LUÍS FERNANDO BULHÕES FIGUEIRA

ATRAVESSAMENTOS POLÊMICOS EM ESTUDOS LITERÁRIOS

UBERLÂNDIA
2007

ATRAVESSAMENTOS POLÊMICOS

EM ESTUDOS LITERÁRIOS

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

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

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Texto e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. João Bôsco Cabral dos Santos

UBERLÂNDIA
2007

LUÍS FERNANDO BULHÕES FIGUEIRA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F475a Figueira, Luís Fernando Bulhões, 1980-
Atravessamentos polêmicos em estudos literários / Luís Fernando Bulhões Figueira. - 2007
244 f.

Orientador: João Bôsco Cabral dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Literatura – Estudo e ensino – Teses I. Santos, João Bosco Cabral dos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 801

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação / mg – 06/07

ATRAVESSAMENTOS POLÊMICOS

EM ESTUDOS LITERÁRIOS

Dissertação defendida e aprovada em _____ de _____ de 2007, pela banca examinadora composta pelos professores:

_____

Prof. Dr. João Bôsco Cabral dos Santos

_____

Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin

_____

Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil

DEDICATÓRIA

A meus pais, incomparáveis

A minha tia, Maria Cecília, muito especial

À Giselle, minha companheira para toda a vida

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Bôsco Cabral dos Santos, meu orientador e amigo, um dos poucos capazes de “dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem”.

À Profa. Doutoranda Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, amiga e responsável pela interpelação que me constituiu sujeito-pesquisador.

Ao Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes e ao Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder, pelas sugestões e colaborações dadas ao trabalho no exame de qualificação.

À Eneida Aparecida de Lima, Maria Solene do Prado e Maiza Maria Pereira, pela gentileza e amabilidade com que sempre me atenderam.

Aos professores do Curso de Mestrado em Lingüística pela formação acadêmica que me proporcionaram.

Aos colegas da pós-graduação, interlocutores instigantes e amigos valorosos.

A meus familiares, pelo carinho e pelo ‘suporte técnico’.

À Capes, pelo subsídio financeiro que permitiu dedicar-me exclusivamente à realização do trabalho como pesquisador.

SUMÁRIO

RESUMO.....11

RÉSUMÉ.....13

INTRODUÇÃO.....16

Considerações Gerais.....16

Condições, Hipóteses e Objetivos da Proposta de Investigação.....16

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....27

1.1. Por que a Análise do discurso?.....27

1.1.1. Lugar Epistemológico.....27

1.1.2. Pertinência Teórica.....29

1.2. Rede Conceitual e Arcabouço Teórico.....30

1.2.1. O Sujeito.....35

1.2.1.1. A Forma-Sujeito.....36

1.2.1.2. Posição-Sujeito e Formação Discursiva.....37

1.2.1.3. A Formação Discursiva.....40

1.2.1.4. Lugar Discursivo e Lugar Social.....46

1.2.2. Condições de Produção do Discurso.....50

1.2.2.1. Das Condições de Produção enquanto Memória Discursiva.....51

1.2.2.2. Das Condições de Produção enquanto Práticas Institucionais.....53

1.2.3. Campo Discursivo.....54

1.2.4. Espaço Discursivo.....57

1.2.5. Ressonância Discursiva.....58

1.2.6. Axioma Discursivo 59

1.2.7. Discurso Iconoclasta

(Efeito Colateral do Discurso Pluralista).....61

1.2.8. Relativismo Cético 63

1.2.9. Arqui-Formação Discursiva 66

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....68

Considerações Gerais.....68

2.1. Metodologia de Coleta de Dados: a proposta AREDA.....68

2.2. Dois Níveis de Análise: Nível Crítico e Nível Genealógico.....72

2.3. Metodologia para Análise do Corpus – Nível Genealógico.....76

2.4. Metodologia de Análise das Práticas

Institucionais - Nível Crítico.....79

2.4.1. Mudança de Percurso:

Ampliação do Horizonte Investigativo.....80

2.4.2. Dispositivos de Controle

da Produção dos Discursos e dos Saberes.....81

2.4.3. Um pouco mais sobre a Vontade de Verdade.....82

2.4.4. Os Procedimentos de Controle.....84

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES DO CORPUS.....88

Considerações Gerais.....88

3.1. Análise 1: Atravessamento do discurso da crítica literária canônica

no dizer de um professor universitário de literatura.....94

3.2. Análise 2: Embate entre os posicionamentos canônico

e democrático no ensino de literatura.....104

3.3. Análise 3: Silenciamento sobre o Processo de Formação
do Professor de Literatura.....112
3.4. Análise 4: Atravessamentos entre Abordagens de
Crítica Literária e Metodologias de Ensino de Literatura.....123
Considerações Finais.....131
CAPÍTULO 4 – ATRAVESSAMENTOS POLÊMICOS
EM ESTUDOS LITERÁRIOS.....134
Considerações Gerais.....134
4.1. Por uma Análise das Práticas Institucionais: uma reflexão
sobre a supremacia de uma Crítica Literária Canônica.....134
4.1.1. A Crítica Literária Canônica.....136
4.1.2. Modo de Funcionamento da Crítica Literária Canônica.....139
4.2. Conjuntura Discursiva da Reflexão sobre
uma Abordagem de Ensino de Literatura.....147
4.2.1. Constituição do Discurso Pluralista como
Reação ao Autoritarismo Cientificista.....147
4.2.2. Crítica do Discurso Iconoclasta (deriva do discurso pluralista):
Defesa do Relativismo Moderado contra o
Relativismo Absoluto.....155
4.2.3 O *Continuum* Epistemológico de Premissas (enquanto
prática resultante de uma alteridade político-epistemológica).....169
Considerações Finais.....176
À GUISA DE ALGUMAS CONCLUSÕES.....178
Retomada das Hipóteses face às Percepções advindas das Análises.....178

Generalização X Estudo de caso.....182

Encaminhamentos Finais (sugestões metodológicas).....186

A Leitura Literária.....187

Apreciação Estética.....190

A Projeção Empática.....191

O Ensino de Literatura como Espaço para a Constituição

das Estéticas da Existência e Formulação das Práticas de Si.....195

Conclusão.....203

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....205

ANEXOS.....209

QUESTIONÁRIO AREDA.....210

CORPUS DA PESQUISA.....212

DEPOIMENTO – SUJEITO 1.....212

DEPOIMENTO – SUJEITO 2.....217

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada "Atravessamentos Polêmicos em Estudos Literários", tem por objetivo estabelecer uma reflexão teórica que possa contribuir para uma reflexão acadêmica a respeito da necessidade de construção de abordagens alternativas voltadas para o ensino de literatura. A reflexão teórica, que se inscreve na corrente francesa da Análise do discurso, é formulada a partir do exame de um *corpus* constituído por depoimentos de dois professores universitários de literatura. A análise discursiva da enunciação desses professores busca identificar as posições ideológicas que constituem o imaginário desses sujeitos, por meio da interpretação dos efeitos de sentido provocados a partir de seus dizeres. Podemos dizer que o imaginário do professor universitário de literatura é constituído por diferentes tipos de saberes, muito heterogêneos, até mesmo contraditórios. Os conflitos entre esses diferentes tipos de saber podem ser apontados como causa provável da equivocidade entre metodologias de ensino de literatura e abordagens teóricas e críticas de análise das obras literárias. A confusão entre as metodologias de ensino e as abordagens teóricas e críticas pode provocar um efeito de opacidade nos professores de literatura cuja formação no curso de Letras é determinada também pelas práticas dos professores universitários de literatura que se inscrevem no discurso da 'Crítica Literária Canônica', dispositivo de controle dos saberes sobre a literatura. Pudemos identificar dois tipos de inscrições discursivas diferentes que representam posições ideológicas preocupantes em relação a um ensino de literatura comprometido com a formação do leitor crítico (enquanto cidadão politicamente responsável, e que se constitui sujeito diante da manifestação literária): de um lado, vemos o dogmatismo da posição canônica, marcada pelo autoritarismo do discurso da 'Crítica Literária Canônica', que sobrepõe a formação do crítico literário à

formação do leitor crítico; por outro lado, vemos a posição pluralista radical, fundada sobre o relativismo absoluto, e que ameaça os objetivos pedagógicos do ensino de literatura na medida em que ela representa uma forma de denegação da política.

Palavras-chave: 1.Posições ideológicas; 2.Ensino de Literatura; 3. Discurso

RÉSUMÉ

Cette recherche intitulée “Traversements Polémiques dans les Études Littéraires” a pour objectif établir une refléxion théorique qui puisse contribuer à une réfléxion académique à propos de la nécessité de construction d’approches alternatives tournées vers l’enseignement de littérature. La réflexion théorique, qui s’inscrit à la courante française de l’Analyse de Discours, est formulée à partir de l’examen d’un *corpus* constitué pour des témoignages de deux professeurs universitaires de littérature. L’analyse discursive de l’énonciation de ces professeurs cherche à identifier les positions idéologiques qui constituent l’imaginaire de ces sujets-là, à travers l’interpretation des effets de sens provoqués à partir de leurs dits. On peut dire que l’imaginaire du professeur universitaire de littérature est constitué pour des diffèrents types de savoirs, très heterogènes, voire contradictoires. Les conflits entre ces différents types de savoir peuvent être pointés comme cause probable de l’equivocité entre des méthodologies d’enseignement de littérature et des approches théoriques et critiques d’analyse des oeuvres littéraires. La confusion entre les méthodologies d’enseignement et les approches théoriques et critiques peut provoquer un effet d’opacité chez les professeurs de littérature dont la formation au cours de Lettres est determinée aussi pour les pratiques des professeurs universitaires qui s’inscrivent au discours da la ‘Critique Littéraire Canonique’, dispositif de contrôle des savoirs sur la littérature. On a pu identifier deux types d’inscriptions discursives différentes qui réprésentent des positions idéologiques préoccupantes par rapport à un enseignment de littérature engagé dans la formation du lecteur critique (en tant que cityoen politiquement responsable, et qui se constitue sujet devant la manifestation littéraire): d’une part, on voit le dogmatisme de la position canonique, marquée par l’authoritarisme du discours de la ‘Critique

Littéraire Canonique', qui superpose la formation du critique littéraire à la formation du lecteur critique; d'autre part, on voit la position pluraliste radicale, fondée sur le relativisme absolu et qui menace les objectifs pédagogiques de l'enseignement de littérature dans la mésure où elle réprésente une forme de dénégation de la politique.

Mots-clés: 1.Positions idéologiques; 2.Enseignement de Littérature; 3. Discours.

“O professor ensina porque acredita que a relação do indivíduo com o conhecimento instaura possibilidades de interferência nos fatos.”

(João Bôsco Cabral dos Santos)

“não há necessidade alguma de trazer a política para o âmbito da teoria literária (...) elas estão juntas há muito tempo”

(Terry Eagleton)

INTRODUÇÃO

Considerações Gerais

Este trabalho constitui a dissertação final da pesquisa intitulada "Atravessamentos Polêmicos em Estudos Literários", realizada no Programa de Pós-graduação - Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

Pretendemos aqui expor: as condições, hipóteses e objetivos que motivaram a proposta de investigação, a fundamentação teórica e metodológica em que a pesquisa se ancora, as análises do *corpus* coletado, por fim, as considerações que pudemos formular a respeito de nossas questões de pesquisa, com base nas análises realizadas, além de algumas sugestões de encaminhamentos.

Ao final deste trabalho, apresentamos, como anexos: o roteiro das perguntas formuladas para orientar a produção dos depoimentos que foram nosso objeto de análise; a transcrição integral do *corpus* da pesquisa.

Condições, Hipóteses e Objetivos da Proposta de Investigação.

A proposta de investigação que nos trouxe ao Curso de Mestrado baseia-se em nossa preocupação com relação ao estado atual do ensino de literatura na escola regular (níveis fundamental e médio). Cremos que, nesses contextos, o trabalho pedagógico com a literatura em sala de aula apresente lacunas de concepção pedagógico-epistemológicas, que podem tornar-se objeto de uma reflexão teórica cujo objetivo seria contribuir para uma reflexão acadêmica sobre essa situação.

A partir de nossa prática no trabalho com a disciplina e, também, a partir do conhecimento sobre as práticas pedagógicas de outros professores, constatamos que apenas uma pequena parcela dos estudantes consegue construir uma relação com as obras literárias lidas para as aulas de literatura. Somente para esses estudantes, a Literatura, enquanto disciplina, torna-se significativa . Em nossa visão, acreditamos que o estabelecimento dessa relação seja fundamental para desencadear um processo efetivo de interpelação, que envolva estudantes, obras e o professor, de maneira que isso possa resultar nos benefícios que o aprendizado da literatura pode proporcionar aos estudantes.

Imbuídos do propósito (ou da ilusão) de buscar caminhos e procedimentos que pudessem influenciar (em extensão, sobretudo, mas também em intensidade) a 'identificação' dos estudantes com a literatura ('identificação' no sentido de tornar a literatura constitutiva do universo de conhecimentos do sujeito aprendiz), pusemo-nos a refletir sobre a forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de estabelecer quais seriam as possíveis lacunas que interferem nesse processo, ocasionando as dificuldades e os obstáculos responsáveis pelo insucesso de determinadas práticas pedagógicas que trabalham sobre o literário.

Considerando nosso conhecimento empírico da realidade da sala de aula, além das conversas sobre o tema com colegas professores, fizemos alguns questionamentos que nos levaram a levantar hipóteses que pudessem explicar algumas das razões responsáveis pelos problemas e impasses com que professores e alunos deparam-se nas aulas de literatura.

Dentre essas hipóteses, consideramos o seguinte cenário – que retrata, em parte, a situação atual do ensino de literatura na escola brasileira: em primeiro lugar, vemos,

sobretudo no ensino fundamental, que a aula de literatura revela-se em muitos contextos ora como espaço dedicado ao ensino de metalinguagem, ora como espaço reservado para 'leitura livre'.

Com relação ao ensino de metalinguagem, estamos nos referindo, por um lado, ao ensino de gramática, em que os textos canônicos da literatura nacional são empregados como modelos de uma linguagem escrita socialmente prestigiada (embora muitas vezes distante dos usos cotidianos da linguagem); por outro lado, referimo-nos ao ensino de noções de teoria literária (enredo, eu-lírico, narrador, etc.), figuras de linguagem, gêneros literários, e toda uma gama de categorias metaliterárias que se sobrepõem ao ensino da leitura literária, ao contato direto do estudante com a leitura dos textos (quando muito, as parcas leituras acontecem com o propósito de servir para exemplificar a ocorrência das categorias metaliterárias que se deseja ensinar).

Quanto ao que chamamos de 'leitura livre', em oposição à 'leitura literária', referimo-nos a uma prática muito comum em diversos contextos do ensino fundamental, em que são distribuídos textos e obras aos alunos para sua leitura, sem, no entanto, haver qualquer compromisso por parte dos professores com essa tarefa, ou seja: essa prática ocorre de modo totalmente desvinculado de objetivos didático-pedagógicos; desligada de uma formalização do processo de ensino-aprendizagem, em nível metodológico e de planejamento, por parte do professor; sem comprometimento do mesmo com o desenvolvimento das habilidades de leitura e da capacidade crítica dos estudantes; etc. Dessa forma, o engajamento do aluno nessa atividade de leitura também fica comprometido, uma vez que se exige a "leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido" (Cosson, 2006, p.22), resposta que poderia ser

averiguada de várias maneiras, como: a compreensão, a opinião, a apreciação, a avaliação, o posicionamento, a crítica, a recriação, a paródia, etc.

Nossa posição a respeito dessa questão é de que a 'leitura literária' deve ser encarada como prática *constitutiva* do ensino de literatura, uma vez que o objetivo principal deste ensino, em nossa visão, é a formação do leitor literário enquanto leitor crítico do mundo, do universo da escrita e do universo das manifestações estético-culturais.

Diferentemente, portanto, do ensino de metalinguagem (gramática e categorias metaliterárias) e da 'leitura livre', concebemos o ensino da 'leitura literária' como aquele que se encontra inserido em um planejamento didático-metodológico por parte do professor, comprometido com o desenvolvimento das habilidades de leitura e do espírito crítico do aluno, visando à formação do leitor literário como leitor da palavra e como leitor do mundo.

No caso específico do nível fundamental, acreditamos, portanto, que haja certa falta de clareza, por parte dos professores que atuam nesse nível de ensino, a respeito das relações necessárias entre a prática da leitura literária e o ensino de literatura.

No contexto do Ensino Médio, temos observado como práticas pedagógicas predominantes no ensino de literatura: o desprezo pela realização da leitura literária em sala de aula; o estudo que privilegia a história de escolas, estilos e períodos literários, em detrimento do contato direto do aluno-leitor com as obras; um processo de 'sacralização' de *leituras autorizadas* das obras, processo este que consiste em garantir a determinados setores e autores da crítica literária a legitimidade, o poder e a exclusividade de 'legislar' sobre os sentidos e as interpretações das obras literárias (silenciando as, cada vez mais eventuais, leituras e interpretações dos alunos).

Colocamos aqui a posição de Cosson (2006), que em muitos aspectos assemelha-se à nossa:

> "No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes." (Cosson, 2006, p. 21)

As práticas aqui relatadas, que segundo nossa percepção apresentam-se como predominantes no Ensino Médio, talvez resultem de uma confusão (ou falta de clareza) quanto à distinção entre o que deveria ser uma metodologia de ensino de literatura e o que seria uma abordagem teórico-crítica das obras literárias, abordagem esta que, via de regra, funda-se no discurso, ao mesmo tempo legitimado e legitimante, de uma instituição que ora chamamos de 'crítica literária canônica' – cujos modos de constituição e de funcionamento caracterizaremos adiante (ver seção 4*.1. Por uma Análise das Práticas Institucionais: uma reflexão sobre a supremacia de uma Crítica Literária Canônica*, p.134)

Com base na observação das práticas descritas acima, construímos a seguinte hipótese de trabalho: é possível que as práticas pedagógicas com a literatura, que ora questionamos, expressem, ainda que de modo parcial, conseqüências resultantes do *processo de formação universitária dos sujeitos-professores de literatura*, considerando que tenham passado pela graduação em cursos de licenciatura em Letras.

Continuando a percorrer a trilha dessa hipótese para desenvolvê-la um pouco mais, acreditamos que a falta de clareza revelada pelas práticas pedagógicas dos professores com a literatura configura-se também durante a formação acadêmica desses

professores, quando esses, ainda na universidade, entram em contato com as chamadas perspectivas metodológicas voltadas para o ensino de literatura.

Entendemos que tais perspectivas metodológicas, entretanto, costumam ser atravessadas, de um lado, pelas metodologias de ensino de línguas, de outro, pelas metodologias de abordagem teórico-crítica das obras literárias.

Além dos atravessamentos entre as metodologias (de ensino de literatura, de ensino de línguas e de abordagem teórico-crítica das obras literárias) – que em si já constituem um fator de dificuldade para a formação do professor de literatura – aventamos outra hipótese para a problematização que aqui fazemos acerca do processo de formação desses professores na universidade: partilhamos da crença de que haja, por parte do *professor universitário de literatura* (isto é, aquele que em tese é o responsável pela formação do professor que atuará nas escolas) certa falta de percepção quanto à necessidade de se construírem e se desenvolverem reflexões e investigações com o objetivo de buscar alternativas para o ensino de literatura nos níveis escolares supracitados.

Quanto a isso, é preciso dizer que muitos professores universitários de literatura não tomam para si a necessidade de reflexão sobre certos aspectos que envolvem a formação do professor de literatura, pois consideram que seu papel na formação do profissional em Letras restringe-se à apresentação de correntes teórico-críticas de prestígio e de obras literárias canônicas para uma formação 'escolástica' do crítico literário (não do professor de literatura). Tal formação escolástica caracteriza-se por ter fundamentos em posições de autores de prestígio na área de teoria e crítica literária

As disciplinas que abordam, no curso de licenciatura em Letras, especificamente o ensino de literatura - a Metodologia e a Prática de Ensino (por exemplo) – constituem

um momento especial em que os graduandos podem dedicar-se a refletir, problematizar e discutir uma série de questões concernentes ao ensino da disciplina, tendo em vista a problematização de seu ensino. Nessas disciplinas da graduação, os estudantes deparam-se com uma diversidade de saberes e concepções, que costumam balizar muitas das práticas que esses estudantes exercerão em sua atuação profissional, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio.

Sabemos, no entanto, que a formação do professor de literatura na graduação em Letras não se restringe a seu aprendizado nessas disciplinas (Metodologia e Prática de ensino). Dizemos isso, pois muitas das concepções e saberes que os graduandos formulam ou reformulam ao longo do curso – a respeito da literatura, da leitura, do ensino, entre outras concepções – derivam do modo como a literatura é trabalhada nas outras disciplinas componentes do currículo de graduação em Letras. Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação metodológica do professor de literatura na universidade é atravessada pelo discurso da crítica literária.

Por essas razões, cremos que, uma vez formado no curso de Letras, o professor de literatura atuará no Ensino Fundamental e Médio exercendo as concepções – constituintes de seu imaginário – que foram formadas e/ou reformuladas durante a graduação, sobretudo devido ao contato com as concepções constituintes dos discursos (efeitos do dizer) e das práticas dos professores-formadores na universidade.

É possível que a falta de clareza que os professores dos níveis fundamental e médio apresentam com relação ao ensino de literatura seja constituída em seu imaginário a partir, também, das concepções que constituem o imaginário dos professores-formadores.

Hipotetizamos que haja na universidade um atravessamento do discurso da crítica literária canônica (correntes teórico-críticas e autores de prestígio da área de estudos literários), atravessamento essa responsável por boa parte das inscrições discursivas que constituem o imaginário dos professores-formadores.

Acreditamos, por outro lado, que o imaginário do professor-formador seja constituído por atravessamentos que se dão entre suas concepções estético-críticas (a respeito das obras literárias) – concepções estas fundadas sobre o terreno das correntes teórico-críticas do estudo literário – e suas concepções pedagógicas sobre o ensino de literatura.

Os atravessamentos, embora sejam constitutivos do imaginário dos sujeitos, podem ocorrer de diferentes formas, e conforme eles ocorram, podem produzir efeitos os mais variados para a prática pedagógica. Uma dessas formas, que produz, em nossa visão, mais efeitos negativos do que positivos, é a *sobreposição das concepções pedagógicas pelas concepções estético-críticas*.

Nesse caso, em particular, alguns atravessamentos podem gerar um efeito de *opacidade*, que colabora para provocar ou acentuar a falta de clareza (já mencionada) quanto à prática pedagógica por parte de professores de literatura, ou seja, o professor passa a confundir metodologias voltadas para a análise (teórico-crítica) de obras literárias com metodologia de ensino de literatura.

Uma das possíveis conseqüências da ocorrência dessa sobreposição no imaginário dos professores-formadores é que, em determinados contextos da universidade, tem-se negligenciado a necessidade de formação do leitor no ensino fundamental e médio, na medida em que se confundem a formação metodológica do professor de Literatura e a formação escolástica do crítico literário, sob a forma da

sobreposição da formação do crítico à do professor, ou (caso mais grave) sob a forma da *substituição* da formação metodológica pela formação escolástica.

Cremos que, em certos contextos do ensino superior, o objetivo de formar o professor de literatura acaba sendo obliterado e substituído pela tentativa de formar o crítico literário, isto é, aquele dotado de erudição, conhecedor das correntes teórico-críticas dos estudos literários, e que, somente de posse desses conhecimentos, será considerado apto a realizar análises interpretativas legítimas das obras literárias.

Quando isso ocorre, o professor de literatura tende a reproduzir sua formação escolástica no ensino médio e fundamental, substituindo o objetivo pedagógico de formar o leitor literário pela prática formadora do estudante versado no saber metaliterário, isto é, aquele aluno capaz de memorizar e reproduzir irrefletidamente, em grande parte dos casos, os conhecimentos adquiridos sobre o anacoluto ou o a*urea mediocritas* e, ao mesmo tempo, incapaz de interpretar criticamente, ou mesmo de compreender minimamente, a obra ou texto literário que é objeto de sua leitura e apreciação.

Nesse sentido, consideramos que o imaginário do professor-formador de Literatura - constituído por suas inscrições no discurso da crítica literária canônica (correntes teórico-críticas e autores de prestígio) e responsável, em parte, por uma formação escolástica do graduando em Letras - distancia-se do perfil almejado para os professores em serviço nos ensinos Fundamental e Médio, cuja prática deve necessariamente considerar o objetivo pedagógico da formação do leitor literário como leitor crítico.

É diante dessas hipóteses e observações, portanto, que se faz necessário ampliar e aprofundar nosso conhecimento dos atravessamentos presentes no campo dos estudos

literários, essa imensa formação discursiva que abarca uma heterogeneidade de saberes e de posições, sempre contraditórios entre si.

Entendemos que um conhecimento mais amplo e mais acurado a respeito dos atravessamentos (polêmicos) que se dão nos estudos literários possa propiciar outras condições de *decidibilidade* (constituição) para os professores de literatura, frente à heterogeneidade de saberes e de posições que compõem suas concepções e práticas pedagógicas. Nesse sentido, uma reflexão sobre as condições de decidibilidade poderia resultar em uma reflexão outra sobre a falta de clareza com que muitos convivem quanto aos impasses enfrentados no decurso de sua prática pedagógica.

Na tentativa de atingir esse objetivo geral de contribuir para uma reflexão sobre as condições de decidibilidade do professor de literatura, faz-se necessário, no nível dos objetivos específicos, verificar a ocorrência dos atravessamentos polêmicos que se instauram nos dizeres de professores-formadores, para que possamos refletir de que forma esses atravessamentos podem ser reivindicados como explicação (ao menos parcial) para a equivocidade que hipotetizamos como constitutiva de certas práticas pedagógicas exercidas por professores de literatura na escola regular.

Assim, propusemo-nos a realizar uma investigação com o intuito de caracterizar, a partir dos dizeres de professores universitários de literatura, de que modo os atravessamentos polêmicos nos estudos literários concorrem para a geração de certas dificuldades em meio ao processo de constituição e reconstrução de concepções pedagógicas que norteiam uma abordagem de ensino de literatura.

Propusemo-nos, igualmente, a lançar olhares analítico-interpretativos sobre determinadas práticas discursivas que têm lugar na instituição universitária, e que

produzem efeitos (nem sempre desejáveis) no processo de formação do graduando em Letras enquanto professor de literatura.

Para tanto, inscrevemo-nos no campo da Análise do discurso de linha francesa, cujos pressupostos teóricos serão caracterizados a seguir, no capítulo 1.

Antes disso, porém, cumpre esclarecer um último ponto, referente às razões pelas quais elegemos os professores universitários como sujeitos da pesquisa (dentre outras possibilidades de que dispúnhamos, como: os graduandos em Letras, os professores dos níveis fundamental e médio, ou mesmo os alunos desses níveis). Três foram as razões essenciais para essa opção investigativa.

A primeira delas refere-se ao fato de os dizeres e as práticas pedagógicas dos professores universitários de literatura constituírem um dos principais modos de acesso, para os professores em formação, ao conhecimento das correntes, autores e obras da teoria e da crítica literária tradicionais.

A segunda razão para nossa escolha se deve à posição de destaque de que desfruta o professor universitário de literatura na hierarquia social, na condição de agente privilegiado da produção, avaliação e legitimação dos saberes sobre o literário. Julgamos que, devido ao lugar social privilegiado que ocupam *no todo complexo com dominante* das vontades de saber sobre o literário, os professores-formadores possuem considerável margem de influência na formação e reformulação dos pressupostos e concepções que os professores em formação apresentam em relação à literatura, seu estudo e seu ensino.

Finalmente, a terceira e última razão diz respeito ao fato de os professores universitários serem (em princípio) os sujeitos responsáveis, social e institucionalmente, pela formação de outros professores de literatura, nos cursos de licenciatura em Letras.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Por que a Análise do discurso?

> não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento (Foucault, 2001, p.53)

1.1.1. Lugar Epistemológico.

Para a realização de nossa investigação, inscrevemo-nos teoricamente no campo da Análise do discurso de linha francesa.

Nossa inscrição teórica justifica-se em razão da postura epistemológica que a Análise do discurso assume para si, uma postura de *relativismo moderado* diante do saber e do conhecimento (científicos ou não).

Quando Michel Pêcheux afirma, em um de seus textos, que a análise do discurso "não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando 'o' sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito"* (Pêcheux, 2001, p.14), entendemos que o autor está chamando a atenção para que tenhamos o cuidado de desconfiar e de colocar sempre em causa as leituras e interpretações responsáveis pela produção dos saberes e dos conhecimentos.

O combate sistemático empreendido por Michel Pêcheux, ao longo de sua obra, contra as 'evidências' e as 'certezas' que se edificam através da linguagem, permite-nos

vislumbrar a postura epistemológica a que nos referimos, como subjacente a sua empresa teórica e política.

Entendemos também que o relativismo epistemológico da Análise do discurso é moderado (isto é, não absoluto a ponto de desembocar em um ceticismo ilimitado). Dizemos isso porque, embora a teoria nos faça questionar todo o tempo o processo de produção dos saberes na sociedade, ela não nos desobriga da responsabilidade política que consiste em, do interior da teoria, produzir nossas próprias leituras, nossos próprios saberes, definindo assim nosso próprio posicionamento político-ideológico.

Em outras palavras, diremos que a Análise do discurso recusa o ceticismo na medida em que sua postura de crítica ao modo de constituição dos conhecimentos na sociedade não resulta em uma defesa irresponsável (porque pretensamente apolítica) da impossibilidade de construção de saberes epistemologicamente válidos e socialmente relevantes.

Desobrigar-se da responsabilidade de construir conhecimentos, logo, desobrigar-se da responsabilidade de posicionar-se politicamente no campo teórico-acadêmico constitui uma postura irreconciliável com a proposta da Análise do discurso, da forma como a enxergamos, pois, afinal, o que significa 'a arte de levar aos extremos as questões imperdoáveis' (Pêcheux, 1997, p.297) senão a ousadia de enfrentar, teórica e politicamente, as aporias que se colocam no domínio do conhecimento?

Inscrevemo-nos, portanto, na Análise do discurso, pois não saberíamos evitar as aporias, não poderíamos nos esquivar delas declarando-as insolúveis, em razão do compromisso político que subjaz a toda prática teórica.

1.1.2. Pertinência Teórica.

Para além de nossa inscrição na epistemologia da Análise do discurso, a opção pelo recurso a seu arcabouço teórico explica-se devido à pertinência da rede conceitual que pretendíamos colocar em movimento para responder às questões de pesquisa que motivaram o trabalho teórico.

Pretendíamos, por meio da análise discursiva, compreender os processos de produção de sentidos em dizeres de professores-formadores de literatura. A compreensão dos processos de produção de sentidos possibilitaria identificar e descrever as representações simbólicas e os posicionamentos políticos-ideológicos, que constituem o imaginário dos professores-formadores de literatura, por meio da interpretação das vozes que atravessam seus dizeres.

Interessados em investigar as concepções que os professores-formadores apresentam com relação à literatura, seu ensino e sua circunscrição nos processos educacionais, buscávamos lançar um olhar interpretativo que levasse em conta a historicidade dos sentidos e as heterogeneidades enunciativas subjacentes aos dizeres desses sujeitos.

Devido ao fato, portanto, de nosso interesse recair sobre questões de caráter histórico-ideológico e devido ao pressuposto que assumimos da constitutividade heterogênea dos sujeitos, fomos levados à inscrição teórica na Análise do discurso, porque entendemos que seu arcabouço teórico seria pertinente e adequado para fundamentar o trabalho, considerando a especificidade das questões que nos colocamos.

1.2. Rede Conceitual e Arcabouço Teórico

O arcabouço teórico em que nos basearemos para fundamentar a investigação será construído a partir de uma rede conceitual cujos elementos consideramos indispensáveis para o desenvolvimento teórico-metodológico do trabalho.

Os nós que compõem tal rede identificam-se às noções e conceitos que passaremos a apresentar a seguir, já indicando a maneira como vamos concebê-los segundo nossa percepção. São estes os nós dessa rede: *sujeito, ideologia, sentido, língua, discurso, interdiscurso, formação discursiva* e *heterogeneidade enunciativa*.

Nosso propósito é indicar sucintamente o modo como concebemos cada uma das noções e dos conceitos a fim de situar nossa inscrição teórica na Análise do discurso. Posteriormente, alguns dos elementos receberão uma maior atenção e um desenvolvimento em razão do papel específico que tais elementos desempenham na análise do *corpus*. Comecemos pela noção de sujeito.

A noção de *sujeito* que adotamos filia-se à concepção pêcheutiana de uma "teoria não-subjetivista da subjetividade" (Pêcheux, 1997, p.133), a qual concebe o sujeito a partir do seu processo histórico de constituição, pelo ideológico (interpelação) e pelo simbólico (discurso do Outro que constitui o inconsciente).

Portanto, do interior dessa perspectiva teórica, concebemos o sujeito como *efeito*, isto é, como uma entidade em processo ininterrupto e descontínuo de constituição na história pela língua e na língua pela história. Enfim, um sujeito afetado pelos esquecimentos nº 1 – em que o sujeito 'se esquece' da determinação histórica dos sentidos e, por isso, acredita ser a fonte do que diz; e nº 2 – em que o sujeito 'se esquece' da opacidade da língua e, por isso, crê que aquilo que ele disse só poderia ter

sido dito (e interpretado) da maneira que ele disse. Dada a descontinuidade do seu processo de constituição, o sujeito apresenta-se como crivado, dividido, contraditório.

Se olharmos para o processo de constituição do sujeito pela via da interpelação, somos obrigados a refletir sobre o conceito de *ideologia*.

A concepção de *ideologia* que adotamos aqui coincide com a concepção de Pêcheux, que, sobre este conceito, certa vez formulou: "é impossível atribuir a *cada classe sua ideologia*" (Pêcheux, 1997, p.144). Dito de outra forma, a formulação pêcheutiana poderia ser interpretada da seguinte maneira: não há relação direta de identificação entre lugares sócio-institucionais – ocupados pelos indivíduos em uma formação social – e posicionamentos ideológicos – (re) velados pelos sujeitos nos acontecimentos enunciativos. Este ponto é de suma relevância para nosso trabalho, de modo que ele nos impõe um desenvolvimento que será exposto adiante, mais precisamente no item "1.2.1. O Sujeito".

Conforme a concepção pêcheutiana, que é tomada por empréstimo a Althusser, a *ideologia* vem a ser "a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (Pêcheux, 1997, p.77). Na visão de Pêcheux, que coincide com a de Althusser (2003, p.85), a *ideologia* é responsável por fazer dos indivíduos *sujeitos* (inscritos em discursos), por meio do processo de interpelação, que constitui o sujeito em sua relação com os sentidos:

> É a ideologia que fornece as evidências (...) que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (p.160)

Ao mesmo tempo em que a ideologia constitui o sujeito (em sua relação com os sentidos), ela também é responsável por determinar o processo de constituição do *sentido* que se produz a partir da relação dialógica entre as formas simbólicas da língua (o significante) e a história.

> o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (Pêcheux, 1997, p.160)

Os sentidos, portanto, para se constituírem, necessitam de uma *base* material, uma forma simbólica, um sistema dotado de "autonomia relativa", segundo Pêcheux (1997) e Henry (1977). Essa base material, a partir da qual se dão os processos discursivos, é a *língua*.

Concebemos a língua como espaço de manifestação das relações de sentido e poder que refletem a luta de caráter ideológico. Se a língua constitui-se como espaço privilegiado para os embates ideológicos, isso só é possível em razão de sua equivocidade e opacidade. Devido a essas características idiossincráticas da língua, ela se abre aos gestos de leitura, aos duelos pelo estabelecimento dos sentidos, ao jogo das interpretações (que nada mais são do que a consubstanciação de vontades de saber), pois, na medida em que se apresenta na forma de um sistema fonológico-morfossintático, adquire existência enquanto correlato material-empírico do *discurso*.

Pêcheux concebe o *discurso* valendo-se da designação '*processos* discursivos' (Pêcheux, 1997, p.91), de modo a evidenciar sua dimensão de acontecimento (processual) na ordem do devir histórico. Por meio dessa designação, o autor busca

igualmente distinguir seu objeto de estudo, o *discurso*, do objeto de estudo da Lingüística, a língua. Esta, na teoria discursiva de Pêcheux, funciona como *base* para a ocorrência de "processos antagonistas no nível do 'vocabulário-sintaxe' e no dos 'raciocínios'" (Pêcheux, 1997, p.26).

Mais adiante na mesma obra, prosseguindo na tentativa de demarcar o objeto 'discurso' por oposição à 'língua', Pêcheux constrói a seguinte posição:

> diremos que a "indiferença" da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema lingüístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam "indiferentes" à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.* (Pêcheux, 1997, p.92)

Com base nessa posição de Pêcheux, concebemos o *discurso* (sob a forma da alteridade) como o elemento que conjuga a ideologia (sob a forma da contradição) e a língua (sob o signo da equivocidade) na produção dos efeitos de sentido em processos enunciativos.

Assim, se o *discurso* em alteridade pode representar o modo pelo qual as contradições ideológicas se fazem presentes nas realizações de uma língua, impõe-se então, para nós, a adoção das noções de *formação discursiva* e *interdiscurso*, na medida em que essas categorias constituem o meio pelo qual se pode buscar apreender o funcionamento dos processos discursivos sem perder de vista a idéia de *contradição*.

Adotaremos a noção de *interdiscurso* conforme a formulação que lhe é dada por Pêcheux, a saber: "'todo complexo com dominante' das formações discursivas" (Pêcheux, 1997, p.162). Consideramos, portanto, o *interdiscurso* como o universo das coisas ditas (escritas, registradas, enunciadas, repetidas, transformadas), no interior do qual podem ser delineados "espaços de reformulação-paráfrase" (Pêcheux, 1997, p.172)

nos quais se dá a configuração dos sentidos, por referência ao todo complexo com dominante das formações ideológicas.

Propomos, então, chamar de *formações discursivas* a esses espaços, essas regionalizações do interdiscurso nas quais os sentidos se materializam pela relação que estabelecem com o ideológico. Vale lembrar que as formações discursivas obedecem ao regime de *desigualdade-contradição-subordinação* próprio à idéia de "todo complexo com dominante".

A última noção a ser apresentada nesta seção é a de *heterogeneidade enunciativa*. Ela se constitui como pressuposto teórico de um trabalho que se apresenta, em nível epistemológico**,** constitutivo na corrente francesa de Análise do discurso, uma vez que se trata de um empreendimento teórico de Jacqueline Authier-Revuz, cujo referencial na filosofia da linguagem encontra-se na obra de Mikhail Bakhtin.

Authier-Revuz (2004) buscou na noção de dialogismo em Bakhtin os fundamentos para desenvolver sua noção de *heterogeneidade*.

Segundo Authier-Revuz, a heterogeneidade *mostrada*, diferentemente da heterogeneidade *constitutiva*, pode ser apreendida nas enunciações. Em nosso trabalho de investigação, concentramos o olhar analítico, sobretudo nas ocorrências da *heterogeneidade mostrada não-marcada*, cujos efeitos de sentido pretendemos alcançar por meio do estabelecimento de relações entre, de um lado, os dizeres em que este tipo de heterogeneidade se manifesta e, de outro, as formações discursivas que regulam a produção dos efeitos de sentido nos acontecimentos enunciativos.

Propomos, então, considerar as ocorrências da heterogeneidade mostrada não-marcada como manifestações da pluralidade de inscrições discursivas dos sujeitos,

devido à constituição plurivocal dos dizeres cujos efeitos de sentido remetem a diferentes posicionamentos ideológicos.

Uma vez apresentados os elementos que, conjugados, compõem a rede conceitual de nosso arcabouço teórico, passamos agora a expor os desenvolvimentos de algumas noções e conceitos que se nos impuseram, devido à especificidade do *corpus* e das questões que norteiam a pesquisa.

1.2.1. O Sujeito.

> é 'evidente' que eu sou a única pessoa que poderia dizer 'eu' ao falar de mim mesmo.
> (Pêcheux, 1997, p.155)

Abordaremos, nesse momento, uma rede conceitual estreitamente ligada à noção de sujeito, tendo em vista o objetivo de minimizar, em certa medida, o risco (sempre presente) de mal-entendidos no processo de trabalho com determinados termos no interior de um arcabouço teórico tão plural e polissêmico como é o da AD.

Com esse objetivo em vista, trataremos, portanto, de termos teóricos tais como Lugar social, Lugar discursivo, Posição-sujeito e Forma-sujeito, primeiramente apresentando as definições de alguns desses conceitos tais como podem ser encontrados em autores como Pêcheux e Althusser – posteriormente, apresentando o modo particular como vamos concebê-los em nossa pesquisa, para só então operar com esses conceitos na análise subseqüente. O percurso que intentamos trilhar envolverá a discussão de diferentes modos de concepção dessa rede conceitual, na tentativa de mostrar como uma

mesma designação esconde por trás de si maneiras divergentes de se compreender um mesmo termo teórico.

Entendemos que esse esforço de esclarecimento teórico seja necessário na medida em que o trabalho de análise não só depende como é determinado sobremaneira pelo modo com que são elaborados conceitos e noções.

1.2.1.1. A Forma-Sujeito

Ao empregar a designação *forma-sujeito* em *Semântica e Discurso* (doravante SD), o próprio Michel Pêcheux tratou de apresentar Louis Althusser como aquele que pela primeira vez havia proposto uma definição para este termo teórico. Quando nos remetemos a *Réponse à John Lewis*, texto de Althusser, encontramos a sua concepção de forma-sujeito assim enunciada:

> Ils [les individus humains] agissent dans et sous les déterminations des *formes d'existence* historique des rapports sociaux de production et de reproduction (...) Tout individu humain, c'est-à-dire social, ne peut être agent d'une pratique que s'il revêt *la forme de sujet*. La "forme-sujet" est un effet la forme d'existence historique de tout individu, agent des pratiques sociales: car les rapports sociaux de production et de reproduction comprennent nécessairement, comme partie *intégrante*, ce que Lénine appelle "*les rapports sociaux* [juridico-]*idéologiques*", qui, pour *fonctionner*, imposent à tout individu-agent la forme de *sujet*. Les individus-agents agissent donc toujours dans la forme de sujets, en tant que sujets. (Althusser, 1973, pp. 92-93)

> Eles [os indivíduos humanos] agem nas e sob as determinações das *formas de existência* histórica das relações sociais de produção e de reprodução (...) Todo indivíduo humano, isto é, social, não pode ser agente de uma prática senão revestido d*a forma de sujeito*. A "forma-sujeito" é um efeito, a forma de existência histórica de todo indivíduo, agente das práticas sociais: pois as relações sociais de produção e de reprodução compreendem necessariamente, como parte *integrante*, o que Lênin chama "*as relações sociais* [jurídico-] *ideológicas*", que, para *funcionar*, impõem a todo indivíduo-agente a forma

> de *sujeito*. Os indivíduos-agentes agem portanto sempre na forma de sujeitos, enquanto sujeitos. [1]

Segundo, portanto, o marxismo-leninismo althusseriano, as relações sociais de produção e reprodução (infra-estrutura), assim como as *relações sociais* [jurídico-] *ideológicas* que as integram (superestrutura), determinam que todos os indivíduos humanos ajam na história sob a *forma de sujeito*. Em linhas gerais, essa poderia ser a descrição do processo de interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos.

Nesse sentido, pois, a forma-sujeito equivale ao que Pêcheux (1997, p.152) definia em SD a respeito do homem enquanto "animal ideológico". A forma-sujeito caracteriza, portanto, o caráter geral de todo indivíduo humano sempre-já interpelado (assujeitado[2]) pela Ideologia, porque essa é sua condição ou forma de existência histórica. O sujeito, assim definido, é aquele sempre-já constituído na/ pela "relação imaginária" que mantém "com suas condições reais de existência" (Pêcheux, 1997, p.77), ou seja, jamais pode escapar à Ideologia, justamente porque ela lhe é constitutiva.

1.2.1.2. Posição-Sujeito e Formação Discursiva.

Segundo nossa leitura de Althusser e Pêcheux, a forma-sujeito identifica-se à *condição de existência histórica* de todo indivíduo humano como 'animal ideológico'. No entanto, sabemos que também se desenvolveu no interior da Análise do discurso a noção de *posição-sujeito*, derivada, sobretudo, das formulações de Michel Foucault na

---

[1] Conforme tradução nossa do original em francês.
[2] Entenda-se o termo assujeitado como sinônimo de *tornado sujeito*, não como sinônimo de submetido, subordinado ou submisso.

obra *A Arqueologia do Saber* (literalmente, "posição do sujeito" – Foucault, 2005, p.108).

Tomaremos, então, a partir de agora, essas duas noções (forma-sujeito e posição-sujeito) como ponto de partida para o trabalho teórico de especificar os conceitos, demarcando, assim, a diferença entre eles, a fim de que o trabalho de análise possa ser compreendido com mais clareza.

Se pudéssemos, hipoteticamente, pensar em uma figura que personificasse uma determinada formação discursiva; se pudéssemos, igualmente, imaginar e conceber um sujeito que *excepcionalmente* escapasse à dispersão e à heterogeneidade, e este sujeito consubstanciasse a personificação homogênea e irretocável de uma formação discursiva dada; poderíamos, então, dizer que tal sujeito constituiria o correlato empírico humano daquilo que se habituou chamar *posição-sujeito*.

Deixando de lado as elucubrações metafísicas, diremos que a posição-sujeito constitui-se como o lugar vazio, passível de ser ocupado pelos sujeitos discursivos, *desde que* os efeitos de sentido, produzidos pelos dizeres desses sujeitos, permitam que eles sejam remetidos a um *posicionamento específico* na ordem das formações ideológicas.

A posição-sujeito, portanto, vem a ser o correspondente no nível discursivo do posicionamento ideológico; é ela que intermedeia a relação do sujeito discursivo (aquele cujos dizeres produzem efeitos de sentido em um processo enunciativo) com a ideologia, na medida em que possibilita, pela via dos sentidos, a inscrição do sujeito em um dado discurso – inscrição discursiva que, por sua vez, constitui-se como índice de sua inscrição ideológica.

Esta concepção particular da noção de posição-sujeito implica que a ela devemos necessariamente associar o conceito de *formação discursiva* (FD).

Em nossa visão, aquilo que é responsável por caracterizar, delimitar, delinear uma FD (distinguindo-a de outras), como uma regionalização específica do interdiscurso, é a possibilidade de se atribuir a uma formação discursiva a demarcação de uma *posição* a ser ocupada pelos sujeitos em uma determinada enunciação acerca de um tema específico.

Em consonância com essa visão, concebemos a formação discursiva como um *conjunto de enunciados que caracterizam uma posição-sujeito em referência ao domínio das formações ideológicas, em um dado momento histórico*. Com base nessa concepção de formação discursiva, podemos sustentar com Pêcheux (1997, p. 160 – grifo do autor) que ela determina "*o que pode e deve ser dito*" por um sujeito, precisamente na medida em que esse sujeito encontra-se ocupando a posição demarcada pela FD.

Na falta de outra imagem melhor, a desgastada metáfora da moeda, cujas faces são inseparáveis, serve a nosso propósito de caracterizar a relação necessária entre a posição-sujeito e a formação discursiva. Isso porque, *em nossa maneira particular de concebê-las*, uma constitui a contraparte indissociável da outra: ao falar de uma, implica-se invariavelmente a outra, sem que jamais as duas noções se confundam, se sobreponham ou coincidam.

A natureza de tal relação, segundo o modo particular pelo qual a concebemos[3], é da ordem da biunivocidade, em que se tem, para uma determinada formação discursiva, uma única posição-sujeito que lhe corresponde, e vice-versa.

[3] Vale assinalar que, em nenhum momento, pretendemos que a relação biunívoca que construímos entre posição-sujeito e FD seja tomada como pressuposto teórico da análise do discurso: daí nossa insistência e

Compreendemos que a apresentação do conceito de formação discursiva em uma relação biunívoca com a noção de posição-sujeito possa instaurar certa polêmica, cujo questionamento central estaria voltado sobre a possibilidade de que nossa elaboração teórica tenderia a conceber a formação discursiva sob a insígnia da homogeneidade. A esse respeito, e para dirimir possíveis inquietações, faz-se necessário um esclarecimento ainda mais aprofundado de nossa concepção da formação discursiva.

1.2.1.3. A Formação Discursiva

> Será preciso abandonar essa dispersão à aparência de sua desordem? (Foucault, 2005, p. 62)

No desvio que faremos para aprofundar a discussão da concepção de formação discursiva que adotamos, partiremos de uma formulação de Pêcheux, na qual este caracteriza o *continuum* de relações que envolvem o sentido, a posição, o sujeito e as formações ideológicas:

> *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem o seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (...) nas quais essas posições se inscrevem. (Pêcheux, 1997, p.160 – grifos do autor)

---

redundância na afirmação de que tal relação resulta de um *modo particular* de conceber os elementos teóricos que a integram. Esse modo particular de conceber os elementos teóricos se fundamenta na clivagem que o sujeito da investigação produz, isto é, na singularidade do olhar que o pesquisador lança sobre a teoria que assume.

Segundo Pêcheux, então, as formações ideológicas (que são representadas na língua pelas formações discursivas) determinam posições a serem ocupadas por sujeitos, e essas posições é que determinam os sentidos dos enunciados.

Noutra passagem (logo abaixo da primeira, na mesma página), Pêcheux propõe chamar de formação discursiva "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*" (Pêcheux, 1997, p.160).

Aqui temos a explicitação feita pelo autor de que a possibilidade de se estabelecer e delinear a existência de uma FD apresenta como condição partir da definição de uma posição, por meio da relação entre os discursos e as formações ideológicas.

Em nosso entendimento, é isso que nos autoriza a conceber a formação discursiva como *conjunto de enunciados que caracterizam uma posição-sujeito em referência ao domínio das formações ideológicas em um dado momento histórico*, o que implica uma relação biunívoca entre a FD e a posição-sujeito.

