a falta, mas uma::, uma RECICLAGEM dos professores quanto, em relação à, à maneira de ensinar literatura, que seria essa de, de relacionar com outras disciplinas (...) (...) POR ENQUANTO os alunos do ensino fundamental e médio TENDEM a, como se diz, deixar a literatura em segundo plano, são POUCOS alunos que têm interesse, numa sala, por exemplo, de quarenta alunos, tem só cinco, seis, que REALMENTE se interessam por literatura, e que TÊM o hábito de ler, enquanto que a maioria, ou seja, oitenta, noventa por cento dos alunos são, só, só quando o professor de literatura faz alguma atividade com eles, PEDEM a eles para lerem os livros, que que eles fazem?, eles pegam o resumo da Internet e vão, e simplesmente chegam na aula, e falar ali o livro, mas só que, na verdade, só leram o RESUMO, que não mostra realmente o que o autor quis dizer, né?, no livro ou em alguma obra (...) e essa é uma das fa/falhas da formação docente, né?, de literatura, que alguns professores TENDEM a dizer aos alunos, por falta de TEMPO, dizem eles, que é pra eles pegar algum resumo da Internet, alguma resenha, que PODEM AJUDAR, eles dizem que PODEM, mas o que que faz isso?, acaba levando os alunos a pegarem o texto resumido mesmo, leem aquilo, aquele texto e não, e realmente, não leem a obra literária, e o que que seria sugerido para reverter essa situação?, seria (...) seria até mesmo NÃO LER TODA A OBRA em si, mas PEGAR as partes mais importantes, os fragmentos mais interessantes levariam os alunos a, a::, a trabalharem em cima disso, e entenderem a obra a partir desses fragmentos, e isso seria justificado pela falta de tempo, né?, (...) (...) (...) eu, particularmente, nunca dei aula de literatura, mas o que me FALAM, em relação ao que, à teoria que é vista na Letras, a atuação como professor estagiário nas regências de prática de ensino e o, a prática docente profissional mesmo, é que há uma discrepância muito GRANDE, porque a teoria que é vista na Letras mesmo em si NÃO, éh, não barca com todas as situações vistas em sala de aula, porque:: geralmente são laboratórios que são feitos, né?, e não são trabalhadas as, teori/a docência mesmo em si, a DIDÁTICA, que seria, deveria ser trabalhada junto, conco/concomitantemente com a literatura, mas que essa disciplina é vista, creio eu, que no terceiro ou quarto período, então não tem como relacionar isso, quarto período com o oitavo, que acaba o aluno de Letras mesmo PERDENDO o CONTATO com o ensino (...) e por eu, falta de eu não ter atuado profissionalmente nessa área (...) (...) creio eu que o que eu observei na prática, na prática de ensino de literatura e o que eu dei na aula em si, a prática de ensino, as teorias vistas na prática mesmo, me ajudaram a dar aula porque::, me fizeram LER o texto de uma outra maneira e, e, e, por consequência disso, ensinar de uma outra maneira, essa foi uma das diferenças, na teoria, a teoria me ajudando a dar aula (...) e como eu havia dito, a prática de ensino de literatura é MUITO importante pra nós, porque ela é, MOTIVOU, me motivou a trabalhar melhor a literatura e A me tornar um professor dessa área MAS, em contrapartida, o professor acabou nos DESMOTIVANDO, por quê? o que que ele fez? ele falou que o ensino de literatura e de português, a CARREIRA docente em si NÃO DÁ DINHEIRO no Brasil, então isso, ele acabou nos mostrando essa realidade, que a pessoa que GOSTA mesmo de dar aula tem que seguir nessa carreira, tem essa situação (...) depois de ter visto todas essa teoria, toda essa (...), e TER feito a prática de literatura (...) a imagem que é o custo do professor de literatura ideal seria aquela que, que FAZ com que os alunos pensem criticamente, não apenas

que analisem a obra segundo a sua forma, mas também de acordo com o, o que pode se criticar dessa obra e também o que se pode relacionar com outras disciplinas (...) e o aluno ideal seria aquele que transformasse essa forma de pensar a literatura, com a de pensar a sua vida, né?, que seria, éh::, pensar mais criticamente tudo o que fosse fazer, né? (...) e eu me avalio como professor de literatura, eu, creio eu que essa é uma das virtudes, né?, que eu tenho, que é de mostrar aos alunos como que se deve, éh, criticar obras, como que se deve criticar a sociedade mesmo, ver por esse VIÉS, e uma das falhas que eu tenho é a de não trabalhar totalmente a obra, né?, que seria só trabalhar alguns pontos, que não tem ainda, como se diz?, eu ainda não sou um professor totalmente formado em literatura, né?, porque minha área principal, como eu havia dito, é de inglês (...) e minha postura e, a postura que eu adquiriria, em relação ao ensino de clássicos como Machado de Assis, Eça de Queiroz, no ensino fundamental e no médio, seria de TENTAR relacionar essas obras com a, com a atualidade, né?, que seria, né?, de como mostrar que, até mesmo o que acontecia no sociedade no século dezoito, dezenove, tem ocorrência no, no nosso tempo atual, né? (...) que seria mostrar (...) que o Machado e o Eça de Queiroz tratam de temas universais, que, que sempre são situações corriqueiras da vida, do dia a dia, e que, que até mesmo isso pode ser visto, em qualquer (...) até mesmo na vida mesmo da pessoa, dos alunos, então seria essa postura que eu, que eu tentaria tomar, né?, seria de relacionar com a, com a (...) (...) com a vida dos alunos, né?, e mostrar que, que a sociedade, apesar de ter mudado os, apesar de ter passado os anos, continua com alguns problemas que não foram resolvidos, seria essa minha postura em relação a isso ((ruídos))".