Essa concepção não pretende, em hipótese alguma, que a formação discursiva seja tomada como um domínio regido pela homogeneidade. No entanto, com a explicitação dessa concepção teórica, pretendemos, por outro lado, reforçar nossa posição de que a formação discursiva não se configura tampouco como um aglomerado de dizeres agrupados ao acaso.

Em outros termos, defender essa concepção significa que a heterogeneidade constitutiva das formações discursivas não impossibilita o trabalho teórico de encontrar índices das regularidades que permitam caracterizar essas formações, conferir-lhes um rosto, uma identidade (ainda que sinuosa).

Nosso método consiste em partir dos dizeres do *corpus*, relacioná-los com suas condições de produção, concebê-los, a partir dessa relação, como *enunciados*, na acepção que Foucault lhes dá na *Arqueologia do Saber* (2005): um enunciado

> Está antes ligado a um "referencial" que não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (Foucault, 2005, p.103)

Conceber, então, os dizeres como enunciados significa considerar que eles remetem a posicionamentos ideológicos ('referencial' do nível enunciativo; "espaços de diferenciação", p. 103; "domínio associado", p. 108; "espaço colateral", p. 110; "campo enunciativo", p. 111).

Em seguida, para que se possa inquirir sobre a identidade dos posicionamentos, passamos a estabelecer as séries de enunciados, que coabitam a memória discursiva, e que nos permitem distinguir e caracterizar os diferentes posicionamentos.

Não se trata de homogeneizar essas unidades relativas, as formações discursivas. Mas, sim, de criar as condições para o estabelecimento de uma sistematização mínima, necessária para viabilizar a demarcação e a distinção dos posicionamentos ideológicos que disputam o espaço de dominância dentro de um determinado campo discursivo de saberes.

Não se trata, tampouco, de ignorar que o terreno do interdiscurso seja pantanoso, nem desdenhar a porosidade de suas fronteiras, muito menos denegar a osmose dos sentidos que migram de uma região a outra do/no universo discursivo. Trata-se,

efetivamente, de reconhecer uma ordem específica, passível de descrição, no interior mesmo da dispersão.

O reconhecimento e a descrição dessa ordem (que deve ser compreendida em termos de *territorialização*) passam pela tarefa de: identificar as diferenças entre os dizeres; demarcar o afastamento dos sentidos que dali derivam; instaurar séries de enunciados que permitam separar os lugares distintos que o sujeito do dizer pode ocupar; enfim, caracterizar o jogo da disparidade e dos intercâmbios entre tais lugares – que nada mais são do que territórios onde se dá a formação e a constituição dos sentidos.

Ou seja, para que se criem as condições que possibilitem o vislumbre das formações discursivas e para que seja possível conferir a elas um rosto (uma identidade), é preciso proceder à escansão do interdiscurso, o que equivale a estabelecer as regionalizações, cravando a estaca das posições-sujeito que se impõem em cada um dos territórios.

A diferença fundamental, que subjaz esta discussão, está em distinguir a noção foucaultiana de dispersão da idéia imprecisa de 'caos absoluto'.

Entendemos com Foucault que o delineamento dos limites (sempre fluidos, nunca é demais repetir) das formações discursivas constitui-se como tentativas de se "definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças" (Foucault, 2005, p.19). Talvez seja preferível, inclusive, empregarmos o termo 'limiar', no lugar do termo 'limite', em razão da referência que a palavra 'limiar' faz à idéia de entrada-e-saída, passagem: uma espécie de fronteira-entreaberta, uma 'aduana' dos discursos.

A respeito dessa questão, é imprescindível que façamos alusão também às posições de Pêcheux (1990).

Em meio às constantes reformulações do arcabouço teórico da AD, a trajetória de seu idealizador indica-nos um caminho trilhado desde a homogeneidade da máquina discursiva até o "*primado da heterogeneidade*" (Gregolin, 2004, p.155) – ou "o primado teórico do outro sobre o mesmo" (Pêcheux, 1990, p.299). A partir do primado do heterogêneo, Pêcheux coloca a questão da *contradição* nos discursos como resultante das movências de fronteiras entre as formações discursivas.

Com base nessa colocação, podemos (e devemos) dizer que: se, por um lado, as formações discursivas, destituídas de homogeneidade a partir de então, passam a ser concebidas como organizações instáveis de natureza fluida e movediça, por outro lado – e a despeito disso tudo – *elas continuam a existir*; continuam a constituir um elemento teórico pertinente para a caracterização e explicação da categoria da contradição, do conflito, do enfrentamento político-ideológico que se dá, via discursos, no palco de uma arena que se denomina língua.

Se as formações discursivas, mesmo com um *status* completamente distinto de outrora, continuam a existir (e resistir) teoricamente, isso significa que a heterogeneidade do interdiscurso não é de todo modo disforme, nem analiticamente inapreensível.

Esse heterogêneo tem uma forma específica, que é passível de ser delineada pelo modo de organização e definição dos lugares, das posições, dos territórios, das regionalizações. Por certo, essa forma não é (nem pode ser) fixa. As fronteiras que desenham as divisões, as separações, os distanciamentos entre as regiões de sentido são reconhecidamente instáveis.

Para que possamos encerrar este nosso desvio e para que possamos voltar a desenvolver os outros conceitos, que se avizinham aos de forma e de posição-sujeito,

propomos a apresentação de um exemplo que talvez esclareça de modo mais límpido a questão: trata-se do caso em que duas formações discursivas – que em princípio não apresentam nenhum traço de necessária aliança entre si – rompem os limites de suas fronteiras, atravessam seus limiares, enfim, *interpenetram-se*, de forma a produzir uma conjuntura de significações comum às duas regiões. Tal produção se dá pelo recurso de uma FD compartilhar em interseção os sentidos que a outra pode ajudá-la a constituir e autorizar.

Apenas a título de ilustração do que acabamos de descrever, mencionamos a seguir, em caráter de elaboração provisória, aquilo que em nossa visão constitui um caso particular do funcionamento interdiscursivo enquanto *interpenetração de FDs pela movência de suas fronteiras*: a aliança da FD capitalista com o biologismo, possibilitando a produção do discurso do darwinismo social.

Tal discurso constitui-se em uma tentativa de justificar a desigualdade instaurada no seio de uma formação social, por meio do recurso à fundamentação sobre critérios produzidos como saberes 'científicos' no domínio da biologia, com o *status* de evidências inquestionáveis para o senso comum – o que, em tese, contribuiria para o apaziguamento do sentimento de insatisfação e de revolta social, podendo levar à instauração ou à ampliação de posturas políticas conformistas.

Enunciados como "na natureza, apenas o mais forte sobrevive" constituem exemplos de como as elaborações científicas do campo da biologia sofrem deslocamentos de sentido e fazem circular, nas enunciações cotidianas, 'saberes' ou 'evidências' que tentam justificar a competição e as desigualdades sociais, conferindo-lhes o estatuto de fenômenos 'naturais', apagando, simultaneamente, o caráter político-econômico dessas realidades inerentes à formação social capitalista.

Após desvio realizado no qual buscamos esclarecer a concepção de formação discursiva que adotamos, abordaremos, a seguir, as noções de *lugar discursivo* e de *lugar social*.

1.2.1.4. Lugar Discursivo e Lugar Social.

Hipoteticamente, concebemos acima um excepcional sujeito que, em sua homogeneidade e por meio de uma interpelação ideológica idealista, ocupava uma única posição-sujeito. No entanto, sabemos que o sujeito do discurso é constitutivamente heterogêneo, uma vez que só é possível tornar-se sujeito pelo discurso do outro (sócio-histórico/ideológico) e do Outro (inconsciente/simbólico)[4].

A constitutividade heterogênea dos sujeitos explica, satisfatoriamente, porque, em um acontecimento discursivo, o mesmo sujeito do dizer pode aparecer ocupando diferentes posições marcadas ideologicamente. Dada sua heterogeneidade, devido a uma contradição que lhe é constitutiva, o sujeito pode ocupar diferentes posições em seu dizer.

Diante desta constatação teórica, caberia ao sujeito-leitor e ao sujeito-analista proceder ao trabalho de perscrutar, reconhecer e até inscrever-se na relação de desigualdade-contradição-subordinação entre as diferentes posições passíveis de serem ocupadas pelo sujeito do dizer, podendo identificar qual dentre essas posições revela-se como predominante.

---

[4] Em Pêcheux (1997, p. 163) encontramos menção aos termos *Outro* e *Sujeito* (ambos com maiúscula e cunhados, respectivamente, por Lacan e Althusser). O primeiro termo caracteriza a constituição sujeitudinal que se dá pela via da castração simbólica – isto é, constituição pelo significante que é desde sempre desprendido de um sentido, segundo Lacan. No caso do emprego do termo *outro*, com minúscula, (que poderia ser substituído pelo termo *Sujeito*, cunhado por Althusser) fazemos referência ao processo de constituição do sujeito pela via da interpelação ideológica – isto é, pelos sentidos que se materializam nos discursos.

Em função dessa dificuldade, que se impõe devido à relação do sujeito da enunciação com diferentes posições-sujeito, propomos aqui adotar o termo *lugar discursivo* (em oposição aos termos 'posição-sujeito' e 'lugar social') com a finalidade de designar, em uma enunciação ou acontecimento discursivo, a *posição-sujeito predominante* em um complexo de relações, no interior do qual o sujeito enunciador estabelece seu dizer, ocupando diferentes posições (logo, com a injunção de diferentes formações discursivas que atravessam esse dizer, produzindo um *continuum* de interpelação).

No trabalho com as seqüências discursivas, entendemos que a adoção do conceito de lugar discursivo poderá contribuir para operacionalizar a análise, na medida em que este conceito permite que se lance um olhar para os dizeres de um sujeito, vislumbrando as diferentes (e até mesmo contraditórias) posições ocupadas por ele, sem que se perca de vista a tarefa necessária que consiste em interpretar[5] qual é, provavelmente, *a posição predominante* ocupada pelo sujeito em meio a uma heterogeneidade de formações discursivas que atravessam seus dizeres.

Por outro lado, para além da relação entre os conceitos de posição-sujeito e lugar discursivo, acreditamos que o segundo pode igualmente nos contemplar com certa clareza teórica na medida em que sua adoção nos permite estabelecer uma diferença em relação ao que entendemos por *lugar social*.

A busca por essa clareza teórica se nos impôs desde que passamos a refletir sobre as relações entre dois domínios de realidade[6]: o empírico (sócio-econômico) e o discursivo (ideológico). A reflexão acerca da relação entre o empírico e o discursivo

---

[5] Lembremos que, para Pêcheux, as interpretações são concebidas "enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não-negados" (Pêcheux, 2006, p. 57)

[6] Entenda-se aqui o termo 'realidade' em referência ao domínio do imaginário e em oposição ao inapreensível "real da História".

(sobretudo quando o que está em questão é a noção de sujeito) nos levou a propor, por meio dos termos lugar social e lugar discursivo, uma diferenciação entre esses dois domínios.

Michel Pêcheux (1997) no texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* atribui aos marxistas o reconhecimento desse ponto (a não-coincidência entre os domínios de realidade empírico e discursivo).

Segundo Pêcheux, os marxistas assumiam que "as condições materiais de existência dos homens determinam as formas de sua consciência, *sem que as duas jamais coincidam*" (Pêcheux, 1997, p.295 – grifo nosso). Em outras palavras, fazer essa afirmação significa dizer que, embora seja inegável que as condições materiais (econômicas) sejam determinantes do processo de constituição do sujeito, as 'formas de sua consciência', isto é, suas inscrições discursivas, não correspondem necessariamente ao lugar que o sujeito ocupa em uma formação social – lugar este definido por suas condições econômicas.

Em razão dessa disparidade – entre a condição social (material, econômica) do indivíduo em uma sociedade de classes e suas inscrições discursivas (intrincadas nos posicionamentos ideológicos que o constituem sujeito) – é que nos foi possível propor a distinção entre *lugar social* e *lugar discursivo*, buscando, por meio desta distinção, tentar explicar de que maneira funcionam as relações entre os domínios de realidade empírico e discursivo, no processo de interpelação do sujeito.

Por lugar social, entendemos a posição ou o lugar que um *indivíduo* ocupa em uma dada formação social, circunscrita em um período histórico específico, posição esta determinada em relação a seu lugar institucional (professor universitário, membro do movimento dos trabalhadores Sem-Terra, psicanalista, etc.) e em relação, também, a

suas condições reais de existência (membro de uma classe ou qualquer outra forma de grupamento social que considere as condições econômicas do indivíduo). Aqui, portanto, trata-se do domínio empírico.

Por lugar discursivo, como havíamos dito anteriormente, entendemos a posição *predominante* (ideologicamente marcada) que um sujeito ocupa em um acontecimento enunciativo, posição esta que pode ser apontada por meio da análise discursiva, que, para isso, deverá confrontar diferentes posições-sujeito reveladas no dizer, em meio às inscrições discursivas que podem ser depreendidas a partir do jogo entre as formações discursivas que atravessam esse dizer, constituindo os sentidos.

Cremos que a distinção explicitada, por meio dos termos lugar social e lugar discursivo, nos ajuda consideravelmente a entender e explicar analiticamente de que modo pode, por exemplo, um sem-terra, em seu dizer, se circunscrever em uma FD capitalista, muito embora seu lugar social seja caracterizado por um posicionamento de contestação à ordem capitalista vigente.

Na realidade, o que defendemos com a distinção desses dois conceitos é que *as formações ideológicas não se sobrepõem aos lugares sociais* ocupados pelos sujeitos.

Para sermos mais exatos, recorreremos novamente a Pêcheux: "é impossível atribuir a *cada classe sua ideologia*" (1997, p.144). Em outras palavras, *não há identificação necessária entre um dado lugar social e uma formação ideológica* que lhe *seria* correspondente se o que existisse fosse uma mera sobreposição dos planos discursivo e empírico.

O que há, efetivamente, são os sujeitos discursivos, afetados pelos esquecimentos e constituídos pelo inconsciente. Esses sujeitos, interpelados por diferentes ideologias, ocupam posições em alteridade, segundo o jogo das formações

discursivas que os constituem no atravessamento interdiscursivo de seus dizeres. Este é o sujeito discursivo, ao qual é impossível o controle do que diz e das inscrições discursivas que sua enunciação produz. O sujeito cindido, dividido, fragmentado em sua heterogeneidade, que não é centro nem fonte do que enuncia, aparece, portanto, em seus dizeres como constitutivamente contraditório. Isso explica satisfatoriamente porque um indivíduo pode revela em seus dizeres posições ideológicas diferentes (inclusive opostas, freqüentemente) àquela que se poderia esperar em função do lugar social que esse indivíduo ocupa no domínio empírico.

Feitas essas considerações a respeito da noção de sujeito e acerca da rede conceitual subjacente a essa noção no interior da Análise do discurso - *forma-sujeito*, *posição-sujeito*, *lugar discursivo* e *lugar social* – podemos agora seguir adiante na configuração do arcabouço teórico da pesquisa.

1.2.2. Condições de Produção do Discurso

Entendemos que as condições de produção dos discursos podem ser constituídas tanto por práticas discursivas, quanto por práticas não-discursivas[7].

A diferença que estabelecemos entre esses dois tipos de práticas recai sobre a natureza lingüístico-simbólica, que é exclusiva das primeiras, embora reconheçamos que ambas podem se inscrever em um discurso, na medida em que são orientadas ideologicamente e existem produzindo efeitos. Assim, diremos que as práticas não-discursivas se dão fora da superfície discursiva, porque não se apresentam sob a forma

[7] Empregamos aqui a expressão 'práticas discursivas' para nos referir às manifestações lingüístico-simbólicas efetivamente produzidas (dizeres, enunciados, textos, etc.). Com a expressão 'práticas não-discursivas' estamos nos referindo a um conjunto de práticas institucionais não discursivizadas (ou seja, não materializadas em manifestações lingüístico-simbólicas) que também podem ser objeto de uma análise discursiva, na medida em que sejam tomadas enquanto condições de produção do discurso.

lingüístico-simbólica, mas nunca fora da ordem discursiva, pois, ao representarem e expressarem posicionamentos ideológicos, inscrevem-se em um dado discurso.

As práticas não-discursivas, então, serão concebidas aqui enquanto práticas institucionais de sujeitos (ou grupos de sujeitos). Elas podem igualmente ser objeto de um trabalho de Análise do discurso, na medida em que o dispositivo de análise das práticas não-discursivas constitua *um dos* elementos da pesquisa. Esse elemento consiste no levantamento das condições de produção que determinam o discurso no nível institucional.

1.2.2.1. Das Condições de Produção enquanto Memória Discursiva.

Iniciaremos este tópico com duas citações que, cremos, ilustram a breve discussão que se fará em seguida.

> A epistemologia da história, também ela sensível aos progressos da hermenêutica da suspeita, transformou-se (...) . Contrariamente ao velho sonho positivista, o passado (...) não nos é acessível senão em forma de textos – não fatos, mas sempre arquivos, documentos, discursos, escrituras (Compagnon, 2003, p.222)

> ... a história, conforme a hermenêutica pós-heideggeriana, tende a abolir a barreira do dentro e do fora que estava na origem de toda a crítica e da história literária, e os contextos não são eles mesmos senão construções narrativas, ou representações, ainda e sempre, textos. *Há somente textos*, diz a nova história... (Compagnon, 2003, p.223)

Enxergamos nestas duas citações um princípio comum (ou a idéia de base) em que se assentam as asserções sobre a relação entre o real e a linguagem, o mundo e

sua representação simbólica, o texto e o contexto, o fato e a escritura. A esse princípio comum, propomos chamar de discursivização.

Por *discursivização*, entendemos o processo pelo qual os acontecimentos que se dão fora da superfície discursiva – isto é, fora da dimensão lingüístico-simbólica que constitui o correlato empírico de todo acontecimento discursivo – são significados (interpretados), adentrando assim na esfera dos discursos, onde adquirem um sentido. Para que os acontecimentos não-discursivos *façam sentido*, isto é, para que sejam compreendidos na dimensão de sua orientação ideológica, impõe-se que sejam textualizados, enunciados, narrados, descritos, explicados, enfim: discursivizados.

Isso implica que a busca pelas condições de produção de um discurso possa ser realizada por meio do recurso a enunciados, dizeres, textos, arquivos, ou seja, qualquer tipo de manifestação discursiva que evoque os sentidos constituintes das inscrições discursivas em questão.

Consideramos, então, o conjunto das manifestações discursivas relevantes para o estabelecimento das condições de produção de um dado discurso como elemento constituinte da memória discursiva.

Buscar as condições de produção dos discursos nas materialidades lingüístico-simbólicas que atualizam as práticas discursivas significa compreender, aceitar e assumir, a um só tempo, o estatuto de repetibilidade dos enunciados (cf. Foucault, 2005) e o incontornável princípio da castração simbólica (experiência fundante do sujeito que instaura a ruptura irreconciliável entre as dimensões do real e da linguagem).

As condições de produção dos discursos (exterioridade) são acessíveis por meio do recurso a uma memória discursiva constituída por dizeres, enunciados, textos, enfim, materialidades lingüístico-simbólicas portadoras, também, de um devir, ou seja,

elementos que também desencadeiam efeitos; manifestações discursivas que constituem as condições de aparecimento de outras manifestações discursivas.

É por essa razão que a exterioridade não pode ser apenas um além-do-objeto, na medida mesma em que ela o constitui.

1.2.2.2. Das Condições de Produção enquanto Práticas Institucionais

Embora saibamos que as práticas não-discursivas, enquanto condições de produção, podem ser referidas a partir de sua forma discursivizada em materialidades lingüístico-simbólicas, julgamos que, em determinados trabalhos analíticos, esse modo de levantamento das condições de produção pode não ser suficientemente satisfatório para os propósitos definidos.

Isso ocorre em certos casos nos quais a materialidade lingüística em questão não revela, no nível dos sentidos que configura, algumas de suas condições de produção que se encontram presentes nas práticas institucionais que determinam o discurso.

Nesses casos, o trabalho pode ter seu horizonte analítico ampliado, de modo que se permita considerar as práticas institucionais como objeto de análise, a fim de configurar as condições de produção do discurso que a investigação pretende caracterizar.

Não obstante, uma análise das práticas institucionais requer e exige dois fatores indispensáveis para que não venha a cair nas armadilhas da *doxa*: a primeira exigência é que se defina para tal análise uma fundamentação metodológica consistente; o outro requisito diz respeito ao necessário estabelecimento das relações entre o modo de

funcionamento das práticas não-discursivas e os sentidos depreendidos na análise da manifestação discursiva.

Com a primeira exigência, garantiríamos, em meio ao próprio trabalho analítico, a discursivização das práticas institucionais, o que, posteriormente, criaria as condições para a satisfação da segunda exigência: a construção de relações sentidurais entre os domínios discursivo e não-discursivo.

1.2.3. Campo Discursivo

Anteriormente, na seção *Rede Conceitual*, havíamos feito menção ao interdiscurso como universo das coisas ditas, organizado pelo modo de distribuição de suas regionalizações (as FDs), através de relações de desigualdade-contradição-subordinação. Contudo, deve-se admitir que o universo recoberto pelo interdiscurso é vastíssimo, e tal amplitude assegura sérias dificuldades para qualquer trabalho analítico.

Por essa razão, faz-se necessário o estabelecimento de recortes que produzam configurações específicas relevantes, no universo interdiscursivo, a fim de que se criem, por meio da focalização dos objetos, as condições favoráveis ao trabalho da análise discursiva.

Com esse objetivo (criar tais condições favoráveis), recorreremos, mais uma vez, a Foucault, buscando construir teoricamente as categorias de recorte dos espaços relevantes para nossa pesquisa.

Vejamos, então, como se pode, a partir da noção foucaultiana de formação discursiva, propor uma concepção particular de *campo discursivo*[8]:

[8] É importante salientar que tomamos as denominações "campo discursivo" e espaço discursivo" de empréstimo a Maingueneau (1984). É certo também que nossa forma particular de conceber essas noções

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante sistema de dispersão, tais como 'ciência', ou 'ideologia', ou 'teoria', ou 'domínio de objetividade'. (Foucault, 2005, p. 43)

Propomos designar, sob a denominação "estudos literários", o conjunto das práticas discursivas empreendidas nos domínios da teoria, da crítica e da história literárias. Acreditamos que os enunciados e as manifestações discursivas, em que ganham corpo os trabalhos dessas áreas teóricas, satisfazem as exigências definidas por Foucault quanto ao estabelecimento de uma formação discursiva (do mesmo modo que as grandes formações discursivas a que o filósofo se referia em sua obra, tais como: a medicina, a psiquiatria, a história natural, a gramática, a análise das riquezas, etc.).

No entanto, a concepção de formação discursiva que aqui adotamos (em que a relação biunívoca com uma posição-sujeito dá o tom, conforme apresentado anteriormente) fundamenta-se nas posições pêcheutianas, ainda que seja atravessada, de certa maneira, por posições foucaultianas (como a noção de 'série').

Com isso, queremos dizer que, na perspectiva de Foucault, a formação discursiva compreende em si uma gama demasiado heterogênea de posições – que são estabelecidas e definidas pelas séries[9] em que uma FD pode ser decomposta.

Por essa razão, propomos considerar a noção de formação discursiva em Foucault como aspecto fundador da noção de *campo discursivo*, no qual a coexistência

---

apresentam muita similaridade com o que Maingueneau propõe. No entanto, por uma questão de identificação e afinidade teóricas, preferimos buscar os aspectos fundadores de tais noções nas obras de Michel Foucault e de Michel Pêcheux.

[9] Nesse sentido, é possível pensar em uma relação de similitude entre a noção de série em Foucault e a re-significação da noção de formação discursiva operada por Pêcheux.

das séries, que nele se inscrevem, caracteriza o jogo dos embates entre posições divergentes, constituídas pela contradição de caráter ideológico que as perpassa.

Nossa preferência, por fundamentar uma concepção particular da formação discursiva na conceituação feita em *Semântica & Discurso*, em detrimento da apresentada n'*A Arqueologia do Saber*, baseia-se no deslocamento que Pêcheux efetuou sobre a noção cunhada por Foucault. Em nossa visão, tal deslocamento permitiu tornar explícito o jogo das contradições ideológicas, que deve ser analisado a partir do procedimento metodológico de *singularização* dos diferentes (e conflitantes) posicionamentos ideológicos, inscritos na ordem discursiva.

Para uma teoria (a AD) cujo objeto (o discurso) depende intrinsecamente de sua relação com o sentido, e este, por sua vez, é caracterizado, no interior dessa mesma teoria, como resultante de um trabalho das contradições ideológicas sobre a unidade lingüística, cumpre, antes de tudo, inquirir sobre *as posições em combate na esfera ideológica* – segundo as quais os sentidos variam.

Daí a importância que, em nosso trabalho, conferimos ao processo de singularização dos posicionamentos ideológicos, pela via da individualização desses espaços de constituição dos sentidos que Pêcheux chama de formações discursivas, tomando de empréstimo e reconfigurando a formulação teórica de Foucault.

Em resumo, após essa breve discussão, teríamos sob a rubrica "estudos literários" a definição de um campo discursivo heterogêneo em que determinadas formações discursivas disputam a preponderância hegemônica (à maneira de Pêcheux); ou (à maneira de Foucault) o estabelecimento de uma formação discursiva constituída em sua descontinuidade por séries que nela coexistem simultânea e sucessivamente.

1.2.4. Espaço Discursivo

Uma vez definido o campo discursivo, faz-se necessário ainda proceder a um recorte mais específico, que possa tornar a análise mais operacional. Tal recorte, que corresponde a um subcampo discursivo considerado mais produtivo para o trabalho de análise, é o que chamamos de *espaço discursivo*. O recorte de um espaço discursivo revela-se mais produtivo e operacional enquanto dispositivo de análise, na medida em que focaliza as específicas relações entre determinadas FDs, que concorrem (em meio a outras) no interior de um espectro tão amplo quanto é o de um campo discursivo como o dos Estudos Literários.

A definição de um espaço discursivo obedece ao recorte que o analista produz dentro do campo a partir das regularidades percebidas no material de análise. Essas regularidades levam o analista a estabelecer a focalização de questões específicas, constitutivas da problemática que sua pesquisa instaura.

Para exemplificarmos o modo como se determina o recorte a partir das questões que as regularidades apontam, referimo-nos ao caso particular desta pesquisa. Nela, as regularidades percebidas no *corpus* nos levaram a estabelecer questões tais como "escolhas das obras literárias a serem adotadas para leitura no ensino de literatura"; "o valor literário"; "o cânone literário"; entre outras.

Partindo de questões como essas, lançamos nosso olhar para o campo discursivo, buscando localizar relações específicas entre FDs que representam posições divergentes em torno das questões evocadas. Ao identificarmos essas FDs, recortamos o território específico ocupado e disputado por elas no interior do campo, delimitando assim o espaço discursivo pertinente para cada uma das análises pontuais da materialidade.

No decorrer das análises, especificaremos, quando for o caso, os espaços discursivos e as FDs que neles se inscrevem e que se mostraram relevantes para o trabalho analítico com o *corpus*.

1.2.5. Ressonância Discursiva

A proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos - ver seção 2.1. *Metodologia de coleta de dados: a proposta AREDA*, p. 68), a qual recorremos para estabelecer a metodologia de coleta do *corpus* para análise, apresenta a noção de *ressonância discursiva* como elemento constitutivo de seu substrato teórico. Cumpre, então, explicitarmos de que maneira concebemos essa noção de *ressonância discursiva*, pois dela lançaremos mão no momento de efetuarmos a operação de clivagem[10] do material de análise.

Dizíamos acima que conceberíamos a polifonia neste trabalho como *manifestação da heterogeneidade mostrada não-marcada no dizer*, passível de ser identificada, uma vez que se estabelece a relação dos traços lingüísticos do enunciado com as diferentes formações discursivas que podem permitir uma configuração de sentido desse dizer. Pretendemos alcançar essa polifonia, identificando-a pela via da ressonância discursiva.

Consideramos a *ressonância discursiva* como sendo a emergência, na superfície do dizer, de enunciados que produzem, como efeito de sentido, índices de sua inscrição em regionalizações específicas de um campo discursivo definido – tais regionalizações

[10] "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 seus referenciais discursivos e os sentidos a que são expostos na dinâmica dos processos interativos." (Santos, 2000, p.206)

correspondem às formações discursivas definidas e circunscritas no interior desse campo.

A ressonância de enunciados inscritos em FDs díspares pode apontar para a caracterização de uma certa polifonia, passível de ser identificada, descrita e analisada a partir dos dizeres dos sujeitos – em nosso caso específico, professores universitários de literatura.

De outro modo, pode-se pensar a ressonância discursiva como efeito da presença, materializada no dizer, de uma determinada formação discursiva, efeito este produzido por enunciados que caracterizam a ressonância, cujos sentidos evocam regiões específicas da memória discursiva na relação do discurso, atualizado em uma materialidade lingüística, com os *axiomas discursivos* definidos como eixos das FDs.

1.2.6. Axioma Discursivo

Os axiomas discursivos, por oposição aos enunciados ordinários que ocorrem nos processos enunciativos, diferenciam-se destes devido ao *status* singular que apresentam.

O *status* de um axioma discursivo consiste em sua existência material (não-empírica) no nível da memória discursiva. Tal existência permite que o axioma discursivo seja repetível, isto é, que seja retomado em infinitas reformulações possíveis ao longo dos processos enunciativos que se inscrevem no devir histórico.

Sua repetibilidade e sua permanência possibilitam a constituição de cada "espaço de reformulação-paráfrase" (Pêcheux, 1997, p. 172), que constitui o que se convencionou chamar de formação discursiva.

As FDs, portanto, são definidas pela existência dos axiomas discursivos, que, por existirem no nível da memória discursiva, possibilitam a estabilização de certos espaços de configuração de sentidos, espaços tais que sempre remetem a posicionamentos definidos na ordem das formações ideológicas.

Dessa forma, podemos dizer que os axiomas discursivos existem enquanto *eixos sentidurais* das formações discursivas; em torno desses eixos é que se consolida o espaço de configuração de sentidos que constituem as FDs.

Nesse sentido, para que um dizer, presente em um processo enunciativo, possa se inscrever em uma FD deve-se observar se esse dizer apresenta uma relação de *similitude* com o axioma discursivo, uma forma atualizada de reformulação repetível desse tipo particular de enunciado que funciona como eixo organizador daquilo que pode e deve ser dito dentro do domínio sentidural que uma FD estabelece.

A determinação de um axioma discursivo (condição para o estabelecimento da identidade singular de uma FD) é efetuada a partir da instauração de uma série de seqüências discursivas nas quais se pode perceber certa *regularidade no nível sentidural* de tais manifestações (por oposição à *recorrência no nível lingüístico*). Essa regularidade sentidural constitui, portanto, um indício da relação de similitude entre efeitos de sentido de manifestações discursivas lingüisticamente distintas, indicando, portanto, a repetibilidade do axioma discursivo nessas diferentes manifestações.

Entendemos que o modo pelo qual estamos concebendo o axioma discursivo assemelha-se ao que Foucault propõe com relação à *função enunciativa*. Segundo o autor: um enunciado "não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço" (Foucault, 2005, p. 98). Se considerarmos

as “estruturas” e “unidades” de que fala Foucault como modos de aparição e de atualização do axioma discursivo sob formas lingüisticamente renovadas, poderíamos então conceber a função enunciativa como a descrição teórica da relação entre o axioma discursivo e suas formas de atualização em diferentes manifestações simbólicas.

Além disso, o axioma discursivo compartilha com a noção foucaultiana de enunciado a propriedade da “*materialidade repetível*” (Foucault, 2005, p. 115 – grifo do autor).

No que diz respeito à distinção entre o axioma discursivo e a noção de enunciado em Foucault, o elemento que determina tal distinção refere-se à hipótese de que o axioma, enquanto eixo gerador das formulações constituintes de uma FD, apresenta a propriedade de definir o posicionamento ideológico característico da FD[11].

Para finalizar essa breve apresentação do axioma discursivo, diremos que, do ponto de vista metodológico, o analista pode concebê-lo propondo um enunciado que deve representar um efeito de sentido, comum às diferentes manifestações simbólicas em que o axioma se atualiza; ao mesmo tempo, tal enunciado deve possibilitar o delineamento de um dado discurso, no qual possa ser vislumbrada a inscrição de uma dada posição, ideologicamente assinalável.

1.2.7. Discurso Iconoclasta (Efeito Colateral do Discurso Pluralista)

Ao buscarmos uma explicação para tentar compreender o tipo de funcionamento discursivo responsável pela configuração dos dizeres examinados na segunda análise do *corpus* (seção 3.2. *Análise 2: Embate entre os posicionamentos canônico e democrático*

[11] Vale salientar que, embora essa propriedade não seja mencionada como suficiente nem como necessária para a definição do enunciado em Foucault, ela tampouco é excluída como uma possibilidade inadmissível no quadro do método arqueológico.

no ensino de literatura, p.104), hipotetizamos a existência do 'Discurso Iconoclasta' em nossa sociedade.

Concebemos o Discurso Iconoclasta (DI) como uma deriva do Discurso Democrático-Pluralista (DDP). O DDP caracteriza-se por representar um movimento de reação a uma postura predominante durante décadas no meio educacional (compreendido aí o meio acadêmico com suas repercussões no meio escolar) a que chamamos de *autoritarismo cientificista*.

O autoritarismo cientificista caracteriza-se por afirmar a crença na possibilidade do estabelecimento da verdade com relação ao processo de produção dos conhecimentos. Fundada sobre a episteme positivista, essa postura cientificista produziu forte influência nos meios acadêmico e escolar, inclusive no âmbito das chamadas ciências humanas e sociais, estimulando a idéia de que seria possível estabelecer o conhecimento verdadeiro, se satisfeitas determinadas exigências de rigor teórico e metodológico.

Como forma de reação ao autoritarismo cientificista o DDP representa um pensamento relativista ou perspectivista, que promove a reabilitação do lugar e do papel da interpretação no processo de produção dos conhecimentos, contra os mais diferentes exemplares de absolutismos teóricos. Além das características já apresentadas, o DDP também é marcado fundamentalmente por assumir uma postura de *ceticismo epistemológico*.

Concebemos o DI como deriva do DDP, na medida em que o primeiro apresenta não apenas a postura de ceticismo epistemológico, mas também uma postura de *ceticismo político*.

No capítulo 4 (ver seção 4.2.2. *Crítica do Discurso Iconoclasta (deriva do discurso pluralista): Defesa do Relativismo Moderado contra o Relativismo Absoluto*, p.155), empreendemos uma reflexão mais extensa a respeito do Discurso Iconoclasta. No momento, gostaríamos apenas de indicar sucintamente de que modo o posicionamento identificado a esse discurso pode ser concebido.

Com base nas condições históricas de produção dos discursos, podemos recuperar certos dizeres, presentes no intervalo histórico de dispersão dos sentidos (IHDS[12]), que expressam um posicionamento ideológico de crítica (e, por vezes, de ataque) a *tudo quanto são valores estabelecidos* em uma sociedade (sem distinção dentre tais valores). Cremos que os dizeres que remetem a esse tipo de posicionamento inscrevem-se no Discurso Iconoclasta, que se caracteriza por atribuir *a todo e qualquer* posicionamento ideológico *institucionalizado* o caráter de *autoritarismo dogmático* (imposição sistemática de valores).

Em suas raízes, isto é, nas condições históricas que permitiram sua constituição, aparição e desenvolvimento, enxergamos uma episteme fundada sobre o solo de diferentes *filosofias espontâneas*[13], cujo ponto em comum consiste em que todas cooperam para dar fôlego a uma postura política (mas também teórica e epistemológica) que propomos denominar, com uma expressão proposta certa vez por Pêcheux (1997, p.56): o *relativismo cético*.

1.2.8. Relativismo Cético

[12] Espaço de fronteira entre uma enunciação e o efeito que provoca na interpelação de uma instância enunciativa sujeitudinal (Santos, 2007, no prelo)
[13] A expressão é de Louis Althusser (1979).

Embora não encontremos na obra de Pêcheux uma elaboração exaustiva a respeito do relativismo cético, podemos reunir fragmentos de seus escritos em que se faz referência à caracterização dessa doutrina, seu modo de funcionamento e sua ameaça às pretensões de determinados empreendimentos teóricos e políticos (entre esses o do próprio Michel Pêcheux).

Listamos a seguir algumas passagens da obra desse pensador, nas quais apontamos as menções à doutrina do relativismo cético, que comentaremos na seqüência:

> Intervir filosoficamente obriga a tomar partido: eu tomo partido *pelo* fogo de um trabalho crítico, que, muito provavelmente, acabará por destruir a cidadela da 'Tríplice Aliança' como tal, embora haja, ao mesmo tempo, a possibilidade de que, por essa via, algo novo venha a nascer – *contra* o fogo incinerador que só produz fumaça. (Pêcheux, 1997, p. 294)

Nesse trecho, retirado de um texto em que o autor fazia uma autocrítica e revisava certas posições teóricas (*Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês*: *início de uma retificação*), ele assume explicitamente uma posição política no campo filosófico em favor do trabalho crítico, isto é, em favor das revisões teóricas seriamente empreendidas, que são responsáveis pelo movimento da teoria. Por meio do 'fogo do trabalho crítico', Pêcheux se propunha a desconstruir o edifício da Tríplice Aliança (Lingüística, Marxismo, Psicanálise ou Saussure, Althusser, Lacan), mas, apenas e tão somente, para reconstruí-lo sob outra forma.

Contudo, o filósofo faz questão de marcar a diferença entre seu trabalho de revisão crítica e o "fogo incinerador que só produz fumaça", ao qual ele se opõe. Entendemos que essa metáfora ilustre bem o que é a doutrina do relativismo cético, segundo a qual, se a verdade absoluta e o conhecimento objetivo da realidade são

inalcançáveis, os sujeitos devem, então, proceder ao *combate sistemático de toda e qualquer tentativa de construção de conhecimento legitimado*.

Noutro trecho da obra de Pêcheux, este cita Husserl que caracterizava a posição do relativismo cético (além de também ter lutado contra ela):

> tudo se passa como se, nesse domínio, a regra segundo a qual: [...] *é verdadeiro para cada um aquilo que lhe parece verdadeiro; para um, será tal coisa, para outro, a coisa contrária, se essa coisa lhe parece verdadeira*. (Husserl, *Recherches logiques*, p.124) retomasse toda sua validade. (Pêcheux, 1997, p. 58)

Vê-se, portanto, como uma filosofia espontânea intervém na teoria do conhecimento, instituindo o *subjetivismo* e o *relativismo absolutos* como única e verdadeira postura epistemológica aceitável ou defensável.

Em outro texto de Pêcheux, *Sobre os contextos epistemológicos da Análise do discurso*, sua conclusão é exemplar como explicitação do destino político, teórico e epistemológico da AD, que se constitui numa terceira via, entre, de um lado, o mito da verdade absoluta e, de outro, o relativismo radical:

> a questão crucial [para a Análise do discurso] é *construir interpretações* sem jamais neutralizá-las nem no "não-importa-o-quê" de um discurso sobre um discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal. (Pêcheux, 1983-2001, p. 16)

Nessa passagem, o 'não-importa-o-quê' representa o 'vale-tudo', o ecletismo pretensamente apolítico em que resulta o relativismo radical, ao passo que o 'espaço lógico estabilizado com pretensão universal' expressa o delírio positivista que cultua sua musa, a cientificidade, como meio de acesso às verdades universais e absolutas.

Se pudéssemos, talvez, pensar o relativismo cético como se ele apresentasse o aspecto de uma formação discursiva, presente no campo das filosofias espontâneas que produzem efeitos na epistemologia e na teoria do conhecimento, poderíamos propor os seguintes axiomas discursivos como característicos da posição que ele define no nível das formações ideológicas: 'Tudo é interpretação'; 'Tudo é relativo'; 'Tudo é subjetivo'; 'Tudo é representação'; 'Não-importa-o-quê' ("*N'importe quoi*" = Qualquer coisa); 'Vale-tudo'; 'Tanto faz'; 'Dá tudo no mesmo'; 'É tudo farinha do mesmo saco'; etc.

Entendemos que era necessário examinarmos a estrutura desse domínio de pensamento (ou posicionamento ideológico), na medida em que seus efeitos costumam ser sentidos nos campos que constituem objeto desta investigação: os estudos literários e o ensino. Além disso, tais efeitos são muitas vezes nefastos - quando o que está em jogo é a tentativa de se construírem reflexões alternativas que visem à modificação (ao menos parcial) da realidade social - como poderia atestar o próprio Pêcheux, que temia, ele também, pelos estragos imperdoáveis que esses efeitos poderiam provocar tanto na prática de produção de conhecimentos quanto na prática política.

1.2.9. Arqui-Formação Discursiva

A Arqui-Formação Discursiva (AFD) consiste em um conjunto de enunciados constituintes de um domínio de saber, que possui um *status distinto* de outras FDs; tal *status* consiste na possibilidade de a Arqui-Formação Discursiva interpelar e constituir o sujeito, *ainda que não haja identificação* entre o sujeito e a AFD.

O *status* de dominância da AFD, em relação às outras FDs que com ela concorrem no mesmo campo discursivo, advém do modo como se encontram configuradas as condições históricas de produção dos discursos em uma formação social determinada.

Tomando por empréstimo de Althusser a idéia de "todo complexo com dominante", Pêcheux põe-se a descrever a estrutura que se pode observar na forma de organização dos elementos que constituem o 'complexo'. Essa estrutura apresenta-se sob a forma de "relações de contradição-desigualdade-subordinação" (Pêcheux, 1997, p.145). O estado da organização hierárquica dessas relações modifica-se através da história.

Quando se pode, afinal, estabelecer, em um momento histórico dado, uma configuração relativamente estável dessas relações de contradição-desigualdade-subordinação no nível do interdiscurso (ou seja, no interior do todo complexo com dominante das formações discursivas), pode-se, então, igualmente, proceder à determinação do *status* de dominância de uma FD em relação a outras. Desse modo, é possível estabelecer em um campo discursivo específico a predominância de uma FD sobre outras. A esta FD, cujo *status* predomina sobre suas concorrentes no interior de um mesmo campo discursivo, propomos chamar de Arqui-Formação Discursiva.

Após a reflexão em torno dos elementos teóricos que envolvem o universo epistemológico de nossa pesquisa, passamos à discussão de seus procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Considerações Gerais

Nesta seção, pretendemos esclarecer os três níveis metodológicos em que a investigação se dividiu. O primeiro desses níveis diz respeito à metodologia de coleta do *corpus* pela adoção da proposta AREDA, que será explicitada a seguir.

O segundo nível consiste na metodologia para análise discursiva do *corpus*, na qual buscamos construir, a partir das posições de Santos (2004), um percurso delineado com uma abordagem de natureza heurística[14], que permitisse nossa incursão à materialidade do *corpus*, garantindo a legitimidade e a coerência teórico-epistemológica dos gestos de leitura que instaurados em meio ao estágio hermenêutico[15] da análise.

Por fim, um terceiro nível metodológico se impõe a um tipo de análise diferente daquele que se faz com o *corpus*. Nesse nível, tentaremos fundamentar metodologicamente, com base nas posições de Foucault (2001), uma análise que recairá sobre práticas que se verificam na ordem das instituições, regulando a produção dos discursos e a circulação dos saberes.

2.1. Metodologia de Coleta de Dados: a proposta AREDA.

[14] Relações construídas a partir de evidências interpretadas como regularidades concernentes a um dado acontecimento e associadas a crivos específicos, determinantes de sua sustentação epistemo-pragmática no interior de uma investigação acadêmica (Santos, 2007, no prelo).

[15] Determinação de condições causais a partir da apreensão de significações, segundo critérios de seleção e arranjo para identificar conjuntos de detalhes e diferenças simultâneas (Santos, 2007, no prelo).

Para que fosse possível realizar a investigação que empreendemos, aplicamos a proposta AREDA como metodologia de coleta do *corpus*.

É necessário esclarecer que a sigla AREDA significa Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos e constituiu-se enquanto uma ferramenta de pesquisa desenvolvida no Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Segundo Serrani-Infante (1998), o objetivo da abordagem AREDA consiste em "analisar, em depoimentos de enunciadores (...), o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação..." (p.151).

Os procedimentos metodológicos circunscritos nessa abordagem funcionam da seguinte maneira.

Realizam-se gravações de perguntas e respostas abertas visando à obtenção dos depoimentos que fornecerão o *corpus* de análise. Um adequado procedimento de registro dos depoimentos consiste em fornecer o material de gravação aos enunciadores a fim de que os mesmos registrem, sozinhos, seus depoimentos. Portanto, os depoimentos são coletados sem que haja a presença física do pesquisador como entrevistador diante dos enunciadores. Junto com o material de gravação, entrega-se um roteiro com perguntas (motivadoras dos depoimentos) por escrito aos colaboradores.

As perguntas são formuladas de acordo com os objetivos, as hipóteses e as questões de pesquisa, definidas no projeto do pesquisador. Além disso, questões complementares enfocando elementos de ordem histórica, social, econômica, política, cultural, psicológica e filosófica podem complementar o roteiro com o intuito de observar elementos do processo de constituição dos sujeitos nas enunciações. Várias

perguntas em torno de um mesmo tópico são elaboradas, com enfoques convergentes e formulações variadas, organizadas em diferentes disposições de localização no roteiro, para que o depoente esteja sempre recorrendo a um mesmo tópico em diversos momentos de seu depoimento. Essa recorrência é que será determinante para a expressividade das ressonâncias enunciativas, portadora de sentidos e inscrições discursivas que singularizam a constituição do sujeito em um dado acontecimento discursivo.

Uma vantagem bastante considerável deste tipo de metodologia (que depõe em favor da escolha que fizemos para a investigação) reside no fato de que os procedimentos acima mencionados permitem que seja vencida uma dificuldade existente em pesquisas cujo desenvolvimento depende essencialmente da obtenção de depoimentos registrados.

É fato que existe uma pequena porção de sujeitos dispostos a colaborar voluntariamente, participando da investigação como enunciadores: uns porque não dispõem de tempo para a realização de longos e reiterativos depoimentos a respeito de determinado assunto; outros pelo simples fato de que não conseguem sentir-se totalmente à vontade diante de um outro, o entrevistador, cuja presença física representa um fator de desconforto para o entrevistado.

Esses fatores, que via de regra dificultam a obtenção dos depoimentos, são em boa parte contornados quando se opta pela utilização da metodologia AREDA. Isso porque, quanto ao fator tempo, o enunciador desfruta de maior liberdade na escolha do momento que lhe for mais conveniente para efetuar a gravação de seu depoimento. Quanto ao fator do constrangimento provocado, no caso da entrevista, pela presença física do pesquisador, pode-se afirmar que, ao se adotar a metodologia AREDA, a

dificuldade de coletar depoimento, advinda deste problema, reduz-se praticamente ao grau zero (cabe ressaltar que não pretendemos, em nenhuma hipótese, negar aqui a presença inexoravelmente coercitiva do 'outro' em todo e qualquer processo de enunciação).

Além das questões-motivadoras dos depoimentos, oferece-se também ao enunciador um esclarecimento que visa a alertá-lo para não se preocupar com a ocorrência de afirmações consideradas por ele próprio como contraditórias ou reiterativas. Visto que o objetivo da análise não recai sobre o conteúdo informacional do depoimento, a possível ocorrência de enunciados contraditórios ou 'redundantes' chega inclusive a ser salutar, pois permite a observação das formas distintas pelas quais o sujeito enuncia sobre o mesmo tópico.

Acreditamos que, ao seguir as diretrizes da proposta AREDA, criamos as condições para que, após a coleta do *corpus*, estejamos aptos a identificar, descrever, analisar e, finalmente, interpretar os posicionamentos revelados pelos sujeitos-professores universitários (formadores de professores de literatura) em seus dizeres (depoimentos registrados), no que tange a processos identificatórios na sua relação com determinadas noções, tais como: crítica literária canônica; metodologias de abordagem teórico-crítica voltadas para análise de obras literárias; concepções estéticas; metodologias de ensino de literatura; ensino de leitura e formação do leitor na escola regular.

Uma vez caracterizadas as diretrizes da proposta AREDA, bem como justificada nossa opção por adotá-la, faz-se necessário um esclarecimento quanto ao *corpus* coletado para a pesquisa. Devemos salientar que optamos por proceder à análise dos depoimentos de dois sujeitos (professores universitários formadores de professores de

literatura). Ao final desta dissertação, encontra-se a transcrição na íntegra do depoimento dos sujeitos que colaboraram com essa investigação.

2.2. Dois Níveis de Análise: Nível Crítico e Nível Genealógico.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2001) concebe dois conjuntos de análise para serem trabalhados conjuntamente: o conjunto crítico e o genealógico. O autor entende que esses dois conjuntos são, mais do que complementares, interdependentes: a análise efetuada num dos níveis pode contribuir sobremodo para o esclarecimento de questões no elemento do outro conjunto.

È curioso notar que o germe da proposta de trabalho com o discurso que encontramos em *A Ordem do Discurso* já podia ser observado n'*Arqueologia do Saber*:

> A arqueologia faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). (...) Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia (...) tenta determinar como as regras de formação de que depende [o conjunto] – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir formas específicas de articulação. (Foucault, 2005, p. 182-183)

Conforme a perspectiva definida em *A Arqueologia do Saber*, portanto, o conjunto genealógico de análise deve debruçar-se sobre as formações discursivas e estender-se ao funcionamento dos discursos, ao passo que o conjunto crítico deve tomar para si a tarefa de perscrutar os domínios não discursivos (acontecimentos, processos e práticas institucionais) neles buscando as regras de formação de positividades.

Segundo Foucault (2001), as análises no nível crítico devem ter como objeto as "funções de exclusão" (p.61) dos discursos. O trabalho crítico, nessa perspectiva, consistirá em uma "análise das instâncias de controle discursivo" (p.65).

Tais instâncias são delineadas pelo autor na mesma obra. Dentre elas, encontramos, por exemplo: a interdição, a segregação (pela loucura), o autor, o comentário, as disciplinas, as doutrinas, o ritual, a vontade de verdade, etc.

Para determinar essas instâncias responsáveis pelo controle discursivo, parte-se da hipótese de que

> em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos , dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 2001, p. 8-9)

Desse modo, a tarefa a ser realizada no nível crítico consiste em "procurar cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação [dos discursos]" (p. 60).

Considerando, portanto, essas indicações para o trabalho analítico, buscaremos empreender um exame do funcionamento das práticas institucionais que produzem efeitos - da ordem do controle, da limitação, da exclusão, da interdição, da rarefação – na esfera discursiva. Para tanto, tentaremos caracterizar o jogo das instâncias de controle que operam no plano institucional.

Ainda neste primeiro nível, conceberemos os "princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso" (p.69) da seguinte maneira:

- o ordenamento, enquanto princípio, fundamenta a constituição de um sistema, hierarquicamente escandido, de valorações, que são responsáveis por conferir o

status e o 'prestígio social' específico aos enunciados, aos dizeres, enfim, as posições sustentadas por essas manifestações verbais;

- o princípio de exclusão autoriza a prática da censura com relação a determinadas conjunturas de significações e certas construções de sentidos, consideradas incoerentes, inadequadas, disparatadas, ou seja, despropósitos – do ponto de vista da ordem hierárquica de saberes socialmente instituída;
- a rarefação é entendida como princípio regulador dos grupos de sujeitos que estão legitimamente autorizados a enunciar em determinados domínios de saberes – evidentemente com a contraparte dos sujeitos aos quais não se permite enunciar em tais domínios, uma vez que sua posição (ideológica) ou seu *status* (social) não os capacita enquanto produtores legítimos de saberes.

"Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos" (p.65), isto é, se uma tal separação fosse possível, diríamos que: enquanto o conjunto crítico se volta para o funcionamento de práticas não-discursivas que constituem o 'exterior' do discurso, caberia ao conjunto genealógico olhar para o discurso 'em si mesmo', em sua densidade específica, no nível enunciativo das performances verbais.

O trabalho a ser realizado no âmbito genealógico deve concentrar-se nas "séries da formação efetiva do discurso" (p.69), ou seja, no plano mesmo em que esse objeto de difícil apreensão, o discurso, se atualiza em uma materialidade, se produz em uma manifestação simbólica, se presentifica em um processo enunciativo.

Segundo Foucault, a análise genealógica do discurso

> procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo (...) o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas. Chamemos de positividades esses domínios de objetos... (Foucault, 2001, p. 69-70)

Decorre, então, do nível genealógico de análise a necessidade de se estabelecer e caracterizar a maneira pela qual as práticas discursivas podem gerar e dar existência a *positividades*, enquanto domínios de validação (ou invalidação) de saberes.

Nesse sentido, entendemos que uma análise do *corpus*, fundamentada na teoria construída em torno da figura de Michel Pêcheux, satisfaz as exigências do nível genealógico proposto por Foucault. Isso porque, ao nos debruçarmos sobre as regularidades dos enunciados, interpretamos sentidos[16] que, inscritos no ideológico, constituem índices da ordenação de saberes nos limites de uma ou mais positividades.

De qualquer forma, os domínios crítico e genealógico não podem se constituir independentemente um do outro, de acordo com Foucault:

> A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. Na verdade, estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis (Foucault, 2001, p.65-66)

Concluímos este item, portanto, dizendo que, ao buscarmos realizar o trabalho analítico nas duas esferas (crítica e genealógica), não estamos aspirando a uma totalização, que seria atingível caso pudesse ser eleita uma maneira específica (a 'correta') de se trabalhar. Trata-se apenas de compreender que os domínios das práticas discursivas e não-discursivas constituem um amálgama de acontecimentos em que sujeitos estão necessariamente implicados, o que significa dizer que as práticas

[16] Ao mesmo tempo, construindo e instaurando uma discursividade.

discursivas são constitutivas das não-discursivas e vice-versa (os domínios em que elas são teoricamente divididas e metodologicamente recortadas nada mais exprimem do que uma formalização necessária para operacionalizar o trabalho analítico).

2.3. Metodologia para Análise do Corpus – Nível Genealógico

Embora se deva reconhecer que a natureza de um objeto de estudo como o discurso faça com que tal objeto resista a ser apreendido por uma metodologia de investigação, propomos delinear aqui um percurso metodológico para análise do *corpus* com base nas reflexões de Santos (2004), que, a nosso ver, evidenciam uma das possibilidades de cotejar o discurso, fundamentando a legitimidade do estudo sobre as bases de uma rigorosa coerência entre a rede conceitual teórica da AD e sua epistemologia.

Segundo o autor supracitado, as manifestações discursivas são produzidas em meio à dialética sujeitos-sentidos. Nesse quadro, o papel do analista, que é o de perceber a constituição dos efeitos nos quais se inscrevem os sentidos, é sempre-já atravessado pela constituição do sujeito-analista na interpelação desses sentidos e das subjetividades que se configuram no acontecimento enunciativo em estudo.

A fim de cotejar a constituição desses efeitos nos quais se inscrevem os sentidos que emergem em uma enunciação, ao mesmo tempo em que também se constitui sujeito pelo processo de análise, o analista instala-se em uma perspectiva enunciativa, localizada em uma das instâncias da alteridade sujeitos-sentidos, para lançar seu olhar sobre os discursos e seu funcionamento.

Calcado nessa perspectiva enunciativa, cabe ao analista proceder ao trabalho com a materialidade por meio da *clivagem* - que segundo Santos vem a ser 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. (pp. 109-110)

A definição da perspectiva enunciativa, ou do lugar discursivo de investigação em que o analista se instala, permanece como ponto de ancoragem para a clivagem feita pelo sujeito. Essa definição do lugar de investigação está ligada à constituição de uma *ordem*, noção que também buscamos em Santos.

Na condição de *dispositivo metodológico de abordagem das manifestações discursivas*, a ordem é concebida pelo autor como "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)

Vemos a *operação hermenêutica*, a que se refere Santos, como sendo o processo de clivagem que, submetido à instauração de uma ordem e regulado por ela, funciona no trabalho analítico, possibilitando o estabelecimento de relações entre as condições de produção de um determinado discurso e a constituição dos efeitos nos quais se inscrevem os sentidos que são produzidos em um processo enunciativo.

A constituição de uma ordem no trabalho com as seqüências discursivas, por parte do analista, nada mais é do que uma *formalização de sua posição particular* (sua perspectiva enunciativa, seu lugar de investigação) frente ao objeto de análise.

A partir daí o sujeito-analista pode inscrever-se em um lugar de investigação de ordem *sentidural* ou *sujeitudinal*, para dispor da materialidade lingüística, organizando-a de forma particular.

Se circunscrito em uma ordem sujeitudinal, o olhar analítico recairá, principalmente, sobre a inter-relação discursos-sujeitos, de modo a focalizar nessa relação os processos de identificação que se dão por meio das inscrições dos dizeres dos sujeitos nos discursos.

Se circunscrito em uma ordem sentidural, o olhar analítico recairá, principalmente, sobre a conjuntura das significações de uma materialidade lingüística, conforme os modos de sua inserção nos discursos a partir de um dado acontecimento enunciativo.

Uma vez estabelecida a ordem que regulará a operação hermenêutica de clivagem dos sentidos pelo sujeito-analista, Santos (2004) propõe que a análise siga ainda as etapas da *macro* e da *micro instâncias*.

A *macro-instância* caracteriza-se pela explicitação das condições de produção o que consiste em descrever características históricas, o cenário social, os lugares ocupados pelos sujeitos em tal cenário, a situação enunciativa e uma projeção dos sentidos que se produzem na enunciação. A definição desses elementos possibilita ao analista observar regularidades[17] (que podem ser estabelecidas a partir de recorrências, particularidades ou mesmo pelos efeitos provocados). Vale lembrar que a definição das regularidades é efetuada em referência aos objetivos, às hipóteses e às questões de pesquisa, a fim de constituir os tópicos de investigação. A disposição distintiva das

[17] Santos (2004, p. 114) define o termo 'regularidades' como "as evidências significativas , observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em questão".

regularidades em tópicos origina as matrizes[18] que consistem na síntese do trabalho efetuado na esfera da *macro-instância*.

Uma vez delineadas as matrizes, inicia-se o trabalho de análise da *micro-instância*, que deve se concentrar na identificação de variáveis que são detectadas a partir das evidências (recorrência, particularidade ou efeito) constituintes das unidades-base de análise que são as seqüências discursivas da síntese matricial. Tais variáveis podem ser apreendidas levando-se em conta a necessidade de um movimento dialético entre um enfoque teórico e um enfoque metadiscursivo. No primeiro caso, o olhar do analista volta-se prioritariamente para a observação do funcionamento de elementos tais como: formações discursivas, formações ideológicas, interdiscurso, heterogeneidade, polifonia, etc. No caso de um enfoque metadiscursivo, o olhar analítico concentra sua atenção sobre elementos tais como: vozes, sentidos, enunciados.

Para finalizar essa exposição sobre a metodologia de análise de *corpus*, gostaríamos de reafirmar a dificuldade de se estabelecer um percurso metodológico para se trabalhar com a análise do discursos (e o risco que esse procedimento apresenta, na medida em que se cometa a equivocidade de pensar numa forma de sistematização modelar dos discursos). A esse respeito, concordamos mais uma vez com Santos quando este autor nos diz que não devemos alimentar "a ilusão de completude, na possibilidade de enquadramento de efeitos de sentido no escopo de pré-construções" (p.113).

2.4. Metodologia de Análise das Práticas Institucionais – Nível Crítico.

[18] "Mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do *corpus*, com vistas a uma organização distintiva da conjuntura discursiva da enunciação em análise" (Santos, 2004, p. 114).

2.4.1. Mudança de Percurso: Ampliação do Horizonte Investigativo

No princípio, nossa proposta de investigação limitava-se a cotejar a constituição de efeitos nos quais se inscrevem os sentidos que se poderiam depreender em depoimentos de professores-formadores, a fim de explicitarmos as inscrições discursivas e os posicionamentos ideológicos desses sujeitos, para que, enfim, pudéssemos tentar compreender de que maneira tais inscrições e posicionamentos interferem na formação do sujeito-graduando enquanto professor de literatura e concorrem para a constituição de um discurso sobre o literário com *status* de positividade.

Todavia, à medida que esta investigação desenvolvia-se, passamos a compreender a necessidade de ampliar o âmbito de nossa pesquisa e, desse modo, entendemos que deveríamos proceder também a um tipo de análise que se voltasse para o nível institucional.

Essa necessidade surgiu em função de duas razões principais.

A primeira delas diz respeito ao fato de que, no momento da análise do *corpus*, fomos levados a verificar que certas práticas institucionais constituíam-se também como condições de produção dos enunciados.

A segunda das razões que evocamos tem origem em nossa percepção particular quanto ao fato de que tais práticas institucionais também intervêm, de forma significativa, no processo de formação-constituição do sujeito-professor de literatura no curso de Letras, além de colaborar para a legitimação de saberes que integram a positividade do discurso sobre o literário na academia.

Devido a essas razões, portanto, buscamos ampliar o horizonte da investigação e, no presente momento, passamos então a explicitar, a partir das posições de Foucault (2001), os fundamentos metodológicos que sustentam a análise das práticas institucionais.

2.4.2. Dispositivos de Controle da Produção dos Discursos e dos Saberes.

Em sua obra *A Ordem do Discurso*, Michel Foucault parte da hipótese de que a produção dos discursos é controlada em toda sociedade por meio de determinados procedimentos de regulação.

Dentre os vários procedimentos de controle que Foucault pôde delinear em sua obra, há alguns que nos interessam mais de perto: a vontade de verdade, o comentário, as disciplinas, as sociedades de discurso e as doutrinas.

A *vontade de verdade* pode ser concebida como um elemento que conjuga a relação do desejo com o poder (p.20), determinando, em contextos sociais e institucionais específicos, a legitimidade dos saberes e dos conhecimentos neles produzidos. Por apresentar essa configuração, pode se atribuir à vontade de verdade a condição de *princípio regulador dos saberes por excelência*, uma vez que governa, conduz e arregimenta os sistemas de exclusão e rarefação dos discursos, os quais se apresentam sob a forma dos outros procedimentos de controle já mencionados.

Sua condição de princípio regulador resulta de seu poder de estabelecer aquilo que se convencionou chamar 'o verdadeiro de uma época'. Gregolin (2004) nos esclarece esse ponto da seguinte maneira: "toda sociedade tem, subjacente às suas práticas, uma *vontade de verdade* que opõe o verdadeiro ao falso." (p.98). Vale

acrescentar que as vontades de verdade transformam-se de acordo com as contingências históricas, o que implica um processo de *relativização* das verdades, ou seja, o 'verdadeiro' e o 'falso' nunca são estabelecidos de uma vez por todas para todo o sempre.

A conseqüência do que precede é que o estabelecimento do 'verdadeiro' de uma época dada assenta-se sobre os suportes institucionais e o estado da distribuição dos poderes numa determinada sociedade. Nesse sentido, Foucault propunha "descrever e analisar os modos como a 'verdade' vem sendo historicamente produzida e a função de controle exercido por essa produção" (Gregolin, 2004, p.98)

Assumimos, então, para o trabalho de investigação, a vontade de verdade como fundamento que subjaz ao funcionamento do conjunto dos procedimentos de controle dos discursos.

2.4.3. Um pouco mais sobre a Vontade de Verdade.

Na qualidade de *princípio regulador dos saberes por excelência*, a vontade de verdade pode ser caracterizada como uma conjunção de elementos de natureza histórico-discursiva que serve de esteio para o estabelecimento de *positividades*[19] em uma conjuntura histórica determinada.

A positividade, enquanto domínio de saberes constituídos e validados (em uma determinada circunscrição histórica), só pode se constituir a partir da autonomização de uma prática discursiva. Por sua vez, a autonomização da prática discursiva consiste no

[19] "O momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia, o momento, por conseguinte, em que se encontra em ação um único e mesmo sistema de formação dos enunciados, ou ainda o momento em que esse sistema se transforma, poderá ser chamado *limiar de positividade*." (Foucault, 2005, p.208-209)

processo de aparecimento, ascensão e consolidação dos saberes que a caracterizam e a constituem. Tal processo é determinado por um jogo complexo entre feixes de relações e conjuntos de elementos, de natureza tanto discursiva quanto não-discursiva. Diremos que esse jogo complexo, em que se podem verificar as condições de emergência e consolidação de positividades, é o que se pode entender por *regras de formação*.

Considerando o intervalo histórico de dispersão dos sentidos (Santos, 2004), pode-se observar o *estado específico das relações de dominância-desigualdade-contradição-subordinação* em meio ao amplo espectro *das práticas discursivas*: chamemos a esse estado específico de regras de formação.

Levando-se em conta as regras de formação, abre-se a possibilidade de determinar a hierarquização das práticas discursivas, de modo a caracterizar, assim, o *status* de hegemonia de certos sentidos e saberes sobre outros. Esses sentidos e saberes hegemônicos são os elementos de constituição dos discursos hegemônicos, que se erigem nos espaços específicos delimitados pelas formações discursivas.

Nessas condições, aquilo que costuma ser chamado de 'o verdadeiro de uma época' seria, então, o conjunto desses discursos hegemônicos, cujo *status* de dominância impõe uma série de condições para a constituição e o estabelecimento de positividades.

Nesses espaços, a vontade de verdade aparece como o elemento catalisador dos pressupostos ideológicos e epistemológicos, presentes nos discursos hegemônicos, que irão constituir os saberes de uma positividade particular. A vontade de verdade poderia ser compreendida como o modo como os sujeitos relacionam suas crenças fundamentais (alicerçadas nos pressupostos ideológicos e epistemológicos d'o verdadeiro de uma época') com os sentidos que circulam na dispersão dos discursos, buscando construir explicações, justificativas, causalidades para séries de fenômenos, acontecimentos,

fatos, objetos, processos, etc, em sua tentativa de compreensão do mundo (aí envolvida a compreensão de si).

A vontade de verdade manifesta, portanto, essa busca do sujeito por compreender/ dominar sentidos; daí a caracterização da vontade de verdade envolver três elementos indispensáveis: o desejo (na forma da 'busca'), o saber (na imagem da compreensão), e o poder (na figura da dominação).

Digamos – se nos é permitido, à maneira de uma formulação antropológica (em todo caso, inadequada aqui) – que a vontade de verdade 'percebe', nos pressupostos ideológicos e epistemológicos constituintes d'o verdadeiro de uma época', uma configuração favorável para o estabelecimento de certas relações de sentido que poderão, mais tarde, vir a constituir um domínio de positividade a partir de uma prática discursiva específica.

Todavia, o papel exercido pela vontade de verdade não se restringe a esses momentos em que se pode verificar o limiar das positividades (Foucault, 2005, p.209). Ela continua a funcionar na defesa da manutenção da hegemonia da positividade, cuja formação ela possibilitou.

2.4.4. Os Procedimentos de Controle

Dentre os procedimentos de controle dos discursos que se fundam sobre a vontade de verdade, começaremos por abordar aqui o *comentário*.

Foucault indica um "desnível entre texto primeiro" – objeto do comentário – e "textos segundo" – o comentário, propriamente dito – (p.25). Para o autor, se, por um

lado, esse desnível "funda uma possibilidade aberta de falar" – isto é, abre a possibilidade de os discursos proliferarem – por outro lado,

> o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. (Foucault, 2001, p.25 – grifos do autor)

Consideramos, portanto, a prática do comentário como a *projeção ideológica de uma vontade de verdade* que toma a forma de uma interpretação, a qual pretende regular os sentidos do texto primeiro, impedindo que leituras outras se apropriem deste mesmo texto para construírem suas próprias 'verdades': "O comentário conjura o acaso do discurso. (...) A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição." (p.26)

Outro dispositivo de regulação dos discursos são as *disciplinas*. Segundo Foucault, a disciplina constitui "um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras." (p.36)

O autor fala em 'regras' que definem uma disciplina. Tais regras constituem os parâmetros aos quais os sujeitos devem aceitar submeter-se para que seus discursos sejam dados como válidos no interior da disciplina.

A sujeição às regras constitui a obrigatoriedade de que o sujeito e suas formulações se inscrevam em um determinado 'horizonte teórico' (p.33) para que

possam ser legitimados enquanto produções de sentido e de saberes aceitáveis. Fora de tal horizonte teórico da disciplina, os discursos são conjurados.

Além das disciplinas, Foucault indica a existência das *sociedades de discurso* e das *doutrinas* como princípios de rarefação dos sujeitos que estão autorizados a entrar na ordem dos discursos.

As sociedades de discurso têm como característica a função de "conservar ou produzir os discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas" (p.39). O princípio de funcionamento dessas 'sociedades' consiste em que o conhecimento por elas gerado ou que elas detêm deve ser "protegido, defendido, e conservado em um grupo determinado" (p.40), prática que limita, portanto, deliberadamente a livre circulação desse tipo específico de conhecimento entre os sujeitos.

As *doutrinas* apresentam, com relação às *sociedades de discurso*, uma diferença: em vez de uma circulação e transmissão bastante restritas dos conhecimentos, é próprio de uma doutrina que seus saberes sejam divulgados e propagados ao maior número de sujeitos possível, *contanto que* tais sujeitos submetam-se igualmente ao "reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados" por uma dada doutrina.

De funcionamento bastante semelhante ao dispositivo das disciplinas, as doutrinas, no entanto, se diferenciam delas por apresentarem como sua característica específica o elemento da "pertença" (p.42 e 43), ou pertencimento:

> a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência, ou de aceitação. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em

> contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. (Foucault, 2001, p. 43)

Das observações de Foucault sobre a categoria da 'pertença', podemos extrair dois elementos que nos serão de grande valia, quando da análise das práticas institucionais que realizaremos mais adiante.

O primeiro elemento diz respeito ao estatuto *prévio* da pertença, o que, em nosso entendimento, apresenta como conseqüência que o fato de que os dizeres de um indivíduo, pertencente a determinado grupo doutrinário, instauram-se a partir do poder institucional deste grupo para, só então, extrair deste poder sua validade. Trocando em miúdos, diríamos que pouco importa o que foi dito ou enunciado, o que importa, verdadeiramente, é a autoridade do grupo a que pertence aquele que enunciou.

O segundo elemento refere-se ao *estatuto de diferenciação* dos indivíduos que pertencem a determinado grupo doutrinário. Na dinâmica própria das doutrinas, pode-se, então, constatar um processo de hierarquização dos sujeitos, que através das operações de elevação, canonização, valorização, rebaixamento, exclusão, banimento, etc., constitui uma maquinaria de distribuição de etiquetas invisíveis, designadoras do *status* social de cada sujeito, na ordem dos discursos e da circulação dos saberes.

Essas categorias, tais como definidas por Foucault e da maneira como foram apresentadas e concebidas sob nossa percepção, serão mobilizadas em nossa análise das práticas institucionais que intervêm no processo de formação do professor de literatura em um curso de Letras.

CAPÍTULO 3

ANÁLISES DO CORPUS

Considerações Gerais

Nesta pesquisa, empreendemos quatro análises, duas sobre cada um dos dois depoimentos componentes do *corpus* coletado.

Os depoimentos que são objeto das análises foram obtidos a partir da gravação em áudio das respostas que dois sujeitos (ambos professores universitários de literatura) deram às dezoito perguntas formuladas por nós para constituir o questionário AREDA[20]. O questionário tinha como função estimular os depoimentos abertos dos sujeitos-informantes da pesquisa. Em linhas gerais, as perguntas abordam temáticas relacionadas à literatura e seu ensino.

Solicitamos aos sujeitos da pesquisa que respondessem às perguntas do questionário a sós, no momento em que estivessem mais à vontade para fazê-lo. A coleta dos dados, portanto, não se deu na forma de entrevistas, pois os próprios sujeitos da pesquisa estavam encarregados de gravar seus depoimentos. Também não havia nenhum tipo de restrição que os obrigasse a seguir a ordem das perguntas formuladas no questionário. Nossa solicitação foi de que, independentemente da ordem, os colaboradores respondessem a todas as questões, como de fato ocorreu.

Como dissemos, os sujeitos-informantes são professores universitários de literatura. Consideramos sob essa designação professores que lecionam a disciplina Literatura (seja literatura vernácula ou de língua estrangeira) em instituições de ensino

[20] O questionário completo consta da seção ANEXOS, ao final desta dissertação.

superior e que trabalham em algum Curso de Graduação em Letras com habilitação em Licenciatura Plena para o ensino de Português e respectivas literaturas.

Os professores que colaboraram nesta pesquisa concedendo seus depoimentos serão aqui tratados como sujeito A e sujeito B.

O sujeito A tem formação em nível de doutorado na área de Literatura Brasileira, atua tanto na universidade pública quanto na universidade particular e leciona em um curso de graduação em Letras, além de lecionar também em um curso de pós-graduação em teoria literária. O sujeito B tem formação em nível de pós-doutorado, atua exclusivamente no contexto institucional de uma universidade pública e, além de lecionar em um curso de graduação em Letras, também trabalha em um curso de pós-graduação em teoria literária.

A primeira e a segunda análises foram empreendidas com base no depoimento do sujeito A, enquanto a terceira e quarta análises tomaram como objeto o depoimento do sujeito B.

Antes de passarmos a apresentar as análises, é necessário dizermos algumas palavras a respeito das condições em que elas foram viabilizadas. Assim, faremos menção ao modo como ocorreu o surgimento das regularidades focalizadas, determinando os critérios norteadores dos recortes dos dizeres e a definição das seqüências discursivas.

As regularidades focalizadas nas análises foram definidas com base na percepção de significações que os dizeres produziam com relação às temáticas de nossas hipóteses e questões de pesquisa. Para procedermos ao recorte dos dizeres, lançamos sobre os depoimentos um olhar interpretativo condicionado pelas hipóteses, as quais definiam de antemão os temas de interesse da investigação. A partir dos recortes dos

dizeres, passamos à definição das seqüências discursivas, tendo em vista a busca por aspectos pontuais da superfície discursiva que remetessem às temáticas direcionadas pelas hipóteses.

Nas três primeiras das quatro análises apresentadas aqui, nosso interesse investigativo voltou-se para a observação de manifestações de heterogeneidade enunciativa nos dizeres dos sujeitos informantes.

Na primeira e na segunda análise, pudemos apreender modos de funcionamento discursivo que caracterizavam a heterogeneidade das inscrições do sujeito A em formações discursivas contraditórias que delineamos no campo dos estudos literários. A partir das significações interpretadas em seus dizeres, observamos a constituição de sua enunciação por vozes divergentes, que remetiam a posicionamentos ideológicos opostos, com relação à natureza do estudo literário (análise 1) e a suas preferências estéticas relativas às obras literárias (análise 2).

No caso da primeira análise, definimos os recortes das seqüências discursivas tendo em vista os momentos específicos da enunciação do sujeito A, em que observamos suas inscrições no discurso da **crítica literária canônica**[21]. Nosso interesse pelas seqüências analisadas na primeira análise justifica-se em função do efeito de opacidade que resulta das filiações do sujeito A a formações discursivas divergentes (e mesmo contraditórias) no campo dos estudos literários: a FD Imanentista (FDI) e a FD Historicista (FDH). A FDI caracteriza uma posição-sujeito no campo dos estudos

[21] Com essa expressão pretendemos caracterizar "um agrupamento de sujeitos, e de tendências teóricas nas quais se inscrevem esses sujeitos, reconhecidos pela sociedade e designados no plano institucional como legítimos produtores dos saberes efetivamente válidos acerca da literatura". Nesse sentido a crítica literária canônica é constituída por autores de prestígio, cujas obras teórico-analíticas e cujos ensaios críticos desempenham profunda influência nos modos como a literatura é abordada e ensinada no meio acadêmico. Por outro lado, a crítica literária canônica deve ser compreendida também como a reunião de diferentes correntes teórico-críticas dos estudos literários que, por alguma razão, desfrutam de uma posição de privilégio em relação a outras correntes (que podemos considerar como marginais), devido ao fato das primeiras serem mais amplamente difundidas e de estarem mais bem consolidadas nos diversos contextos da universidade.

literários favorável à abordagem do texto literário em si mesmo, sem a necessidade de que se faça referência ao contexto histórico de produção da obra; a FDI apresenta um caráter formalista além de uma postura favorável à autonomia do estudo da literatura. A FDH, por sua vez, caracteriza uma posição-sujeito no campo dos estudos literários segundo a qual não se admite o estudo da literatura desvinculado da abordagem do contexto histórico de produção da obra; a FDH apresenta um caráter, de certa forma, 'filológico', além de conceber que a obra representa um 'reflexo' da realidade histórica. Na medida em que esses dois posicionamentos, imanentista e historicista, sustentam-se em função da oposição que representam um para o outro, tivemos nosso interesse investigativo despertado por entendermos que o sujeito A inscreve-se em duas formações discursivas que exemplificam um verdadeiro exemplo de inter-incompreensão, consubstanciado em uma disputa ideológica por dominância no campo dos estudos literários. Dessa forma, as inscrições discursivas do sujeito A em duas FDs contraditórias despertaram nosso interesse investigativo, sobretudo porque em sua enunciação o sujeito não demonstra nenhum tipo de incômodo ou estranhamento quanto ao fato de filiar-se a posicionamentos tão díspares.

Na segunda análise, definimos os recortes das seqüências discursivas a partir de outra contradição verificada na superfície do dizer do sujeito A. Dessa vez, tivemos a atenção despertada para um momento específico da enunciação no qual o sujeito se estranha ou se incomoda com o seu dizer, procurando retificá-lo: após ter relacionado alguns autores canônicos como recomendáveis para apreciação dos alunos, o sujeito faz questão de afirmar que o gosto é uma questão individual, que cada indivíduo tem direito a ter suas próprias preferências – embora afirme na seqüência de seu dizer que os alunos deveriam aprimorar seu gosto literário.

O conflito entre esses dois posicionamentos diferentes – um em defesa de um gosto literário 'mais apurado', que valoriza as obras canônicas; o outro, uma defesa de caráter democrático-pluralista do direito individual de cada um gostar do que bem entender – esse conflito, pois, fez com que enxergássemos aí vozes divergentes, índices de outro embate também presente no campo dos estudos literários. Na tentativa de caracterizar as condições desse embate, propusemos a configuração das formações discursivas canônica (FDC) e democrática (FDD), entendidas como conjuntos de enunciados que possibilitam e autorizam a constituição dos dois posicionamentos exibidos pelo sujeito A.

O delineamento das formações discursivas, tanto na primeira quanto na segunda análise, foi empreendido através do seguinte percurso: a partir da leitura de determinadas seqüências do corpus, que suscitaram significações heterogêneas, hipotetizamos a existência de vozes divergentes perpassando os dizeres do sujeito; com base na polifonia instaurada nos dizeres, perguntamo-nos sobre as condições de produção que teriam possibilitado a ocorrência das significações divergentes percebidas; por fim, relacionamos as significações que emergiram dos dizeres com elementos da memória discursiva (outros dizeres, enunciados, já-ditos) que apresentavam uma relação parafrástica com os elementos pontuais da superfície lingüística que despertaram nossa atenção hermenêutica; assim, chegamos à caracterização das formações discursivas como conjuntos específicos de enunciados dos quais derivam as vozes e significações configuradas nos dizeres analisados.

A proposição das formações discursivas nas duas primeiras análises foi a forma que encontramos de ressaltar a heterogeneidade de posições que podem ser assumidas no interior do campo dos estudos literários. Tais posições, na medida em que são

divergentes e contraditórias entre si, apresentam conseqüências diferentes e representam direcionamentos distintos para a prática pedagógica no ensino de literatura. Ao propor as formações discursivas como matrizes de sentido responsáveis pela constituição de posicionamentos díspares, tivemos o propósito de salientar a complexidade das condições de decidibilidade do professor de literatura frente à heterogeneidade de saberes e posições que determinam suas escolhas político-pedagógicas, metodológicas, etc. Cumpre acrescentar ainda que nosso propósito de realçar a dispersão do sujeito-professor, em relação à heterogeneidade de seus posicionamentos, filiações e inscrições, vem explicitar a necessidade de que o professor reflita criticamente sobre sua prática e sobre seus pressupostos, uma vez que no âmbito do ensino é preciso escolher, decidir por uma posição em detrimento de outras, pois muitas vezes a adoção ou assunção de uma posição implica necessariamente na supressão de outra (que lhe é contraditória).

No caso da terceira análise, embora tenhamos buscado caracterizar, mais uma vez, outra ocorrência de heterogeneidade enunciativa, esta não se manifestou na superfície discursiva (diferentemente das duas primeiras análises, em que as diferentes vozes foram manifestadas de alguma forma na superfície do dizer do sujeito A). Para caracterizar uma dissensão de vozes, a respeito do processo de formação do professor de literatura na graduação, optamos por contrapor os dizeres do sujeito B ao não-dito silenciado sob sua enunciação. Como lembra Pêcheux (2006): "a descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca necessariamente em jogo (...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência." (p.54-55).

Explorando, portanto, esse espaço virtual de leitura do discurso-outro, buscamos caracterizar quais dizeres foram silenciados pela enunciação do sujeito B. Os dizeres silenciados (os não-ditos) poderiam substituir os dizeres do sujeito B, caso esse sujeito

ocupasse uma posição favorável à problematização do processo de formação acadêmica do professor de literatura. Embora determinados índices da materialidade do dizer apontassem para a possibilidade de efetuar essa problematização, a seqüência da enunciação do sujeito B se encaminha em outra direção, de modo a configurar uma posição de silenciamento dos fatores efetivamente responsáveis por determinados impasses que atravessam a formação do professor de literatura no curso de Letras.

Finalmente, na quarta e última análise do corpus, que também se concentrou no depoimento do sujeito B, não buscamos a manifestação de heterogeneidade como regularidade a ser focalizada para análise. Diferentemente, portanto, das outras três análises, a última tomou como regularidade a recorrência na superfície do dizer de um equívoco revelado pelo sujeito B no que se refere ao atravessamento de suas concepções sobre metodologia de ensino de literatura por suas concepções sobre abordagens teórico-críticas voltadas para análise de obras literárias.

De certa forma, esse equívoco já estava indicado em uma de nossas hipóteses de trabalho. Ao nos deparamos com ele, sobretudo na forma insistente com que se manifestava nos dizeres do sujeito B, achamos por bem consagrar uma de nossas análises do corpus a esse tema, que evidencia a equivocidade e a opacidade constituintes do imaginário do professor de literatura.

A seguir, apresentamos as análises de *corpus* efetuadas nesta investigação.

3.1. Análise 1: Atravessamento do discurso da crítica literária canônica no dizer de um professor universitário de literatura.

Transcrevemos a seguir a seqüência SD1, que nos servirá para caracterizar uma ressonância discursiva que aponta para sua filiação à uma Formação Discursiva Historicista (FDH):

> **(SD1)** Número 5, né? Você apontaria alguma relação com algumas correntes metodológicas de ensino de literatura? A corrente metodológica eu sigo muito Antônio Cândido, Literatura e Sociedade. Acho que a literatura, ela nasce na sociedade, ela reflete essa sociedade e ela, ela é o, o retrato mesmo, né, de um tempo, o retrato de um tempo. Então a minha linha, a minha corrente metodológica é mais essa da questão social mesmo, sociologia e literatura, a literatura calcada em uma época, em um determinado momento, numa visão talvez até um tanto marxista, eu diria assim, né, da literatura.

Em razão da ênfase dada à relação entre literatura e sociedade nessa seqüência, entendemos que é possível caracterizar nessa passagem uma ressonância discursiva que retoma o axioma discursivo (1), eixo definidor da FDH, e segundo o qual **A relação do texto literário com o contexto histórico de sua produção é uma petição de princípio[22] dos estudos literários**. Acreditamos que seja plausível considerar a inscrição dessa ressonância na FDH, uma vez que a professora enuncia que a literatura é *retrato de um tempo* e *calcada em uma época*, caracterizando, assim, uma retomada da relevância dada à relação do texto literário com o contexto histórico de sua produção.

Na próxima seqüência – SD2 –, apontamos para uma ressonância discursiva em que se materializa a presença do axioma discursivo (2), eixo fundamental do que chamamos de Formação Discursiva Imanentista (FDI):

> **(SD2)** A número 8: em sua opinião o que faz com que uma obra possa ser considerada literária? Tem n fatores, né, é uma diversidade muito grande que faz uma obra ser considerada literária porque a gente sabe que hoje a grande

[22] Por "petição de princípio", concebemos a exigência que deve ser satisfeita desde o início e assumida como pressuposto, para que um determinado trabalho no campo dos estudos literários seja considerado como filiado à tendência definida pela petição de princípio. Ela funciona como uma espécie de condição *sine qua non* a que se deve obedecer para que a filiação seja caracterizada.

> questão é da literariedade, né, porque uma obra literária... O que que é literatura? Aí a gente passa praquela pergunta, né: O que é literatura? Literatura num primeiro momento é ganhar o... causar o estranhamento, né, tem que causar o... tem que ser desfamiliar, né?

A menção da palavra *literariedade* nessa seqüência produz como efeito enunciativo a evocação de uma memória discursiva que traz à baila uma concepção de literatura filiada à corrente teórico-crítica dos formalistas russos, na qual toma-se a noção de literariedade como critério definidor do específico literário.

Os efeitos de sentido produzidos por *Literatura* (...) *é* (...) *causar o estranhamento* e (Literatura) *tem que ser desfamiliar* caminham na mesma direção, apontando para a noção de *literariedade* tal como concebida pelo formalismo russo, enquanto critério definidor da especificidade dos textos literários em relação aos não-literários.

Na medida em que a noção de literariedade define a especificidade da literatura em termos formais e lingüísticos (excluindo a necessidade de referência a aspectos conteudísticos e históricos), entendemos que os enunciados destacados do dizer do sujeito A funcionam como retomada do axioma discursivo (2), característico da FDI, no qual se lê: **O estudo literário deve ser empreendido independentemente da relação do texto literário com seu contexto histórico de produção.** A retomada, ou repetição, do axioma discursivo da FDI se caracteriza na medida em que ressoa na superfície do dizer uma filiação a noções ('literariedade', 'estranhamento', 'desfamiliarização') propostas pela corrente teórico-crítica dos formalistas russos, corrente essa que, ao defender uma leitura voltada exclusivamente para os aspectos lingüístico-formais do texto literário, inscreve-se em uma regionalização específica do Campo dos Estudos Literários (CEL) a que chamamos de FD Imanentista.

Examinando as seqüências SD1 e SD2, percebemos que nelas podemos identificar ressonâncias discursivas que remetem uma mesma enunciação (depoimento do sujeito A) a inscrições em formações discursivas que se opõem. Em função disso, entendemos que ocorre nessa enunciação uma forma de heterogeneidade mostrada, segundo os termos de Authier-Revuz (2004). Dizemos heterogeneidade 'mostrada' (em vez de 'constitutiva') na medida em que ela é passível de ser detectada na superfície do dizer, a partir de determinadas marcas lingüísticas que se manifestam indicando a presença do outro, isto é, caracterizando o atravessamento-constituição do intradiscurso pelo interdiscurso: no caso de SD1, temos como marcas a referência a Antônio Cândido, autor de prestígio da corrente sociológica de crítica literária, além da ênfase atribuída às relações entre a literatura e a sociedade, entre a obra literária e sua época ou momento histórico; no caso de SD2, temos como marcas a referência às noções formalistas de 'literariedade', 'estranhamento' e 'desfamiliarização', que apontam para uma concepção imanentista da literatura, isto é, uma concepção que defende o estudo autônomo da literatura em si mesma, centrado exclusivamente em seus aspectos estruturais, formais, lingüísticos, sem referência ao componente histórico ou a aspectos do conteúdo da obra.

Em razão das ressonâncias discursivas identificadas caracterizarem vozes divergentes, que, por sua vez, se remetem a posicionamentos distintos e polêmicos entre si no campo dos estudos literários, entendemos que tais ressonâncias devem ser consideradas como *polifônicas*, uma vez que configuram uma forma de heterogeneidade enunciativa no dizer do sujeito A.

Sugerimos na introdução do trabalho (assim como já constava em nosso projeto de pesquisa) a hipótese de que haveria um atravessamento do discurso da crítica

literária canônica (CLC) nas inscrições discursivas dos dizeres de professores universitários de literatura. Nessa seção, propomo-nos a examinar mais de perto tal hipótese.

Consideramos que o discurso da crítica literária canônica funcione como elemento legitimador de determinadas práticas discursivas e pedagógicas no meio acadêmico, devido à posição privilegiada que a CLC ocupa em nossa sociedade, enquanto 'instituição' encarregada da produção, avaliação e legitimação dos saberes sobre o literário. Caracterizamos esse processo de legitimação como um modo de funcionamento discursivo em que o discurso da crítica autoriza certas práticas, que lhe pagam algum tributo (como, por exemplo, a utilização dos métodos e conceitos definidos por certas correntes da teoria literária, como fundamento legitimador dos saberes e interpretações produzidos em trabalhos analíticos e ensaios críticos), e desautoriza outras práticas, (aquelas) que não lhe pagam tributo algum.

Se lembrarmos a concepção já explicitada anteriormente de um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, e afetado pelo esquecimento da determinação histórica dos sentidos, devemos dizer que o sujeito que enuncia da posição de professor universitário de literatura, integrante dos meios acadêmico e intelectual, não diz/não pode dizer aquilo que bem entende, da maneira que quiser. Isso se dá, pois ao sujeito só é dado enunciar aquilo que as formações discursivas lhe permitem dizer, uma vez que sua enunciação é constituída por já-ditos que compõem a memória discursiva. Além disso, devido a seu lugar social de professor universitário de literatura, é condizente com sua função institucional que esse sujeito filie-se a determinadas correntes prestigiadas e consolidadas da teoria literária, inscrevendo-se, pois, no discurso da crítica literária canônica, sob pena de ter sua prática pedagógica,

seus trabalhos acadêmicos e seus dizeres questionados caso não apresentem explicitamente nenhum tipo de filiação a essas correntes teóricas de prestígio, cujos saberes, conceitos e métodos são amplamente reconhecidos como válidos e sérios.

Desse modo, queremos aqui indicar que, em meio ao heterogêneo, contraditório e conflitante território do discurso da crítica literária canônica, podem ser encontradas as formações discursivas historicista e imanentista, cuja presença identificamos ressoando na superfície do dizer do sujeito A.

Pensamos que as ressonâncias polifônicas identificadas nas seqüências analisadas caracterizam o atravessamento dos dizeres do sujeito A por FDs que co-habitam o discurso da crítica literária canônica.

Além desse atravessamento, gostaríamos de mostrar também o modo pelo qual uma expressão recorrente no material de análise funciona discursivamente, caracterizando a interpelação do sujeito-professor universitário de literatura na sua relação com o discurso da crítica literária estabelecida. Para tanto, retomamos, a seguir, a seqüência SD2 e recortamos a seqüência SD3:

> **(SD2)** A número 8: em sua opinião o que faz com que uma obra possa ser considerada literária? Tem n fatores, né, é uma diversidade muito grande que faz uma obra ser considerada literária porque **a gente sabe que hoje** a grande questão é da literariedade, né, porque uma obra literária... O que que é literatura? Aí a gente passa praquela pergunta, né: O que é literatura? Literatura num primeiro momento é ganhar o... causar o estranhamento, né, tem que causar o... tem que ser desfamiliar, né? (os grifos são nossos)

> **(SD3)** ... e hoje uma coisa que é considerada literatura pode ser que daqui cem anos não seja mais, né? A carta de Caminha, ela não nasceu como uma coisa literária, como um texto literário, e **hoje a gente sabe que** é literatura da boa, né? Com processos históricos evidentemente, mas é literatura. (os grifos são nossos)

Nossos grifos mostram a expressão (ou expressões) em que iremos nos concentrar com o objetivo de examinar seu funcionamento discursivo.

Na seqüência SD2, a expressão em itálico, presente no segmento ***a gente sabe que hoje*** *a grande questão é da literariedade*, apresenta-se constituída pelo sujeito 'a gente', o verbo 'saber' e o advérbio 'hoje'. Essa mesma configuração pode ser verificada na seqüência SD3 no segmento ***hoje a gente sabe que*** (a carta de Caminha) *é literatura da boa*, embora tenha havido uma mudança na posição sintática do advérbio 'hoje'.

Num primeiro momento, coloquemos a seguinte pergunta: Qual seria o referente do sujeito gramatical 'a gente' nas seqüências SD2 e SD3?

A expressão 'a gente', embora possa ser interpretada como se referindo a uma coletividade, pode também ser considerada como se referindo a um sujeito empírico individual que, ao empregar a expressão 'a gente' no lugar do pronome pessoal 'eu' estaria menos comprometido com aquilo que enuncia, uma vez que compartilharia com uma coletividade, mais ou menos indefinida, a responsabilidade pelo que é dito. Todavia, preferimos encaminhar a interpretação do funcionamento dessa expressão em outra direção.

Entendemos que, se considerarmos que o sujeito enuncia do lugar de professor universitário de literatura, ocupando, portanto o espaço da intelectualidade acadêmica, diremos que a expressão 'a gente' produz como referente uma coletividade – a que propomos chamar de *comunidade discursiva*[23] – em que o sujeito A se inclui (se inscreve). A comunidade discursiva da intelectualidade acadêmica é afetada pelas FDs que co-habitam o discurso da crítica literária canônica no CEL. Por essa razão, aparece

[23] Por "comunidade discursiva" referimo-nos a um grupo de sujeitos que, em função do lugar social ou institucional que ocupam, são afetados por determinadas formações discursivas que não afetariam (ou afetariam em menor medida) outros sujeitos que ocupam lugares sociais e institucionais diferentes.

no segmento destacado na seqüência SD2 a referência à 'literariedade', que, como já expusemos acima, caracteriza uma ressonância discursiva que presentifica a FD imanentista. Pela mesma razão, o segmento da seqüência SD3, em que se diz que ***hoje a gente sabe que*** (a carta de Caminha) *é literatura da boa*, exemplifica o funcionamento de uma ordem do discurso, em função da qual aquilo que é dito só é dito porque é possibilitado, permitido, autorizado pelo regime das FDs que atuam no CEL.

Poderíamos nos perguntar também sobre o modo de funcionamento do verbo 'saber' nos segmentos destacados das seqüências recortadas. Nessa direção, o que propomos é a produção de um efeito de verdade (consensual, inquestionável, dogmática) válida ao menos no interior da comunidade discursiva em questão.

Afetada, pelo regime das FDs imanentista e historicista, a comunidade discursiva em que estão inscritos os professores universitários de literatura compartilha dos mesmos saberes que o sujeito A: *a gente* (acadêmicos envolvidos com os estudos literários) *sabe* (têm a convicção, a certeza de) *que hoje a grande questão é da literariedade* (enquanto critério para o estabelecimento da especificidade da literatura); *hoje a gente* (acadêmicos envolvidos com os estudos literários) *sabe* (têm a absoluta convicção, a plena certeza de) *que* (a carta de Caminha) *é literatura da boa*.

Resta-nos agora refletir a propósito do funcionamento do advérbio 'hoje' nos segmentos destacados. Tal funcionamento é de fundamental importância uma vez que recorta um intervalo histórico de dispersão dos sentidos (IHDS) em relação ao qual é permitido dizer aquilo que se diz em um determinado processo enunciativo. O recorte de um determinado IHDS define um momento histórico determinado em que são dados como válidos os saberes veiculados nos/pelos discursos. Portanto, o estabelecimento da validade desses saberes é tributário de um regime específico das formações discursivas

(localizado historicamente), que apresenta relativa estabilidade em relação a sua circunscrição em um determinado IHDS – embora sempre já considerado em um ininterrupto processo de transformação.

Numa primeira leitura, poderíamos, então, pensar que o recorte temporal operado pelo advérbio 'hoje' conduz à interpretação de um determinado funcionamento que produziria, como efeito enunciativo, uma relativização dos saberes e da verdade estabelecidos pelo regime das FDs historicista e imanentista, e cristalizados em dizeres de professores universitários de literatura. Tal efeito de relativização poderia ser interpretado nos seguintes termos: se se afirma que tal ou qual saber são válidos "hoje" (atualmente, na época presente), isso significa que permanece aberta a possibilidade de que esse ou aquele saber não sejam absolutos, uma vez que podem não ter sido dados como válidos noutra época. Embora admitamos a possibilidade de tal leitura ou raciocínio, não os assumiremos e direcionaremos a interpretação para outro rumo.

Indicaremos, de forma muito sucinta, a filiação do discurso da comunidade acadêmica a FDs que se confrontam no campo discursivo dos estudos históricos. Uma dessas FDs rege a produção de discursos nos quais se pode verificar a concepção teleológica da História, ou seja, a idéia de que a História da humanidade caminha evoluindo em direção a um determinado fim. Segundo tal concepção, os sucessivos estágios da História sempre representam um aperfeiçoamento progressivo do conhecimento científico produzido em estágios anteriores.

Considerando, então, o atravessamento do discurso universitário pela concepção teleológica de História, propomos ler o advérbio 'hoje' produzindo como efeito enunciativo a crença no alcance de um estágio mais avançado da história da produção do conhecimento. Por outras palavras, poderíamos interpretar as seqüências recortadas

da seguinte maneira: (2) *a gente sabe que hoje a grande questão é da literariedade* = 'nós, os acadêmicos envolvidos com os estudos literários, apresentamos a convicção compartilhada de que na atualidade já se chegou à resposta definitiva (!?) a respeito do critério que estabelece a especificidade do texto literário'; (3) *hoje a gente sabe que* (a carta de Caminha) *é literatura da boa*; 'no momento histórico presente, nós, os professores universitários de literatura, apresentamos a convicção compartilhada de que finalmente se chegou à compreensão de que a carta de Caminha é, sim, literatura de boa qualidade'.

Uma vez observados os funcionamentos discursivos do sujeito 'a gente', do verbo 'saber' e do advérbio 'hoje', é possível tecer algumas considerações pontuais a fim de correlacionar os aspectos evidenciados a partir da análise.

Procuramos aqui realizar uma primeira abordagem analítica dos dados obtidos para o desenvolvimento de uma investigação da polifonia nos dizeres de professores universitários de literatura a respeito da disciplina e seu ensino.

Esperamos, ainda que minimamente, ter caracterizado no dizer do sujeito A um modo de funcionamento discursivo que aponta para a emergência de ressonâncias polifônicas que remetem a formações discursivas conflitantes no campo discursivo dos estudos literários: dentre elas, a FD imanentista e a FD historicista.

Acreditamos, também, ter colocado em relevo um modo de funcionamento discursivo que caracteriza o **atravessamento do discurso da crítica literária canônica** nos dizeres analisados.

Na próxima seção, examinamos outros recortes do depoimento do sujeito A, em que vislumbramos outras formações discursivas concorrentes no espaço definido pela rubrica 'estudos literários'.

3.2. Análise 2: Embate entre os posicionamentos canônico e democrático no ensino de literatura.

O material que propomos analisar agora provém de um recorte que fizemos, constituindo outra seqüência discursiva, SD4, também extraída do depoimento do sujeito A. O fragmento que vamos analisar faz parte da resposta dada à seguinte questão: *Como você costuma trabalhar o ensino de literatura em suas aulas*? Segue abaixo a transcrição da resposta:

> **SD4** a pergunta 4, né: Como você costuma trabalhar o ensino de literatura nas suas aulas? Eu procuro trabalhar a literatura de uma forma sedutora, eu acho que saber é sabor, né, já dizia o Rubem Alves, sem sabor não tem saber, então de alguma forma o aluno tem, você tem que estimulá-lo primeiro, tem que dar fome pra ele, ele tem que ter fome pra depois ele se alimentar de literatura... sem estímulo ninguém quer aprender nada, o aluno tem que entender isso, né, e tá interessado... e tem que ter mostrar interesse, e querer comer, querer devorar o conhecimento... *senão ele não, ele ele simplesmente não vai participar desse banquete maraviLHOso he he {risos} que é devorar Machado, Clarice né, Marquês de Sade (...) Manuel Bandeira (...). Cada um tem o seu estilo e seu gosto, então o aluno pra ele aprimorar o gosto literário ele tem que tá ter essa fome né, de devoração das metáforas s*enão ele não vai conseguir nada, então assim eu acho que esse é o melhor método pra trabalhar literatura, estimular. (os grifos são nossos)

No destaque em itálico, marcamos o trecho ao qual gostaríamos de voltar nossa atenção. Propomos agora segmentar esse trecho em três enunciados:

1. *[o aluno] não vai participar desse banquete maraviLHOso [...] que é devorar Machado, Clarice, Marquês de Sade (...) Manuel Bandeira;*
2. *Cada um tem o seu estilo e seu gosto;*

3. *pra ele [o aluno] aprimorar o gosto literário tem que tá ter essa fome, né, de devoração das metáforas.*

Essa segmentação não se pretende arbitrária. Acreditamos que seja possível remeter esses três enunciados a duas formações discursivas que propomos delinear no campo discursivo dos estudos literários.

Quando se fala em ensino de literatura, determinados enunciados retornam por uma memória discursiva, demarcando posições divergentes no campo dos estudos literários. Ao se discutir no ensino de literatura quais deveriam ser as obras e autores a serem adotados para compor o conteúdo da disciplina, certos enunciados podem configurar as seguintes ressonâncias enunciativas: I – "Os alunos devem estudar os clássicos, os clássicos constituem a verdadeira literatura, a literatura de boa qualidade"; II – "Os alunos devem ter a liberdade de escolher quais obras gostariam de ler, a imposição do cânone não considera o gosto pessoal nem o prazer na leitura".

Esses enunciados, em nossa compreensão, remetem a posicionamentos divergentes que, por sua vez, podem ser inscritos em duas formações discursivas que vamos propor como concorrentes no campo dos estudos literários. Chamaremos de *FD Canônica* (FDC) ao domínio de saber definido por um conjunto de enunciados que podem ser remetidos ao posicionamento favorável à adoção das obras canônicas como conteúdo da disciplina de literatura na escola. Em contrapartida, propomos caracterizar o que chamaremos de *FD Democrática* (FDD) como o domínio de saber definido por um conjunto de enunciados que podem ser remetidos a um posicionamento favorável à adoção de obras não-pertencentes ao cânone como conteúdo da disciplina de literatura, desde que tais obras correspondam às preferências pessoais dos estudantes.

A FD Canônica caracteriza-se ainda por apresentar a crença em um ou mais critérios definidores do que seja literatura (isto é, a existência de algo que permita distinguir textos literários de textos não-literários) e a crença em um ou mais critérios definidores da literatura de qualidade (isto é, aquela verdadeiramente merecedora de um lugar no cânone). Tais crenças poderiam justificar a existência de um cânone literário, isto é, um conjunto de obras cuja qualidade estético-artística as distingue de obras outras.

A FD Democrática apresenta como características o questionamento dos critérios que determinam o que seja um texto literário e o que seja uma obra de qualidade (esteticamente construída de forma que possa integrar o cânone). O questionamento da existência de tais critérios pode recair na crença do gosto pessoal e do prazer da leitura como elementos essenciais para a formação do aluno da/na disciplina Literatura.

O posicionamento dito 'democrático' considera seu antípoda (a FDC) como 'autoritário'. O posicionamento chamado 'canônico' considera seu rival (a FDD) como 'subversivo'.

Com base nas FDs acima caracterizadas, bem como nas posições-sujeito que elas constituem, daremos seqüência à análise, interpretando os segmentos do enunciado recortado dos dizeres do sujeito A.

Em 1, temos uma enumeração de autores (todos atualmente pertencentes ao cânone literário) que são valorizados e sugeridos para a leitura dos alunos, uma vez que as obras desses autores comporiam um "banquete maravilhoso" para os estudantes. Neste enunciado, temos como inscrição discursiva um posicionamento favorável ao cânone literário e sua adoção no ensino de literatura. Desse modo, é possível vincular tal

enunciado à FD canônica. O sujeito da enunciação identifica-se, portanto, nesse trecho, com uma primeira posição-sujeito – a posição-sujeito canônica.

No enunciado de número 3, a posição-sujeito ainda continua a mesma, uma vez que neste trecho fala-se em *aprimoramento* do gosto literário pelos alunos, o que de acordo com nossa leitura, produz a seguinte ressonância enunciativa: 'os alunos em processo de formação devem aprender a selecionar melhor as obras literárias que os agradam'. Tal inscrição discursiva é produzida na medida em que a FD canônica atravessa mais uma vez os dizeres do sujeito. Dessa maneira, teríamos aqui revelada a crença na existência de uma separação entre o que é e o que não é (boa) literatura, ou seja, a crença em uma divisão entre aquilo que se deve valorizar (e gostar) e o que não se deve valorizar cultural ou intelectualmente. Tal crença, como já havíamos caracterizado mais acima, constitui o posicionamento favorável ao trabalho com obras canônicas na sala de aula.

Todavia, quando voltamos o olhar para o enunciado de número 2, as inscrições discursivas ali demarcadas parecem desviar da concepção identificada nos outros trechos como posição-sujeito *canônica*.

No enunciado supracitado, o dizer "Cada um tem o seu estilo e seu gosto" nos parece ser configurado pelo atravessamento da FD Democrática. Nesse ponto da enunciação, a inscrição discursiva produzida remete a uma concepção de respeito ao gosto pessoal dos estudantes, um posicionamento 'libertário', 'anti-autoritário'. Logo, é possível defendermos aqui a idéia de que o sujeito do dizer oscila por uma movência e desloca-se em seu dizer de uma posição-sujeito (canônica) para outra (democrática). Por essa oscilação, o sujeito do dizer pode expor suas preferências literárias por obras canônicas sem que sofra acusações de 'elitismo' da parte daqueles que defendem a

pluralidade, uma vez que o sujeito do dizer também considera a importância de se respeitar as preferências individuais, sejam elas canônicas ou não.

Não há problema algum na constatação dessa contradição: ocorre apenas que o sujeito da enunciação se mostra em sua heterogeneidade por meio de seu dizer. A contradição produz como significação a interpelação do sujeito da enunciação pelo discurso democrático-pluralista, que o impele a deixar explícito seu respeito pelas preferências individuais, embora sua tendência seja recomendar obras canônicas que agradam seu paladar literário para leitura (e 'aprimoramento' do gosto) dos estudantes. Entretanto, por ser afetado pelo esquecimento nº 1, ao sujeito não é dada a possibilidade de perceber essa contradição, esse embate de posicionamentos (e de diferentes inscrições em FDs) divergentes, configurados pela alteridade enunciativa na qual se movem seus dizeres.

Cabe, agora, tentarmos definir qual dos dois posicionamentos revelados nos dizeres do sujeito mostra-se como *predominante*. Em outras palavras diremos que, uma vez identificadas as *posições-sujeito* que se configuram na enunciação, buscaremos determinar, por meio da relação de desigualdade-contradição-subordinação entre elas, qual é o *lugar discursivo* ocupado por esse sujeito.

Na tentativa de determinar qual é esse lugar discursivo (qual é a posição-sujeito que domina), lançaremos mão do conceito de *pré-construído*, tal como concebido por Henry (1977) e Pêcheux (1997). De posse desse conceito cremos ter condições para explicitar o funcionamento discursivo responsável pelo arranjo e organização das posições-sujeito presentes na enunciação em questão.

Pêcheux (1997) atribui a Paul Henry (1977) a proposição do termo *pré-construído* a fim de designar aquilo que "remete a uma construção anterior, exterior,

mas sempre independente, em oposição ao que é "construído" pelo enunciado" (Pêcheux, 1997, p. 99).

Com base nessa concepção de pré-construído, fomos levados a conceber que, nos três enunciados que recortamos para análise, "há *separação, distância ou discrepância* na frase, entre o *que é pensado antes em outro lugar ou independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase*" (Pêcheux, 1997, p. 99).

O que estamos querendo dizer é que na enunciação que estamos analisando, acreditamos que haja uma *linha de pensamento* que prevalece no nível global dos dizeres (enunciados 1 e 3), demarcando a posição-sujeito canônica, e que essa linha de pensamento é interrompida pela intromissão de um saber *exterior* à FDC, que domina a configuração das inscrições discursivas na enunciação em questão. Esse saber exterior, que é da ordem do pré-construído, constitui-se na FD democrática, que atravessa o dizer, interpelando o sujeito a ocupar uma posição contrária àquela que ele ocupa predominantemente na enunciação.

No enunciado 1 da seqüência, os autores tidos como canônicos são valorizados e recomendados para o ensino da literatura (com exceção do Marquês de Sade, que, embora tenha conquistado seu lugar no cânone acadêmico, não costuma integrar o cânone escolar). No enunciado 3, coloca-se a necessidade do aluno "aprimorar" o gosto literário, ou seja, o 'bom gosto' não pode admitir qualquer coisa como sendo literatura de qualidade: o 'aprimoramento' do gosto seleciona aquilo que há de melhor entre as produções literárias. Em meio a essa aparente continuidade, eis que irrompe na cadeia do dizer o enunciado 2, uma relativização da questão do gosto (que de universal passa a

pessoal, particular), o que constitui uma posição de respeito às individualidades, logo, de tolerância 'democrático-pluralista'.

Dada essa configuração dos enunciados que acabamos de caracterizar, cremos ser possível dizer que a linha global de pensamento contida na enunciação inscreve o sujeito na FD canônica. Ao mesmo tempo, o dizer (canônico) é atravessado por um saber (democrático) que lhe é exterior e que se opõe ao que é dito na enunciação em seu todo (caracterizando o fenômeno do pré-construído – saber que defende a liberdade de leitura). Acreditamos, também, que esse dizer – que vem de fora e que contraria aquilo que é construído pela enunciação – não é senão uma espécie de 'intruso inevitável'. Expliquemo-nos.

Não é difícil notar que, considerado o IHDS em que os dizeres se inscrevem na atualidade, os mais diversos posicionamentos tidos como 'antidemocráticos' ('elitistas', 'autoritários') são imediatamente repelidos como "heresias" do ponto de vista intelectual, ou meramente como pensamentos "politicamente incorretos" – ou seja, constituem aquilo que *não pode nem deve ser dito* de maneira alguma.

Desse modo, propomos chamar de Arqui-Formação Discursiva Democrática ao domínio de saber que se impõe sobre as outras FDs que com ela concorrem no campo discursivo dos estudos literários, determinando o que não pode nem deve ser dito nesse domínio.

A AFD Democrática atravessa a enunciação em questão pelo viés do pré-construído, produzindo como efeito a salvaguarda do sujeito responsável pelo dizer, preservando-o de possíveis acusações de 'elitismo', que lhe poderiam ser feitas em razão do posicionamento ideológico que o sujeito revela predominantemente em seus

dizeres, posicionamento este favorável à concepção chamada aqui de ‘canônica’ no que tange aos estudos literários e ao ensino de literatura.

Dadas as condições históricas de produção, a AFD Democrática atravessa a enunciação, constituindo o sujeito em uma posição que se contrapõe ao lugar discursivo (posição-sujeito dominante) por ele ocupado. Em função disso é que se pode sustentar que a inscrição do sujeito enunciador na AFD Democrática se dá sem que haja identificação, pois o sujeito da enunciação é compelido a inscrever-se numa posição de respeito ao gosto não-canônico, apesar de sua predileção por autores canônicos.

Buscamos, por meio desta análise, empreender uma reflexão em torno dos diferentes (e contraditórios) posicionamentos que se erigem no campo dos estudos literários e que têm implicações relevantes para as práticas pedagógicas no ensino de literatura.

Em razão da análise que empreendemos, fomos levados a recorrer a alguns conceitos e tentar produzir outros que pudessem viabilizar o trabalho analítico. Dentre esses conceitos, propusemos o de Arqui-Formação discursiva, lançamos mão da concepção de pré-construído em Pêcheux e Henry, e hipotetizamos a existência do discurso democrático-pluralista.

Como conseqüência do trabalho analítico, pudemos depreender inscrições discursivas que caracterizam o sujeito da enunciação em sua heterogeneidade, ocupando diferentes posições-sujeito, porém, com a predominância do lugar discursivo que constitui o sujeito em sua identificação com a FD Canônica, cujos saberes representam um posicionamento favorável à adoção de obras pertencentes ao cânone literário para serem trabalhadas no ensino de literatura.

3.3. Análise 3: Silenciamento sobre o Processo de Formação do Professor de Literatura

Neste trabalho, as hipóteses constituintes de nossa proposta investigativa problematizam o processo de formação do professor de literatura em cursos de graduação em Letras. Nossas questões de pesquisa colocam a possibilidade de que possa existir, por parte do professor universitário de literatura (o professor-formador), uma lacuna de percepção quanto à necessidade de se refletir sobre o ensino de literatura, em vista de sua problematização. Hipotetizamos também que o professor-formador não considere certos elementos necessários à formação do professor de literatura enquanto formador de leitores no ensino fundamental e médio.

Essas, entre outras questões, colocam como foco relevante da pesquisa a **problematização do processo de formação do professor de literatura na graduação**. Nesse sentido, a análise que pretendemos relatar a seguir diz respeito a essa questão especificamente.

Procuramos sublinhar, por meio de uma abordagem analítica de alguns recortes do depoimento do sujeito B, o modo pelo qual se insinua e, depois, se apaga no dizer a problemática da formação do professor de literatura. Para tanto, recortamos do *corpus* duas seqüências discursivas sobre as quais lançamos nosso olhar analítico-interpretativo:

> (SD5) quando eu dava aula no ensino médio, no ensino fundamental olha eu tinha as mesmas deficiências as mesmas dificuldades, os mesmos enfrentamentos que têm esses professores, que estão hoje nessa nes- na nas escolas públicas e particulares não é? que essas *essas deficiências essa falta de conhecimento é muitas vezes fruto também duma formação que é, precária mesmo né quer dizer o aluno quando ele sai eh do dum curso de graduação ele não sai completo, ele nunca sai completo, quer dizer falta na grande maioria, desses alunos que se formam nos cursos de graduação a*

> *prática mesmo a experiência e a experiência é que dá justamente a condição de ele ir dia a dia melhorando aprimorando o seu trabalho, foi o que aconteceu comigo* (os grifos são nossos)

> (SD6) quando eu falo que o ensino fundamental e mé- e médio têm suas deficiências não é no sentido duma crítica destrutiva é no sentido duma crítica eh pra mostrar que *os professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio não têm ainda a devida preparação, o devido conhecimento até por uma questão muitas vezes de idade de de trajetória mesmo de vida que dê essa condição de vislumbrar a importância do ensino de literatura nesses níveis que nós estamos tratando.* (os grifos são nossos)

Segundo nossa perspectiva, temos aqui uma ocorrência de *divisão do sentido*[24], na medida em que há uma *tensão* entre o que é dito e o não-dito (que, entretanto, poderia ter sido dito), tensão essa que se estabelece a partir dos diferentes modos pelos quais se podem ler as seqüências destacadas. Esses diferentes modos de ler vão se configurar conforme as diferentes posições tomadas/ocupadas pelos leitores das seqüências discursivas, com relação à problemática da formação do professor de literatura no curso de graduação (licenciatura) em Letras.

Fazendo uma primeira incursão à SD5, sem nos preocupar em ir além da superfície discursiva, lemos que: a formação, em nível de graduação, dos professores de literatura é tida como "precária"; em seguida, atribui-se essa precariedade a uma formação incompleta do aluno na graduação; na seqüência, afirma-se que a incompletude (da formação) do aluno é inevitável, por estar condicionada à falta de experiência prática do graduando; finalmente, afirma-se que a aquisição dessa experiência é que possibilitará o aprimoramento de sua atuação docente.

Entendemos que a divisão do sentido instaura-se a partir do delineamento de duas maneiras distintas de ler os segmentos separados abaixo por nós, constituindo quatro enunciados:

[24] Por "divisão de sentido", compreendemos o processo inerente a qualquer materialidade lingüística que, devido à natureza opaca e equívoca da língua, está sempre sujeita a produzir mais de um sentido (a unidade (o 'um') da materialidade se dividindo em dois ou mais sentidos possíveis).

1. *essas deficiências essa falta de conhecimento é muitas vezes fruto também duma formação que é, precária mesmo né*
2. *quer dizer o aluno quando ele sai eh do dum curso de graduação ele não sai completo,*
3. *ele nunca sai completo,*
4. *quer dizer falta na grande maioria, desses alunos que se formam nos cursos de graduação a prática mesmo a experiência e a experiência é que dá justamente a condição de ele ir dia-a-dia melhorando aprimorando o seu trabalho, foi o que aconteceu comigo*

Acreditamos que seja possível tomar cada um dos três últimos enunciados como *reformulações* de seus antecedentes imediatos Tais reformulações, marcadas inclusive na superfície lingüística pela ocorrência dupla da expressão "quer dizer", caracterizam de maneira exemplar, o funcionamento subjetivo afetado pelo esquecimento nº 2.

O que pode variar é o modo como se compreendem as reformulações: podemos entendê-las como *construções parafrásticas*, isto é, tentativas que o sujeito da enunciação faz para esclarecer 'o sentido' de seu dizer, empregando outras palavras, que, em sua avaliação, são mais propícias para tornar clara a significação por ele pretendida; por outro lado, podemos compreender as reformulações como *construções heterotópicas*, ou seja, formas de que o sujeito se vale para desfazer possíveis equívocos que ele julga ter cometido nos enunciados anteriores, de modo que ele busca produzir um deslocamento de sentido para corrigir seus 'deslizes'.

A primeira maneira de ler os enunciados (a que chamaremos *leitura linear*) aponta para a compreensão de cada trecho como a seqüência 'natural' e 'necessária' do trecho anterior. Isto é, a leitura linear considera que os enunciados posteriores consistem em formulações de que o sujeito da enunciação se vale para *explicitar*, *elucidar*, *clarificar* a significação ('própria') de seu dizer. Como corolário desse modo particular de leitura, considera-se cada enunciado da seqüência como mero desdobramento do enunciado que o antecede. Pode-se dizer que, lingüisticamente, teríamos aí uma relação de *explicação* (por oposição à relação de determinação), na qual cabe à oração subseqüente expor um aspecto *constitutivo* ou *necessário* (em certo sentido, 'evidente') do trecho anterior.

O segundo modo de proceder à leitura dos trechos em destaque (que denominaremos de *leitura descontínua*) consiste em considerar cada segmento posterior como uma *escolha inconsciente* que o sujeito da enunciação efetua de modo a *especificar*, *determinar*, *definir* qual sentido (dentre alguns possíveis) deve ser atribuído ao enunciado anterior que compõe seu dizer. Ou seja, a leitura descontínua concebe cada segmento do dizer como internamente dividido quanto à sua significação, como portador de significações potenciais distintas (divergentes). Assim, a leitura descontínua concebe que, para o sujeito da enunciação, o papel dos trechos subseqüentes consiste em desfazer ou eliminar a indecisão (a dúvida, o equívoco) na interpretação, apontando para uma das significações passíveis de serem atribuídas ao dizer (aquela que o sujeito enunciador consideraria apropriada). Lingüisticamente, teríamos aí uma relação de *determinação* entre os enunciados (por oposição à explicação), uma vez que a determinação se caracteriza pelo fato de que o 'conteúdo' da oração posterior não está necessariamente contido no segmento precedente, havendo, portanto, uma relação de

contingência entre os 'conteúdos' dos enunciados que se sucedem. A relação de determinação, portanto, coloca no segundo enunciado um atributo, um predicado, um 'conteúdo' que deve ser relacionado ao primeiro, de modo a *identificar* ou *especificar* sua significação, dentre outras que seriam igualmente admissíveis.

Pela leitura linear, poderíamos construir a seguinte interpretação do fragmento destacado: as deficiências dos professores de literatura (dos níveis fundamental e médio) resultam de uma formação precária na graduação; a precariedade da formação pode ser atestada pela incompletude do graduando que conclui o curso; a incompletude é incontornável, inevitável, constitutiva de todo processo de formação na graduação; a inescapável incompletude da formação só poderá ser superada por meio do suplemento da experiência, que é obtida da prática de ensino.

Numa direção oposta a essa, podemos adotar a perspectiva da leitura descontínua. Nesse caso, a operação interpretativa consistirá em, primeiramente, examinar as diferentes significações que podem ser desdobradas dos enunciados, a fim de estabelecer as condições que nos permitirão, em seguida, indicar um sentido que fica obliterado pela perspectiva da leitura linear, caracterizando um efeito de *silenciamento* no nível discursivo. Assim, torna-se possível apontar o caminho seguido por uma leitura linear que, invariavelmente, acaba por *silenciar* outro(s) direcionamento(s) de sentido possível(is). Sigamos, então, a trilha da leitura descontínua.

Ao lermos o primeiro enunciado (E1), podemos interpretar que um de seus efeitos enunciativos possíveis aponta para (isto é, cria no leitor a expectativa de) uma discussão (que, espera-se, ocorrerá na seqüência da enunciação) a propósito das razões e/ou fatores responsáveis pela precariedade do processo de formação. Contudo, a

seqüência do dizer não aborda a existência de problemas que estariam presentes no processo de formação, e que poderiam ser apontados como fatores da precariedade.

Em vez disso, o enunciado 2 (E2) substitui a precariedade da formação, como causa para as deficiências atribuídas aos professores, pela incompletude do formando. Neste momento, isto é, na relação que se estabelece entre os enunciados 1 e 2, podemos apontar a ocorrência de uma *reformulação parafrástica*, na medida em que podemos interpretar que a incompletude do formando resulta da incompletude do processo de formação, que, por essa razão (isto é, por ser incompleto), é tido como precário. Portanto, o pressuposto da relação que se estabelece entre E1 e E2 é que a graduação deveria proporcionar uma formação completa ao graduando; uma vez que a formação do graduando é incompleta, ela é considerada precária.

Entretanto, dissemos acima que, na enunciação em questão, ocorre o silenciamento de uma efetiva problematização acerca dos fatores que constituem o processo de formação do professor de literatura na graduação. Portanto, para sustentarmos essa hipótese de silenciamento, devemos considerar agora o enunciado 3 (E3) e os efeitos que ele provoca a partir da relação que estabelece com os outros enunciados.

Em nossa visão, quando o sujeito enuncia que o aluno "nunca sai completo" do processo de formação na graduação, produz-se aí uma *reformulação heterotópica*, na medida em que o efeito enunciativos provocado por E3 desloca o sentido que vinha se constituindo nos enunciados anteriores. Isso porque, ao colocar que a incompletude é *constitutiva* do processo de formação do graduando, um dos efeitos enunciativos dessa enunciação é a isenção do processo de formação da acusação de que seja 'precário', isto é, isenta-se o processo de formação do questionamento segundo o qual a formação em

nível superior apresenta problemas (solucionáveis), sobre os quais valeria a pena refletir.

Ou seja, diferentemente da linearidade de sentido até então estabelecida entre E1 e E2 - a incompletude do formando como um sinal da 'precariedade', dos problemas que se verificam no processo de formação – ao colocar a incompletude como constitutiva e inevitável, E3 desloca o sentido dos enunciados anteriores, desencaminha uma crítica que se esboçava ao processo de formação do professor na graduação e concorre para a produção de um efeito de silenciamento acerca dos fatores efetivos de uma formação problemática em nível superior.

Até aqui, temos, em resumo, a seguinte situação: se, por um lado, a formação é precária (E1) porque é incompleta (E2), mas, por outro lado, a incompletude é inevitável (E3), então não há nada a fazer; a inevitabilidade levando ao conformismo. Ou por outras palavras: se a incompletude do formando é incontornável, o debate sobre as possíveis causas de uma formação acadêmica precária não é apenas infrutífero ou inútil, mas um flagrante despropósito - mera perda de tempo.

Segundo a perspectiva da leitura descontínua, cremos que a menção à incompletude do graduando, isto é, de sua formação, como justificativa para as deficiências atribuídas aos professores, constitui-se como uma opção (dentre outras possíveis): uma escolha inconsciente do sujeito que exclui, apaga, silencia um outro desdobramento do dizer. Esse outro desdobramento consistiria em apontar, como afirmamos, para o exame ou **a problematização dos fatores efetivamente responsáveis pela precariedade da formação do professor de literatura no curso de graduação em Letras.**

Seguindo esse raciocínio, poder-se-ia pensar que a precariedade da formação não se dá como uma questão que mereça reflexão (passível de ser corrigida, solucionada, ou, ao menos, amenizada), mas, sim, como um fato com que devemos nos conformar e que, segundo o enunciado 4 (E4), só poderá ser compensado durante os anos posteriores em que o profissional formado no curso de Letras suprirá ou suplementará a deficiência 'constitutiva' de sua formação mediante o aprendizado e o aprimoramento decorrentes da prática pedagógica.

Uma vez que estamos procedendo neste momento à leitura descontínua, podemos então prosseguir, examinando agora uma outra possibilidade de significação para E4, diferente da que acabamos de indicar.

É possível também interpretar que E4 indique a falta de experiência prática do graduando como fator responsável pela precariedade de sua formação. Nesse caso, seria legítimo deduzir desse pensamento que uma provável solução para a melhoria da formação consistiria em proporcionar aos graduandos (outras) oportunidades de vivenciar a experiência prática do ensino durante o curso.

Além disso, caso optássemos por essa interpretação de E4, estaríamos diante de uma mínima, porém efetiva referência a um fator tido como responsável pela deficiência de formação do graduando no curso de Letras. A decisão por essa interpretação de E4 implicaria, portanto, a impossibilidade de continuarmos defendendo, simultaneamente, a interpretação segundo a qual ocorre um silenciamento, na enunciação em questão, dos problemas referentes à formação deficiente do graduando em Letras. Não é possível afirmar as duas coisas ao mesmo tempo: ou ocorre o silenciamento das razões de uma formação precária, ou a menção à falta de

experiência constitui uma pequena referência do sujeito da enunciação a essa problemática.

Para justificarmos nossa opção por continuar apostando na hipótese de silenciamento, convidamos o leitor a examinar conosco a seqüência discursiva 6 (SD6), retirada do mesmo depoimento, e da qual obtemos os enunciados 5 e 6 (E5 e E6):

5. *os professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio não têm ainda a devida preparação, o devido conhecimento*
6. *até por uma questão muitas vezes de idade de de trajetória mesmo de vida que dê essa condição de vislumbrar a importância do ensino de literatura nesses níveis que nós estamos tratando*

Em nossa visão, E5 pode ser compreendido como uma *reformulação parafrástica* de E1, uma vez que ambos se referem às deficiências (de conhecimento, de preparação, de formação) dos professores de literatura da educação básica. Por sua vez, E6 apresenta uma explicação para o fato de os professores não possuírem a "devida preparação" ou o "devido conhecimento": a menção à questão da idade e da trajetória de vida nos faz pensar, novamente, na falta de experiência como fator de relevância na discussão a respeito das deficiências atribuídas ao professorado.

Em razão da retomada ou evocação, por E6, da questão da falta de experiência, já presente em E4, propomos reler esses enunciados procurando, dessa vez, estabelecer relações entre suas significações.

Ao propormos essa releitura relacional, apoiamo-nos nas concepções de Foucault (2005) acerca da *função enunciativa*. De acordo com o autor, "um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados" (p. 110)

Acreditamos que a releitura relacional de E4 e E6 faz avultar um efeito enunciativo segundo o qual *a menção à falta de experiência*, como explicação para as deficiências atribuídas aos professores, *remete preferencialmente ao período pós-formação, em detrimento do período de formação*.

Em outras palavras, entendemos que as relações sentidurais estabelecidas entre E4 e E6 colocam a questão da falta de experiência como algo a ser remediado durante o exercício da profissão pelo professor de literatura *nos anos posteriores* a sua formação acadêmica. Pois não se trata, apenas, de ter vivenciado alguma vez o ensino na prática; trata-se de um processo contínuo ("a experiência é que dá justamente a condição de ele *ir dia a dia melhorando aprimorando* o seu trabalho"), além de ser uma questão de longo prazo ("*trajetória* mesmo *de vida*")[25], não sendo, portanto, algo que poderia ser resolvido num espaço de tempo mais curto (como em 4 ou 5 anos de uma graduação em Letras).

Nesse contexto, o sentido da palavra "experiência" também se divide em dois: 'vivenciamento de uma situação prática'[26], de um lado; 'maturidade' ou 'sabedoria', de outro. Uma leitura linear que não observasse o processo de divisão do sentido poderia considerar apenas a primeira significação da palavra "experiência", o que colaboraria para a interpretação de que bastaria vivenciar situações práticas de ensino durante a graduação para atenuar os obstáculos à boa formação do professor.

---

[25] Grifos nossos.

[26] A *Erfahrung* a que se refere Pêcheux (1997, p. 196): "(eu/ver/aqui/agora) no "visto" de uma cena, na evidência da *experiência* de uma situação".

Considerando a divisão do sentido, a leitura descontínua nos permite vislumbrar outra significação para a palavra "experiência", como 'sabedoria' ou 'maturidade', algo que, segundo o sujeito, não pode ser alcançado senão "por uma questão muitas vezes de idade de de trajetória mesmo de vida". Nesse sentido, as significações da palavra "experiência" cooperam para a interpretação de que há silenciamento (dos fatores de uma formação deficiente), uma vez que a questão da "experiência", colocada em jogo pela enunciação, não se refere meramente às situações práticas de ensino que o aluno pode vivenciar durante a graduação: a experiência enquanto 'maturidade' remete a um saber que só se obtém no exercício profissional diário, uma sabedoria que vem com a idade e que se atinge ao longo de uma trajetória de vida.

Outro elemento, de ordem lingüística, que corrobora essa interpretação é a construção verbal "ir melhorando"/ "ir aprimorando", estrutura essa que sugere uma progressão temporal, ao longo da qual vai se configurando a 'experiência' enquanto 'bagagem', isto é, o saber que vai se acumulando no decurso de anos de prática profissional.

É oportuno, aliás, salientar que o processo de divisão do sentido produziu uma dificuldade no que concerne à transcrição do depoimento: a transcrição da expressão "dia a dia", sem hífens, resultou de uma opção pela interpretação do vocábulo 'experiência' como 'maturidade'. Pois, nesse sentido de 'experiência', entendemos que, mais do que remeter ao cotidiano da prática (o que justificaria a escrita "dia-a-dia", com hífens), a expressão reforça a idéia de duração ou de progressão temporal, significando, então, 'dia após dia' (= 'de um dia a outro' = 'de tempos em tempos'), justificando a opção pela transcrição sem hífens.

Dissemos no início desta seção que a divisão do sentido caracteriza uma *tensão* entre o dito e o não-dito, isto é: entre a afirmação de uma incompletude constitutiva da formação do professor de literatura na graduação e uma efetiva problematização dos fatores que levam o sujeito da enunciação a considerar essa formação como precária. O enunciado 1, que avalia a formação como precária, insinua a possibilidade da problematização, que, no entanto, não vem à tona, permanece latente e se oculta sob a da superfície discursiva, imiscuindo-se na espessura do não-dito.

Para finalizar essa terceira incursão analítica ao *corpus* da pesquisa, devemos concluir dizendo que a tensão entre o dito e o não-dito evoca e representa o conflito entre posições-sujeito distintas, assumidas diante da problematização da formação do graduando em Letras. Isso significa afirmar que o leitor das seqüências discursivas analisadas privilegiará o dito (referência à incompletude) ou o não-dito (o silenciamento da problematização) dependendo de seu posicionamento a respeito do processo de formação do professor de literatura na graduação: uma posição mais conformista, em relação ao processo de formação, coincidindo com a focalização do dito; em oposição a uma postura mais crítica a respeito dessa mesma formação, coincidindo com o destaque para a percepção do não-dito.

3.4. Análise 4: Atravessamentos entre Abordagens de Crítica Literária e Metodologias de Ensino de Literatura

Um dos pontos de partida desta pesquisa diz respeito à hipótese de que haveria no imaginário do professor universitário de literatura (o professor-formador) um

atravessamento entre metodologias de abordagem teórico-critica de obras literárias e metodologias de ensino de literatura.

Tendo em vista o objetivo de verificar a pertinência dessa hipótese, recortamos para análise algumas seqüências discursivas extraídas do depoimento aberto do sujeito B.

Antes, porém, de apresentar as seqüências que analisaremos a seguir, cumpre sublinhar que todas elas fazem parte da resposta dada pelo sujeito B à seguinte pergunta: *Você apontaria alguma relação com alguma corrente metodológica de ensino de Literatura na sua maneira de trabalhar com essa disciplina? Qual (is) seria(m) essa(s) corrente(s)?*

Abaixo temos as seqüências discursivas de 7 a 10 (SD7, SD8, SD9, SD10):

> (SD7) duas correntes metodológicas se afinam ou eu me afino com essas correntes metodológicas eh do ensi- no ensino de literatura que seria justamente a a metodologia de a me- *metodologia teórico-crítica*, não é? onde eu vejo como de fundamental importância, até mesmo *como procedimento que o professor de literatura deve ter mesmo em mente,* uma fundamentação teórica quer dizer *eu considero quase impossível você partir pra análises literárias eh comentários mais consistentes acerca de uma determinada obra ou mesmo uh pra fazer uma exposição pra dar uma boa aula ele tem que ter sem dúvida nenhuma uma boa fundamentação teórica né das correntes literárias dos vários conceitos* eh esses conceitos naturalmente devem estar atualizados com revisitados, o que que tem sido discutido acerca desses conceitos que são considerados fundamentais e nes- nesse *nessa relação da atualização dos conceitos e e do do conteúdo mesmo teórico da literatura você faz justamente a a crítica não é? então por isso essa metodologia teórico-crítica* quer dizer *além de você ter a a fundamentação teórica você tem o professor tem que ter também essa condição de analisar as críticas e se posicionar também criticamente diante desses materiais teóricos e críticos sobre os conteúdos de literatura* eu trabalho bastante nessa perspectiva.

> (SD8) E também uma outra corrente que eu tenho muita afinidade e quando os textos literários ou quando o momento literário que eu estou trabalhando sugere que é justamente a corrente de de da literatura comparada dos estudos comparados eh eu vejo que *a metodologia do dos estudos comparados* ela abre muitas perspectivas porque como eu já disse anteriormente o discurso literário ele é permeado por uma infinidade de outros discursos e só por isso não é? já sugere também a os estudos comparados então, conseqüentemente se o *se o professor se lança a num tipo de análise que tem essa característica*

> *de estudos comparados ele tem que ter também teoricamente e lógico na prática também estudos que lhe dêem a segurança de trabalhar com os métodos comparativos, não é? quer dizer além da fundamentação teórica tem toda uma questão duma prática com os estudos comparados análises trabalhos estudos realizados pra que ele possa, utilizar isso duma forma conveniente*, não é?

> (SD9) em determinadas situações os estudos teórico-críticos são muito mais adequados em outros os comparativos são imprescindíveis, não é? além de às vezes você ter que misturar esses dois métodos ou outros métodos também, *o fundamental na metodologia dos estudos literários é que você consiga realmente aprofundar o máximo, possível da sua abordagem crítica de uma determinada obra*, não é?

> (SD10) então eu diria com relação a essa questão das metodologias que em função das disciplinas que eu ministro, tem sido sempre essa recorrência metodologia teórico-crítica ou a literatura as metodologias dos estudos comparados, e uh bom tem outros estudos também mas, que eu tenho lido com muito mais cautela que são *as metodologias dos estudos culturais*, não é? que *eu tenho feito já alguns trabalhos, mas assim trabalhos mais individuais não em sala de aula porque são coisas que eu tô que eu tenho tentado aprofundar que eu tenho tentado utilizar mais em termos da produção de artigos de ensaios ou de uma ou outra palestra então essa metodologia eu utilizo mais assim de uma forma mais individual e e não exatamente como metodologia de sala de aula pra alunos de graduação*.

Para efeito de organização da análise, separamos abaixo os trechos destacados em itálico acima, com vistas a recortar os enunciados discursivos de que faremos uso na análise que se segue:

E1: *"metodologia teórico-crítica"*

E2: *"como procedimento que o professor de literatura deve ter mesmo em mente"*

E3: *"eu considero quase impossível você partir pra análises literárias eh comentários mais consistentes acerca de uma determinada obra ou mesmo uh pra fazer uma exposição pra dar uma boa aula ele tem que ter sem dúvida nenhuma uma boa fundamentação teórica né das correntes literárias dos vários conceitos"*

E4: *"nessa relação da atualização dos conceitos e e do do conteúdo mesmo teórico da literatura você faz justamente a a crítica não é? então por isso essa metodologia teórico-crítica"*

E5: *"além de você ter a a fundamentação teórica você tem o professor tem que ter também essa condição de analisar as críticas e se posicionar também criticamente diante desses materiais teóricos e críticos sobre os conteúdos de literatura"*

E6: *"a metodologia do dos estudos comparados"*

E7: *"se o professor se lança a num tipo de análise que tem essa característica de estudos comparados ele tem que ter também teoricamente e lógico na prática também estudos que lhe dêem a segurança de trabalhar com os métodos comparativos, não é? quer dizer além da fundamentação teórica tem toda uma questão duma prática com os estudos comparados análises trabalhos estudos realizados pra que ele possa, utilizar isso duma forma conveniente"*

E8: *"o fundamental na metodologia dos estudos literários é que você consiga realmente aprofundar o máximo, possível da sua abordagem crítica de uma determinada obra"*

E9: *"as metodologias dos estudos culturais"*

E10: *"eu tenho feito já alguns trabalhos, mas assim trabalhos mais individuais não em sala de aula porque são coisas que eu tô que eu tenho tentado aprofundar que eu tenho tentado utilizar mais em termos da produção de artigos de ensaios ou de uma ou outra palestra então essa metodologia eu utilizo mais assim de uma forma mais individual e e não exatamente como metodologia de sala de aula pra alunos de graduação"*

Na tentativa de facilitar ao leitor a localização dos enunciados nas seqüências discursivas, apresentamos a seguinte tabela:

SEQUENCIAS	SD7	SD8	SD9	SD10
ENUNCIADOS	E1, E2, E3, E4 e E5	E6 e E7	E8	E9 e E10

Devemos, logo de início, mencionar a confusão que se estabelece entre metodologias de ensino de literatura e vertentes teóricas dos estudos literários: ao ser perguntado a respeito de quais metodologias de ensino se relacionam com sua prática pedagógica, o sujeito fez menção aos estudos teórico-críticos, aos estudos em literatura comparada e aos estudos culturais, como se pode verificar em E1, E6 e E9, respectivamente.

Em E2, ao focalizarmos a palavra "procedimento", ficamos na dúvida quanto ao 'referente' desse vocábulo, sem saber ao certo se ele se refere a uma técnica didático-metodológica ligada ao ensino ou a um mecanismo analítico de uma abordagem teórico-crítica a obras literárias. Na tentativa de desfazer a dúvida, podemos supor que, devido à referência feita ao "professor de literatura" (não ao crítico literário), a palavra "procedimento" estaria efetivamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

No entanto, embora E2 faça referência ao "procedimento" como algo que o "professor de literatura" (não o crítico literário) deva considerar, o equívoco permanece na medida em que observamos ao longo dos outros enunciados discursivos a regularidade do atravessamento. Vejamos o terceiro enunciado.

Em E3, o sujeito expõe sua crença de que a "fundamentação teórica (...) das correntes literárias dos vários conceitos" é "quase" indispensável para que se efetuem as seguintes atividades: "análises literárias"; "comentários mais consistentes acerca de uma determinada obra"; "fazer uma exposição"; "dar uma boa aula".

Entendemos que a "fundamentação teórica" a que o sujeito se refere diz respeito às diferentes correntes dos estudos literários (teóricos, históricos, críticos) e aos conceitos teóricos que são produzidos por essas diferentes correntes. Uma vez que esse tipo de fundamentação teórica é reputado como necessário tanto para o empreendimento de "análises literárias" quanto para se "dar uma boa aula", observamos então a recorrência do atravessamento já aludido.

Para além dessa dupla necessidade da "fundamentação teórica" (relativa tanto às análises críticas de obras, quanto à aula de literatura), pode-se observar em E7 e E10 que a capacidade de lidar ou de trabalhar com os conceitos e métodos produzidos pelas vertentes dos estudos literários *precede* a possibilidade de empregar essa fundamentação teórica no ensino, de forma que possuir uma produção acadêmica na área de estudos teórico-críticos da literatura - seja ela técnica ("palestra", curso de curta duração) ou bibliográfica ("artigos" e "ensaios" publicados) - torna-se *condição* para a utilização das metodologias referidas na sala de aula. Em outras palavras, a formação do crítico literário precede (é condição para) a formação do professor de literatura.

Especificamente em E10, o sujeito justifica o fato de não empregar a metodologia dos estudos culturais em sala de aula devido a sua insegurança quanto ao domínio de uma área de estudos na qual ele ainda está se iniciando.

Em E4, temos a afirmação de que o "conteúdo teórico da literatura" assim como os "conceitos" devidamente "atualizados" constituem pressupostos para que se exerça a

atividade da “crítica”. Nesse caso, o sentido da palavra “crítica” (assim como o da palavra “procedimento” em E2) também oscila em função do atravessamento da metodologia de ensino pelas correntes do estudo literário: “crítica” pode tanto se referir a uma resenha avaliativa (como essas que são publicadas em periódicos); quanto à análise especializada do texto literário (dessas que se exige no meio acadêmico); e até mesmo à leitura crítica (que constitui o objetivo central de certas abordagens de ensino de literatura, e que não tem o mesmo compromisso da análise especializada de se configurar como um trabalho versado no conhecimento teórico dos conceitos e do jargão acadêmicos, como é de se esperar de um trabalho de fôlego de um crítico literário propriamente dito).

O recorte que efetuamos de E8 foi feito unicamente no intuito de atestar para o leitor o equívoco da enunciação, na qual o sujeito, embora tivesse sido questionado a propósito de sua relação com metodologias de ensino de literatura, discorre sobre diferentes vertentes teórico-críticas dos estudos literários.

Antes de finalizarmos esta seção de análise, convém abordarmos a ocorrência de E5 na superfície do dizer. Entendemos que seja relevante destacar o posicionamento do sujeito em relação ao aproveitamento dos “materiais teóricos e críticos sobre o conteúdo de literatura”.

Focalizamos ao longo da superfície discursiva a recorrência de um atravessamento, constituinte do imaginário do sujeito, entre as metodologias de ensino e as correntes literárias teórico-críticas. Pela forma como esse atravessamento se dá, é possível apontar que as correntes teórico-críticas *sobrepõem-se* às metodologias de ensino, pois além de se confundirem, as primeiras prevalecem (precedem, condicionam) as últimas.

Todavia, o que E5 coloca é que, embora as correntes teórico-críticas sobreponham as metodologias de ensino no imaginário do sujeito, seu dizer enfatiza que o contato e a apropriação dos "materiais teóricos e críticos" ocorram de maneira reflexiva, isto é, o sujeito da enunciação, apesar de revelar uma forte filiação aos estudos teórico-críticos da literatura, expõe a necessidade de uma postura crítica frente ao saber oriundo das próprias correntes às quais se filia.

Se, por um lado, o sujeito ressalta o posicionamento crítico diante do saber produzido pelas correntes dos estudos literários, por outro lado, ele não deixa de reforçar a necessidade (como vimos em E3) de nos apropriarmos desse saber para desempenharmos diferentes tarefas: críticas, acadêmicas, didáticas, etc. Sem esse saber, cada uma dessas tarefas torna-se "quase impossível".

Sobre a ressalva representada pela palavra "quase" serão nossas derradeiras palavras neste capítulo.

A ocorrência da palavra "quase" resguarda o sujeito da acusação de ter sido categórico em seu posicionamento. Ora, o que nos impede de sermos categóricos é a existência do discurso-outro (o discurso que representa um posicionamento divergente, senão contrário, ao nosso; que representa uma ameaça à sustentação de nossa posição, aquele que provavelmente colocará sérias objeções a nossa opinião).

A ressalva ("quase") produz o efeito de 'humildade epistemológica' do sujeito, isto é, a impressão de que ele relativiza sua própria posição frente a um outro posicionamento que lhe é contrário, podendo chegar, no extremo, a nos transmitir a sensação de que as duas posturas podem ser compatíveis, quando, na realidade, são mutuamente excludentes.

No caso presente, temos as seguintes alternativas: ou a fundamentação teórica é imprescindível, ou é dispensável (pois, no interior desse 'dispensável', compreende-se que ela *pode ou não* ser levada em conta para as "análises literárias", para "dar uma boa aula", etc.).

Desse modo, as posições reconfiguradas apresentar-se-iam da seguinte maneira: ou os conceitos da teoria literária são necessários e não podemos viver sem eles, ou eles podem ser colaborativos para as análises, embora não sejam obrigatórios, e nesse sentido, são dispensáveis.

A esse respeito, gostaríamos de finalizar esta seção com uma citação de Eagleton, que explicita nossa posição acerca da temática aqui abordada: "O que há de verdadeiramente elitista nos estudos literários é a idéia de que as obras literárias só podem ser apreciadas por aqueles que possuem um tipo específico de formação cultural." (Eagleton, 2006, *Prefácio à segunda edição inglesa*).

Considerações Finais.

Considerando as reflexões realizadas a partir das análises, colocaremos nessas considerações 'finais' os pontos que nos foram possíveis atingir, bem como alguns desdobramentos das problemáticas expostas pelas polêmicas instauradas, sob a forma de reflexões e de sugestão de encaminhamentos, compreendidos como proposições alternativas a determinadas concepções e práticas que afetam o ensino de literatura, nem sempre de maneira adequada à realidade de ensino nos níveis fundamental e médio, como essa investigação espera ter apontado.

Levando em conta as análises empreendidas, cremos ser possível sustentar algumas de nossas hipóteses, tais como: a cristalização do discurso da crítica literária canônica na universidade; a opacidade responsável por criar dificuldades ao estabelecimento de reflexões sobre ensino de literatura; o atravessamento e a sobreposição, no imaginário de professores-formadores, de concepções metodológicas sobre o ensino por concepções oriundas do estudo teórico-crítico de obras literárias.

Na primeira análise apresentada neste trabalho, pudemos observar as inscrições do sujeito professor-formador em formações discursivas que caracterizam o discurso da Crítica Literária Canônica[27], responsável pela legitimação de determinados saberes no esteio de uma positividade.

Na segunda análise, apontamos para um *continuum* de interpelação que constitui o sujeito pela relação de alteridade entre dois posicionamentos díspares: o canônico e o pluralista.

Na terceira análise, indicamos um processo de constituição de sentidos, por meio do qual os dizeres examinados produzem um efeito de silenciamento quanto a uma possível problematização do processo de formação do professor de literatura em cursos de licenciatura em Letras.

Na quarta análise do *corpus*, destacamos uma série de enunciados que assinalam atravessamentos entre abordagens teórico-críticas constituintes do campo dos estudos literários e metodologias de ensino de literatura. Nesta análise, foi possível igualmente caracterizar de que modo as abordagens teórico-críticas se sobrepõem às metodologias de ensino, no imaginário do professor-formador.

[27] Retomaremos a concepção de Crítica Literária Canônica nos Encaminhamentos Finais desta pesquisa.

Na seqüência passamos ao capítulo 4, no qual fazemos uma problematização (polemização) acerca das implicações que as discursividades percebidas nas análises produzem na reflexão sobre o ensino de literatura.

CAPÍTULO 4

ATRAVESSAMENTOS POLÊMICOS EM ESTUDOS LITERÁRIOS

Considerações Gerais

Considerando as análises aqui empreendidas bem como as percepções a que elas nos encaminharam, fomos levados a realizar no presente capítulo algumas discussões no intuito de instaurar polêmicas que atravessam o campo dos estudos literários e, por conseguinte, ressoam na reflexão sobre o ensino de literatura.

Na primeira parte do capítulo, examinaremos o modo de funcionamento da 'instituição' que chamamos Crítica Literária Canônica, tendo em vista as implicações de suas práticas para a constituição dos saberes sobre o literário, para a constituição do graduando em Letras como professor (e/ou crítico literário) e para a reflexão a respeito do ensino de literatura.

Na segunda parte, refletimos sobre uma complexa rede discursiva, em que avultam o 'cientificismo nas humanidades' e diferentes formas de 'pluralismo' – o democrático e o radical. Cremos que essa reflexão se impõe na medida em que essa rede discursiva influencia sobremaneira o processo de constituição dos pressupostos e concepções sobre o ensino de literatura que os professores tomam para si em suas práticas pedagógicas.

4.1. Por uma Análise das Práticas Institucionais: uma reflexão sobre a supremacia de uma Crítica Literária Canônica.

Concordamos com Compagnon (2003) em que "para acompanhar-se a dinâmica dos horizontes de expectativa, *merecem atenção*, além da própria obra, várias outras mediações entre passado e presente, por exemplo, *a escola e outras instituições*..." (p.217- 218, grifos nossos). Essa observação de Compagnon é feita no momento em que ele faz uma crítica da estética da recepção de H. R. Jauss.

Segundo o autor, Jauss propunha que a história literária fosse construída a partir da reconstrução dos sucessivos horizontes de expectativa que uma obra havia encontrado ao longo de sua existência. A crítica que Compagnon lhe dirige é a de que os horizontes de expectativa eram reconstruídos a partir das percepções registradas por escrito nos testemunhos deixados por 'leitores eruditos' *exclusivamente*, isto é pelos 'críticos', ao passo que a recepção das obras pelos 'leitores comuns' continuava a ser ignorada – "O leitor continua sendo uma entidade abstrata e desencarnada" (p.217).

Dessa forma, o crítico ou os 'leitores eruditos' dominavam a cena e ocupavam a posição fictícia de público leitor. Sendo assim, Compagnon assinala que o projeto da história literária calcada na estética da recepção de Jauss "deixa de lado a situação histórica do crítico", o que, reinterpretando nos termos da Análise do discurso, significa desconsiderar a posição-sujeito ocupada pelo crítico literário (aquele a quem 'por direito', – ou melhor, devido ao modo específico de configuração e distribuição dos poderes na sociedade - aquele a quem é concedida a tarefa e a função de realizar as interpretações válidas, as leituras legitimadas). De acordo com Compagnon ainda, a história literária empreendida com base na estética da recepção de Jauss "neutraliza" os críticos (p.218).

Essa referência à crítica de Compagnon a Jauss nos serve, aqui, como uma forma de preâmbulo para contextualizarmos uma das tendências que nosso trabalho seguiu: o exame do **papel das instituições que legitimam o saber literário**.

Desejamos, com esse exame, não incorrer no mesmo lapso de Jauss, isto é, não desconsiderar, nem tampouco "neutralizar", a posição (ou posições) que o crítico, enquanto sujeito, pode ocupar frente às questões que concernem os estudos literários e o ensino de literatura. Ao mesmo tempo, nosso desejo vai ao encontro da reabilitação do 'leitor comum' (a despeito da vontade de poder do 'leitor erudito').

Nesse sentido, buscamos lançar um olhar analítico-interpretativo sobre a instituição "sistema de ensino" com especial atenção ao espaço da universidade, no seio da qual buscaremos focalizar especificamente o funcionamento de uma instituição que se caracteriza pela detenção e regulação do 'saber acadêmico sobre a literatura': a Crítica Literária Canônica.

Tal focalização se justifica na medida em que tentaremos apreender as inscrições discursivas sobre o literário na escola por meio daquilo que a Crítica Literária Canônica institui como 'o' saber literário, de modo que tal saber é veiculado na universidade aos graduandos de cursos de Letras que, ulteriormente, passam a atuar como professores de literatura nos níveis fundamental e médio da escola regular.

4.1.1. A Crítica Literária Canônica

> o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (Foucault, 2001, p. 10)

Não é de hoje que pessoas começaram a se interessar pelo estudo da literatura. Há séculos, não faltou quem tivesse pretendido analisá-la, interpretá-la, construir para ela uma história, fazê-la passar pelo crivo de uma crítica que a julgasse e avaliasse, etc.

Contudo, é relativamente recente o aparecimento da *teoria literária*, sob essa designação, enquanto forma sistemática de estudo do objeto literário. Pensamos que seja possível eleger o século XX como sincronia pertinente para que se situe o processo de constituição dessa outra forma de abordagem da literatura. Situado nesse período, tivemos o aparecimento de diferentes correntes teóricas, tais como: o formalismo russo, a nova crítica americana, o estruturalismo, entre outras.

Em meio às divergências teóricas entre as diferentes correntes de estudo da literatura, cremos que se possa apontar nelas uma ambição comum que subjazia ao projeto de (quase) todas: a possibilidade do estabelecimento do estudo científico ou sistemático da literatura.

Não nos cabe aqui – nem cremos que seja necessário – analisar uma a uma as concepções teóricas dessas correntes, cuja análise poderia revelar, no seio de suas posições, os indícios de tal projeto ou ambição, que afirmamos serem compartilhados por tais correntes. Acreditamos que o leitor compartilhe de nossa posição quanto a isso e, sendo assim, iremos diretamente ao que nos interessa.

Conforme Compagnon (2003) nos traz em sua obra, temos a informação de que a história literária (no momento de sua institucionalização como disciplina universitária, no fim do século XIX) buscava distinguir-se da crítica literária, tida então como dogmática e impressionista.

Para tanto, a história literária invocava a (pretensa) cientificidade positivista contra o "subjetivismo, cuja crítica dogmática só teria oferecido uma variante".

Segundo o autor, "A história literária, como disciplina universitária, tentou libertar-se da crítica, acusada de impressionista e dogmática, substituindo-a por uma *ciência positiva da literatura*". (Compagnon, 2003, p.225 – grifo nosso).

Com base nas observações acima, entendemos que se pode apontar aqui o *processo de institucionalização do estudo 'científico'* (ou *objetivo*) *da literatura*, bem como circunscrevê-lo temporalmente no decorrer do século XX.

Por este processo compreendemos desde as condições que propiciaram o surgimento do projeto de um estudo sistemático dos objetos literários (cujas raízes remontam ao período hegemônico do pensamento positivista na segunda metade do século XIX) até a formação de uma classe de indivíduos responsável pela produção, legitimamente reconhecida, dos saberes literários no seio da instituição universitária no século XX. A trilha desse processo passa obrigatoriamente pelas formulações teóricas construídas pelas diferentes correntes de estudo da literatura que viriam a constituir, mais tarde, os fundamentos de uma disciplina universitária denominada 'Teoria Literária'.

Mas, sem nos desviarmos do principal, voltemos ao que designamos como "classe de indivíduos responsável pela produção, legitimamente reconhecida, dos saberes literários no seio da instituição universitária no século XX". É a essa classe ou grupo de indivíduos, encarregados de legislar sobre os saberes literários, que propomos chamar de *Crítica Literária Canônica* (CLC).

Tal como a concebemos, a CLC compõe-se, sobretudo, por professores universitários de literatura (mas, também, por professores de outras áreas e disciplinas e também, por alunos que se inscrevem no discurso dessa 'instituição') cuja prática acadêmico-pedagógica produz como efeito a *canonização* (ou sacralização) dos saberes

construídos em/ por trabalhos teóricos, críticos e analíticos de autores de prestígio no campo dos estudos literários – o próprio *status* de prestígio de tais autores sendo, em parte, também um efeito das práticas que caracterizam a CLC.

Uma das práticas peculiares da CLC consiste na *censura* de determinadas interpretações construídas pelo graduando a partir de visão e leitura particulares das obras literárias. Normalmente, tal prática se efetua com base em um possível dissenso entre a interpretação defendida pelo aluno e as interpretações historicamente legitimadas (porque produzidas por autores de prestígio) e adotadas pela CLC.

Nosso especial interesse pela CLC, sobretudo por seu *modo de funcionamento* específico, enquanto instituição produtora e legitimadora de saberes, se justifica na medida em que suas práticas produzem efeitos significativos na constituição do sujeito-graduando em meio a seu processo de formação, no curso de Letras, como professor de literatura.

Por essa razão, que vem ao encontro dos interesses e indagações de nossa pesquisa, propomos caracterizar o modo de funcionamento da CLC - que concorre, evidentemente, com outros tipos de práticas no espaço da universidade - a fim de que possamos avaliar a especificidade dos efeitos que suas práticas podem provocar no processo de formação-constituição do professor de literatura na graduação.

4.1.2. Modo de Funcionamento da Crítica Literária Canônica

> o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo. (Foucault, 2001, p. 10)

A CLC funciona instituindo para si a cientificidade da teoria (literária) de modo a conferir a suas análises (que, mesmo enraizadas em um arcabouço teórico-heurístico, são sempre gestos de leituras de sujeitos históricos que se inscrevem em determinadas posições) o estatuto *positivista* de sobre-interpretações[28] absolutas (ou seriam absolutistas?).

Ainda que os próprios professores universitários de literatura desmintam o *status* social de 'cientificidade' da teoria em que se inscrevem, reclamando para tal teoria o estatuto epistemológico de uma hermenêutica relativista, é inegável que o *modo de funcionamento* da teoria no interior da instituição universitária (por meio de seus pressupostos, métodos, análises, resultados, saberes, avaliações, juízos de valor, etc.) existe (*dis*-)*simulando* a prática teórico-crítica literária como ciência – seja imitando o aparato metodológico da ciência e a forma de seu construto epistemológico, seja exercendo a função de produção autorizada do saber, que lhe é conferida pelo fato de estar instalada no interior da instituição universitária.

Sobre esse processo de (dis-)simulação da prática teórico-crítica literária nos moldes de uma 'ciência positiva da literatura', citaremos Foucault quando este se refere à constitutividade de uma disciplina enquanto dispositivo de controle dos discursos:

> uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode se servir dele. (Foucault, 2001, p.30)

Sem dúvida, a teoria literária satisfaz as exigências acima, colocadas por Foucault, no que tange aos elementos necessários para constituição de tal 'sistema

[28] "**...** esta sobre-interpretação faz valer o "teórico" como uma espécie de metalíngua, organizada ao modo de uma rede de paradigmas **...**" (Pêcheux, 2006, p.46)

anônimo' que funciona na sociedade produzindo a coerção do que é dito (e do que pode vir a ser dito).

A teoria literária desempenha um papel específico no modo de funcionamento da CLC: ela constitui o horizonte teórico específico em que o sujeito deve inscrever-se (ou a que deve sujeitar-se), assumindo e, ao mesmo tempo, reatualizando as regras definidas pela disciplina, de modo a satisfazer as condições para que possa ter sua voz reconhecida e suas interpretações legitimadas no âmbito institucional acadêmico.

Não nos custa lembrar que é por meio dos jogos de regras, definidos no campo da disciplina, que as proposições e os saberes produzidos em tal campo são dados como verdadeiros ou falsos. Assim, cabe ao sujeito tomar as regras para si, caso pretenda que suas proposições recebam o valor de verdade que a disciplina pode instituir.

Na hipótese de o sujeito não se inscrever no horizonte teórico definido pelas regras disciplinares, resta-lhe ainda uma outra possibilidade de inscrição no discurso canônico para, assim, ter seus saberes reconhecidos.

Essa possibilidade, diferentemente da relação do aluno com a disciplina – na qual este deve assimilar as regras que lhe permitirão construir 'suas' interpretações –, consiste em inscrever-se em leituras já empreendidas por especialistas, aceitando-as e reproduzindo-as como consubstanciação de um dito Sentido verdadeiro das obras. Ao falar dessa outra possibilidade estamos nos referindo à prática do comentário.

O comentário consiste em "dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*" (Foucault, 2001, p.25 – grifos do autor). Como que ao modo de uma exegese bíblica, que busca revelar o sentido da Palavra divina, determinados sujeitos, inscritos no discurso e nas práticas acadêmico-institucionais da CLC, impõem certas

leituras/interpretações de obras literárias como sendo a revelação do Sentido da obra (obscuro aos não iniciados).

Com o pretexto (paternalista, aliás) de explicar a obra de maneira acessível a alunos não iniciados na matéria, a prática (autoritária) do comentário faz valer como interpretações corretas somente aquelas que resultam de análises teórico-críticas empreendidas por autores de prestígio ou as que se identificam às leituras pessoais dos professores.

O paradoxo em que essa prática consiste foi assim definido por Foucault: o comentário deve "dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito". (p.25). Através dessa engrenagem paradoxal, institui-se um saber que é baseado na revelação de um sentido obscuro e 'verdadeiro', invisivelmente alojado nas entrelinhas, mas ao qual se pode aceder desde que se disponha do aparato teórico-crítico de análise literária.

Ademais, o comentário implica limitar o "acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*" (Foucault, 2001, p.29 – grifos do autor). Assim, 'repetição' e 'mesmo' cooperam para conjurar o 'outro' e o 'diferente', constitutivos das interpretações construídas por alunos não-inscritos nem na religião da disciplina, nem na palavra divina propalada em sermões e homilias de especialistas.

Cremos que, de acordo com os procedimentos de controle do discurso sobre o literário, empregados pela CLC e que ora descrevemos, estejamos autorizados a afirmar que a prática desse grupo institucional de sujeitos configure uma espécie de 'escolástica do saber' nos estudos literários. Tal escolástica seria denominada, em termos foucaultianos, como "sociedade de discurso" (Foucault, 2001, p.41).

Lembramos que a característica principal que define uma sociedade de discurso está inscrita em sua prática idiossincrática, segundo a qual o conhecimento partilhado por seus membros deve ser "protegido, defendido e conservado em um grupo determinado" (p.40).

Desse modo, por meio do processo da rarefação[29] dos sujeitos, constitui-se um grupo restrito de indivíduos considerados capazes para o trabalho de exegese literária. A conseqüência do que precede no nível institucional, (âmbito universitário especificamente) é a exclusão de um grande número de estudantes da participação em atividades extracurriculares como (para ficar em apenas dois exemplos) o desenvolvimento de projetos de pesquisa com caráter de iniciação científica e a inserção em grupos de estudo ou de pesquisa.

O modo de funcionamento da CLC compreende também o dispositivo da doutrina como procedimento de controle dos discursos:

> À primeira vista, as 'doutrinas' (religiosas, políticas, filosóficas) constituem o inverso de uma 'sociedade do discurso': nesta, o número dos indivíduos que falavam, mesmo se não fosse fixado, tendia a ser limitado; e só entre eles o discurso podia circular e ser transmitido. A doutrina, ao contrário, tende a difundir-se; e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca. (Foucault, 2001, p.41-42)

Entendemos que, para uma sociedade de discurso existir com especial *status* de comunidade privilegiada de sujeitos, no que tange à produção e à detenção de saberes, ela precisa funcionar em alteridade com uma ou mais doutrinas.

[29] No caso específico do funcionamento da CLC, o processo de rarefação dos sujeitos consiste na restrição dos estudantes que são considerados aptos a aceder à teoria e a construir leituras "aprofundadas" das obras, por meio da seleção de alguns poucos aos quais se costuma atribuir uma "sensibilidade" especial (aptidão; dom; vocação) para lidar com os objetos literários.

A doutrina é necessária à legitimação do *status* de uma sociedade de discurso na medida em que exerce o papel de difundir, ao maior número possível de sujeitos, *certos* saberes cuja 'autoria' a sociedade de discurso reclama para si. Essa alteridade, em que se dá um jogo de oscilação entre o segredo de determinados conhecimentos e a difusão de outros, pode ser mais bem explicitada.

Os saberes que são veiculados pela prática da CLC, enquanto doutrina, são de natureza *final*, isto é, correspondem aos resultados de suas análises críticas, às conclusões definitivas de suas avaliações estéticas, cabendo aos sujeitos a aceitação-assimilação-reprodução de tais saberes. Por outro lado, os saberes segredados no seio da CLC, enquanto sociedade de discurso, tendem a ser de natureza *processual*, ou seja, constituem os modos de se construir interpretações válidas, através dos diferentes gêneros de análise estético-crítica legitimados pelas regras disciplinares da CLC.

Nesse sentido, é possível sustentar que o emblema da alteridade entre doutrina e sociedade de discurso na prática da CLC pode ser representado pela máxima farisaica "faça o que eu digo, não faça o que eu faço". Ou, por outra, a CLC dá o peixe, mas não ensina a pescar (sob pena de perder terreno para melhores pescadores).

Dizíamos também (na seção 2.4.2. Dispositivos de Controle da Produção dos Discursos e dos Saberes, p.81) que a doutrina apresenta dois estatutos que desempenham importante papel no modo de funcionamento da CLC: o estatuto *prévio da pertença* e o estatuto de *diferenciação dos indivíduos* que pertencem ao grupo doutrinário.

Diremos, agora, de forma bastante concisa, que o primeiro dos estatutos desempenha a função de assegurar a legitimidade dos conhecimentos construídos pela CLC, *independentemente* da validade teórico-epistemológica desses conhecimentos; a

legitimidade derivando do *status* de autoridade de que goza o indivíduo que pertença ao grupo doutrinário.

Com respeito ao segundo estatuto, diremos que pela via do assujeitamento ou inscrição nas regras doutrinárias, um indivíduo pode ser 'absorvido' pela CLC, passando a integrar a elite escolástica dos eruditos que constituem essa sociedade de discurso, a qual, por sua vez, visa ao controle da produção e da circulação dos saberes no campo dos estudos literários.

Todos esses dispositivos de controle dos discursos, dos quais lança mão a CLC em sua prática institucional, pode-se dizer que se encontram assentados sobre o solo fundamental da vontade de verdade.

A vontade de verdade que possibilitou a institucionalização dos estudos literários, a emergência e consolidação da teoria literária e, por fim, o estabelecimento da CLC, continua a manifestar-se, exercendo seu papel de defesa da hegemonia da teoria, enquanto positividade, e da CLC, enquanto instância legítima de produção de saberes.

Por meio da conjunção de sentidos e saberes validados n'o verdadeiro da época', a vontade de verdade garante as condições favoráveis para a justificação da prática teórica, acadêmica e institucional da CLC.

Tanto quanto o papel exercido pela vontade de verdade, garantindo a hegemonia da CLC (possibilitando a conservação de seus saberes e a reprodução de suas práticas), é forçoso, também, reconhecer que o *modo de funcionamento* da prática teórico-crítica existe produzindo determinados *efeitos* (legitimando determinadas leituras-posturas; desautorizando, condenando, excluindo outras – erigindo e enaltecendo certas interpretações como válidas; banindo, desterrando, degredando outras).

Embora saibamos que os saberes produzidos e veiculados pela CLC possuam inegável relevância, enquanto conhecimentos validados epistemologicamente em razão da constituição heurística de seu aparato teórico-metodológico, entendemos que, na ordem das instituições, esses saberes têm sua legitimidade garantida através de processos e procedimentos estranhos à ordem estritamente científico-epistemológica. A legitimação desses saberes se pauta pela autoridade de que goza a CLC, uma vez que se encontra alojada na instituição universitária. A instituição universitária, por seu turno – devido à ordem político-jurídica da formação social e do Estado – é aquela destinada a funcionar como instituição produtora dos conhecimentos que devem ser universalmente reconhecidos como verdadeiros (e até inquestionáveis, em certos casos).

Desse modo, a CLC funciona na sociedade (e na universidade, mais especificamente) com o *status* (a "condecoração") de 'ciência literária', uma vez que tem a legitimação deste estatuto assegurada pela ordem político-jurídica instituída na formação social, ordem esta que reconhece, quase exclusivamente, nas instituições universitárias a validade e legitimidade dos saberes produzidos sob a égide da objetividade científica, a qual os métodos e técnicas da CLC simulam, como afirmamos.

Considerando, portanto, o status privilegiado da CLC, entendemos que suas práticas cooperam para o exercício do controle dos saberes e da rarefação dos discursos sobre a literatura, o que implica sérias restrições e obstáculos a práticas alternativas (mais democráticas, mais libertárias) no plano acadêmico, lugar de formação do professor de literatura e de reformulação de suas concepções estéticas, pedagógicas, políticas que constituem os pressupostos ideológicos de sua atuação como docente.

4.2. Conjuntura Discursiva da Reflexão sobre uma Abordagem de Ensino de Literatura

Ao mesmo tempo em que o professor de literatura (em formação, ou já graduado) sofre os efeitos das práticas exercidas pela Crítica Literária Canônica, uma gama heterogênea de outras práticas discursivas atravessa a constituição dos pressupostos que compõem sua abordagem (espontânea ou formal) de ensino.

Na seqüência deste capítulo, abordaremos uma configuração singular de discursos que compõem parte da cena ideológica na qual ocorre a constituição-reformulação dos pressupostos e concepções que o professor de literatura toma para si tanto no exercício de sua atividade pedagógica quanto na reflexão sobre essa mesma atividade.

4.2.1. Constituição do Discurso Pluralista como Reação ao Autoritarismo Cientificista.

Para iniciar a exposição que pretendemos realizar a propósito do Discurso Pluralista, tomaremos como pretexto a seguinte citação de Compagnon (2003):

> Após o estreitamento que sofreu no século XIX, a literatura reconquistou desse modo, no século XX, uma parte dos territórios perdidos: ao lado do romance, do drama e da poesia lírica, o poema em prosa ganhou seu título de nobreza, a autobiografia e o relato de viagem foram reabilitados, e assim por diante. Sob a etiqueta de *paraliteratura*, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos forma assimilados. *Às vésperas do século XXI, a literatura é quase tão liberal quanto as belas-letras antes da profissionalização da sociedade.*
> *O termo literatura tem, pois, uma extensão mais ou menos vasta* segundo os autores, dos clássicos escolares à história em quadrinhos*, e é difícil justificar sua aplicação contemporânea***.** (Compagnon, 2003, p. 34 – grifos nossos)

Embora Compagnon considere esta uma tarefa difícil, tentaremos muito brevemente aqui ensaiar uma explicação para o fato de a literatura, mais recentemente, ter ampliado sua *extensão*. Suspeitamos que a razão para essa expansão esteja localizada nas condições históricas de emergência do discurso pluralista.

Após um período de hegemonia do pensamento positivista, regulando e regendo as apostas e os desenvolvimentos das ciências humanas e sociais (desde o século XIX, mas com prolongamentos sensíveis até os dias atuais), cremos que tenha ocorrido um movimento de reação crítica, de caráter epistemológico relativista, que passou a combater a atitude autoritariamente cientificista que prevalecia (ou ainda prevalece?) no campo das humanidades.

Ainda que não tenhamos efetuado uma extensa pesquisa acerca do assunto, nossas leituras nos encaminham para a hipótese de que dentre os fatores motivadores dessa reação crítica e anti-autoritária estejam: a sensação de insuficiência e limitação da atitude científica para dar conta de determinadas problemáticas, cuja complexidade a atitude positivista em ciências humanas mostrava-se incapaz de alcançar; a percepção da condição de privilégio social e político de que desfrutava o cientificismo em humanidades, dada a estreita relação entre saber e poder que se configura na sociedade, e o conseqüente incômodo de determinados setores da vida intelectual relativamente a essa situação de prioridade de alguns (e exclusão de outros) para 'dizer o verdadeiro'; a influência de pensadores 'relativistas', 'perspectivistas' ou 'subversivos' (Nietzsche e Freud, por exemplo) sobre a obra de intelectuais politicamente engajados (como Foucault, Derrida, Pêcheux, entre outros) que produziram, nas décadas de maior

efervescência teórica do século XX, trabalhos de grande repercussão no campo das humanidades.

Nesse contexto, e devido a essas razões (entre outras) teve início no campo das humanidades um movimento de reação que passou a questionar a primazia da postura e dos métodos positivistas/cientificistas, exibindo as limitações de tais práticas, criticando o valor de verdade de seus resultados, enfim, problematizando seu modo de funcionamento no interior das humanidades.

Gregolin (2004) expõe a maneira pela qual Foucault e Pêcheux engajaram-se nesse movimento de reação anti-autoritária e de crítica epistemológica às posições positivistas-cientificistas. No caso de Foucault, a "abordagem *genealógica*" (p.148) seria o instrumento dessa crítica. Segundo a autora:

> A genealogia propõe realizar a crítica dessas "ciências totalizadoras" como o marxismo, a fim de constituir-se em uma produção teórica autônoma, não centralizada, isto é, que não tem necessidade, para estabelecer sua validade, da concordância de um sistema unitário. O projeto genealógico tem como objetivo combater as teorias globalizadoras e, nesse sentido, Foucault se pergunta sobre "a ambição de poder que a pretensão de ser uma ciência traz consigo" (1979b, p. 172)[30] (Gregolin, 2004, p. 148)

Foucault foi, indubitavelmente, um dos principais pensadores a indicar a necessidade de criticar e de rever as posições positivistas-cientificistas na produção dos conhecimentos, no campo dos saberes sobre o homem. Inspirado, de certa forma, por Nietzsche, propôs o projeto genealógico nos seguintes termos:

> Nesta atividade que se pode chamar de genealógica, não se trata de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto

[30] A referência que Gregolin (2004) faz a Foucault diz respeito ao texto "Genealogia e Poder". O texto consta entre as Referências Bibliográficas desta dissertação como Foucault (2006).

> genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. (Foucault, 2006, p. 171)

Gregolin (2004) acrescenta que "essa mesma crítica aos projetos científicos totalizadores, às teorias unitárias, globalizadoras, é realizada por Pêcheux(1983c)"[31].

Os alvos principais da crítica epistemológica de Pêcheux, em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, foram o marxismo e o estruturalismo. Ambos foram acusados de (de)negar, cada um a sua maneira, os gestos de interpretação na constituição dos conhecimentos produzidos no campo das humanidades. O primeiro, em razão de sua atitude cientificista, que negava o caráter de disciplina de interpretação à história. O estruturalismo, por sua vez, exprimia uma forma de "narcisismo teórico", um "narcisismo da estrutura", que consistia em reinscrever as 'leituras' estruturalistas "no espaço unificado de uma lógica conceptual" (p 46).

Logo, tanto marxismo quanto estruturalismo, forças hegemônicas durante grande parte do século XX na produção dos conhecimentos em ciências humanas, eram assombrados pelo "fantasma da ciência régia" (p.55), formulação empregada por Pêcheux para expressar:

> O projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea, a idéia de uma possível ciência da estrutura desse real, capaz de explicitá-lo fora de toda falsa-aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação (logo uma auto-leitura científica, sem falha, do real) (Pêcheux, 2006, p.35)

[31] A referência feita a Pêcheux também consta dentre nossas Referências Bibliográficas, como Pêcheux (2006).

Ainda segundo Pêcheux (2006), o neo-positivismo e o marxismo teriam sido "as 'epistemes' maiores de nosso tempo" (p. 36). Nesse sentido, concordamos com a colocação do autor e acrescentamos que, a nosso ver, tais epistemes colaboraram para a constituição das condições que possibilitaram a emergência e a consolidação de uma onda cientificista nas humanidades durante o século XX.

No campo dos estudos literários em particular, sabemos que a onda cientificista surgiu com o intuito de combater o impressionismo e o biografismo reducionista, que em fins do século XIX compunham as tendências hegemônicas da crítica literária de então. Segundo Compagnon (2003), "A história literária, como disciplina universitária, tentou libertar-se da crítica, acusada de impressionista ou dogmática, substituindo-a por uma ciência positiva da literatura." (p.225). Eagleton (2006) endossa igualmente essa situação: "A crítica era feita de juízos subjetivos de valor e de conversa fiada, e necessitava urgentemente da disciplina oferecida por um sistema objetivo." (p. 138)

Essa onda cientificista nos estudos literários procurou estabelecer a teoria literária como disciplina acadêmica, conferindo a determinadas correntes dos estudos teórico-críticos (como o formalismo russo, a Nova Crítica e o estruturalismo, por exemplo) o estatuto de 'ciência literária'. Esse fenômeno de institucionalização, formalização, sistematização, ou disciplinarização dos estudos literários é largamente relatado em obras especializadas no tratamento da teoria, da crítica e da história literárias. Segundo Compagnon (2003), "A teoria institucionalizou-se" (p.13) e "ambicionava também fundar uma ciência da literatura." (p.15) dedicando-se à "pesquisa dos invariantes ou dos universais da literatura" (p.15).

Eagleton (2006), por sua vez, dá testemunho da mesma propensão cientificista nos estudos literários. A esse respeito, o autor nos diz que:

> a Nova Crítica evoluiu na época em que *a crítica literária* na América do Norte *lutava para se "profissionalizar", para se tornar uma disciplina acadêmica respeitável. Sua bateria de instrumentos críticos era uma forma de competir com as ciências exatas em seus próprios termos, numa sociedade em que essas ciências eram o critério predominante de conhecimento*. Tendo começado a vida como um suplemento humanista, ou alternativo, da sociedade tecnocrata, o movimento viu-se, assim, reproduzindo essa tecnocracia em seus próprios métodos. O rebelde fundia-se na imagem de seu senhor, e com a passagem das décadas de 1940 e 1950 foi rapidamente cooptado pelo sistema acadêmico. (Eagleton, 2006, p. 75 - grifos nossos)

Vimos que a razão de ser da 'profissionalização' dos estudos literários encontrava-se no estabelecimento de um construto teórico que pudesse rivalizar com e superar o impressionismo arbitrário da crítica no final do século XIX. Neste fragmento retirado de Eagleton (2006), encontramos a pista que nos permite formular *a inscrição dos estudos literários na episteme positivista* ("ciências exatas" como "critério predominante de conhecimento"), como meio de atingir o objetivo de superar o impressionismo, na busca por uma legitimação social que conferisse respeitabilidade às práticas e aos produtos dessa abordagem 'científica' da literatura. A fim de tornar o estudo literário "respeitável", nos termos de um "sistema acadêmico" dominado por uma episteme cientificista, "parecia necessário criar uma forma mais ambiciosa de tecnocracia crítica [...] para atingir a condição de uma disciplina acadêmica rígida." (p. 137).

Através desse processo de sistematização, a abordagem 'científica' da literatura terminou por conquistar, durante certo tempo, a predominância nos estudos literários, enquanto modo legitimamente reconhecido, epistemologicamente justificado (segundo a episteme da época) e socialmente respeitado da produção autorizada dos conhecimentos sobre o literário.

Contudo, após algumas décadas de predomínio das abordagens teórico-críticas que privilegiavam o estudo sistemático, objetivo ou formal da literatura, tivemos, também no campo literário, a exemplo do que referimos quanto às ciências humanas em geral, a manifestação do mesmo movimento de reação crítica. Compagnon (2003) faz menção a essa mudança no panorama dos estudos literários, que começavam a ter sua prerrogativa 'científica' contestada: a partir do pressuposto de que "todo estudo literário depende de um sistema de preferências, consciente ou não.", "a possibilidade e a necessidade de objetividade e de cientificidade vão ser, ao longo do século XX, questionadas" (p. 226) no domínio dos estudos sobre a literatura.

Esse questionamento da atitude cientificista em humanidades, no geral, e nos estudos literários, em particular, ocorre no contexto da emergência de um 'novo' (outro) discurso, caracterizado por encorajar posturas relativistas e atitudes problematizadoras. Esse discurso investe contra a sacralização dos saberes, insurge-se contra todo tipo de absolutismo ou monismo teórico, afirma o caráter perspectivo do conhecimento.

Propomos chamar de *discurso pluralista* ao conjunto dos efeitos de determinadas práticas discursivas que possibilitaram, entre as décadas de 1960 a 1980, principalmente, a instauração, a difusão e a consolidação de uma episteme alternativa e crítica em relação à positividade cientificista, no campo das humanidades.

O discurso pluralista, conforme o entendemos, caracteriza-se: pela reabilitação do lugar destinado à interpretação no processo de produção dos conhecimentos; pela perspectivização desse conhecimento; pelo pressuposto de que todo saber é atravessado (constituído) por elementos ideológicos que - de alguma maneira, direta ou indiretamente - remetem a interesses políticos; e, finalmente, pela contestação aos modos de pensar hegemônicos que se configuram nas instituições - sobretudo os

‘projetos totalizadores’, que ambicionavam, cada um a seu modo, a elaboração de uma “instância teórica unitária” (Foucault, 2006, p.171).

Como conseqüência dessa reação ao positivismo, no campo dos saberes sobre o homem, representada pelo discurso pluralista, instituiu-se e institucionalizou-se, dessa vez, uma forma de pensamento distinta do cientificismo globalizante: essa forma distinta de pensamento pautava-se por uma atitude de permanente desconfiança crítica fundada sobre posições epistemológicas relativistas.

Os efeitos dessa atitude de desconfiança crítica puderam ser sentidos à medida que se instituíam e se consolidavam as tendências chamadas “pós-modernistas” no campo das humanidades (com repercussões também nos estudos literários). Dentre essas tendências podem ser apontadas: o pós-estruturalismo, a desconstrução de Derrida e de Man, a teoria feminista, a Nova História, o “materialismo cultural” (Eagleton, 2006, p.346) dos herdeiros do crítico inglês Raymond Williams, o neopragmatismo de críticos como Richard Rorty ou Stanley Fish, a teoria pós-colonial, etc.

Segundo Eagleton (2006), “Pós-modernidade significa o fim da modernidade, no sentido daquelas grandes narrativas da razão, verdade, ciência, progresso e emancipação universal” (p. 350). Nessas condições, o discurso pluralista é essencialmente pós-modernista, na medida em que se constituiu como uma contestação veemente dessas grandes narrativas.

Um exemplo dos efeitos decorrentes do discurso pluralista no campo literário foi a contestação do cânone, o questionamento de sua legitimidade, por meio de uma crítica aos pressupostos e práticas responsáveis por sua constituição (com o correlativo exame das inclusões e exclusões produzidas ao longo desse processo de constituição).

No contexto dessa contestação ao cânone, possibilitada pela aparição do discurso pluralista e pelos efeitos que ele produziu no campo dos estudos literários, pode-se, portanto, compreender como foi possível a extensão da literatura em fins do século XX, a partir da expansão dos materiais culturais que foram incorporados sob essa designação (ou sob a designação de 'paraliteratura'), compreendidos aí o poema em prosa, a autobiografia, o relato de viagem, a literatura infantil, o romance policial e a história em quadrinhos, aos quais Compagnon se referia na citação que fizemos ao iniciar esta seção.

Havíamos proposto no início desta seção, ensaiar uma explicação para a colocação de Compagnon de que a literatura havia expandido seu alcance no final do século XX. Entretanto, havíamos deixado claro que este era apenas um pretexto para tratarmos de outra coisa, que é o que verdadeiramente nos interessa no momento: propusemo-nos, então, a explicitar as condições que possibilitaram a aparição do discurso pluralista como reação à episteme cientificista que predominou, durante boa parte do século XX, no campo das humanidades.

Pretendemos que essa exposição sobre a formação do discurso pluralista sirva-nos como preâmbulo para a discussão que faremos logo a seguir a respeito da conjuntura discursiva que subjaz à reflexão sobre a proposição de uma abordagem de ensino de literatura.

4.2.2. Crítica do Discurso Iconoclasta (deriva do discurso pluralista): Defesa do Relativismo Moderado contra o Relativismo Absoluto.

"o iconoclasta é sempre o fiel de uma outra verdade."
(Leyla Perrone-Moisés, 1978, p. 16)

Ao longo desta investigação, deparamo-nos com diversas manifestações do discurso pluralista. Encontramo-lo nas leituras que realizamos de obras constituintes tanto de nossa base teórica (AD) quanto de nossa base complementar (bibliografia sobre estudos literários e ensino de literatura). Esse encontro também ocorreu em meio às análises do *corpus*, em especial na segunda análise que empreendemos (*3.2. Análise 2: Embate entre os posicionamentos canônico e democrático no ensino de literatura.*).

Desde então, passamos a suspeitar de que determinados efeitos do discurso pluralista pudessem configurar alguns obstáculos à proposição de uma abordagem de ensino de literatura, na medida em que tais efeitos provocam sérios impasses no domínio político-pedagógico de nossa reflexão sobre o ensino.

Instigados por essa suspeita, levantamos alguns questionamentos acerca da conjuntura discursiva que condiciona a elaboração de uma abordagem de ensino de literatura: Que efeitos o discurso pluralista produziu (ou ainda produz) nos estudos literários? Que efeitos esse discurso produz nas práticas políticas? Quais as implicações do discurso pluralista para a educação (se consideramo-la como forma política de resistência, de interferência na realidade e de modificação social)? Quais os possíveis efeitos do discurso pluralista na reflexão sobre os estudos literários e na reflexão sobre a educação, considerando que essas duas reflexões sejam constitutivas do processo de elaboração de uma abordagem alternativa para o ensino de literatura?

Tais questionamentos levaram-nos a suposição de que seria necessário examinar mais detalhadamente as características, o modo de funcionamento e os efeitos do discurso pluralista, para que fosse possível compreender de que maneira esse discurso poderia influenciar a reflexão sobre a constituição de uma abordagem de ensino de

literatura. Desse modo, dedicamos esta seção da dissertação ao exame do discurso pluralista, do qual deriva o **discurso iconoclasta**, que também será objeto de nossa discussão, em razão de seus efeitos para as práticas políticas (em que se inscreve a reflexão sobre propostas alternativas para o ensino de literatura).

Dissemos acima que o discurso pluralista se constituiu como reação epistemologicamente crítica e politicamente anti-autoritária à episteme cientificista, pois se revelava como atitude de contestação e combate aos projetos totalizadores, às teorias globalizantes e às diferentes formas de narcisismo teórico.

Consideramos que essa atitude contestatória, representada pelo discurso pluralista, constitui um aliado de suma importância para as lutas cotidianas, enquanto modos de resistência às imposições de saberes que servem a formas autoritárias de exercício do poder.

Nos estudos literários, essa atitude de contestação desempenha um papel relevante, conforme Eagleton (2006) nos apresenta:

> *As teorias literárias* não devem ser censuradas por serem políticas, mas sim por serem, em seu conjunto, disfarçada ou inconscientemente políticas; *devem ser criticadas pela cegueira com que oferecem como verdades supostamente "técnicas", "auto-evidentes", "científicas" ou "universais" doutrinas que um pouco de reflexão nos mostrará estarem relacionadas com, e reforçarem, os interesses específicos de grupos específicos de pessoas,* em momentos específicos. (Eagleton, 2006, p.294-295 – grifos nossos)

Compagnon (2003) compartilha dessa posição de permanente vigília sobre as correntes teóricas:

> nenhuma doutrina senão a da dúvida hiperbólica diante de todo discurso sobre a literatura. À teoria da literatura, vejo-a como uma atitude analítica e de aporias, uma aprendizagem cética (crítica), um ponto de vista metacrítico

> visando interrogar, questionar os pressupostos de todas as práticas críticas (em sentido amplo), um "Que sei eu?" perpétuo. (Compagnon, 2003, p.23)

Embora reconheçamos o valor e a pertinência do relativismo epistemológico que constitui o discurso pluralista, entendemos, por outro lado, que esse discurso mostrou-se igualmente capaz de produzir efeitos negativos para certas posições de resistência política nas lutas cotidianas (incluído aí o esforço para a constituição de uma prática político-pedagógica alternativa no ensino de literatura).

Nosso entendimento a esse respeito baseia-se em algumas possibilidades abertas pelo relativismo pluralista que constituem sérias ameaças a projetos políticos comprometidos com a modificação de situações de desigualdade e injustiça social. Uma certa forma de conceber a educação poderia inscrever-se, por exemplo, como um projeto político dessa natureza.

Para explicitar de que maneira o relativismo pluralista põe em risco, de certo modo, os projetos políticos comprometidos com as transformações sociais, é necessário examinarmos o modo de funcionamento desse discurso, que, como qualquer outro[32], produz, em seu devir, efeitos imprevisíveis que se verificam como derivas de sentido.

Ao professar a doutrina da "dúvida hiperbólica" (Compagnon, 2003, p.23) - determinante da atitude de desconfiança inclemente contra toda espécie de teoria ou de conhecimento - o relativismo pluralista exprime uma posição desconstrutivista frente a todo e qualquer tipo de saber, destituindo-o de seu valor de verdade, logo, derrubando crenças e pressupostos que se assentam sobre tais saberes.

---

[32] Aqui, em particular, empregamos o termo 'discurso' na acepção de Foucault (2005, p.132), como "conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva"; diferentemente, portanto, da acepção pêcheuxtiana de 'efeito de sentido'.

Nesse sentido, o relativismo pluralista pode transformar as formas de saber em *idola theatri*, que, segundo Francis Bacon (1999), "são dogmas gerados por sistemas filosóficos que se insinuam no intelecto humano como verdades indisputáveis sem que se mostrem efetivamente capazes de proporcionar uma descrição do real tal qual é."(p.40-41). Uma vez que os saberes são responsáveis pela configuração dos sistemas de crenças, pressupostos e preferências que informam as práticas sociais, tais práticas passam a ser desconstruídas, contestadas e mesmo desmanteladas - independentemente dos compromissos ideológicos que elas expressam.

Ocorre que toda prática, inclusive a de resistência política ou de transformação social, edifica-se sobre o terreno de crenças e pressupostos ideológicos. Portanto, assim como as práticas políticas conservadoras e/ou autoritárias, as práticas 'transformadoras', por assim dizer, também são objeto da desconstrução relativista que denuncia a 'falsidade' de seus pressupostos e crenças. Até aí nenhum problema: é de extrema relevância que as práticas políticas transformadoras sejam criticadas e procedam, elas próprias, à autocrítica de seus pressupostos e crenças, a fim de não se transformarem em variantes dos projetos totalizadores e totalitaristas que elas mesmas se propõem a combater. Foucault (2001), aliás, lembrava a necessidade dessa autocrítica com esta máxima: "é preciso (...) questionar nossa vontade de verdade" (p.51).

As complicações, no entanto, começam quando vêm à tona alguns enunciados cujas condições de aparição são possibilitadas pelo relativismo característico do discurso pluralista. Dentre esses enunciados, destacamos: "Não há o melhor ou o pior, apenas o diferente."[33]; "Tudo é retórica"[34]; "tudo é interpretação"[35]. Enunciados como

[33] Eagleton (2006, p.353-354) resume assim a atitude pós-modernista para com as manifestações artístico-culturais.
[34] Compagnon (2003, p.11) refere-se à posição ceticista que a desconstrução havia descoberto em Nietzsche.

esses podem ser classificados como axiomas discursivos de uma enunciatividade pluralista, na medida em que caracterizam uma posição idiossincrática desse discurso, a qual consiste na *relativização* dos saberes, teorias, ideologias, práticas políticas, etc.

Contudo, tais enunciados costumam sofrer uma deriva de sentido em que a posição de relativização passa a se configurar como *relativismo absoluto*, que produz como conseqüência uma forma específica, e politicamente nociva, de ceticismo. Não o ceticismo crítico, inerente à epistemologia do discurso pluralista, mas uma formação que propomos chamar de *ceticismo político conformista*.

Vimos que o pluralismo pôde constituir-se, consolidar-se e difundir-se apenas no contexto da pós-modernidade, mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, quando ganhou força o impulso de reação crítica e anti-autoritária à episteme positivista-cientificista.

Na condição de fenômeno pós-moderno, podemos considerar que o pluralismo é "desconfiado de todas as hierarquias de valor por considerá-las privilegiadas e elitistas." (Eagleton, 2006, p.353-354). Por essa razão, sua inclinação para o relativismo absoluto acaba constituindo uma *postura iconoclasta* de destruição (em vez de desconstrução) de tudo quanto são valores estabelecidos em uma sociedade. Tal postura, característica do que chamamos de **discurso iconoclasta**, é marcada por não estabelecer diferenças entre os múltiplos objetos de sua prática deletéria. Assim, ela ignora as distinções entre os diversos objetos de sua crítica - ou melhor, de seu ataque - colocando tudo dentro do mesmo baú, como se fosse 'tudo farinha do mesmo saco'. Essa atitude denota a suposição, pela atitude iconoclasta do relativismo pluralista, de que tudo tem praticamente o mesmo valor.

---

[35] Gregolin (2004, p.164) faz referência a um dos pressupostos nietzscheanos em que se assentava o projeto genealógico de Foucault.

Essa "suposição complacente de que tudo tinha [ou tem] mais ou menos o mesmo valor" (Eagleton, 2006, p.50), um dos efeitos do discurso iconoclasta, revela a cegueira quanto às noções de luta, conflito, contradição, dissenso, vontade de poder, vontade de saber e vontade de verdade. Em outras palavras, essa suposição ignora a natureza do funcionamento social, no qual formações complexas de interesses heterogêneos entre si co-existem em disputa por dominância: "O mundo de que fala Nietzsche revela-se como jogo e contra-jogo de forças ou de vontades de poder." (Müller-Lauter, 1997, p.75), sendo que "A vontade de poder é a multiplicidade das forças em combate umas com as outras." (p.74).

O apetite iconoclasta do pluralismo pós-moderno, seu pendor antidogmático, passou a tratar todo sistema de pensamento como ameaçador e preocupante, independentemente (e indiferentemente) se tal ou qual sistema era cúmplice da opressão social ou se cooperava estrategicamente para fundamentar resistências políticas. Esse antidogmatismo - sintoma, talvez, de um trauma teórico (do marxismo) e político (do "socialismo real"), ainda não superado – levou (e continua levando ainda hoje) ao *esquecimento do político pelo teórico*. No caso do pós-estruturalismo, segundo Eagleton (2006), a forma que esse esquecimento tomou foi a de "colocar a própria linguagem como uma alternativa para os problemas sociais que nos pressionavam" (p.211):

> Para o Barthes de *O prazer do texto* (1973), toda teoria, ideologia, significação determinada, dedicação social tornaram-se, ao que parece, de um terrorismo inerente, e a "escrita" é a resposta a todas elas. A escrita, ou a leitura-escrita, é o último encrave não colonizado no qual o intelectual pode agir, saboreando a suntuosidade do significante, em total indiferença pelo que possa estar acontecendo no Palácio do Eliseu ou nas fábricas Renault. (Eagleton, 2006, p.212)

Nessas condições, portanto, o relativismo moderado se coloca como alternativa a esse efeito inusitado do antidogmatismo pluralista que é possível vislumbrar em alguns setores da vida intelectual: o efeito de *denegação da política*.

Embora inusitado, é menos difícil do que parece tentar compreender, a partir dos pressupostos relativistas do pluralismo, o trajeto responsável pela produção desse efeito de denegação da política.

Partindo dos pressupostos relativistas (de que todo conhecimento é necessariamente perspectivo e interessado, ou de que toda verdade é relativa e parcial), pode-se deduzir a 'falsidade' de todo sistema de pensamento ou estrutura de crenças. Na medida em que os saberes, filiados a esses sistemas e estruturas, vinculam-se a formas do exercício do poder, a posição antidogmática atribui-se o papel teórico e político de desconstruir tais sistemas de pensamento e estruturas de crenças. Ao demonstrar, metodicamente, que cada um dos sistemas não corresponde ao 'real' ou à 'verdade', o relativismo pluralista desautoriza-os, destitui-os de sua legitimidade, *igualando*, de certa maneira, todos eles, *reduzindo ao mesmo valor* (falso, ilegítimo) todas essas estruturas. Em outros termos, as diferentes teorias e ideologias, embora divergentes e contraditórias entre si, além de representativas de tendências políticas opostas em alguns casos, passam a ser indiferenciadas pelo relativismo pluralista, produzindo-se a sensação de que "dá tudo no mesmo", e que, portanto, "tanto faz" escolher uma ou outra.

Como as práticas dos sujeitos são informadas por saberes e pressupostos que se configuram em sistemas e estruturas 'demolidos' e 'igualados' pelo relativismo, tais práticas são colocadas em xeque - consideradas aí as práticas políticas em geral e, em particular, as práticas teóricas e educacionais.

Eagleton caracterizou nos seguintes termos a encruzilhada em que as práticas (políticas, teóricas, educacionais) foram colocadas pelo discurso iconoclasta, enquanto expressão de um pluralismo radical e de um relativismo absoluto: "É o humanismo (...), perdido entre um racionalismo desacreditado e um ceticismo intolerável." (Eagleton, 2006, p.277-278).

As práticas (políticas, teóricas, educacionais) não podiam mais se apoiar sobre as grandes narrativas da modernidade iluminista, as concepções idealistas de 'verdade', de 'ciência', ou de 'conhecimento desinteressado', entre outras que faziam parte desse "racionalismo desacreditado". No entanto, os sujeitos dessas práticas tampouco podiam suportar esse "ceticismo intolerável", essa forma de niilismo que condenava as aspirações políticas a uma desilusão sem retorno.

Considerando esse cenário sombrio em que o ceticismo iconoclasta acabou mergulhando as práticas, devido aos impasses colocados por certas tendências do relativismo pluralista, propusemo-nos, então, a buscar uma saída para tais impasses.

Dentre as leituras que empreendemos ao longo da investigação, deparamo-nos com uma série de saberes que nos possibilitaram realizar uma reflexão com o intuito de fundamentar teoricamente uma maneira de lidar com os impasses que o discurso iconoclasta, derivado do pluralismo, havia colocado para todo um conjunto de práticas sociais. Entre os saberes que permitiram avançar aqui alguns pontos, destacamos a idéia do "*relativismo moderado*" (Compagnon, 2003, p.253).

A tese central do relativismo moderado é a de que a postura epistemológica relativista não implica necessariamente uma atitude pluralista[36], entendida aqui no

[36] O pluralismo, assim concebido, se divide em duas tendências: o pluralismo democrático, politicamente sadio e imprescindível, na medida em que se configura como forma de combate ostensivo ao totalitarismo político, à totalização teórica, à homogeneização do pensamento e das subjetividades; de outra parte, temos o pluralismo cínico, que, em nome de uma devoção ao teórico, 'se esquece' do político.

sentido específico de denegação da política. Em outras palavras, a idéia de um relativismo moderado corresponde ao entendimento de que *o ceticismo epistemológico não equivale, necessariamente, a um ceticismo político*. Vejamos como a tese do relativismo moderado se configura nas palavras de Compagnon (2003), quando este afirma a necessidade de tomadas de posição no campo teórico dos estudos literários:

> A teoria da literatura é uma lição de relativismo, não de pluralismo: em outras palavras, *várias respostas são possíveis, não compossíveis; aceitáveis, não compatíveis*; ao invés de se somarem numa visão total e mais completa, elas se excluem mutuamente, porque não chamam de literatura a mesma coisa; não visam a diferentes aspectos do mesmo objeto, mas a diferentes objetos. (Compagnon, 2003, p. 26 – grifo nosso)

> A teoria da literatura, como toda epistemologia, é uma escola de relativismo, não de pluralismo, pois não é possível deixar de escolher. Para estudar literatura, *é indispensável tomar partido, decidir-se por um caminho*, porque os métodos não se somam, e o ecletismo não leva a lugar algum. (Compagnon, 2003, p.262 – grifo nosso)

Nesse sentido é preciso compreender que o ecletismo (ou pluralismo) possui um ponto-limite além do qual o 'respeito pela diversidade' se transforma em 'conformismo paralisante' em relação às práticas sociais dos sujeitos, ou nos termos de Eagleton (2006) uma "atitude ideológica (...) de aceitação contemplativa" (p. 72).

Compagnon percebe esse ponto-limite que divide o relativismo pluralista. Ainda com relação ao caráter epistemológico relativista da teoria literária, ele afirma que ela corresponde ao que na velha escolástica se chamava o *protervus*, isto é, um posicionamento que "protesta sempre contra o implícito" (2003, p. 22), pois "o *protervus* é sem fé e sem lei, é o eterno advogado do diabo, ou o diabo em pessoa" (2003, p. 23).

A figura do *protervus* nos permite caracterizar a divisão interna do pluralismo: ora ele é 'o eterno advogado do diabo', quando desempenha seu papel crítico contra as teorias e ideologias globalizantes (ceticismo epistemológico); ora ele é 'o diabo em pessoa', quando sua atitude iconoclasta contribui para debelar os fundamentos das práticas sociais (ceticismo político - marca do discurso iconoclasta).

Nessas condições é que se impõe a adoção da postura do Relativismo Moderado (ceticismo epistemológico que leva em consideração o político) contra o Relativismo Absoluto (marca do discurso iconoclasta que promove o ceticismo político conformista).

A defesa do Relativismo Moderado em oposição à adoção do Relativismo Absoluto tem como objetivo não reproduzir o mesmo erro de certas tendências pós-estruturalistas inscritas no discurso pluralista, de modo a romper com o círculo vicioso em que tais tendências se alojaram. Tal círculo vicioso pode ser ilustrado, por exemplo, pela produção de incontáveis trabalhos acadêmicos que se propõem a demonstrar a "dispersão do sentido" ou a "fragmentação do sujeito": ora, realizar análises com esses fins é 'chover no molhado', na medida em que tais trabalhos não fazem nada além de reafirmar aquilo que já havia sido assumido como pressuposto (!); ou seja, esse círculo vicioso ilustra como as práticas de certas tendências 'pós-estruturalistas' revelam-se estéreis, inócuas, anódinas, uma vez que não há riscos a serem assumidos por elas, pois não há apostas. "A escrita gira sobre si mesma em um profundo ato de narcisismo, mas sempre perturbada e obscurecida pela culpa social de sua própria inutilidade." (Eagleton, 2006, p.211).

O relativismo absoluto também constitui, à sua maneira, uma espécie de "narcisismo teórico": 'o narcisismo do ponto de vista' ou o absolutismo da perspectiva

individual, a doutrina segundo a qual: *é verdadeiro para cada um aquilo que lhe parece verdadeiro; para um, será tal coisa, para outro, a coisa contrária, se essa coisa lhe parece verdadeira*. (Husserl, *Recherches logiques*, p.124 – citado por Pêcheux, 1997, p. 58). Outro efeito desse absolutismo relativista, portanto, é que ele desemboca numa forma renovada de subjetivismo, que traduz a recuperação do império do indivíduo, uma reabilitação do sujeito psicológico, cognitivo, epistêmico, coincidindo com um retorno ao humanismo teórico, na medida em que revela a desconsideração dos "trajetos sociais" e das "redes de memória" (Pêcheux, 2006, p. 56) como fatores determinantes da constituição dos sentidos, crenças e pressupostos ideológicos que constituem o 'olhar singular' (não a "perspectiva do individual") de cada sujeito na história. Ao impor a regra segundo a qual "é verdadeiro para cada um aquilo que lhe parece verdadeiro", essa doutrina relativista reconduz o sujeito ao trono do qual havia sido despossuído, resgata-lhe o *status* de origem e fonte do sentido, procede à reafirmação do 'eu', uma vez que despreza a existência do 'outro', "como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico" (Pêcheux, 2006, p. 55).

No relativismo absoluto, reafirma-se a subjetividade como individual, original e idêntica a si mesma, independente das relações sociais e das filiações históricas em que as subjetividades se inscrevem. Em outros termos, é como se as escolhas, decisões e tomadas de posição dos sujeitos (assim como as crenças, pressupostos e preferências em que se baseiam) não sofressem a injunção das determinações histórico-sociais, as quais são constitutivamente heterogêneas, desiguais, conflituosas. Dessa forma, é possível visualizar, portanto, como a reabilitação do sujeito senhor-de-si pelo relativismo absoluto também produz o efeito de denegação da política.

No relativismo moderado, porém, concebem-se as subjetividades como constituídas historicamente pelas relações sociais, pelo discurso do outro; elas se constituem pelas inscrições discursivas dos sujeitos, pelas tomadas de posição desses sujeitos no âmbito ideológico, que expressam a natureza de suas filiações sócio-históricas. Assim, o relativismo moderado recusa o pluralismo radical, que ignora as determinações político-ideológicas na constituição das subjetividades e de suas práticas na história.

O relativismo absoluto do pluralismo radical cultiva e cultua a atitude iconoclasta como um fim em si mesmo. Em contrapartida, o relativismo moderado é incapaz de conceber a desconfiança epistemológica desvinculada do papel político que ela desempenha nas lutas cotidianas como saber estratégico. Foucault explicita o caráter desse papel político em seu projeto genealógico, colocando que sua finalidade não se restringe simplesmente a contestar as teorias em si mesmas, mas contestá-las na medida em que seus saberes se ligam ao poder:

> Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos, os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo *contra os efeitos de poder centralizadores* que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (Foucault, 2006, p. 171 – grifo nosso)

Em outras palavras, o político precede o teórico, embora isso não signifique, de maneira nenhuma, que o teórico deixe de criticar e intervir no político, que a teoria se isente do político (!), pelo contrário: "o que a caracteriza, na verdade, é justamente o contrário do ecletismo, é seu engajamento, sua *vis polemica*" (Compagnon, 2003, p. 16).

Reiteramos, para finalizar esta seção, que a postura iconoclasta de insurreição contra todos os tipos de crenças, ideologias, teorias, ciências, saberes, resulta na indiferenciação dos diferentes sistemas de pensamento e posicionamentos políticos, igualando-os por baixo, isto é, atribuindo-lhes a mesma validade (falsa) e o mesmo valor (negativo). A conseqüência do relativismo absoluto é a "pudicícia da evasão dos juízos de valor" (Eagleton, 2006, p. 184). Assim, o pluralismo radical contribui para emperrar as práticas políticas, pois estas se fundamentam a partir de escolhas, decisões éticas sobre o que é melhor a ser feito, tomadas de posição que se baseiam em avaliações.

Nem mesmo Nietzsche - filósofo relativista por excelência e, provavelmente, um dos gurus do ceticismo epistemológico característico do pluralismo - negava a inevitabilidade das avaliações enquanto ações políticas. "Nietzsche remete **todas** as nossas atividades intelectuais e anímicas a *avaliações* (Wertschätzungen), que 'correspondem a nossos impulsos e suas condições de existência.'"[37] (Müller-Lauter, 1997. p.56). Os impulsos e as condições de existência do homem, enquanto "animal ideológico" (Pêcheux, 1997, p.152), impelem-no a avaliar. Sendo assim, não há como fugir das valorações que definem o que é melhor ou pior, o que é certo ou errado, ou seja, enquanto animais políticos que somos, não temos escolha: estamos condenados a sempre (ter que) escolher.

Em nosso caso específico, há escolhas a serem feitas para fundamentar, não apenas teórica, mas filosoficamente, a reflexão sobre práticas alternativas do ensino de literatura. Nessas condições, se "Intervir filosoficamente obriga a tomar partido" (Pêcheux, 1997, p.294), escolhemos o "fogo de um trabalho crítico" - relativismo

[37] Grifo nosso em negrito, grifo do autor em itálico.

epistemológico moderado - "*contra* o fogo incinerador que só produz fumaça" - pluralismo radical, discurso iconoclasta e relativismo absoluto produzindo o ceticismo político conformista.

4.2.3. O *Continuum* Epistemológico de Premissas (enquanto prática resultante de uma alteridade político-epistemológica).

"Liberdade absoluta é liberdade nenhuma".
"Liberdade é ter compromisso com alguma coisa"[38]
(Adélia Prado)

Dentre as questões de pesquisa formuladas neste trabalho, aquela que é, provavelmente, a questão de pesquisa fundamental (ou a questão fundamental da pesquisa) surgiu no decurso da investigação, pois as condições que propiciaram sua aparição foram geradas à medida que realizamos determinadas leituras, estudos e análises, que nos permitiram assim formulá-la: *uma vez que a alteridade entre os posicionamentos canônico e pluralista constitui um fator incontornável para o sujeito-professor (devido a sua heterogeneidade constitutiva), como fazer com que essa alteridade gere, no lugar do efeito de opacidade, uma possibilidade fecunda para a constituição de uma abordagem alternativa de ensino de literatura?*

De acordo com os termos em que formulamos a questão, a constituição da abordagem de ensino passa necessariamente pela tentativa de conciliação de dois posicionamentos que, em princípio, parecem inconciliáveis: o canônico e o pluralista.

As preferências expressas pela posição canônica caracterizam sua constituição por pressupostos que desfrutam de grande prestígio social, devido à ampla infiltração

[38] Fala pronunciada na conferência de encerramento da 4ª FLIP (Feira Literária de Parati) e relatada em http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/cultura/2486001-2486500/2486320/2486320_1.xml

desses pressupostos na sociedade. Tais pressupostos possuem, portanto, um caráter hegemônico, superior na hierarquia ideológica, que impõe, de certa maneira, as preferências constituintes do posicionamento canônico.

Em contrapartida, a posição pluralista se constitui justamente na contestação a esses pressupostos que asseguram a hegemonia e a imposição das preferências expressas pela posição canônica. O pluralismo exige o reconhecimento da diversidade, pois expõe o caráter arbitrário das preferências e dos pressupostos canônicos; mais do que isso, ele expõe o caráter arbitrário de todo e qualquer pressuposto ou preferência, de maneira que restam duas alternativas: ou toda preferência deve ter direito ao seu espaço e ser respeitada, ou toda preferência deve ser recusada como falaz e impertinente, uma vez que "Não há o melhor ou o pior, apenas o diferente" (Eagleton, 2006, p.353-354). Em outras palavras: seja pela recusa de todos os sistemas de preferências, seja pela validação igualitária de todo posicionamento, o pluralismo acaba desembocando, no fim das contas, na apologia da impossibilidade ou na impertinência de se fazer escolhas, portanto, numa forma assaz perigosa de *denegação da política*.

Se, por um lado, compreendemos a importância da posição pluralista, na medida em que ela se caracteriza como um saber estratégico no combate aos absolutismos teóricos e ideológicos, por outro lado, reconhecemos que a educação e o ensino se fazem por meio de práticas pedagógicas que, *necessariamente*, dependem de decisões de caráter metodológico bem como de escolhas de natureza teórico-epistemológica; e essas, por sua vez, implicam tomadas de posição no campo político-ideológico.

Ora, toda tomada de posição consiste na afirmação de um posicionamento político-ideológico que invariavelmente exclui outros - "não é possível tudo ao mesmo tempo" (Compagnon, 2003, p.26). Vê-se, portanto, como se complica a posição

pluralista no domínio da educação, uma vez que é impossível tomar uma posição sem excluir outras, de modo que um pluralismo radical coerente ('todo sistema de preferências deve ser recusado' ou 'todo posicionamento deve ter sua validade reconhecida') revela-se uma forma de idealismo, na medida em que esse pluralismo radical é politicamente inconcebível.

A incompatibilidade do pluralismo radical no domínio da educação e da política deve-se a sua inscrição no relativismo absoluto, doutrina constituinte da episteme pluralista, e que também apresenta problemas quando consideramos suas implicações em domínios nos quais se impõe a necessidade de tomadas de posição.

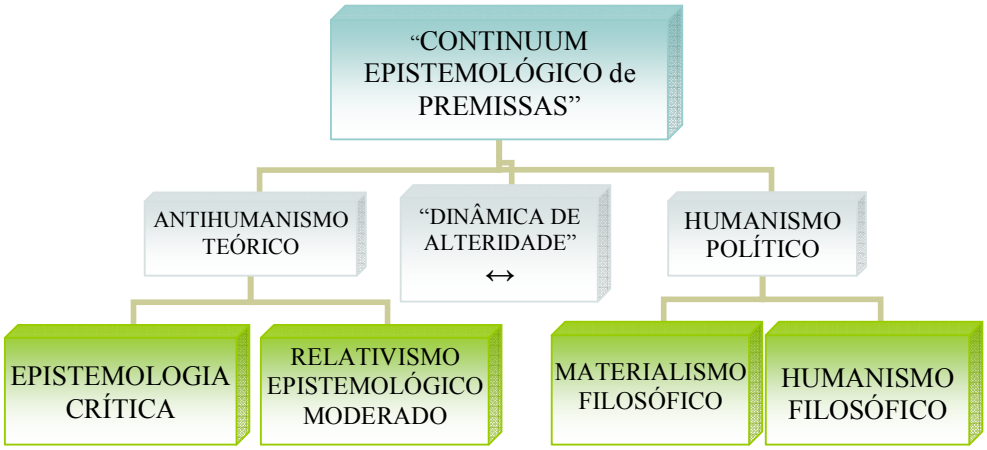
O relativismo absoluto determina que não há condições razoáveis para se definir por uma tomada de posição em detrimento de outras, uma vez que todas elas baseiam-se, invariavelmente, em pressupostos questionáveis, falsos ou ilegítimos, em todo caso, pressupostos injustificáveis do ponto de vista de um saber efetivamente verdadeiro em relação àquilo que é certo, àquilo que se deve escolher (e) fazer, com base em um conhecimento verdadeiramente confiável da realidade que valide e determine esta ou aquela escolha ético-política.

A partir da constatação de que um pluralismo radical, baseado no relativismo absoluto, é politicamente irrealizável, somos obrigados a retomar nossa questão de pesquisa mais polêmica para reformulá-la em outros termos: *de que maneira conciliar o imperativo pluralista da diversidade* (a idéia de que tudo tem praticamente o mesmo valor, pois não há critérios confiáveis que justifiquem a 'correção' das escolhas ou a opção pelo 'melhor', pois não há 'melhor') *com a necessidade de tomadas de posição no campo político* (que implica que tudo não é possível ao mesmo tempo, que, portanto, é preciso escolher, decidir o que é melhor e melhor para quem) - *posições*

aparentemente incompatíveis e, no entanto, incontornáveis quando se trata da elaboração de uma abordagem de ensino de literatura?

Diante do desafio de conceber uma "conciliação" entre as tomadas de posição no campo político e a inscrição no pluralismo democrático, propusemos a constituição do *continuum epistemológico de premissas*. Esse *continuum* caracteriza-se por apresentar a conjugação dos seguintes elementos: a definição de tomadas de posição no campo político-ideológico (que informam as escolhas teóricas e decisões metodológicas referentes ao ensino de literatura); um posicionamento de contestação a posições canônicas autoritárias, fundado sobre bases epistemológicas relativistas e uma oposição ao ceticismo político conformista, derivado do relativismo absoluto enquanto forma de denegação da política e responsável pela esterilidade ou inépcia de determinadas práticas pluralistas (não só no domínio político-pedagógico, mas também no meio acadêmico).

A figura abaixo ilustra a constitutividade desse *continuum* epistemológico:



O *continuum* epistemológico de premissas consiste, então, em uma tentativa de organização de elementos heteróclitos que subsidie a reflexão acerca da necessidade de formulação de uma abordagem formal e alternativa para o ensino de literatura. Com esse intuito, o *continuum* se caracteriza por conjugar posições à primeira vista contraditórias (o Anti-humanismo teórico e o Humanismo Político), que se relacionam e se revezam através da "dinâmica de alteridade".

Concebemos a "Dinâmica de Alteridade" como um movimento de oscilação pendular, alternando entre os pólos do *continuum* na tentativa de conservar um "equilíbrio" entre eles. Esse equilíbrio, todavia, é instável, pois se trata de um equilíbrio dinâmico, cujo movimento se dá de acordo com as necessidades colocadas pelas questões (políticas, ideológicas, epistemológicas, teóricas, pedagógicas, metodológicas) que se manifestam em cada momento histórico ou em cada situação específica localizada.

Entendemos o Anti-humanismo Teórico como sendo o conjunto heterogêneo das posições teóricas, constituídas a partir da crítica epistemológica empreendida contra várias concepções idealistas, tais como os temas da transparência da linguagem, do sujeito *maître-de-soi*, do sujeito-fonte-do-sentido, da neutralidade da ciência, da imparcialidade do conhecimento, etc.

O Anti-humanismo Teórico é fundamentado pela Epistemologia Crítica, que, em nossa forma de concebê-la, pode ser compreendida nos termos de uma "desconstrução genealógica". O papel da desconstrução genealógica é justamente desconfiar dos saberes, sobretudo daqueles que se exibem com pretensão de validade universal, e examiná-los, assim como analisar as ciências, teorias ou ideologias que os formulam. A relevância dessa desconfiança, e do exame correlato que ela implica no quadro da

desconstrução genealógica, reside na tarefa de investigar as formas conjugadas de saber-poder que funcionam na sociedade, legitimando práticas, consolidando instituições e constituindo subjetividades. Em suma, a função da desconstrução genealógica é combater as formas de narcisismo teórico e de totalitarismo político.

O Relativismo Moderado, também constituinte do Anti-humanismo teórico, é responsável por não permitir que a Epistemologia Crítica se encaminhe para uma forma de Ceticismo político conformista, que, animado pelo Relativismo absoluto, venha prejudicar a postura do Humanismo Político, seja por meio da dissolução do compromisso com a modificação das realidades sociais, seja criando impasses para as estratégias de resistência às diferentes formas de opressão.

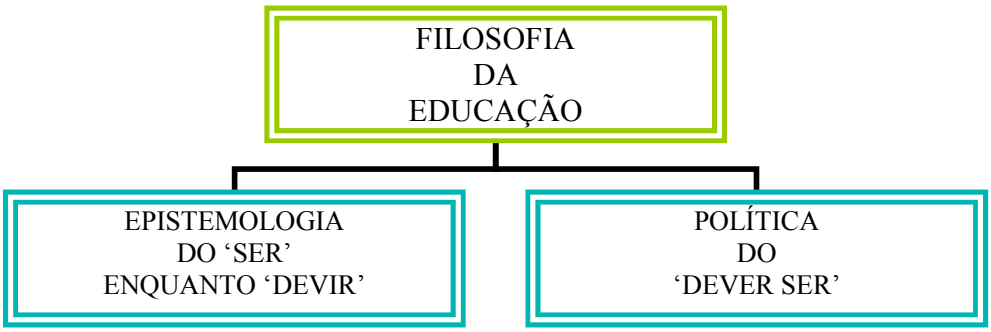
O Humanismo Político, portanto, caracteriza-se pelo que acabamos de mencionar, ou seja: pelo compromisso com a modificação das realidades que exemplificam situações de injustiça social, compromisso esse que exige o desenvolvimento de estratégias de resistência contra as mais variadas formas de opressão (política, econômica, cultural, lingüística, etc.).

O Humanismo Filosófico, que integra o Humanismo Político, desempenha o papel de opor-se enfaticamente ao Niilismo filosófico, na medida em que este fundamenta os pressupostos balizadores do Ceticismo político conformista. O Niilismo filosófico diz respeito à visão de mundo que desqualifica toda e qualquer aposta que tenha por objetivo a melhoria da qualidade de vida de cada sujeito, condicionada às exigências necessárias para a construção de uma sociedade menos desigual, menos opressora.

O Materialismo Filosófico é responsável por não permitir que o Humanismo Filosófico desemboque numa forma de Idealismo Filosófico (metafísica dogmática

transcendental), reavivando posturas epistemológicas ingênuas, como o Humanismo Teórico, por exemplo, capazes de possibilitar a emergência de teorias globalizantes, projetos totalizadores ou sistemas de pensamento absolutistas que subsidiam formas de saber-poder responsáveis por justificar as diferentes práticas políticas de opressão e totalitarismo.

A fim de facilitar uma visualização da constitutividade do *continuum* e a compreensão de sua estrutura de funcionamento, elaboramos a figura a seguir que evidencia os eixos nos quais se baseia o *continuum* epistemológico de premissas:



Uma abordagem alternativa de ensino de literatura sobre a qual queremos refletir deverá se constituir sobre os pilares que sustentam uma proposta de Filosofia da Educação que esteja calcada em uma Epistemologia do 'Ser' (enquanto 'Devir') e em uma Política do 'Dever Ser'.

A Epistemologia do 'Ser' (enquanto 'Devir') caracteriza-se pelo reconhecimento de concepções do anti-humanismo teórico (como a castração simbólica) e pela desconstrução genealógica: ela é relativista e crítica.

A Política do 'Dever Ser' pauta-se pelo compromisso de resistência política e transformação social, visando à necessidade de interferência (uma interpelação [!]) das

condições de vida dos sujeitos, tanto em termos de sua vida pessoal, afetiva quanto nos termos de convivência e de solidariedade: ela é anticética.

A construção e a proposição do *continuum* epistemológico de premissas foi uma forma que encontramos para organizar minimamente a multiplicidade de elementos presentes à reflexão teórico-acadêmica que empreendemos, tendo como horizonte a prática político-pedagógica do ensino de literatura.

Entendendo que uma reflexão teórico-acadêmica acerca da prática pedagógica do ensino de literatura exige escolhas teóricas, baseadas em decisões de cunho epistemológico e tomadas de posição no campo político, propomos a constituição do *continuum* epistemológico de premissas como forma de posicionamento contrário a certas correntes teóricas e tendências pedagógicas que se pautam pelo pluralismo politicamente irresponsável (e pretensamente 'apolítico', em algumas de suas manifestações).

Concebendo tanto a prática pedagógica do ensino de literatura quanto a reflexão teórico-acadêmica sobre esse ensino como práticas políticas comprometidas com a resistência e a modificação social por meio das lutas cotidianas, partimos das colocações de Compagnon (2003) acerca do relativismo moderado a fim de propor o *continuum* epistemológico de premissas, enquanto alteridade político-epistemológica constituinte de proposições destinadas ao campo da educação que se pautem pela recusa e pelo combate ao indiferentismo fatalistamente cínico.

Considerações Finais

Na condição de professores de literatura, além de pesquisadores em Análise do discurso, vale dizer que também somos afetados de alguma forma tanto pelas práticas autoritárias da Crítica Literária Canônica, quanto pelo 'apolitismo' insuportável do pluralismo radical.

Considerando, portanto, o modo pelo qual somos afetados pelo dogmatismo canônico e pelo ceticismo político pluralista, concebemos a necessidade de nos posicionar frente aos possíveis efeitos de tais posturas e posicionamentos na reflexão sobre o ensino de literatura.

A forma que encontramos de marcar nossa posição em relação às posturas já problematizadas foi (não nos furtarmos de) propor alguns encaminhamentos de ordem metodológica que possam vir a se traduzir em práticas pedagógicas consoantes com nossa visão acerca do ensino de literatura.

Ao final desta dissertação, encontram-se sugeridos os encaminhamentos que consubstanciam nosso posicionamento a respeito do que possa ser um ensino de literatura efetivamente democrático, isto é, plural sem, contudo, desobrigar-se de um comprometimento político.

À GUISA DE ALGUMAS CONCLUSÕES

Retomada das Hipóteses face às Percepções advindas das Análises.

Com base no que as análises nos trazem, acreditamos que seja viável sustentar algumas posições, as quais relatamos abaixo, buscando estabelecer relações entre as hipóteses de que partimos no início e as reflexões elaboradas ao final da investigação:

- Os professores-formadores - que possuem a atribuição de *pensar* e *fazer* o ensino de literatura, em função do lugar institucional que ocupam na formação social - ao inscreverem-se no discurso da CLC, tendem a reproduzir práticas incompatíveis com o objetivo pedagógico da formação do leitor – realidade que pode ser evocada para confirmação da hipótese de que o imaginário do professor-formador distancia-se do perfil pedagogicamente desejável de professores de literatura da educação básica;
- A alteridade dos posicionamentos canônico e pluralista (bem como a tensão entre as posições historicista e imanentista) na constituição do sujeito-professor pode, em alguns casos, provocar um efeito de *opacidade*, responsável por perturbar a percepção dos sujeitos – dentre eles, o professor-formador, o graduando em Letras (futuro professor da educação básica), o professor da educação básica (ex-graduando em Letras) - a respeito de questões relevantes que precisam ser consideradas para a construção das concepções que nortearão a abordagem e a prática desses sujeitos no ensino de literatura.

- Uma certa ordem discursiva faz circular saberes e sentidos que cooperam para o apagamento, no imaginário do professor-formador, de questões que concernem o processo de formação do professor de literatura na graduação, cuja problematização é silenciada – não obstante a atenção e a reflexão que o processo de formação deveria merecer por parte dos professores universitários de literatura. Nesse sentido é possível dizer, como o fizemos em uma das hipóteses, que há, por parte de alguns desses professores, certa falta de percepção quanto à necessidade de se construírem e se desenvolverem reflexões e investigações buscando repensar o ensino de literatura nos níveis fundamental e médio da educação básica.
- O atravessamento ou a sobreposição do que deveria ser uma metodologia de ensino de literatura por métodos teórico-críticos de abordagem de obras literárias produz um efeito de opacidade que, ao confundir diferentes tipos de metodologia, concorre para confundir objetivos pedagógicos distintos: a formação do crítico literário, a formação do professor de literatura e a formação do leitor literário. Essa sobreposição é sintomática da situação que caracterizamos ao hipotetizar que muitos professores-formadores consideram que seu papel na formação do graduando em Letras (mesmo em cursos de licenciatura, que excluem a habilitação em bacharelado) limita-se à apresentação de correntes teórico-críticas de prestígio e de obras literárias canônicas para uma formação escolástica do crítico literário (não do professor de literatura).

Na medida em que verificamos (1) as inscrições de professores-formadores no discurso da CLC; (2) os efeitos de opacidade produzidos por atravessamentos entre

concepções e posicionamentos divergentes; (3) a importância dada à formação teórico-crítica (escolástica) do graduando em detrimento da formação metodológica (pedagógica), além do equívoco de se pensar que os dois tipos formação se sobrepõem (isto é, se apresentam como se fossem a mesma coisa); (4) as lacunas de percepção de problemáticas que envolvem o processo de formação do professor de literatura na graduação; enfim, em função desses atravessamentos polêmicos construídos a partir das análises, acreditamos poder continuar sustentando que determinadas práticas (equivocadas) que fazem parte do cotidiano do ensino de literatura nos níveis fundamental e médio, e às quais nos referimos na introdução deste trabalho, refletem, de certa forma, questões pouco problematizadas no âmbito da formação do professor na graduação, momento em que o graduando reformula parte de suas concepções de ensino à medida que entra em contato com uma gama bastante ampla e heterogênea de saberes e toma conhecimento de posições (teóricas, críticas, estéticas, metodológicas, etc.) muitas vezes polêmicas e contraditórias entre si.

A ampla heterogeneidade de saberes muitas vezes contraditórios, os atravessamentos que se dão entre concepções que muitas vezes se distanciam epistemológica e metodologicamente, a tensão entre posicionamentos díspares, acrescidos dos equívocos e efeitos de opacidade, em suma, todos esses elementos heteróclitos impõem dificuldades para a constituição de concepções que possam nortear o graduando na opção por uma abordagem de ensino de literatura que possa servir de base para sua prática profissional como professor.

Considerando essa complexa conjuntura em que se constitui boa parte das crenças e saberes que compõem as práticas dos professores no ensino da disciplina, colocamos a necessidade de uma *reflexão acadêmica a respeito da necessidade de se*

pensar princípios básicos que norteiem abordagens de ensino de literatura para os níveis fundamental e médio na educação básica..

Essa reflexão teria como pressuposto a necessidade de conduzir-se em meio ao exame de diferentes campos discursivos (filosófico, epistemológico, político, teórico, pedagógico, etc) que integram tanto a constituição de uma abordagem formal de ensino quanto a constituição das abordagens de ensino espontâneas, que os professores de literatura apresentam e exercem no cotidiano de sua prática docente.

Tal reflexão poderia (e deveria) igualmente contribuir de forma propositiva, na tentativa de construção de uma metodologia (de ensino de literatura) alternativa a certos pressupostos e procedimentos questionáveis, característicos de algumas abordagens que não se coadunam com os objetivos político-pedagógicos do ensino da disciplina.

Considerando as possibilidades de uma reflexão dessa natureza, embora compreendamos que sua realização demandaria outra investigação - pois constituiria por si só outro trabalho acadêmico - gostaríamos apenas de indicar, segundo nossa visão, alguns caminhos pelos quais essa reflexão deveria passar.

No capítulo 4, procedemos à discussão da conjuntura discursiva que envolve uma reflexão sobre princípios básicos que norteiem abordagens de ensino de literatura.

Em seguida, faremos uma breve exposição a respeito de algumas sugestões metodológicas que podem ser derivadas dessa conjuntura discursiva em que se funda a reflexão sobre uma abordagem de ensino de literatura.

Antes, porém, impõe-se uma pequena reflexão sobre os fundamentos teóricos que nos permitem supor que os atravessamentos polêmicos produzidos nesta pesquisa não se restringem exclusivamente aos casos específicos dos depoimentos aqui examinados. Acreditamos poder sustentar, com o apoio da base teórica em que nos

circunscrevemos, que as percepções construídas (a partir das reflexões empreendidas ao longo da pesquisa) a respeito do imaginário dos professores universitários de literatura, caracterizam-se como sintomas de uma situação que pode ser mais ampla no contexto da universidade brasileira. Para defender teoricamente essa posição, convidamos o leitor a refletir conosco acerca das relações entre a 'generalização' e o 'estudo de caso'.

Generalização X Estudo de caso

No momento de proceder ao tratamento das hipóteses, isto é, na ocasião de considerar se elas foram confirmadas ou refutadas pelos reflexões empreendidas a partir das análises, deparamo-nos com a seguinte problemática: seria possível a partir de análises pontuais, que constituem um estudo de casos particulares (apenas dois sujeitos), formular generalizações que nos permitissem avaliar de forma conclusiva a pertinência das hipóteses colocadas? De modo mais simplificado: é possível indicar generalizações a partir de um estudo de caso?

Pretendemos, neste item, colocar brevemente as razões que – acreditamos - nos autorizam, num certo sentido *bastante específico*, a responder afirmativamente a essa questão.

De imediato, é preciso dizer que só consideramos viável defender esse ponto de vista na medida em que limitamos sua validade ao domínio teórico-epistemológico da Análise do Discurso. Isso porque as razões que justificam nossa posição, de que é possível indicar generalizações a partir de um estudo de caso, provêm do domínio específico da teoria discursiva e de sua epistemologia correlata.

Tomamos como fundamento para a defesa dessa posição, um aspecto destacado por Foucault n'*A Arqueologia do Saber*. Ao discutir a relação entre a descrição dos enunciados e a caracterização das formações discursivas, esse pensador afirma que "Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (...) uma existência, e uma existência específica." (Foucault, 2005, p.123).

Considerando que a "função" a que Foucault se refere é a própria 'função enunciativa' (uma vez que é ela a responsável por dar a uma série de signos [conjunto de rastros e traços] um modo particular de existência), destacaremos da citação apenas os trechos relevantes para nossa presente discussão: *Descrever um enunciado* (...) *significa* (...) *definir as condições nas quais se realizou a função* [enunciativa].

Na seqüência do trecho citado, o autor continua explicitando essa questão ao afirmar: "*A descrição dos enunciados se dirige* (...) *às condições de existência* dos diferentes conjuntos significantes." (grifo nosso).

Em outra passagem da mesma obra, Foucault enuncia: "que não mais se relacione o discurso ao solo inicial de uma experiência nem à instância *a priori* de um conhecimento; mas que nele mesmo o interroguemos sobre suas regras de formação.". Portanto, o filósofo convoca-nos a buscar as *regras de formação* do discurso através desse mesmo discurso. Ora, as regras de formação do discurso correspondem às condições de existência dos enunciados; de modo que, segundo a concepção foucaultiana, toda análise de um enunciado (enquanto "átomo do discurso" – p. 90) implica o exame de sua exterioridade, o próprio espaço das regras que tornaram possível sua aparição.

Ademais, são freqüentes em toda a obra (*A Arqueologia do Saber*) menções que o autor faz à relação necessária que os enunciados possuem com seus *campos de coexistência* e com os *domínios de objetos*. De maneira que *o enunciado* (as coisas ditas, as performances verbais efetivamente produzidas) *constitui uma ponte, uma passagem, um meio privilegiado de acesso a suas próprias condições de emergência e de existência*.

É nesse sentido que acreditamos ser possível afirmar (e defender a posição de) que um estudo de caso, ao menos na perspectiva da Análise do Discurso, autoriza, a partir de suas reflexões e encaminhamentos, a indicação de possíveis generalizações[39]. Nossa crença a esse respeito sustenta-se com base na idéia de que as formulações pontuais analisadas, os depoimentos particulares examinados, os sentidos específicos depreendidos em nosso estudo tornaram-se possíveis (isto é, passaram a ter uma existência efetiva e singular) na medida mesma em que se constituem enquanto enunciados, na acepção de Foucault, ou seja, funções de determinadas condições de existência (condições da própria produção desses enunciados). Sem essas condições de existência específicas, esses enunciados (formulações, depoimentos e os efeitos enunciativos que daí emergem) também não existiriam. Uma vez que eles existem (isto é, constituem *performances* verbais efetivamente produzidas, com os efeitos correlatos que provocam) é lícito não somente atestar a existência de suas condições de produção específicas como também *supor* que essas condições de produção (ainda que específicas, porque não onipresentes) não constituem privilégio nem exclusividade dos depoimentos analisados neste trabalho, como se essas condições pudessem estar

[39] É indispensável aqui explicitar que nossa concepção de 'generalização' não se pauta pela exigência de *universalidade*, mas tão-somente refere-se ao elemento que pode ser apontado como *recorrente, regular, repetível*, dentro de um domínio particular como um campo enunciativo, e que, portanto, esse elemento não se dá como indez (coisa única), privilégio ou exclusividade de uma situação específica de enunciação.

destacadas e isoladas do campo de coexistência que as circunda. Desse modo, avaliamos que não seja inapropriado *supor* que tais condições de produção funcionam alhures, caracterizando a "materialidade repetível" (p.123) dos enunciados em outros contextos.

"O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta." (Foucault, 2001, p. 26). Tudo o que é dito, mesmo que apareça como um jamais-dito, repousa necessariamente sobre uma complexa rede de já-ditos, que autorizam, possibilitam e até se atualizam na ocorrência de outros dizeres.

Nesse sentido, é preciso observar que os dizeres que compõem o *corpus* são efeito de uma memória discursiva em funcionamento. Assim, embora não possamos afirmar de forma categórica, devemos indicar que os dizeres analisados, em nossa ótica, não possam se constituir em algo que não se repita entre outros sujeitos, sobretudo entre outros professores universitários de literatura, que, em função do lugar sócio-institucional que ocupam, têm suas concepções afetadas e constituídas pelos discursos que circulam no campo dos estudos literários.

Entendemos que é possível formular generalizações enquanto indicação de uma possibilidade de recorrência de regularidades aqui detectadas, em outros contextos, em outras realidades institucionais, com a condição de que esses outros contextos compartilhem, em certa medida, das mesmas condições (de aparição, de produção, de existência) que permitiriam a emergência dos enunciados examinados neste estudo de casos.

Embora tenhamos que nos limitar a afirmar que as hipóteses se confirmam somente na medida em que se aplicam aos depoimentos examinados (como ocorre, aliás, com todo estudo de caso), ou, por outras palavras, ainda que não possamos universalizar (!) a confirmação das hipóteses, compreendemos que a própria base

teórica da AD nos permite ir um pouco mais além, no sentido de apresentar os encaminhamentos enunciativos de um estudo de caso como *sintomas* de uma situação provavelmente mais ampla.

Avaliamos, portanto, que as posições representadas nos dizeres analisados não constituam privilégio específico dos sujeitos desta pesquisa; ao contrário, pensamos que tais posições sejam, em boa parte, compartilhadas por outros sujeitos (não todos, evidentemente) que ocupam o mesmo lugar sócio-institucional - uma vez que este lugar constitui um espaço comum em que os sujeitos que ali se inscrevem são interpelados pelo mesmo conjunto heterogêneo de discursos.

Encaminhamentos Finais (sugestões metodológicas)

Após a caracterização da conjuntura discursiva que envolve as reflexões sobre a educação enquanto prática político-social, resta-nos agora indicar alguns encaminhamentos que devem ser objeto de uma apreciação crítica, para que possam, como esperamos, vir a se constituir como propostas viáveis e exeqüíveis, no sentido de provocar algumas mudanças de postura com relação ao ensino de literatura (seja no âmbito acadêmico da formação dos graduandos como professores, seja no âmbito escolar com vistas à formação continuada de professores em serviço).

As proposições que se seguirão baseiam-se nas posições acima indicadas quanto ao *continuum* epistemológico de premissas e consistem apenas em uma pequena amostra do que pode ser derivado dessas posições na forma de sugestões metodológicas para constituição de uma abordagem formal de ensino de literatura.

A Leitura Literária.

Conforme havíamos colocado, o fato de a leitura dos textos literários pelos alunos fazer parte do ensino de literatura não é condição suficiente, em nossa visão, para que esse ensino cumpra o seu objetivo de formação do leitor literário enquanto leitor crítico do mundo, do universo da escrita e do universo das manifestações artístico-culturais.

A leitura não deve ser uma prática alienada, isto é, desligada de sua dimensão social, desconectada da realidade do aluno, desvinculada da formalização do processo de ensino-aprendizagem. A leitura deve ser concebida como uma prática social significativa e relevante para o estudante, na medida em que ela pode produzir efeitos benéficos tanto para sua constituição enquanto sujeito quanto para sua formação como cidadão.

É preciso que a leitura das obras literárias, contrariamente à prática alienada da 'leitura livre', seja compreendida como uma prática sistematizada, o que implica estar relacionada aos outros elementos do planejamento do professor: estar vinculada a objetivos pré-definidos, além de ser objeto de uma avaliação coerente com os objetivos propostos.

A prática da leitura literária deve, antes de tudo, contemplar a pluralidade de interpretações que serão construídas pelos diferentes sujeitos-leitores, isto é, os alunos. Os alunos são, de certa forma, interpelados pelo texto literário e constroem suas interpretações sobre a obra à medida que também se constituem sujeitos diante dela. A diversidade de interpretações é esperada, uma vez que cada aluno possui uma constituição sujeitudinal singular; cada um possui sua referencialidade polifônica

especificamente determinada pelas diferentes filiações sócio-históricas desses sujeitos-leitores.

O respeito pelas leituras particulares dos estudantes é fundamental, embora isso não signifique que todas as interpretações sejam possíveis e igualmente aceitas. O professor deverá intervir, avaliando e corrigindo interpretações que apresentem problemas de compreensão do texto lido. A questão, longe de ser simples, é saber distinguir quando ocorrem leituras despropositadas.

Para que o professor, de um lado, não cometa o erro de censurar leituras que, embora improváveis, sejam perfeitamente possíveis, nem cometa, por outro lado, o equívoco de se isentar da posição de avaliador, ele precisa estabelecer um critério que lhe permita diferenciar as interpretações aceitáveis das leituras totalmente despropositadas.

Nesse sentido, o professor poderia, segundo nossa visão, propor aos alunos que justificassem suas interpretações, a fim de avaliá-las. Para avaliar as justificativas argumentadas que os alunos construiriam para suas interpretações das obras, o critério a ser observado pelo professor corresponderia à capacidade demonstrada pelo aluno de explicitar relações estabelecidas entre elementos da superfície lingüística do texto e elementos da memória discursiva possivelmente evocados pelos elementos de superfície.

No caso de interpretações que o professor julgasse, em princípio, incongruentes, dever-se-ia dar ao aluno a oportunidade de tentar explicar, por exemplo, em que contexto a palavra, o enunciado, ou o texto apresentariam a significação indicada por sua interpretação e que, à primeira vista, parecia improvável na visão do professor.

Com o estabelecimento de um critério como, não se trata de pretender a restrição ou a rarefação das leituras construídas pelos estudantes. Trata-se de estabelecer um critério, tão claro quanto possível, para lidar de forma responsável com o ensino da leitura literária, tendo em vista o compromisso, inerente a esse ensino, com o objetivo da formação do leitor. Afinal, como Eagleton (2006) nos diz, "É improvável que Shakespeare acreditasse estar escrevendo sobre a guerra nuclear." (p. 106)

A atitude passiva diante das leituras que os alunos constroem revela a falta de comprometimento político que a prática pedagógica exige. Não vamos nos alongar na discussão dessa questão, pois seríamos redundantes se assim procedêssemos, uma vez que esperamos ter demonstrado suficientemente como a posição pluralista radical pode provocar efeitos prejudiciais a projetos educacionais politicamente responsáveis. Eximir-se da tarefa de avaliar as interpretações dos alunos revela a inscrição do professor no pluralismo radical, segundo o qual todas as leituras são possíveis.

O argumento pluralista de que as avaliações do professor serão parciais ou ilegítimas, em função de suas preferências pessoais, não pode servir como justificativa para que o professor se isente de seu papel de avaliador. É certo que as preferências pessoais do professor influenciarão suas avaliações das interpretações dos estudantes, mas não há como ser diferente, esse é um fato incontornável. A esse respeito, lembramos uma figura folclórica muito cara a Michel Pêcheux para dizer que 'nós (professores de literatura) não somos o Barão de Münchausen', o único capaz de escapar ao pântano das ideologias puxando-se para cima por seus próprios cabelos.

Negar a necessidade de avaliação da leitura significa conferir ao leitor o mesmo *status* do Barão de Münchausen. Contra essa posição, fazemos coro com Pêcheux (2006, p.57): "Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como

um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade."

Apreciação Estética.

É preciso diferenciar a interpretação de um texto construída pelo aluno da valoração ou avaliação que o aluno faz deste mesmo texto. A interpretação resulta dos efeitos de sentido que o texto produz no leitor; a avaliação do texto (sua valoração pelo aluno) é resultante dos efeitos estéticos que a obra provoca no leitor. A essa avaliação que o aluno faz do texto literário, atribuindo-lhe valores positivos ou negativos, chamamos de 'apreciação estética'.

A apreciação estética envolve aspectos como o prazer ou desprazer que o leitor experimenta na leitura de uma obra literária. Essas sensações experimentadas serão determinantes no julgamento de valor que o leitor fará em termos da aprovação ou desaprovação da obra lida.

Em nosso entendimento, a apreciação estética poderia constituir um elemento a ser abordado de forma mais sistemática no ensino de literatura. A citação abaixo nos servirá como ponto de partida para efetuar essa discussão:

> "[o freudianismo] Reconhece que o prazer e o desprazer são questões extremamente complicadas, ao contrário do crítico literário tradicional, para quem as manifestações de aprovação ou desaprovação pessoais são apenas proposições de "gosto", impossíveis de ser mais bem analisadas. Para esse crítico, dizer que gostamos de um poema é o ponto final da discussão, para outro tipo de crítico, a discussão pode começar exatamente aí." (Eagleton, 2006, p.288-289)

A postura que Eagleton atribui ao "crítico literário tradicional", nós atribuiremos ao professor de literatura que se inscreve no pluralismo radical, para quem pouco importam as razões que levam os alunos a gostarem ou não das obras que lêem. Esse tipo de professor revela uma crença no subjetivismo idealista, uma vez que enxerga as preferências pessoais como 'individuais'. Ele ignora que as preferências estéticas dos alunos são atravessadas por pressupostos ideológicos, índices de suas filiações históricas, de seus lugares sociais e de seus posicionamentos políticos (conscientes ou inconscientes).

Contrariamente a essa postura de indiferença pelas razões e pelos pressupostos que determinam os juízos de gosto, nossa posição é favorável à problematização desse complexo jogo que envolve a produção das avaliações estéticas.

Nessas condições, ao invés de encerrar as discussões imediatamente após o veredicto estético dos alunos sobre a obra lida, poderíamos instigá-los a uma prática reflexiva, voltada para perscrutar as razões pelas quais eles procederam a um juízo positivo ou negativo a respeito de determinada manifestação literária. Essa atividade reflexiva pode consubstanciar-se em uma primeira iniciativa para o exame dos pressupostos que condicionam e fundamentam os valores determinantes das opiniões, dos posicionamentos e das práticas dos educandos.

A sugestão dessa atividade para o ensino de literatura, que chamaremos de *problematização dos valores*, constitui uma primeira etapa da proposta de transformar a aula de literatura - o momento, por excelência, da prática da leitura literária - em um espaço privilegiado para a discussão e a formulação daquilo que Foucault costumava chamar a "estética da existência" e as "práticas de si" (Campilongo, 1999, p.70).

A Projeção Empática

A “projeção empática” é a expressão empregada por Eagleton (2006, p. 111) para se referir à operação que seria necessário realizar a fim de superar a distância temporal existente entre o intérprete do presente e o texto do passado, para que fosse possível ao intérprete compreender tal texto com base no conhecimento das condições históricas em que ele foi produzido.

Vamos nos apropriar dessa expressão para emprestar-lhe uma significação diferente. Conceberemos a projeção empática como um conjunto de atitudes do leitor visando superar a distância ou a discrepância existente entre os pressupostos ideológicos que constituem sua referencialidade polifônica e os pressupostos que subjazem à manifestação literária que é objeto de sua leitura e apreciação estética.

Relacionamos a seguir o conjunto de atitudes, a serem ensinadas ao aluno, que caracterizam a projeção empática tal como a concebemos:

1- A **posição de partida de respeito** por qualquer objeto simbólico que represente uma manifestação artístico-cultural e que será objeto da leitura, da apreciação estética ou da análise crítica do estudante;

2 – O **reconhecimento** pelo aluno, em caso de sua não-identificação com determinada manifestação artística, **das diferenças** entre os pressupostos ‘ideológicos’ (entendidos no sentido mais amplo possível) dessa manifestação e seus próprios pressupostos;

3 – O **esforço de compreensão**[40], por parte do aluno, em relação ao universo ideológico-cultural que lhe causa estranheza ou repulsa, devido a seu desconhecimento dos elementos (sentidos, saberes, valores) que compõem tal universo;

[40] O esforço de compreensão, que se caracteriza por representar uma atitude de benevolência para com o ‘outro’, deve ser temperado pela “hermenêutica da suspeita”, que consiste em aplicar ao texto lido (ou à

4 – A **identificação dos pressupostos ideológicos** das manifestações artísticas;

5 – A **crítica e** a **avaliação dos pressupostos**, com vistas a definir quais deles podem ou devem ser apropriados pelo sujeito-aprendiz, e quais deles podem ou devem ser rejeitados.

A "projeção empática" deve ocorrer sempre em conjunção com uma atitude de **autocrítica** do estudante em relação a seus próprios valores, no sentido de reconhecer quais deles devem ser reafirmados e quais devem ser provisoriamente suspensos ou abandonados.

O conjunto das atitudes que caracterizam a projeção empática apresenta como fundamento o pressuposto de que o aluno, enquanto leitor, se constitui sujeito diante do texto literário, pois é interpelado por ele.

Considerando a interpelação do leitor pelo texto literário, entendemos que o ensino de literatura pode contemplar dois objetivos pedagógicos fundamentais, e inseparáveis, em nossa ótica: a **formação do cidadão** e a **constituição do sujeito**, a partir da leitura do texto literário (ou do contato direto com outras formas de manifestação estética: pintura, cinema, música, etc.)

Compreendemos a formação do cidadão como objetivo a ser alcançado por meio do trabalho efetuado na **relação do 'eu' com o 'outro'**, mediada pela manifestação literária. A constituição do sujeito pelo literário, por sua vez, é pensada em termos da relação do sujeito consigo mesmo, da **relação do 'eu'com o 'si'**.

A relação do 'eu' com o 'outro' mediada pelo literário (pelo artístico, pelo estético), por meio da qual pode se dar a formação do espírito de cidadania no sujeito, é marcada, predominantemente, pelos aspectos de ordem social, histórica e política, que

---

manifestação estético-cultural apreciada) a atitude de desconfiança crítica, que poderá possibilitar ao aluno identificar pressupostos que devem ser rejeitados em meio ao processo de constituição de seus sistemas de preferência.

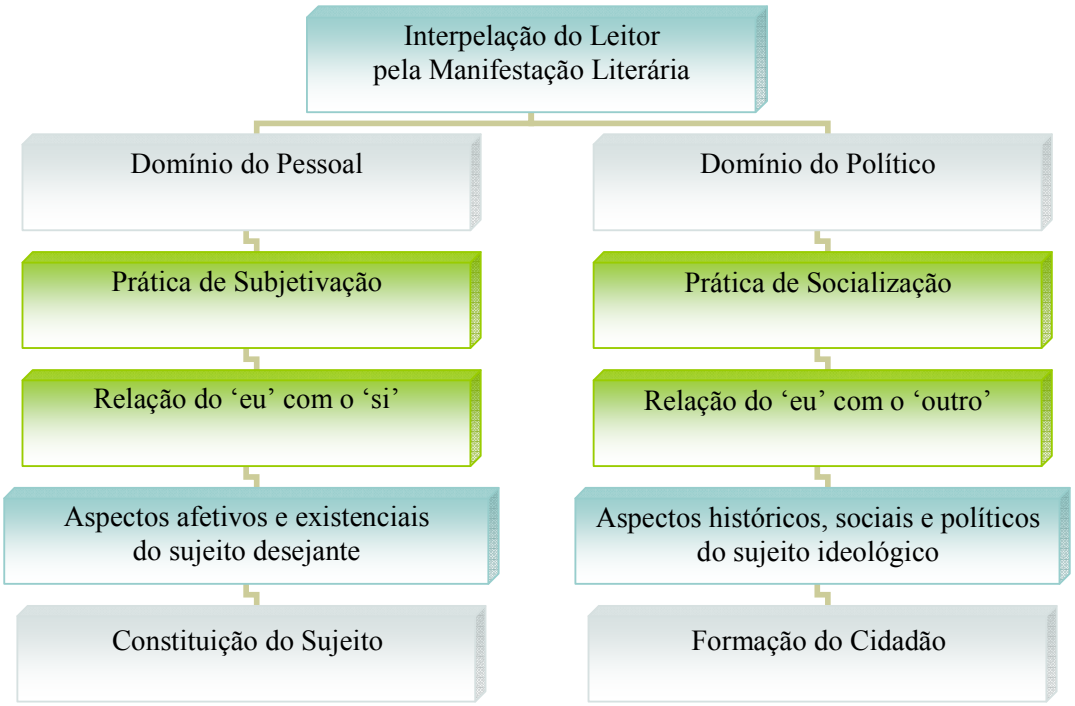
concernem o sujeito ideológico. A relação do 'eu' com o 'si', por sua vez, é predominantemente marcada pelos aspectos de ordem afetiva e existencial, que concernem o sujeito desejante.

Nossas concepções acerca da relação do 'eu' com o 'outro' e da relação do 'eu' com o 'si' são inspiradas pelas idéias de Campilongo (1999), que se refere às **práticas de socialização e de subjetivação**, "nas quais se esboçam formas de sujeição[41] diferenciadas quanto aos processos de elaboração simbólica (...) do trabalho ético, efetuado sobre si mesmo." (p.70).

As práticas de socialização e de subjetivação podem ser remetidas, respectivamente, ao que Eagleton (2006) define como o domínio do 'político' e o domínio do 'pessoal'. Segundo esse autor: "Nem é adequado *identificar* o pessoal e o político: indubitavelmente é certo que o pessoal é político, mas há um sentido importante no qual o pessoal é também pessoal, e o político é político. A luta política não pode ser reduzida ao pessoal ou vice-versa." (p.224).

O quadro a seguir sintetiza as idéias que acabamos de expor a respeito da constituição do sujeito e da formação do cidadão em meio ao processo de interpelação do leitor pela manifestação literária:

[41] Não compreendemos o termo "sujeição" no sentido de assujeitamento ao poder, mas no sentido da submissão voluntária do sujeito a suas crenças, aos pressupostos ideológicos constitutivos de sua referencialidade polifônica. Nos moldes de uma formulação antropológica, diríamos que o sujeito age movido pela fé em suas crenças. Em termos discursivos, a paráfrase dessa formulação seria: O efeito-sujeito funciona com base nos pressupostos ideológicos que o constituem.



O Ensino de Literatura como Espaço para a Constituição das Estéticas da Existência e Formulação das Práticas de Si.

Na aula de literatura, a aluno deverá passar pelas três práticas descritas acima: a leitura literária (interpretação); a apreciação estética (avaliação da obra e emissão de um juízo estético sobre ela); e a projeção empática (deslocamento do leitor de seu lugar discursivo para lançar seu olhar sobre a obra de outra perspectiva). Em todas essas ações, o leitor é interpelado pela manifestação literária, ou seja, é instado a se constituir sujeito diante dela.

Dizíamos há pouco que o leitor interpelado pelo literário, constitui-se como sujeito desejante e ideológico, nos domínios do pessoal e do político. Isso significa dizer

que os sujeitos, ao entrarem em contato direto com as manifestações estéticas, têm suas subjetividades afetadas: parte de seus pressupostos é reafirmada, alguns de seus saberes são colocados sob suspeita, certos valores e crenças são reformulados ou até recusados.

Por essas razões, pensamos que o ensino de literatura constitui-se como espaço privilegiado para a discussão e a elaboração das estéticas da existência e das práticas de si.

Os alunos confrontados com as obras literárias podem ser estimulados a uma atitude reflexiva e crítica acerca dos pressupostos que constituem suas subjetividades e sustentam práticas sociais. Tendo em vista o trabalho sobre a relação do 'eu' com o 'si' e sobre a relação do 'eu' com o 'outro', os alunos seriam instados à **problematização dos valores** (os seus próprios, os de outros sujeitos e aqueles identificados na interpretação das obras literárias).

A problematização dos valores funcionaria como preparação prévia para a etapa da **clivagem**, na qual os alunos refletiriam sobre pressupostos, saberes, crenças, a fim de separá-los para, posteriormente, selecionar aqueles considerados válidos para a elaboração dos diferentes sistemas de preferência, os quais constituiriam as 'estéticas da existência' dos alunos.

A estética da existência apresenta em sua constitutividade uma dimensão ética ou moral. Apesar disso, supomos que ela seja assim denominada - em vez de 'ética da existência', por exemplo – pois ela significa uma reabilitação histórica da relação do 'eu' com o 'si', relação essa que foi ao longo de séculos suprimida pela dimensão moral da relação do 'eu' com o 'outro'. Contra a supremacia da dimensão moral em relação à dimensão estética da existência, e pelo equilíbrio dessas dimensões na constituição das

subjetividades e das práticas, Foucault recoloca o estético em posição de destaque, alertando para a importância dos cuidados de si.

Com a proposta dessa reordenação das dimensões da existência, entendemos que Foucault promove uma "modificação histórica do próprio significado da palavra "moral":

> "**A moralidade** já não deve ser compreendida como um código formulado ou um sistema ético explícito: ela **é antes uma preocupação sensível com a totalidade da qualidade de vida em si**, com os detalhes indiretos nuançados, da experiência humana." (Eagleton, 2006. p. 41 – grifos nossos)

Em nossa visão, a proposta foucaultiana da estética da existência representa essa preocupação com a "totalidade da qualidade de vida" dos sujeitos, englobando o ético e o estético, o político e o pessoal, o cuidado com o 'outro' e o cuidado com o 'si'.

Em outros termos, a proposição da estética da existência pode ser compreendida, segundo a leitura que Eagleton faz de Brecht, como a "prática da produção de um novo sujeito humano, que precisaria não só conhecer a fragmentação interna, mas também a solidariedade social" (Eagleton, 2006, p.286-287).

O conhecimento pelo sujeito de sua fragmentação interna consiste em lançar um olhar reflexivo sobre sua subjetividade e suas práticas, perguntando sobre os pressupostos, saberes, valores e crenças que constituem essa subjetividade e fundamentam essas práticas.

O conhecimento da solidariedade social consiste em lançar um olhar, ao mesmo tempo, tolerante e crítico sobre o 'outro', isto é sobre os pressupostos, saberes, valores e crenças que integram a subjetividade e as práticas do outro.

Por meio desse duplo trabalho sobre a relação do 'eu' com o 'si' e sobre a relação do 'eu' com o 'outro', o leitor interpelado pela obra literária seria mobilizado a

proceder à problematização e à clivagem dos valores, com vistas à reelaboração de seu sistema de preferências. Esse sistema de preferências, por sua vez, informaria os princípios de conduta constituintes da estética da existência do sujeito, funcionando como elementos norteadores de suas práticas de si e de suas práticas sociais.

Concebemos que o ensino de literatura seja um espaço privilegiado para a elaboração das estéticas da existência, pois as atividades que esse ensino envolve (como a leitura literária, a apreciação estética e a projeção empática) são constitutivamente atravessadas pelos pressupostos ideológicos e valores que determinam a constituição das subjetividades e fundamentam as práticas dos sujeitos (tanto as práticas de si quanto as práticas sociais).

Através do contato direto do aluno com a literatura, o leitor literário, interpelado pela manifestação estética, tem seus pressupostos mobilizados e mobiliza os pressupostos que ele mesmo atribui à obra. Logo, o estudante é instado a lidar com um uma multiplicidade heteróclita de valores e saberes, que deverão ser analisados criticamente e selecionados para a formulação dos princípios de conduta constituintes de sua singular estética da existência.

Cada uma das estéticas da existência a serem formuladas, na medida em que se assemelham a sistemas de princípios de conduta, pode ser comparada a um código moral, com a condição de se observar aquela significação singular da palavra 'moralidade'.

Para Campilongo (1999), "Um código moral é um sistema de regras e valores aos quais os indivíduos se submetem a princípios de conduta e, pelos quais, expressam sua obediência **ou resistência** a uma prescrição ou interdição" (p. 69 – grifo nosso).

Portanto, o fato de que a estética da existência seja composta por princípios de conduta não implica que ela funcione como código moral no sentido tradicional do termo, isto é, como conjunto de prescrições e interdições que produzem a submissão do sujeito, uma vez que tais princípios de conduta também orientam a prática política na direção da resistência.

Nesse sentido, a problematização dos valores, que precede a elaboração das estéticas da existência, deve ser inspirada na "problematização moral dos prazeres" empreendida pelos gregos. Segundo Campilongo (1999), "Esta problematização (...) assentava-se em alguns regimes de verdades que *não impunham um julgamento moral rígido aos indivíduos mas serviam-lhes de orientação ética de conduta*" (p.70 - grifo nosso).

Portanto, os princípios de conduta constituintes das estéticas da existência, "que definem as formas de uso dos prazeres e os cuidados de si", *e* que orientam "as práticas de si e as formas de subjetivação, não podem ser considerados como tratados impositivos de moral mas como um ideal estético a ser alcançado pelo sujeito." (Campilongo, 1999, p.70):

> "**Fala-se em práticas e cuidados de si e não em submissões e interdições**, diferentemente do que se desenhou a partir do ideal ascético imposto pela ascese cristã nos chamados pecados da carne, a qual formulou a terapêutica dos controles sobre o corpo e a sexualidade a partir da idéia de pecado." (Campilongo, 1999, p. 70 – grifo nosso)

Em relação a essa questão da constitutividade ética e moral dos princípios de conduta que norteiam as estéticas da existência, Foucault ressalta:

> "não existe ação particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição mesmo como sujeito

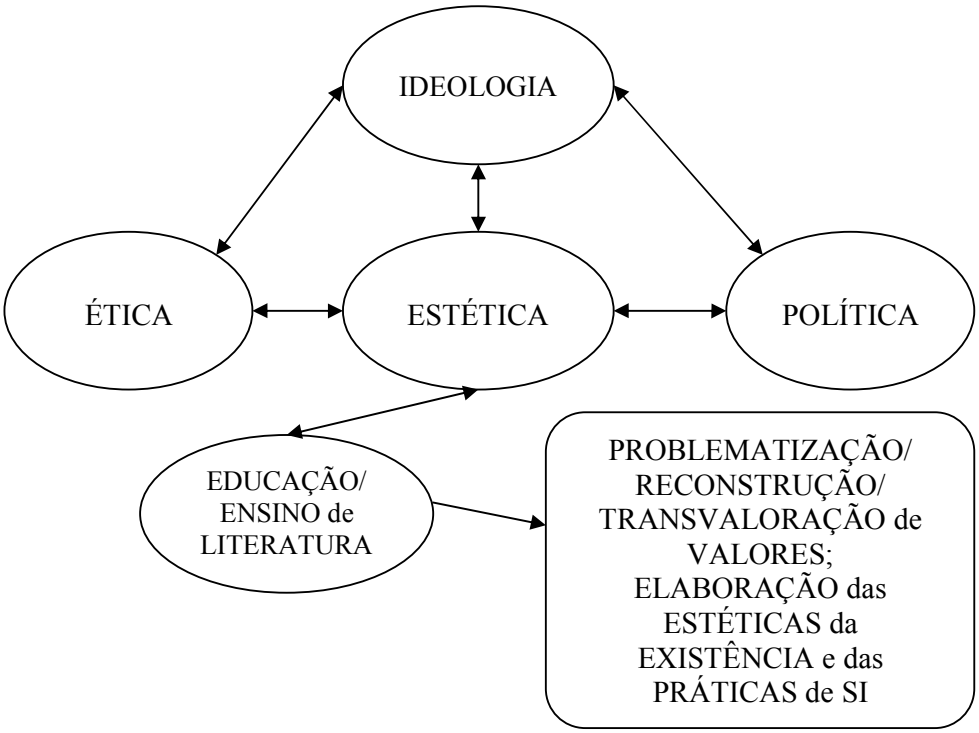
> moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação, nem uma ascética sem práticas de si que as apóiem." (Foucault, História da Sexualidade, p.29 – citado por Campilongo, 1999, p.70)

Na medida em que não há ação particular que não se refira a uma conduta moral, isto é, na medida em que a questão moral é indissociável das práticas em que os sujeitos se inscrevem *e* considerando que a leitura (e o ensino) da literatura propicia, engendra e conduz a "modos de subjetivação" singulares (pelos quais vai se constituir o "sujeito moral"), não há porque denegar que a escolarização da literatura, enquanto disciplina curricular com fins educativos específicos, implica necessariamente o processo de constituição desse "sujeito moral" (ou "cidadão com espírito crítico", como preferem denominar os documentos oficiais definidores das diretrizes pedagógico-educacionais).

Portanto, em vez de denegar a relação intrínseca que se estabelece, a partir de seu processo de escolarização, entre o ensino da literatura e a formação da conduta moral (entendida aqui, no sentido mais amplo possível, como um amálgama de valores de natureza ética, estética, ideológica, política, existencial, filosófica, religiosa, etc), entendemos que seja preciso refletir e tomar posição quanto à seguinte questão: *que tipo de ensino de literatura é socialmente e individualmente desejável* - isto é, interessante tanto para as relações sociais entre os sujeitos quanto para a relação pessoal desses consigo mesmos - *uma vez reconhecido o caráter constitutivamente atravessado desse ensino pela problemática dos valores ideológicos, que determinam os diferentes princípios de conduta e as diferentes práticas do sujeito moral?*

O atravessamento constitutivo do ensino de literatura pelos pressupostos ideológicos é afirmado por Eagleton (2006): "as interpretações literárias encerram valores, crenças, e suposições que não estão limitadas à esfera literária." (p.187); "toda leitura envolve a mobilização de pressupostos extraliterários" (p.188)

Considerando que o atravessamento dos pressupostos ideológicos (valores, crenças, saberes) é constitutivo das práticas do ensino de literatura (leitura literária, apreciação estética e projeção empática), propomos que esse ensino se institua como um espaço voltado para a problematização, a reconstrução e a transvaloração dos valores, visando à elaboração das estéticas da existência e das práticas de si. O quadro abaixo exprime a síntese dessa proposta:



As diferentes estéticas da existência que poderiam ser formuladas no espaço da aula de literatura apresentariam em sua constitutividade: uma dimensão ética, envolvendo as práticas sociais na relação com o 'outro' (prática política de resistência); e uma dimensão estética, voltada para os cuidados de si - as preferências pessoais determinando as práticas voltadas para o domínio afetivo e existencial do sujeito, em sua busca pelo prazer e pela felicidade.

Na mesma direção de Foucault, quanto à reabilitação da dimensão estética da existência dos sujeitos, Eagleton refere-se à importância de uma séria reflexão sobre as questões do prazer, da satisfação e da felicidade:

> "não parece haver muito espaço para **uma teoria mais adequada do prazer**. Mas a psicanálise é, entre outras coisas, precisamente isso: seu agressivo arsenal intelectual volta-se para a exploração de questões fundamentais, tais como **o que as pessoas consideram satisfatório ou não, como aliviar o homem de sua miséria e torná-lo mais feliz**. Se o freudianismo é uma ciência, preocupada com uma análise impessoal de forças psíquicas, é também uma **ciência interessada** em livrar os seres humanos daquilo que frustra suas realizações e seu bem-estar. Trata-se de uma teoria a serviço da **prática transformativa**, e sob esse aspecto ele tem paralelos na política radical." (Eagleton, 2006, p.288 – grifos nossos)

As estéticas da existência que o ensino de literatura poderia colaborar para formar a partir de alguns elementos sugeridos por Eagleton. Primeiramente, uma atenção voltada para as questões do prazer (inclusive o estético), da satisfação e da felicidade. Em seguida, o reconhecimento do caráter político da prática de produção dos conhecimentos - resumido na expressão "ciência interessada" - como pressuposto de uma reflexão sobre os efeitos e as implicações éticas que os saberes produzem na esfera social. Por fim, o compromisso dos princípios de conduta com a "prática transformativa", ou seja, com as resistências no domínio da política.

Em função das características singulares das diretrizes que determinam a constituição das estéticas da existência no ensino de literatura – consideração das dimensões estética e ética; preocupação com o prazer e a felicidade de si e do outro; compromisso com as resistências políticas - propomos chamar ao conjunto dessas diretrizes fundamentais de **hedonismo das lutas**.

Para finalizar, citaremos mais uma vez Campilongo, a fim de destacar a relevância social do ensino de literatura como espaço para a formulação das estéticas da

existência, entendidas como formas de transvaloração dos valores, e tão necessárias quando se pensa em viabilizar as resistências políticas e a busca existencial pela satisfação e pela felicidade:

> "a idéia de sujeito na análise foucaulteana, passa pela constituição de uma moral (ética e ascese) que implica: 1) na constituição de um indivíduo enquanto sujeito subjetivado, isto é, alvo de interdições e de subjetivações, alvo de um biopoder, de tecnologias políticas sobre seu corpo e subjetividade e, 2) enquanto sujeito que se constitui como experiência e que pode, pelas suas ações e práticas, romper com códigos estabelecidos, transformando-se num sujeito portador de uma estética da existência, tão urgente na sociedade atual." (Campilongo, 1999, p.70)

Conclusão

Tendo em vista a melhoria da situação atual do ensino de literatura na escola regular, essa investigação definiu como objetivo geral empreender uma reflexão teórico-analítica a respeito da constituição do imaginário e das inscrições discursivas de professores universitários de literatura, que, em função de seu lugar institucional de formadores de professores, muito influenciam a (re)elaboração das concepções de ensino dos graduandos, os futuros responsáveis por ministrar a disciplina nos níveis fundamental e médio.

Essa reflexão teórico-analítica, por sua vez, apresentava como objetivo atrair atenção para determinadas questões que tentamos colocar com respeito ao processo de formação do professor de literatura, de modo que esse tema pudesse ser objeto de uma reflexão acadêmica, cujo intuito seria instaurar o debate e incitar a problematização na busca pela melhoria desse processo de formação (que poderia resultar, indiretamente, na melhoria do próprio ensino da disciplina na escola regular).

Alimentamos a ilusão de termos atingido esse objetivo, uma vez que as questões foram colocadas, o debate foi instaurado, a problematização foi empreendida e pudemos, inclusive, sugerir encaminhamentos, na direção de abordagens e práticas alternativas aos problemas suscitados pela pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Réponse à John Lewis*. Paris: François Maspero, 1973.

_____. *Filosofia e Filosofia Espontânea dos Cientistas*. Trad. Elisa Amado Bacelar. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1979. (título original: Philosophie et philosophie spontanée des savants)

_____. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). – 9ª. Ed. - Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso". In: _____. *Entre a transparência e a opacidade*. Porto Alegre: EDIPUCS, 2004.

BACON, F. "Aforismos". In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural. 1999.

CAMPILONGO, M. A. "A noção de sujeito em Michel Foucault". In: *Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre: UFRGS, Agosto 1999 (p. 63-72)

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria*: Literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. (título original: Le démon de la théorie: littérature et sens commun, 1998).

COSSON, R. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura*: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra – 6ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006. (título original: Literary Theory, 1983)

FOUCAULT, M. *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, 2001. (título original: L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France pronnoncée le 2 décembre 1970. (1971)).

_____. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luís Felipe Baeta Neves – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (título original: *L'archéologie du savoir*, 1969).

_____. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 – 22ª. Edição, 2006.

_____. "Genealogia e poder". In: *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 – 22ª. Edição, 2006.

GREGOLIN. M. R. *Foucault e Pêcheux na Análise do discurso* – diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

HENRY, P. *Le Mauvais Outil:* langue, sujet et discours. Paris: Klinck-sieck, 1977.

MAINGUENEAU. D. *Gênese dos Discursos*. Trad. S. Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005 (título original: Gênese du discours, 1984).

MÜLLER-LAUTER, W. *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. Trad. Oswaldo Giacoia. São Paulo: Annablume, 1997. (título original: Nietzsche Lehre von Willen Zür Macht)

PÊCHEUX, M. "*L'Inquiétude du discours* - Textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par Denise Maldidier. Éditions de Cendres, 1990.

_____. “Analyse de Discours: trois époques”. In: *L’Inquiétude du discours*. - Textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par Denise Maldidier. Éditions de Cendres, 1990.

_____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. E. P. Orlandi et al. – 3ª ed.. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 (título original: Les Vérités de la Palice, 1975).

_____. “Sobre os contextos epistemológicos da análise do discurso”. In: *Escritos*, nº 04, Campinas, SP: Laboratório de Estudos Urbanos/ NUDECRI, 1999.

_____. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. E. P. Oralndi – 4ª. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. (título original: Discourse: structure or event?, 1988)

PERRONE-MOISÉS, L. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1978

SANTOS. J. B. C. dos. *Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional*. Belo Horizonte: POSLIN/FALE/UFMG. Tese de Doutorado. 2000. 331 p.

_____. “A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia”. In: *Letras & Letras*, volume 16, nº 2, Jul./Dez. 2000 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Lingüística; pp. 75-92.

_____. “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).

_____. “Manifestações de polifonia no Discurso Universitário Institucional”. In: FERNANDES, C. A. et. al. *Sujeito, Identidade e Memória*. Uberlândia: EDUFU. 2004b; pp. 249-269.

_____. “Entremeios da Análise do Discurso com a Lingüística Aplicada”. In: FERNANDES,C.A. & SANTOS,J.B.C. *Percursos de Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz. 2007. no prelo.

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

ANEXOS

QUESTIONÁRIO AREDA

Roteiro de perguntas estimuladoras dos depoimentos.

1. Diga seu nome (real ou fictício), sua idade e há quanto tempo trabalha com o ensino de Literatura.

2. Fale um pouco sobre sua formação acadêmica / profissional (graduação, pós-graduação, áreas de atuação profissional como docente).

3. Como você concebe o ensino de Literatura na maneira como ele se dá nos níveis fundamental, médio e superior?

4. Como você costuma trabalhar o ensino de literatura em suas aulas?

5. Você apontaria alguma relação com alguma corrente metodológica de ensino de Literatura na sua maneira de trabalhar com essa disciplina? Qual (is) seria(m) essa(s) corrente(s)?

6. Como você entende que o ensino de Literatura deveria ser trabalhado nos níveis fundamental e médio?

7. Com quais disciplinas curriculares específicas você trabalha (ou costuma trabalhar)?

8. Em sua opinião, o que faz com que uma obra possa ser considerada literária?

9. Quais são suas predileções literárias (fale sobre obras, autores, gêneros que você mais aprecia: diga por que você os considera como seus prediletos)?

10. Fale um pouco sobre suas concepções estéticas: para você o que é arte? O que é literatura?

11. Fale sobre sua relação com correntes teórico-críticas de análise de obras literárias. Qual (is) delas você apontaria como relevante(s) para o trabalho com a literatura? E com o ensino de literatura?

12. Em sua opinião, de que maneira as análises teórico-críticas de obras literárias contribuem para o ensino de literatura?

13. Você se considera um crítico (analista) de obras literárias ou somente leitor das mesmas? Na condição de crítico, como você costuma empreender suas análises?

14. Como você compreende e avalia o panorama atual dos estudos literários (teóricos, críticos, analítico-interpretativos)?

15. Por que (ou para que) ensinar literatura?

16. Como o ensino de literatura poderia contribuir com a sociedade?

17. De que modo a literatura pode ser significativa para o sujeito-aprendiz?

18. Fale sobre suas concepções pedagógicas: o que significa para você as noções de (1) Educação, (2) Ensino, (3) Ensino de literatura?

CORPUS DA PESQUISA

DEPOIMENTO - SUJEITO 1.

Meu nome é Carla, tenho 30 anos[42], e trabalho no ensino há 25 anos, no ensino de literatura.

Eh eu fiz Letras na UFU, eh, fiz a pós-graduação em São Paulo, no curso eh na UNESP em São José do Rio Preto fiz a pós-graduação em Literatura Brasileira, depois eu fiz também doutorado, na área de literatura e há 25 anos que eu dou aula nessa área.

Eu concebo o ensino de literatura eh de várias formas: no nível fundamental, eu acredito que há muita decoreba o professor não tá muito preocupado em entrelaçar os conhecimentos, em fazer uma reflexão mais apurada em torno da literatura... acho que fica muito mais nas perguntas de decoreba; já o... no ensino superior, eh o aluno, o professor já consegue estabelecer uma interdisciplinaridade maior, uma análise mais intertextual da literatura *linkando* ela assim com outras áreas né, *linkando* a literatura por exemplo com a história, a antropologia, a lingüística, religião etc., mas eu acho que isso falta no ensino fundamental né estabelecer relações de uma... de um conhecimento com outro.

E- eu trabalho, eh... a pergunta 4, né: Como você costuma trabalhar o ensino de literatura nas suas aulas? Eu procuro trabalhar a literatura de uma forma sedutora, eu acho que saber é sabor, né, já dizia o Rubem Alves, sem sabor não tem saber, então de alguma forma o aluno tem, você tem que estimulá-lo primeiro, tem que dar fome pra ele, ele tem que ter fome pra depois ele se alimentar de literatura... sem estímulo ninguém quer aprender nada, o aluno tem que entender isso, né, e tá interessado... e tem que ter mostrar interesse, e querer comer, querer devorar o conhecimento... senão ele não, ele ele simplesmente não vai participar desse banquete maravilhoso he he {risos} que é devorar Machado, Clarice né, Marquês de Sade (...) Manuel Bandeira (...). Cada um tem o seu estilo e seu gosto, então o aluno pra ele aprimorar o gosto literário ele tem que tá ter essa fome né, de devoração das metáforas senão ele não vai conseguir nada, então assim eu acho que esse é o melhor método pra trabalhar literatura, estimular.

Número 5 né, você apontaria alguma relação com algumas correntes metodológicas de ensino da literatura? A corrente metodológica eu sigo muito é Antônio Cândido né, *Literatura e Sociedade*, acho que a literatura ela nasce numa sociedade ela reflete essa sociedade e ela, e- ela é o, o retrato mesmo né, de um tempo, o retrato de um tempo, então a minha linha, a minha corrente metodológica é mais essa da questão social mesmo, né, sociologia e literatura, a literatura calcada em uma época, em um determinado momento, numa visão talvez até um tanto marxista, eu diria assim né, da literatura, embora também, eu goste muito da Psicanálise né, de entrelaçar um pouco os conhecimentos de Freud e Lacan com a literatura.

[42] Nome e idade fictícios.

A número 6: como você entende que o ensino de literatura deveria ser trabalhado nos níveis, né no fundamental e no médio? É, na mesma forma que talvez o professor trabalhe na... no ensino superior, né tentando estimular o aluno e tentando estabelecer relações interdisciplinares, intertextuais, com outras disciplinas, por que não o professor de história no ensino médio não entrar na sala de aula junto com o professor de literatura e eles estabelecerem um diálogo,? Né? Cê vai falar, por exemplo, nos primórdios aqui no Brasil eh... por que não entrar o professor falando do Gregório de Matos e o professor de história contar um pouco da da dos momentos, né do descobrimento do Brasil uh a questão que dos primórdios né da colônia, Brasil colonial, Brasil-colônia então vamos pegar todos os escritores que fizeram né poemas, que desenvolveram poemas aqui no Brasil na época colonial por exemplo, então o professor de história... e o professor de geografia também por exemplo e que que era esse esse país aqui há trezentos anos quatrocentos anos atrás, entende? Os bichos que tinham, aí entra o professor de ciências, então eu acho que seria uma coisa muito interessante. Ninguém gosta de estudar uma coisa que não faz sentido, se a literatura ficar solta no tempo (não sabe se) o aluno vai falar isso é uma grande bobagem, né, só pra estudar coisas antigas, e que não leva a nada.

Quais, número 7, com quais disciplinas curriculares específicas você trabalha, né? disciplinas curriculares específicas que eu trabalho é literatura mesmo, literatura brasileira e literatura portuguesa.

A número 8, em sua opinião o que faz com que uma obra possa ser considerada literária, tem n fatores né, é uma diversidade muito grande que faz uma obra ser considerada literária porque a gente sabe que hoje a grande questão é da literariedade, né... porque uma obra literária, o que que é literatura ? aí a gente passa pra aquela pergunta né, o que é literatura? Literatura num primeiro momento é ganhar o causar o estranhamento né tem que causar o... tem que ser desfamiliar, né, é um texto desfamiliar é o texto que sai do senso comum porque o do/o senso comum, o texto jornalístico, o texto muito objetivo, o te... o dia-a-dia, né, você tem que pegar tudo isso e transformar em literatura mesclando isso com as metáforas, né, com as imagens poéticas, etc. mas é uma pergunta extremamente polêmica e...muito extensa, muito longa porque teria que fazer uma leitura toda né do *Teoria Literária*, por exemplo, do Aguiar e Silva que é um livro de mil e duzentas páginas, escreveu mil e duzentas páginas pra explicar he he {risos} ai...o que que é.... o que que, como é que uma obra pode ser considerada literária, né exatamente primeira coisa é que ela tem que ser polissêmica né, o texto tem que ser polissêmico, ele tem que abrir pras múltiplas significações, aquilo que o Umberto Eco diz, né, da obra aberta, as múltiplas possibilidades de interpretação que uma litera... que um texto literário oferece e hoje uma coisa que é considerada literatura pode ser que daqui cem anos não seja mais né, a carta de Caminha ela não nasceu como uma coisa literária, como um texto literário e hoje a gente sabe que é literatura da boa né, com processos históricos evidentemente mas é literatura.

Eh número 9, quais são suas predileções literárias? Fale sobre obras, autores, gêneros que você mais aprecia, bom... predileções literárias né hum eh não tem como né não deixar de citar toda a obra completa do Machado de Assis né, Clarice Lispector uh Vinícius de Moraes uh eh a própria Bíblia né que com os cantares de Salomão é literatura da boa né, poemas fabulosos, a própria maneira também como cê lê, por

exemplo, o Alcorão, né, o Corão eh eh são poemas, bem, (...) Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Marcelo (Grizola) eu também gosto muito dessa turma nova né, que tá saindo agora, desses autores recentes, gosto muito do Dalton Trevisan, né, da escrita do do... do dos heróis canalhas do Dalton Trevisan, *Os Vampiros de Curitiba*, gosto muito de personagens picarescos Macunaíma, eh Sargento de Milícias, aquele conto 'O Empréstimo' de Machado de Assis uma coisa fabulosa né, o personagem, o malandro, que vive pedindo dinheiro emprestado, só vive de expedientes né, de pequenos golpes, os contos do João Antônio uma coisa fabulosa, né, com seus personagens eh do submundo eh eu tenho uma predileção muito grande por personagens do submundo.

Número 10 fale um pouco sobre suas concepções estéticas: para você o que que é arte, o que que é literatura? Bom, eu já respondi um pouco em cima, né uh eu o que que é arte né? a arte então é exatamente isso, eu acho que ela tem que causar um certo impacto eh ela tem que desconstruir um pouco o mundo à nossa volta, ela tem que p-provocar o caos, né ela tem que te tirar de um mundo confortável e te causar o desconforto, né o assombro. A minha concepção de arte inda tá muito ligada as esté... as eh, aquele momento das vanguardas européias né, do início do século vinte, eu acho que as vanguardas européias elas disseram tudo o que que é arte né, o cubismo, o dadaísmo, por exemplo, o dadaísmo fala "não... a poesia é o nada também, né poesia é recortar palavra, sacudir, tirar ao acaso..." né ... Acho que vale ainda até hoje as vanguardas européias, elas ditaram isso pro mundo e nós tamos aí até hoje reorganizando isso, né, sem também esquecer o movimento antropofágico né, que é a devoração do outro, cê devora o outro e reelabora.

11 fale sobre sua relação correntes teórico-críticas de análise de obra literária, qual delas você apontaria como relevante para o trabalho com a literatura e com o ensino da literatura. Uh as correntes teórico-críticas, né, de análise de obras literárias até hoje assim eu me inspiro e eu abordo realmente é Antônio Cândido, Bosi, né, Alfredo Bosi, os livros de teoria da literatura como os do Aguiar e Silva né, são muito interessantes e dentro dessa linha, como eu gosto muito do herói canalha, dos heróis pós-modernos, são os estudos do pós-modernismo, né, Linda Hutcheon por exemplo é muito interessante né, a poética do pós-modernismo por exemplo, né, que eu acho que é o que o ensino da literatura hoje ele carece muito né, de estudos dentro da linha do que que é o pós-moderno hoje, como por exemplo as modernidades líquidas do Balman um estudo fabuloso, né.

Número 12, em sua opinião de que maneira as análises teórico-críticas das obras literárias contribuem para o ensino da literatura? Muito, contribui muito porque faz você fazer uh eh é o aprofundamento, é a acuidade literária né, é o aprofundamento teórico, sem o aprofundamento teórico a discussão do professor fica rasa, fica superficial então elas contribuem profundamente para que as nossas fala em sala de aula seja mais objetiva, né, tenha eh conhecimento teórico senão o discurso, ele fica só uma casca né, e outra coisa, não adianta também ter só contribuição teórica, o professor é um leitor assíduo, todo professor deve ser um bom leitor, se ele quer que o seu aluno seja um bom leitor, primeiramente ele tem que ser um bom leitor, toda a questão passa pela boa leitura, né, tanto de obras teóricas quanto de obras literárias evidentemente eh (...).

A número 13, você se considera um crítico de obras literárias ou somente leitor das mesmas? É eu considero que eu já, eu me sinto também um crítico né, e com relação à literatura já que eu escrevo artigos sobre isso, tenho vários artigos publicados, eu já consigo empreender essas análises, né, um pouco mais avançadas, não diria boas, mas eu diria até um pouco mais complexas, né, em torno da obra literária.

A número 14, como você compreende e avalia o panorama atual dos estudos literários? Avalio os estudos literários hoje, o o o leitor ele tem mais contato por exemplo com os jornais, parece que ficou muito na mão do jornalista né, do jornalista literário fazer os estudos críticos hoje da literatura porque quem não tá está na área da literatura, da teoria da literatura raramente vai ler os estudos, né, mais aprofundados, né, sobre os gêneros literários, o que é literatura, né, ficou muito na crítica jornalística, eu acho que hoje os estudos literários é a pessoa ler uma página por exemplo no caderno *Mais* sobre por exemplo um poema, sobre um conto do Lima Barreto, eu acho que o jornal hoje ele tem muita responsabilidade e ele tem que melhorar cada vez mais os estudos, ser mais aprofundado, ter mais acuidade teórica porque hoje o leitor ele busca informação aonde? É no jornal, então acabou sobrando pro jornalista né, dar os pareceres sobre literatura.

A número 15 né, por que ensinar literatura? Ora, eu lembro aqui sempre Roland Barthes, Roland Barthes diz o seguinte, se fosse pra acabar com todas as disciplinas dos cursos, né, se você tivesse que acabar com a matemática, sociologia, geografia, história, tudo bem, cê deixar só a literatura, você daria toda a visão de mundo pro aluno, né, uma visão ampla do que que é o mundo, você mesmo e o outro porque a literatura, ela tenta estabelecer essas relações né, entre você, o mundo, o outro e ela acaba também, ela é parente, ela é prima-irmã da filosofia né. Pra você ler uma obra literária você pergunta, afinal de contas qual que é o sentido da vida?, que que eu tô fazendo aqui?, pra onde eu vou?, por que que a gente morre?, porque a literatura o tempo todo um dos grandes temas é o tema da morte, né, e o que que mais amedronta o ser humano, o que mais eh deixa confuso é exatamente essa temática, né, ele é um ser mortal e vai desaparecer, então a literatura também nos põe em contato com essa grande angústia, né, que é a morte, daí por que que é interessante ensinar literatura? Porque a literatura também é uma... ela vai provoCAR né... a literatura é a grande provocadora.

A 16, como o ensino de literatura poderia contribuir com a sociedade? Eh tornando as pessoas mais leitores, né, mais críticos, se você é um leitor mais crítico, um leitor mais sábio, você evidentemente vai até forçar que a mídia, né, não faça tantas coisas mal feitas, idiotas né, que aparecem nos programas de televisão, uh coisas tão assim primárias, se se nós temos uma sociedade que tem uma leitura de visão de mundo mais aprimorada, evidentemente você cobra também uma televisão melhor, e tendo uma televisão melhor quem lucra são as crianças, né, também, então eu acho que a lite-contribui nesse sentido, e outra coisa, a gente, nós forçaríamos também, votaríamos melhor né, se você é um, um leitor crítico, você também é um, um eleitor crítico, olha que interessante, leitor eleitor, né, você vota melhor, você cobra melhor, né, e... e a sociedade só caminha assim, né, através de reivindicações cobranças, então leitor e-leitor, eu acho que vai até uma rima, dá rima, dá samba, dá rock, né, contribui sim com a sociedade melhor literatura evidentemente, apesar de que esse não é o papel dela né, a princípio não é o papel dela, como diz Umberto Eco, literatura será que ela serve pra

alguma coisa?, ela deveria não servir pra nada, né, seria servir só pra nos causar o lúdico, o prazer, mas até nisso ela vai contribuir, se ela causa o lúdico e o prazer, vai uma sociedade menos esquizofrênica né, quem sabe?

Número 17. De que modo a literatura pode ser significativa para o sujeito-aprendiz? Ela é significativa pro sujeito-aprendiz porque são os seus primeiros passos, inclusive até para esses questionamentos, que que é o homem?, que que ele tá fazendo aqui na Terra?, né, ajuda, desassossega, sacode, sai da mesmice,

A 18 fale sobre suas concepções pedagógicas: que que significa pra você as noções educação, ensino, ensino de literatura? bom vamo primeiro pra número 1: educação, que que é educar, né? educar, eu acho que é eh é aprimorar o olhar sobre o mundo, né, educação passa por aí, pelo olhar, né, um olhar diferenciado, sobre o, o... sobre as, as... eh as estruturas sociais, né, educar, mas não é só educação acadêmica porque a gente sabe que a educação ela perpassa vários níveis soc... eh familiares né, uh o nível até amizade, tudo é educação, né, e... quer dizer, o olhar, como é que é esse olhar meu sobre o mundo, né, eh o ensino: o ensino se a gente for sair um pouco, né, da discussão filosófica e adentrasse a discussão política, a gente sabe que o ensino hoje é extremamente defasado, né, com os professores ganhando salários muito baixos e o desestímulo, e o professor desestimulado não é um bom leitor, né, e se ele não é um bom leitor, ele não vai conseguir encaminhar também seus alunos pruma boa literatura, ele não vai estimular isso, ele não vai passar o tesão da leitura pro aluno, né, se ele tá ganhando mal, se ele é desestimulado, então o ensino, precisa primeiro fazer uma reforma profunda pensando também na questão salarial porque não adianta, né, ter... nós temos também a coisa não é só queijo, é o pão pão, é o dia-a-dia, né, é o salário do professor, que que é o ensino da literatura? Ensino da literatura, eu acho que não, ensinar literatura, quem vai ensinar literatura, né? e por quê? Quem vai ensinar literatura?, quem vai ensinar literatura é exatamente quem tá BEM com essas questões todas, com a educação e com o ensino, é o bom leitor, é o que vai proporcio... volta novamente, a gente fecha aqui com essa última pergunta fecha tudo a circularidade volta lá na priMEIra pergunta, né, o ensino da literatura é o ensino da provocação, primeiro dá a fome pra depois dar o pão, ha {risos} deu até rima tá vendo, primeiro você estimula, primeiro você provoca pra depois você apresentar o livro pro aluno, não adianta chegar e já jogar um monte de teoria, um monte de livro se o aluno não quer, pra querer você tem que criar nele o desejo, então eu acho que a palavra toda que fecha tudo é de-se-jo, eu desejo? Se eu desejo, eu vou atrás, né, eu quero, eu caminho com o professor e o professor me estimula, e a gente consegue ler, debater, né, e ter uma visão mais crítica do mundo, se eu tenho uma visão mais crítica do mundo, evidentemente também se eu sou bom leitor, serei bom eleitor, serei bom questionador, é isso, paro por aqui, *bye bye*, espero que tenha respondido legal, um beijinho Luís.

DEPOIMENTO – SUJEITO 2

29 de dezembro de 2005, meu nome é ***, eu tenho XX anos[43] e trabalho com literatura há praticamente 26 anos. Sobre a minha formação profissional, eu gostaria de dizer que eu fiz a minha graduação em Letras português-inglês na Universidade Federal de Sergipe, em seguida a em seguida eh após con- concluir a graduação eu já vim morar aqui no sudeste até com o objetivo de continuar estudando porque na época ou seja em 83 ainda não existia, naquela região eh cursos uh crede- uh cursos bons credenciados em níveis de pós-graduação especialização então eu uh vim também pro sudeste com esse objetivo já de continuar me especializando, isso porque ainda como, graduanda eu fiz um curso na área de teoria e crítica literária como ouvinte um curso de especialização quando terminei a graduação em Letras português-inglês, eu vim aqui pro sudeste mais especificamente aqui pra Uberlândia e comecei a fazer uma especialização em Literatura Brasileira Contemporânea esse curso foi ministrado eh por uma equipe de professores da PUC do Rio Grande do Sul coordenado pela professora Regina Zilberman e contou com a participação de alguns professores de literatura da UFU também do curso de Letras da UFU então aí eu fiz esse curso de especialização que foi muito bom naquela ocasião e assim que terminei esse curso eu comecei a fazer um outro curso na área de eh Língua Portuguesa e Lingüística, esse curso eu fiz na FIUBE, de Uberaba, esse curso foi coordenado pelo professor Eduardo Guimarães eh e teve a participação muito ativa da professora Eni Puccineli né a equipe era toda de, de Campinas do Departamento de Lingüística de Campinas e antes mesmo de terminar esse curso de especialização que se chamava História da Língua Portuguesa eu eu comecei a fazer um mestrado em Teoria Literária na Unicamp isso por volta de 85 1985. Eh lá em Campinas eu, talvez até pela falta de experiência de como funcionavam os cursos de pós-graduação principalmente numa universidade como Campinas, eu sentia muita necessidade de uma apro- de uma aproximação com os professores e e talvez com uma orientação mais efetiva eu não tinha idéia de como funcionava orientação, e tinha ness- essa época muitos sonhos muitas expectativas que na verdade se se perdiam ah naquele mundo de de competição assim como é hoje né e na época também muitos problemas no curso que eu não entendia hoje eu entendo já por uma outra ótica, então fiz um ano e meio de disciplinas lá no no IEL da Unicamp fui aluna da Iumna Simon da da Maria Eugênia Boaventura do Alexandre Eulálio Pimenta da Cunha do Roberto Schwarz do Jesus Durigan da Suzi Sperber ou seja foi uma época também que depois nos anos subseqüentes e até hoje repercutem assim em termos de como foi intenso de como eu na verdade eu consegui aproveitar muito, então eu fiz um ano e meio do mestrado na Unicamp e logo em seguida assim antes mesmo de de de concluir o meu período de curso na Unicamp, eu tomei conhecimento da ABRALIC eh fiquei muito entusiasmada com as as com os estudos em Literatura Comparada, e na época eu soube que a a coordenadora a presidente da ABRALIC era a professora Neile de Faria que era coordenadora da pós-graduação na UnB e eh eu um pouco desalojada aqui na Unicamp resolvi prestar seleção também na UnB fui aprovada e tive também todas as disciplinas que eu já havia feito na Unicamp foram aceitas foram houve uma equivalência e eu passei terminei o meu mestrado na na na UnB fui orientanda durante um tempo da professora Neile de Faria e depois acabei trocando de orientação quer dizer eu terminei concluí o meu mestrado com o professor Danilo Lôbo da área de Teoria também e fiz

[43] Optamos por elidir o nome e a idade do sujeito-colaborador da pesquisa a fim de preservar o sigilo quanto a sua identidade.

uma dissertação de mestrado envolvendo a área de Literatura e de Sociologia e História quer dizer que eu eu tinha um objetivo ou seja eu tenho um projeto dentro da área de Literatura que envolve outras áreas daí o porquê do meu interesse com Literatura Comparada também e, esse esse projeto está num determinado uh nível de desenvolvimento porque eu interrompi o projeto até o mestrado pretendo num outro momento retomar que é a questão do romance industrial no Brasil tá? então na minha dissertação de mestrado eu trabalho com essa questão do romance industrial aí a relação que o romance industrial teria com as questões históricas e sociológicas no Brasil né então foi esse o meu trabalho no mestrado e terminando o mestrado eu também já segui estudando fazendo outras coisas, eh daí a um tempo eu me envolvi com o doutorado e prestei também uma seleção na Unesp em São José do Rio Preto, não é? tive como orientador o professor Carlos Daghlian da área de Literatura La- eh Norte-americana e fiz um trabalho de uma tese de doutorado com um autor hispano-americano que é o Octavio Paz né, que eu sigo inclusive até hoje trabalhando tenho um projeto trabalho com ele, então na verdade a minha a minha formação foi essa duas a graduação em Letras português-inglês fiz duas especializações uma em Lin- em eh Literatura Brasileira Contemporânea e uma em História da Língua Portuguesa fiz o mestrado em Teoria Teoria Literária o doutorado em Teoria Literária e agora estou vinculada à Pós-Lit né a pós a pós-graduação de estudos literários da UFMG desenvolvendo um projeto em nível de pós-doutorado na meta na na na UFMG com a a supervisão da professora Maria Ester Macieira, é o que no momento eu tenho feito.

Bom essa é a minha formação como docente.

Com relação, à a minha atuação, na área de literatura eu acho que eu passei pelos três níveis pelo en- pelo ensino fundamental médio superior e a questão é... como se trabalha ou como eu trabalhei a literatura nesses níveis? Então eu eu acho interessante a gente refletir sobre isso porque quando nós recebemos os alunos já no nível superior ou até mesmo na pós-graduação com uma série de deficiências com uma série de problemas relacionados à literatura e à língua, lógico hoje a gente identifica que esse problema está relacionado com a falta de leitura ou quando existe um pouco dessa leitura é uma leitura, precária equivocada uma leitura que não tem uma visão crítica de absolutamente nada ou seja a gente percebe uma série de falhas uma série de deficiências e o meu ponto de vista é que tudo isso poderia ser pelo menos amenizado se houvesse um ensino eficiente de literatura desde o ensino fundamental passando pelo ensino médio e superior. Porque o que que acontece? no ensino fundamental no ensino fundamental quer dizer essa questão já é muito discutida eh sempre se volta a esse ponto de que quem trabalha no ensino fundamental, principalmente se for se forem professores da rede pública, em geral não são professores devidamente capacitados e com um nível de de conhecimento suficiente para desenvolver um trabalho de literatura no ensino fundamental, que seria na verdade a base quer dizer o fundamento {risos} como co- como s- como diz mesmo o próprio nível né como tra- se traduz mesmo o próprio nível fundamental então o que que nós temos? Pessoas com um conhecimento muito rasteiro um conhecimento superficial do que é a literatura como trabalhar a literatura em que a literatura pode auxiliar em termos de superar uma série de de de de de equívocos solucionar expectativas preencher expectativas ou seja os professores, eu falo isso quando eu me refiro mais à rede pública é porque hoje também nós observamos um grande uma grande diferença entre rede pública e particular então nós sabemos que na rede particular há uma cobrança maior há uma exigência e uma

supervisão mais apurada dos professores que ministram todas as disciplinas então nós percebemos que esse acompanhamento com a parte literária é é distinta entre es- entre escola pública e escola particular, e quando eu falo que existe essa distinção e essa preocupação mais apurada eh que ocorre nas nas escolas nas escolas públic- particulares é porque em geral, eh todo processo de de de de admissão de entrada num em uma ou outra dessas escolas passa pelo critério do supervisor né e esse supervisor normalmente são pessoas com uma formação melhor com uma form- têm uma visão maior de educação e vai justamente saber da necessidade realmente do ensino de literatura onde esse ensino deve eh atuar pra justamente eh eh com-ple-men-tar o conhecimento né, complementar em algum sentido instigar em outros em outros momentos ou seja é imprescindível o ensino de literatura de uma forma eh bem feita de uma forma que envolva questões de metodologia, não é? De uma forma que envolva planejamento, não é? e que se pense justamente eh eh nas conseqüências e nos resultados que esse ensino bem planejado pode resultar, então nós observamos assim de uma maneira... de uma maneira geral e quando eu falo de uma maneira geral é dentro dessa distinção do público e do privado né quer dizer é óbvio que mesmo dentro do público e do do privado existem as exceções porque por exemplo nós sabemos que por mais que a gente fale que dentro do ensino público eh há essa deficiência dos professores de literatura não há uma preocupação e etc etc, eh nós sabemos também que existem algumas escolas que se diferenciam nessa questão mesma do ensino da metodologia da preocupação com os supervisores mesmo sendo escolas públicas e vice-versa nós sabemos também que dentro de escolas privadas né quer dizer também tem problemas relacionados com essa com essa área e outras áreas também tá? Nós estamos falando assim apenas eh de um modo geral porque as exceções são tratadas à parte né, bom então, eh... nós verificamos essa deficiência dentro do ensino fundamental, eh muito mais localizada de- eh em termos das escolas públicas, e eu também lembro disso porque eu tenho um filho de onze anos que que sempre estudou numa escola particular e essa parte de literatura é muito bem desenvolvida quer dizer ah há uma cobran- há uma co- há uma cobrança entre aspas aí essa idéia de cobrança há todo um trabalho de motivação para que o aluno leia há... junto com a com os trabalhos de literatura uma preocupação com o drama também, não é? com a encenação com a participação do aluno ou seja a literatura não se limita apenas à leitura do texto escrito quer dizer há outras formas há outros trabalhos criativos que eu acho que devem existir quer dizer a metodologia do ensino de literatura no caso do ensino fundamental tem que ser muito mais variada daí o porquê exigir um professor muito mais competente muito mais consciente e com muito mais capacidade de planejamento do que até em outros níveis essa é a minha esse é o meu ponto de vista porque nesse no ensino fundamental o aluno tá sendo formado o gosto pela literatura pela prática da leitura e também pela pelo hábito de ouvir isso é algo que está sendo implementado no ensino fundamental e em geral isso é relegado a um segundo plano, não é? aulas de literatura são vistas como algo de apenas de deleite apenas de de lazer às vezes apenas pra cumprir uma um determinado número da carga horária então os equívocos os equívocos às vezes começam pelo pró- próprio planejamento da escola, então são muitas questões que eu não sei se da- daria tempo da gente analisar todas elas aqui, mas o que eu vejo é que é problemático o ensino de literatura no ensino fundamental por essa deficiência que é geral dos da da escola às vezes dos professores às vezes das das próprias famílias, não é? que não entendem a importância do ensino de literatura porque ess- essa aprendizagem no no ensino fundamental não se dá apenas na escola tem que ter o

acompanhamento da família a família tem que incentivar tem que motivar tem que comprar livros tem que presentear com livros não é? tem que discutir tem que ler junto com as crianças tem que ir ao cinema e tem que mostrar que tem o livrinho que tem aquele filme também tem que eh formular questões quer dizer ou seja é um trabalho conjunto tá com a orientação da escola mas tem que ter essa receptividade da família da escola e os professores também têm que tá motivados a buscarem sempre metodologias que se adaptem àquela classe que eles têm naquele semestre pra aquele ano é o que eu penso.

Bom no segundo grau, eh no ensino médio, há muitos problemas também porque é uma fase onde os alunos também têm um interesse já desviado pra outros conteúdos, o problema dos professores com a especialização com a capacitação também continua do mesmo jeito né e também essa fase do ensino médio pega uma uma faixa etária onde as dificuldades são enormes da gente passar assim o que é interessante o que é importante e porque impo- impo- e porque é importante, eu acho que o grande problema da literatura e das artes de modo geral está exatamente nisso por que gostar ? porque se motivar pelo livro ou pela obra de arte, não é? se aquilo não tem em termos do mundo objetivo um resultado concreto imediato que mesmo que não se diga isso desse modo como eu estou dizendo mas na verdade nós lidamos hoje com essa com essa com essa realidade não é? Pra que serve? o que que eu vou fazer com isso? Então no ensi- no ensino médio a gente já observa muito essa característica nos alunos pra que serve? O que que eu vou fazer com isso? A que isso vai me levar? Daí onde eu vejo uma diferença muito grande em termos de de de como hoje se valorizam essas questões relacionadas com a arte e com a literatura do que se fazia há há algumas décadas {risos} atrás e eu falo isso porque eu lembro da minha adolescência da na minha juventude onde a gente discutia essas coisas porque não porque a escola tava pedindo mas porque a nossa afirmação se dava um pouco por aí, era legal era interessante a gente discutir sobre filmes, sobre um livro que a gente leu quer dizer eu falo isso porque como eu sou de 55 então quando uh eu estava na minha fase de de adolescência de juventude lá pelos anos eh sessenta e 65 70 por aí quer dizer era uma fase que já tinha os meios de comunicação quer dizer não como hoje né com todo esse apelo que nós vemos hoje mas de qualquer modo já tinha uma c- uma toda essa tec- parte dessa tecnologia já existia mas no entanto existia também uma consciência crítica que era muito mais aguçada era muito mais eh voltada pra uma competição saudável eh do conhecimento das coisas de um conhecimento do mundo a gente tinha informação do que se passava no mundo dos movimentos culturais que existiam quer dizer... e olha que eu que eu eu sou de Aracaju sou de uma cidade do Nordeste não é? mas assim mesmo assim eh existia no meu bairro e na minha rua uma movimentação de outros adolescentes de outros jovens como eu que a gente a gente reunia pra discutir essas coisas a gente achava bacana a gente achava legal falar sobre essas coisas e hoje quer dizer não não tô fazendo essa comparação assim dizer que é pior sabe mas o nível de interesse mudou, o NÍvel de interesse mudou então a discussão não não não não tá muito voltada mais pra pra avaliar essas questões da da do conhecimento do comportamento eh que leve a uma reflexão sobre algo mais profundo mais produtivo e tudo isso eu acho que é permeado por uma cultura onde eh as coisas cada vez valem menos o outro vale menos as coisas valem menos os afetos valem menos ah o que o outro fez vale menos entendeu? Então eu vejo que, tudo isso começa com a mudança muito grande de perspectiva do do do mundo em relação a tudo, mas essas questões são discutidas dentro da literatura então a gente vê que os textos a literatura poderia auxiliar MUIto muito muito na formação de uma consciência crítica

diferente desta que esta aí posta é uma coisa que me preocupa, porque quando você consegue fazer os adolescentes os jovens perceber que dentro daqueles textos o que que realmente tá sendo discutido eles se interessam sim... só que as obras... as obras que muitas vezes são são trabalhadas com esses jovens no ensino su- no ensino médio quer dizer aí vem a questão da falta de experiência também dos professores de literatura eu gostaria de frisar que eu também tô falando de uma maneira geral há as exceções! não é? existem exceções sempre existirão as exceções à regra que são os bons professores professores conscientes e que fazem um trabalho que resulta... em coisas muito produtivas mas eu tô falando em termos gerais porque é o que a gente vê o seguinte eh o pra- ah da forma como é trabalhada a literatura no ensino médio então ao invés de motivar o aluno desmotiva, porque se trabalha de forma estanque as escolas literárias textos totalmente deslocados da realidade do aluno sem uma contex- contextualização sem uma noção por que que tá se falando sobre aquilo ali, então eh, na universidade eh eu tenho trabalhado muito com estudos clássicos, a literatura latina clássica e eu vejo que os resultados são muito positivos quando você consegue contextualizar o aluno, mostrá-lo porque que se fez porque que se falou daquilo daquele modo, entendeu? então eu acho que não tenha assunto que seja desinteressante dentro das grandes obras literárias, eu acho que o que ocorre na verdade é justamente essa falta de habilidade e de conhecimento muitas vezes dos professores de como colocar, como inserir essas obras literárias dentro de um contexto de ensino e aprendizagem para que o aluno se sinta motivado a realmente conhecer, saber porque, não é? eu acho que começa até mesmo por essa dificuldade que os professores têm até de discutir o que é literatura, não é? por quê? pra quê? todas as civilizações o homem sempre fez literatura sempre houve sempre narrou, sempre cantou sempre fez poesia, não é? por que que o homem sempre fez arte, não é? Então, e por que que essas artes vão eh mudando de tempos em tempos de era pra era de civilização para civi- civilização então essas essas descobertas é que motivam os alunos na verdade a quererem saber mais, eu acho que depois de uma contextualização você pode ir ir gradativamente inserindo as questões mesmo de natureza crítica as questões de gênero as questões do dos dos distintos autores das distintas literaturas aí sim! Mas na verdade não é isso que ocorre, a gente sabe que os professores também têm o quê? Dentro de uma carga horária exaustiva e que os alunos recebem eles têm uma aula durante a semana e essa uma aula é encarada também como lazer como perda de tempo como a hora de conversar de colocar o papo em dia como a hora de fazer que tá assistindo a aula mas tá é brincando no celular tá eh, enfim nada em geral nada se aprende né eu eu já como eu falei no início dessa gravação eu dei aula também no ensino médio e eu sei que essa realidade é, é fatal e eu conheço os dois lados tanto o da área pública quanto o da área privada também, então hoje que eu encontro com alunos que eh pessoas que foram meus alunos no ensino médio aí eles lembram o tanto que aquilo foi importante o quanto isso ajudou como isso foi bom na vida pra isso pra aquilo mas eu lembro também que o ah problemas idênticos ao que eu tinha na época do ensino fundamental no ensino no ensino médio também se repetia que era o fato de eles não verem importância e as famílias também IDEM de não ver importância nenhuma na literatura eu lembro que uma vez que eu fui questionada por uma mãe por que que eu tinha passado uma obra adaptada do Shakespeare pra quê? Se esse livro ia servir se o aluno não se o filho não ia perder no ano seguinte, e eu lembro que eu fiz uma ironia muito grande que eu falei: "Como assim perder? Perder é a pessoa ir andando na rua e deixar o livro cair. Como perder?" Quer dizer na cabeça da mãe perder era por que não ia utilizar mais só ia ler uma vez por cobrança e exigência da

professora, então a gente vê que há também essa falta de de de, de consciência de receptividade as famílias não lêem os livros são poucos em casa às vezes os livros são puramente decorativos não é? Quer dizer que é uma coisa que tem que começar cedo. Ou seja, o estímulo pra leitura não é algo que só a escola tem responsabilidade, há toda uma conjuntura familiar social escolar quer dizer é uma coisa muito mais ampla não é à toa que nós lemos tão pouco não é à toa que no Brasil o o o... as estatísticas demonstram demonstram como nós lemos pouco não é? Como o livro é caro no Brasil quer dizer tudo isso justifica até essa nossa cultura não é?, onde a a a a essa cultura periférica sempre sem muito aprofundamento sem muito conhecimento de coisíssima nenhuma e quem faz isso é colocado assim à parte ou como louco ou como uma pessoa que ou ou como alguém especial ou então como alguém que eh não sabe ganhar dinheiro ou como, ou seja, é aquela coisa que que nós sabemos quer dizer se envolver com arte com literatura é algo que não está nos planos de quem quer realmente ser muito bem sucedido, e hoje na nossa... na nossa nossa época é o que mais pressiona todos eh a ser bem sucedido a qualquer custo né, então eu vejo que é um pouco por aí a arte e a literatura colocada como sonho como devaneio e tal... isso então no ensino fundamental e superior acho que os problemas eles ah vão só aumentando porque no ensino superior a gente o que que nós temos? Alunos que desvalo- da do curso de Letras a gente vê com uma carga de leitura mínima com um conhecimento da da da lit- das literaturas em si do desenvolvimento MÍnimo também sem nenhum conhecimento de gênero sem nenhum conhecimento ah das teorias sem entender exatamente conceitos que são fundamentais sem postura crítica até porque essa postura crítica é algo que depende de uma história de leitura de uma problematização dos acontecimentos então a gente recebe eh os alunos na universidade desse modo, as exceções também existem não é? e e aqui e acolá às vezes a gente vê alunos até mesmo de áreas que não são as área de de humanas mesmo já com uma preocupação maior de leitura quando a gente vai atrás desse histórico a gente vê que tem uma situação familiar onde pais às vezes eh parentes avós que estimulam a leitura, não é? o conhecimento liteRÁRIO ou já tiveram uma formação voltada pra música pras artes que trazem uh fazem com que a sensibilidade aflore, a pessoa tenha uma percepção uh mais aguçada do que é o objeto estético do que é arte do que é literatura mas assim no ensino superior eu não vejo eh que o ensino da literatura, bom eu tô me baseando eh na minha experiência mais ah aqui de de... de Brasil da minha experiência pessoal como professora nesses níveis mas ah vejo também que há em outros países uma diferença gritante, uma diferença gritante. Então uh até por uma questão de uma tradição muito maior muito mais voltada pra leitura e pro conhecimento, nós verificamos que existe em outros países essa essa marca esse diferencial de uma valorização da literatura uma valorização do conhecimento, uma valorização do saber não apenas o saber pelo saber mas o saber como algo que faz com que a pessoa realmente eh dê uma dimensão maior a sua natureza humana mesmo. Então uh... essa seria uma questão que em princípio nós poderíamos colocar como fundamental no ensino no ensino de literatura, um tipo de conhecimento que não depende única e exclusivamente de es- do professor da escola, é um contexto que eu acho que todos os professores de literatura te- deveriam ter em mente que é de mudar um pouco essa nossa realidade no sentido de que eh essa é uma questão cultural essa é uma questão cultural que nós temos que aos poucos mudando porque na verdade o sentido da literatura é algo que extrapola só os limites da escola, não é? a literatura ela serve ela inf- influencia na formação integral da pessoa, então é algo que deveria ser realmente estimulado buscado com muita com muita insistência com muita seriedade e

no entanto isso é levado como um conteúdo um conteúdo a mais e que passa em brancas nuvens muitas vezes pelos currículos das escolas.

Aqui tem uma pergunta que diz o seguinte, a quarta pergunta que diz o seguinte "como você costuma trabalhar o ensino de literatura em suas aulas?". Bom eu teria que pra responder essa pergunta eu teria que dizer o seguinte: como eu já falei no início dessa gravação eu já dei aula eh no ensino fundamental médio e agora né quer dizer desde 93 que eu estou dando aula no ensino superior aqui em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia... então... quando eu dava aula no ensino médio, no ensino fundamental olha eu tinha as mesmas deficiências as mesmas dificuldades, os mesmos enfrentamentos que têm esses professores, que estão hoje nessa nes- na nas escolas públicas e particulares não é? que essas essas deficiências essa falta de conhecimento é muitas vezes fruto também duma formação que é, precária mesmo né quer dizer o aluno quando ele sai eh do dum curso de graduação ele não sai completo, ele nunca sai completo, quer dizer falta na grande maioria, desses alunos que se formam nos cursos de graduação a prática mesmo a experiência e a experiência é que dá justamente a condição de ele ir dia-a-dia melhorando aprimorando o seu trabalho, foi o que aconteceu comigo, hoje olhando pra trás eu lembro os erros os equivos equívocos que eu cometi, não é? os planejamentos mal feitos, as as orientações equivocadas que eu recebi e que eu segui em algumas vezes sem eh sem questionar sem refletir... quer dizer isso eu olhando pra trás quer dizer com muito menos idade com muito menos experiência com muito menos conhecimento, então quando eu falo que o ensino fundamental e mé- e médio têm suas deficiências não é no sentido duma crítica destrutiva é no sentido duma crítica eh pra mostrar que os professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio não têm ainda a devida preparação, o devido conhecimento até por uma questão muitas vezes de idade de de trajetória mesmo de vida que dê essa condição de vislumbrar a importância do ensino de literatura nesses níveis que nós estamos tratando. Então como eu trabalho hoje as minhas aulas de literatura? Óbvio depois de tantos anos... eh lidando com o ensino com o conteúdo de literatura, eu não poderia, lógico que cometo ainda falhas tenho as minhas deficiências faço sempre minha autocrítica e isso vai existir isso vai continuar a acontecer até o último dia que eu der aula quer dizer e porque eu acho que tem ser assim essa postura crítica não é unilateral só o aluno que deve fazer, o professor tem que ter essa abertura essa disposição pra refletir também sobre suas posturas sobre o seu conhecimento eh enfim eu creio que deve funcionar desse jeito. Então como que eu ministro, como que eu planejo as minhas aulas de literatura? Então hoje pra mim, em um certo sentido é mais fácil, quer dizer hoje eu não tenho nenhuma dúvida nenhum tipo de hesitação, no que diz respeito à importância, à valorização do conteúdo do conhecimento de literatura em relação ao conteúdo de literatura... eh quer dizer, com todos esses anos atuando no ensino de literatura, essa é a minha profissão essa é a minha vida, não é? E- essa esse é um caminho que foi todo traçado trilhado que eu percorri e continuo percorrendo, então quando eu quando eu coloco essa questão do dos anos de experiência do tempo do caminho percorrido, é justamente pra dizer que ah um início de carreira é diferente... de uma carreira constituída, quando eu falo {risos} em constituída não é no sentido de eu achar que sou uma profissional pronta e acabada não é nesse sentido mas... constituída no sentido de que há um caminho percorrido há uma trajetória já realizada com muitos outros caminhos pela frente com toda a uh... com todo o percurso aí ainda que eu vislumbro mas o que eu quero dizer é que as hesitações as indefinições a falta de de

perspectiva ou a falta de segurança a falta de conhecimento de coisas que são básicas para o ensino de literatura óbvio que a essa altura essas questões tão sus- tão eh sanadas tão pelo menos controladas tão satisfeitas no sentido de que eu as conheço, eu as conheço por toda essa trajetória gostaria de frisar não quero em absoluto passar uma uma imagem uma visão de uma pessoa que acha que domina o conhecimento {risos} não é esse o meu objetivo nem nunca foi nem nunca será aqueles que foram e os que são meus alunos sabem que não é dessa forma eu tô apenas querendo fazer uma distinção entre, princípio de carreira, definição de vocação e quando eu falo em carreira constituída é nesse sentido um caminho que já foi trilhado e que continua a ser trilhado ainda espero que por muitos anos. Então, essa diferença é justamente pra, pra falar com uma certa tranqüilidade a respeito de como eu costumo trabalhar o ensino de literatura, eu falei nessa gravação antes que eu há 13 anos eh estou vinculada ao núcleo de estudos clássicos não é? e, quando eu assumi, o cargo como professor dessa área de estudos clássicos foi algo que me deixou de cabelo em pé porque lógico eu tinha um conhecimento dos clássicos mas não um conhecimento pra repassar... e durante esse período em que eu ministrei aulas no núcleo de estudos clássicos mais especificamente com Literatura Latina Clássica e Filologia Românica, eu segui também com meu projeto de teoria e crítica literária com literatura comparada e óbvio tendo que fazer pontes entre a a modernidade e os estudos clássicos, e aí é onde aumentou cada dia o meu prazer de verificar que não são coisas distintas são coisas que se conectam sim, quer dizer é quase impossível você pensar uh numa abordagem dos textos contemporâneos dos textos modernos sem você ter um conhecimento um aprofundamento dos textos clássicos, você conhecer a n- a a a as grandes obras da modernidade pressupõe um conhecimento anterior um conhecimento justamente dos clássicos e da trajetória dentro da literatura. Então, o meu o o meu ensino de literatura passa justamente por aquilo que eu acredito que é, primeiro, passar pros alunos essa consciência de que a literatura não é simplesmente um conteúdo, um conteúdo qualquer dum currículo como muitas vezes isso é passado no ensino fundamental e médio... é O conteúdo {risos}, parece que eu estou querendo puxar a brasa pra minha sardinha como se diz popularmente mas não é, não é bem isso, é que quando eu falo na literatura no conteúdo de literatura como algo assim imprescindível porque, quem trabalha com a literatura sabe que naturalmente a inter- a liter- a literatura ela possui um diálogo uma relação de intertextualidade com várias outras áreas... então quem conhece literatura indiscutivelmente se lança também em outras áreas de conhecimento, sobretudo algumas que lhe são muito mais próximas como a filosofia, a história, a geografia, as ARTES de um modo geral tudo que se relaciona com a estética, ao conhecimento de línguas o conhecimento de culturas, então todas essas questões permeiam o discurso literário quer dizer o que que define a literatura senão esse conhecimento plural que que você consegue que o indivíduo consegue por meio do estudo dos textos literários, não é? então eu vejo assim que a literatura como uma arte imprescindível ela leva a pessoa a refletir a se posicionar diante do mundo diante do outro de um outro modo, de uma forma que não é mais eh eh a- automática que não é simplesmente eh (...) como eu diria? mecânica. Eu acho que a literatura dá uma dimensão de humanidade muito grande a quem se envolve com ela porque a literatura trata justamente desses grandes temas humanos, transcendentes, eu quando eu falo dos grandes temas é porque mesmo os pequenos temas quando eu falo pequenos temas eh às vezes os temas que você acha que são coisas banais quando são tratados dentro da grande literatura eles se transformam eles se engrandecem porque eles são relativizados eles são confrontados eles são

problematizados e possibilitam justamente de você ver grandeza onde aparentemente há apenas a pequenez. Então uh o meu trabalho com a literatura é nesse sentido, há sempre um planejamento, mas dentro desse planejamento já e- e- já está inserido esta questão do outro esse outro que é o aluno que vai entrar com a sua contribuição que vai entrar com a sua visão de mundo com a sua com a sua... com a sua visão crítica das coisas que pode ser muita ou nenhuma ou quase nada ou enfim pode ser uma grande contribuição pode ser uma contribuição equivocada enfim é um grupo, cada semestre é um grupo que vai estar ali reunido para tentar desenvolver um certo plano, e esse plano pode ser modificado a depender das urgências que normalmente surgem né normalmente afloram durante o ensino dum dum de um determinado conteúdo de literatura, e eu vejo assim tem que ter um planejamento, tem que ter conceitos uh básicos muito bem fundamentados e conceitos não teóricos simplesmente teóricos mas algo que possibilite uma prática, que possibilite uma prática então se a gente fala que a literatura é grandiosa vamo passar por essa experiência da grandiosidade da literatura, como? Tem que haver situações em sala de aula tem que se criar ou se trabalhar algum texto onde seja passada essa grandiosidade da da do texto literário e nós sabemos que isso é possível sim! Então uh ultimamente eu tenho trabalhado assim quer dizer devido a essa trajetória como eu falei agora pouco, eu já tenho uma certa tranqüilidade pra lidar com esses conceitos que são básicos fundamentais em um nível de problematização que leve os alunos a ter in- terem interesse de de entender de discutir também de encontrar nas obras literárias a a a o extrato né encontrar o que nós uh afirmamos ou discutimos durante uma uh na sala de aula, gosto muito da natureza prática das aulas ou seja, ler falar expor comentar criticar sabe? e nos trabalhos infelizmente dentro duma estrutura de universidade nós temos avaliações, dentro das avaliações todas as oportunidades são dadas pra que o aluno manifeste as suas habilidades seja duma forma oral escrita ou de um trabalho de pesquisa, então o meu plano tem sido isso, eu particularmente a cada ano que passa me sinto muito mais confortável em relação ao ensino eh, com muito menos angústia antes eu tinha muita angústia hoje não, eu tenho tido bons resultados com as aulas de literatura latina, já ministrei também aulas na na no curso de especialização ah na área de teoria né uma disciplina sobre desconstrução, coordenei um curso de especialização e sempre tenho tido assim como resultado, alunos que se interessam alunos que que que subitamente manifestam um interesse muito grande pelos conteúdos dos clássicos ou pela pela questão da modernidade e enfim começam a fazer trabalhos, outros que que a gente desen- desenvolve um afeto uma relação boa então assim eu eu, eu me sinto confortável eu me sinto eh contente com o fato de ser professora de literatura de desenvolver o trabalho do modo que eu que eu tenho desenvolvido lógico que sem aquela satisfação no sentido de de já resolvi tudo já cumpri tudo não, não é nesse sentido mas é porque, eh a satisfação vem justamente do des- desse desse resultado de ver que as pessoas evidentemente não todos mas os alunos de modo geral entendem ah que o o caminho é dessa forma é esforço é planejamento eh é pesquisa é discussão é problematização eh ou seja, você tem que se colocar diante do objeto estético e buscar as suas respostas que nunca vão ser as mesmas que nunca vão ser iguais pra todos né então é isso.

Dentro dessa perspectiva ou seja dentro da desse modo como eu encaro o ensino eh do conteúdo de literatura eu poderia dizer que ah duas correntes metodológicas se afinam ou eu me afino com essas correntes metodológicas eh do ensi- no ensino de literatura que seria justamente a a metodologia de a me- metodologia teórico-crítica, não

é? onde eu vejo como de fundamental importância, até mesmo como procedimento que o professor de literatura deve ter mesmo em mente, uma fundamentação teórica quer dizer eu considero quase impossível você partir pra análises literárias eh comentários mais consistentes acerca de uma determinada obra ou mesmo uh pra fazer uma exposição pra dar uma boa aula ele tem que ter sem dúvida nenhuma uma boa fundamentação teórica né das correntes literárias dos vários conceitos eh esses conceitos naturalmente devem estar atualizados com revisitados, o que que tem sido discutido acerca desses conceitos que são considerados fundamentais e nes- nesse nessa relação da atualização dos conceitos e e do do conteúdo mesmo teórico da literatura você faz justamente a a crítica não é? então por isso essa metodologia teórico-crítica quer dizer além de você ter a a fundamentação teórica você tem o professor tem que ter também essa condição de analisar as críticas e se posicionar também criticamente diante desses materiais teóricos e críticos sobre os conteúdos de literatura eu trabalho bastante nessa perspectiva. E também uma outra corrente que eu tenho muita afinidade e quando os textos literários ou quando o momento literário que eu estou trabalhando sugere que é justamente a corrente de de da literatura comparada dos estudos comparados eh eu vejo que a metodologia do dos estudos comparados ela abre muitas perspectivas porque como eu já disse anteriormente o discurso literário ele é permeado por uma infinidade de outros discursos e só por isso não é? já sugere também a os estudos comparados então, conseqüentemente se o se o professor se lança a num tipo de análise que tem essa característica de estudos comparados ele tem que ter também teoricamente e lógico na prática também estudos que lhe dêem a segurança de trabalhar com os métodos comparativos, não é? quer dizer além da fundamentação teórica tem toda uma questão duma prática com os estudos comparados análises trabalhos estudos realizados pra que ele possa, utilizar isso duma forma conveniente, não é? porque não adianta também a pessoa o professor no caso falar assim "ah eu gosto mais desse ou gosto mais daquele", eh em determinadas situações os estudos teórico-críticos são muito mais adequados em outros os comparativos são imprescindíveis, não é? além de às vezes você ter que misturar esses dois métodos ou outros métodos também, o fundamental na metodologia dos estudos literários é que você consiga realmente aprofundar o máximo, possível da sua abordagem crítica de uma determinada obra, não é? então a função digamos assim das análises literárias é justamente você conseguir penetrar duma forma o mais abrangente possível e o mais profundo possível nas questões composicionais da obra extrair os seus elementos, extrair a sua a s- o seu conteúdo no sentido de, conseguir perceber exatamente a função daquela obra como ela se estruturou, não é? o que que ela realmente traz de significado como ela discutiu determinado tema um determinado problema ou às vezes como é muito comum nas obras contemporâneas se ela não traz um tema só específico mas vários temas né que é a questão da multiplicidade não é? da da da quer dizer essa essa essa confluência de idéias de de perspectivas que as obras contemporâneas trazem né as obras, ricas extremamente remissivas né que se reportam a várias outras, outras literaturas quer dizer tudo isso pressupõe também um trabalho de investigação muito mais apurado muito mais minucioso daí o porquê o professor de literatura jamais poder dar-se por s- se dar por satisfeito, né? Quer dizer esse trabalho de investigação é constante e infinito, porque quando lidamos com as obras de arte é sempre, é sempre uma surpresa a cada leitura mesmo que seja do mesmo texto nós temos outras vertentes outras possibilidades e ess- essas outras possibilidades sugerem também outras investigações outra outro ângulo, de ver às vezes a mesma coisa não é? então eu diria com relação a essa questão das metodologias que em função das

disciplinas que eu ministro, tem sido sempre essa recorrência metodologia teórico-crítica ou a literatura as metodologias dos estudos comparados, e uh bom tem outros estudos também mas, que eu tenho lido com muito mais cautela que são as metodologias dos estudos culturais, não é? que eu tenho feito já alguns trabalhos, mas assim trabalhos mais individuais não em sala de aula porque são coisas que eu tô que eu tenho tentado aprofundar que eu tenho tentado utilizar mais em termos da produção de artigos de ensaios ou de uma ou outra palestra então essa metodologia eu utilizo mais assim de uma forma mais individual e e não exatamente como metodologia de sala de aula pra alunos de graduação.

Bom aqui há uma outra pergunta que se repete que mais uma vez tenta discutir o problema do ensino de literatura... no ensino, no- nos níveis fundamental e médio e aqui objetivamente pergunta o que que eu entendo como ensino de litera- como o ensino de literatura deveria ser trabalhado... olha é uma visão de fora hoje né é uma visão de fora que eu digo assim porque, eh como eu já estou há muitos anos no no ensino superior no terceiro grau, eu não tenho participado duma forma tão efetiva e quando eu falo tão efetiva é como professor mesmo do ensino médio ou do ensino fundamental das ah das discussões e dos problemas que os professores têm enfrentado quer dizer eu sou uma espectadora eu e eu acompanho também eh o problema do ensino fundamental e do ensino médio mais por conta das das, das notícias que os próprios alunos nossos do do do curso superior e que já estão atuando nesses níveis traz né traz como problema pra ser discutido e e também do acompanhamento que eu faço do meu filho numa escola de, de ensino fundamental então mas eu falo assim quando eu quando eu quando eu digo que é uma visão um pouco de fora porque não é algo que eu pessoalmente estou vivendo, eu acompanho, eh ... eu tenho também outras informações de de uma experiência de um curso que eu ministrei para professores de ensino médio na... naquela escola de formação de professores Julieta Diniz, um curso que eu ministrei lá para professores de língua portuguesa e os problemas foram muitos e era língua portuguesa mas entravam questões também de literatura, ministrei um outro curso também uma vez uh que eu fui solicitada pela, pela delegacia de ensino, então assim sempre as experiências com os professores de ensino fundamental e ensino médio é sem- sempre se passa do mesmo modo isto é, os professores loucos, por um método único um método que resolva o problema de todas as correntes literárias eh algo que funcione com os alunos algo que motive os alunos assim como num passe de mágica ou seja nesses encontros esses cursos de formação ou nessas palestras que nos convidam aqui na universidade pra pra gente falar alguma coisa sobre o ensino de literatura sempre resulta nessa frustração porque os professores esperam que a gente apresente como somos mestres e doutores os professores que estão um pouco uh na na na escala pro- na escala de formação profissional um pouco abaixo eles acham que nós temos o pó mágico não é nós temos a solução e quando na verdade não se pode pensar ensino de literatura sem essa noção de processo como eu já disse anteriormente quer dizer entra a questão do gosto entra a questão da motivação e aí vem a o problema familiar o problema dos primeiros anos de contato com a literatura o eh a leitura que tem que ser constante, não é? a compra de livros a convivência com livros e bibliotecas e tal e nós sabemos que tudo isso é um pouco precário mas que tem que ser superado tem que de algum modo isso tem que ser revertido não é? e essa luta essa batalha que às vezes parece insana é fruto de muita coragem de muita determinação sabe? eu acho até que de uma certa vocação que a cada dia que passa tem sido difícil você eh despertar ou pelo

menos manter pra quem já tem alimentar essa vocação pra quem já tem e aí entra toda aquela história que eu não quero me envolver muito que é a questão dos baixos salários cargas horárias exc- excessivas quer dizer o desgaste que o professor fica pra ter um salário às vezes muito ruim dando muitas aulas sem condições de preparar e sem o estímulo nenhum nem da nem por parte da escola nem por parte da família ou da parte dos alunos isso muito menos existe então assim é um ciclo vicioso que a gente eh fica a vida toda tentando romper com esse ciclo e no caso dos alunos que que estão ainda em formação no ensino superior a gente tenta justamente uh demonstrar como o desenvolvimento da capacidade crítica como o ensino de literatura eh feito da forma que deve ser ou seja duma forma contextualizada eh instigante motivadora como isso pode eh não a curto prazo mas... {interrupção: fim do lado 1 da 1ª fita}

...então eh eu vejo que tanto no ensino fundamental como no ensino médio, eh, as questões devem ser colocadas, desse modo ou seja os conteúdos de literatura devem ser trabalhados com um objetivo com uma finalidade e essa finalidade eh é uma finalidade relativa a um programa da escola eh um currículo, que deve eh valorizar o conteúdo de literatura e uma vez a escola valorizando os conteú- o conteúdo de literatura eh conseguir ah sensibilizar as famílias e e fazer também com que o pró- próprio professor se sinta valorizado se sinta compensado na sua tarefa que não é fácil, no ensino médio então eu acho que, a questão do planejamento a questão da metodologia a questão do envolvimento entre professor aluno família eh distintas metodologias distintas maneiras de trabalhar o conteúdo de literatura isso tem que ser uma coisa muito bem planejada, isso tem que ser uma coisa muito bem incentivada dentro das escolas e conseqüentemente fora dela também, é assim que eu vejo né um pouco utópico até a gente pensar nisso porque a gente sabe da realidade das escolas sobretudo as escolas públicas não é? e mais uma vez eu friso essa distinção da da escola pública com a escola privada porque há escolas onde isso é feito eu tô falando de algo que é possível fazer porque existem escolas que fazem isso inclusive aqui em Uberlândia, né então uh mesmo sem sem nenhuma ofensa mas eu já cheguei inclusive a a, a ir com o meu filho à universidade a uma das minhas aulas, e conversar com os alunos e assim até um pouco de descontração e de brincadeira mas por exemplo não só porque é filho de professor ou de literatura etc etc mas na escola onde o meu filho estuda eles trabalham com textos clássicos há um incentivo muito grande, a ao ensino de literatura ao ensino da arte, não é? ao a essa questão mesma do próprio manu- manus- manuseio com as obras literárias quer dizer biblioteca bem formada por isso quer dizer eu falo isso com uma certa tristeza porque eh eh alguns têm acesso a isso quer dizer o meu filho tem às duras penas porque como eu vejo que é muito importante eu me submeto a a pagar muitas vezes o que me me me me é muito difícil não é? mas assim simplesmente pelo pelo tanto que eu valorizo o conhecimento e a literatura eu eu estou ressaltando esse ponto da escola mas quando na verdade isso deveria estar acesso ao acesso de todos nas escolas públicas, não é? então é nesse sentido que eu tô simplesmente dando a a o exemplo pra mostrar que é possível, s- uh isso só não acontece porque nós estamos num país onde os desajustes as desigualdades sociais são imensas, não é? então infelizmente esse acesso aos bens públicos aos bens culturais ao conhecimento é uma coisa, que pra uns tudo pro outro nada ou mais ou menos ou faz de conta que sim, então eh... a minha posição é essa eu acho que, é possível sim ensinar literatura da forma correta e a forma correta é essa que eu acabei de dizer com planejamento com o conhecimento uh... do conteúdo de

literatura suficiente pra atender justamente esses níveis eh com um clima de de incentivo de estímulo e de reconhecimento pela importância da literatura.

Sexta-feira, 31 de dezembro de 2005. Dando continuidade a... aos nossos comentários às nossas, eh reflexões sobre algumas questões que foram colocadas, a respeito dos conteúdos de literatura as meto- literatura metodologia, etc etc etc, uh (...) nesse momento, devo fazer algumas ponderações a respeito das disciplinas curriculares específicas com as quais trabalho no curso de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia. Então eu já havia mencionado anteriormente que as disciplinas curriculares que eu tenho me ocupado nos últimos anos são, as disciplinas Filologia Românica e Literatura Latina Clássica além das disciplinas da área de Teoria Literária da e de Literatura.

O modo como eu tenho trabalhado com essas disciplinas, elas variam do seguinte modo: a Filologia Românica e a Literatura Latina Clássica são disciplinas ministradas no curso de graduação, geralmente uh, eu planejo, o conteúdo visando justamente, eh motivar os alunos, a terem um interesse maior por es- pelos conteúdos justamente dessa por esses conteúdos que são clássicos, a Filologia por que é praticamente desconhecida dos alunos não é? quer dizer existem muitas polêmicas, nos meios acadêmicos com relação à Filologia como sendo um conteúdo que deve ser inserido no no na nas disciplinas de Lingüística e há outras correntes também que defendem que não que a Filologia tem realmente um conteúdo específico e por isso deve ser trabalhado e no nosso curso de Letras nós temos a Filologia Românica ainda que é a disciplina que eu ministro, eh a Filologia uh é uma disciplina que de imediato pressupõe e exige um conhecimento mais amplo de história, eh um conhecimento cultural eh um conhecimento eh geográfico também porque a Filologia vai tratar da origem das línguas né quer dizer do do desenvolvimento das línguas basicamente se ocupa com os processos de dialetação da da da das línguas da da língua das línguas românicas ou neolatinas e por isso ah minimamente o aluno tem que estar situado em termos da história em que que motivou o surgimento das línguas neolatinas o que que era Romênia por que Filologia por que Filologia românica então é uma disciplina que dá um certo um certo trabalho no sentido de antes mesmo de partir pra essa parte mais prática mais objetiva de uh trabalhar as questões da língua no que diz respeito à dialetação das línguas neolatinas tem que se fazer uma contextualização então eh num primeiro momento há uma certa eh exigência que eu faço de mim mesma de ministrar aulas expositivas aulas com recursos de mapas históricos eh recorrer a textos que trabalhem com os conceitos com os conceitos de filologia a evolução do conceito de filologia ou seja não tem como fugir muito eh duma parte do curso expositivo me- d- duma parte expositiva porque na verdade os alunos quando chegam ao curso de Filologia eles não têm muita noção do que que é a filolo- Filologia em que momento ela se diferencia da Lingüística ou em que momento ela se interpenetra se complementa com os conteúdos da da Lingüística então eu trabalho uma parte de forma expositiva num segundo momento eu também exijo que os alunos já se pronunciem em relação a determinados eh textos determinadas questões que nós vamos colocando, há depois uma parte muito mais prática no final que é quando a gente lida com os metaplasmos eh com uma comparação mesmo das línguas neolatinas em função da nossa língua portuguesa do Brasil e é mais ou menos essa a finalidade mostrar como surgiu a língua a a nossa língua portuguesa né e falar sobre os conceitos até chegar a esse processo de dialetação

uh e mostrar como isso se dá e de uma forma comparativa, já com relação à Literatura Latina Clássica nós também temos vários obstáculos porque uh como eu já falei anteriormente não há uma tradição no ensino fundamental e médio de se trabalhar com literatura duma forma consistente, então os alunos que chegam ao curso de Letras e sobretudo a um curso de estudos clássicos eh com raras exceções eles têm uma bagagem cultural uma bagagem de leitura que permita já o professor eh de Literatura Latina já entrar diretamente nas obras clássicas então também temos que eh solicitar as leituras eh, fazer alguns comentários fazer algumas adaptações algumas uh até mesmo a recorrer a vídeos porque durante o período de ministração do curso não há tempo de ler dos alunos lerem todos os clássicos que são solicitados no programa então a gente tem que partir pra várias estratégias eu também procedo desse mes- do do do do modo mais ou menos idêntico ao que eu trabalho na Filologia há no início uma contextualização também uma exploração de textos eh eh teóricos textos críticos que explicam a importância dos clássicos até mesmo pra compreender os textos da modernidade e também... até mesmo pra ter um processo de a- de avaliação mais flexível eu possibilito que o aluno durante o curso se manifeste e que tenha uma avaliação oral uma avaliação escrita e uma avaliação também a partir do trabalho escrito, é assim que eu faço com a... com as disciplinas, na graduação, na pós-graduação ah... na especialização que eu ministrei curso e agora também que eu pretendo que eu pretendo não que eu devo ministrar uma disciplina na, na Pós-Lit da UFMG na na na área de poéticas da da pós-modernidade aí o esquema é totalmente outro porque se o aluno já está na pós-graduação nós temos que realmente levar em conta que algumas etapas já foram cumpridas e... lógico que os alunos que chegaram até aí já têm eh projetos definidos já têm leituras realizadas e dentro de uma perspectiva crítica então os procedimentos são outros evidentemente são outros quer dizer eu acho que prepondera um um um tipo de aula muito mais eh... muito mais questionadora muito mais aberta no sentido de possibilitar as intervenções dos alunos, não é? ficando portanto as recomendações de leituras e as sugestões de leituras de uma forma assim muito mais uh aberta no sentido de atender até as necessidades dos alunos tendo em vista os seus respectivos projetos de pesquisa, do mesmo modo a avaliação no meu ponto de vista já numa pós-graduação se passa duma forma diferente, quer dizer do meu ponto de vista eu acho que o aluno pode até optar o o que exatamente ele quer apresentar para o professor eh em termos de de um trabalho que possa ser avaliado né um ensaio um trabalho dentro dos moldes acadêmicos mesmo um trabalho monográfico eu acho uma resenha crítica eu acho que sinceramente no nível de pós isso já fica eh muito mais a critério do professor e do aluno visando o atendimento do projeto do de pesquisa do aluno dar um desenvolvimento ao projeto de pesquisa por isso mesmo a gente eh eh... eh exige tanto né que os professo- os cursos de pós-graduação sobretudo tenham um limite aí de entrada dos alunos pra que a gente possa atender a todos né conhecer o projeto de todos poder acompanhar os projetos de todos porque princ- sobretudo nessa fase a função não é só {tosse} passar o conteúdo se não eh eh acompanhar em que medida uh esses conteúdos estão sendo assimilados e como eles serão repassados no futuro uma vez que que o aluno na pós-graduação tá aprofundando o seu nível de conhecimento visando justamente uma atuação profissional lá no futuro, né ou às vezes até o próprio aluno já na na pós-graduação já tá atuando, então o nível de interesse de questionamento é totalmente diferente, eu vejo assim.

Bom tem uma pergunta que eu imagino que seja a grande saia justa entre aspas aí de... eh, todo professor de literatura porque a pergunta é a seguinte, o que faz com que uma obra possa ser considerada literária, não é? então o que faz com que uma obra possa ser considerada literária? Quando eu falo que essa é a grande saia justa {risos} entre aspas é porque na verdade nós encontramos muitos professores de literatura que têm dificuldade de definir essa questão da da do que é uma obra literária ou não como quando considerar uma obra verdadeiramente literária, não é? então eu vejo eu inclusive cobro muito isso dos dos dos alunos que são os futuros professores que diante desse desse tipo de pergunta nós temos que ter muita tranqüilidade muita segurança até mesmo pra falar o tempo que for necessário e chegar realmente a satisfazer o interlocutor eh de ter a sua pergunta respondida de ter o seu objetivo satisfeito, não sei se eu vou conseguir fazer isso agora porque o meu interlocutor eh... é um interlocutor que depois vai ouvir essa gravação e quer dizer no no momento nós não estamos um diante do outro pra que ele possa, demonstrar o seu nível nível de satisfação ou insatisfação com a resposta que eu vou dar, mas em geral quando essa pergunta surge em termos de sala de aula ou há algum questionamento idêntico ou parecido com esse o que eu costumo dizer é o seguinte é que, eh toda obra literária seja ela em termos duma narrativa em prosa ou da poesia de poesia né os poemas nós vamos ter elementos composicionais tá quer dizer tanto a poesia quanto a prosa eles possuem elementos composicionais que em distintos momentos ou seja essa trajetória evolutiva da da literatura que passa naturalmente pelos diferentes períodos pela formação de escolas literárias, nós vamos ter em momentos distintos uma uma... eh uma concentração maior de poesia e poemas uma produção maior de poemas depois uma produção maior de prosa, não é? de narrativas em prosa quer dizer os os gêneros os distintos gêneros que nós acompanhamos aí no desenvolvimento dessa trajetória literária é que vão dar digamos assim o tom, né o que que vai prevalecer o que que vai preponderar, então esses elementos composicionais... eh não só a presença desses elementos composicionais é que garantem a obra literária... essa eh eh essa questão da literariedade ou seja não é simplesmente porque nós identificamos os elementos composicionais que nós podemos dizer que é uma obra literária, eu explico por exemplo numa obra narrativa nós temos eh narrador personagem tempo espaço ação eh, enredo eh e por aí vai quer dizer nós temos os elementos composicionais da prosa, quer dizer você identificar simplesmente que esses elementos se encontram aí na prosa narrativa não significa dizer que essa vai ser uma obra LITERÁRIA literária no sentido de uma grande obra, não é? porque se assim fosse qualquer professor de literatura que sabe ou que identifica os elementos, da teo- da da da prosa ou da poesia poderia fazer grandes obras quer dizer porque na verdade os elementos composicionais é como se fossem de uma de uma maneira assim bem bem bem simples os ingredientes quer dizer são os componentes são os ingredientes ali uh que vão justamente formar um todo que vão resultar em uma obra literária propriamente dita, então o que que nós temos simplesmente você identificar os elementos não é o suficiente para caracterizar a obra como literária, o que que falta então? É o que a gente se pergunta, o que que falta? Quer dizer além de terem esses elementos nós temos que observar COMO eles se articulam, então no meu entendimento, o que dá essa característica da obra literária propriamente dita é o modo de articulação dos elementos composicionais dos distintos gêneros, então se é uma prosa narrativa é justamente, o leitor o leitor crítico o leitor iniciado o professor de literatura identifica esses elementos verificando como eles se articulam para produzir, uma determinada experiência estética e o que que eu chamo de uma

experiência estética? é justamente esse esse esse momento em que a obra atinge o seu objetivo no sentido de, transformar desencadear possibilitar essa conexão daquele universo que tá sendo trabalhado na obra literária com o universo particular interior do leitor do indivíduo crítico do iniciado do professor ou seja a obra ela traz um mundo que não é único mas sim plurissignificativo aliás a plurissignificação é o que define o discurso literário. Então a partir da plurissiginificação desse discurso literário, alguma {risos} coisa em algum momento esse e- o modo como se articulam esses elementos composicionais desse texto que pode ser em prosa ou em poesia vai desencadear, nesse universo do leitor, não é? um um processo de associação onde ele vai interagir com o que a própria obra sugere e daí resulta a experiência estética então eu vejo que a obra a obra literária é a obra de arte e tobra e toda obra de arte tem que possibilitar essa experiência estética ou seja essa interação onde o indivíduo vai refletir vai se conectar com outros conteúdos com outras experiências, ou seja eu costumo dizer em sala de aula que diante de um objeto estético jamais permanecemos o mesmo, jaMAIS permanecemos o mesmo a menos que nós não tenhamos conseguido essa experiência estética quer dizer a partir de uma experiência estética nós nos transformamos, nos transformamos no seguinte sentido eu não tô querendo aqui dizer no sentido que nos transformamos pra melhores pra piores não não é isso HÁ uma transformação há uma interação, a experiência estética promove isso e a obra literária tem essa função quer dizer nenhuma grande obra literária conta simplesmente um historinha, né a obra de arte a obra literária ela tem essa função tem esse caráter de promover essa essa ponte esse ir-e-vir entre esse universo interior esses esse essa percepção essa sensação essa captação de sentidos que tem o indivíduo esse leitor que toma contato com a obra e esse universo que em geral é PLURIssignificativo PLURIdimensional da própria obra né? eu costumo muito definir a literatura como ponte né? entre esse mundo interior não é? esse mundo ela ela leva o indivíduo a a a ter esse trânsito esse transpasse entre o ir-e-vir entre o mundo concreto e os e o e o mundo o mundo objetivo e o mundo subjetivo entre esse mundo concreto e esse mundo subjetivo, entendeu? Então eu vejo que a a a a a obra a obra literária ela só pode ser considerada literária quando ela promove essa experiência estética ou seja quando ela... eh instiga quando ela inquieta quando ela promove a reflexão quando ela promove o transpasse o trânsito, entendeu? Então quando ela não se constitui numa leitura que você no outro dia já não sabe exatamente porque nem quando leu, né? então, e isso é possível da gente identificar porque, além dos elementos composicionais além do modo como, esses elementos se articulam né? existem aspectos técnicos muito marcantes dentro da obra, né? dentro da obra literária mesmo nas produções contemporâneas né que não tem muito essa preocupação com com essa questão de forma forma em relação a conteúdo mas mesmo assim, não é? o leitor mais experiente ele vai identificar dentro das obras esse modo de articulação o como dizer não é? porque, nós professores de literatura a gente sempre repete nas aulas que a literatura fala sobre o óbvio sempre né quer dizer os temas são sempre os MESmos, mas porque que elas se tornam tão interessantes? Porque essa coisa óbvia ela tem um modo diferente distinto de dizer, os temas apesar de serem os mesmo eles são ditos de forma diferente com uma linguagem diferente que se adapta a cada civilização, a cada época, a cada cultura e isso é o que faz com que cada obra q- que faz com que as obras sejam realmente consideradas literárias. Não sei se respondi mas me coloco à disposição também pra pessoalmente se for o caso a gente desenvolver mais esse tema.

Sobre as minhas predileções eu vou ter que fazer um GRANDE resumo, porque a pergunta é Quais são suas predileções literárias? Eu sou a pessoa mais suspeita pra falar das minhas predileções literárias porque eu acho que eu sempre gostei muito de ler e sempre fui pri - privilegiada por situações da minha vida que me levaram a gostar de ler. Vou só rapidamente contar assim essa essa questão do privilégio que eu tive de de assim numa etapa da minha vida e que me ajudou demais a preservar o meu gosto pela leitura que foi o fato de eu ter trabalhado numa biblioteca pública e e e fui trabalhar no setor de obras raras e esse setor ninguém ia nesse setor de obras raras uma vez na vida outra na morte aparecia alguém pra fazer uma consulta, e eu tinha que obrigatoriamente estar tod- todos os dias no meu serviço nesse setor de obras raras e aí foi quando eu comecei a ler coisas que eu nem nem tinha entrado ainda no curso de Letras na graduação mas eu já trabalhava então não me restava absolutamente nada a fazer senão ler, então eu lia diariamente eu era eu fui paga pra ler porque não tinha também outra coisa a fazer e o local dessa biblioteca também era um local privilegiado. Eh essa biblioteca ela fica numa praia chama-se Praia 13 de julho lá em Sergipe na cidade de Aracaju e o andar onde essa biblioteca eh tinha essa essa esse setor de obras raras era já o segundo andar da biblioteca que dava vista pro mar, então eu ficava com uma BELA vista pro mar lendo obras raras então isso {risos}foi muito foi assim um grande ganho um grande privilégio e e isso foi uma coisa assim fortuita mesmo quer dizer não foi eu que escolhi nem que fui atrás foi simplesmente uma circunstância de transferência de de um trabalho pro outro e eu fui trabalhar nesse setor de obras raras muito tempo, então nessa ocasião eu tomei contato com muitas obras clássicas e coisas que eu sequer entendia direito mas eh me fascinaram que eram obras assim belíssimas iMENsas assim muitos volumes às vezes de uma mesma obra e eu ficava fascinada com aquilo tudo e lia bastante então eh nesse período eu desen- desenvolvi bastante um gosto pelos clássicos não é? li muitas coisas dos clássicos, eh eu essa questão dos gêneros também da- da- depende de de de épocas por exemplo na eu tive uma época que eu era apaixonada pelas tragédias eu adorava o drama né o drama clássico então eu gostava demais eh dessa dessa parte mesmo desse dos gêneros eh como gêneros literários eu gostava muito do drama, mas enfim como eu disse agora mesmo eu lia de tudo não é? e gostava era foi um hábito que se desenvolveu demais graças a essa circunstância e depois com com os estudos eh até da teoria mesmo literária eu me vi muito obrigada a ler gênero por gênero e dentro disso eu descobri coisas assim fantásticas ou seja o as obras clássicas clássicas de cada um dos gêneros, dos grandes gêneros literários isso me fascinava e eu me cobrava muito de conhecer esses grandes gêneros então eh já da época mais moderna né passando pelos clássicos de gregos romanos eu lia muita coisa também eh dos autores dos simbolistas né dos simbolistas franceses eu achava tudo muito louco mas muito interessante me instigava demais eh li coisas do natu- dos naturalistas dos dos do dos românticos não é? Nunca tive assim MUITA simpatia pelo romantismo no caso do romantismo brasileiro mas eu gostava muito do romantismo alemão das traduções eu lia em tradução óbvio mas assim eu gostava achava muito interessante aquelas lia muita biografia também de autores, tudo assim de épocas né teve uma época que eu era fascinada pela biografia desses grandes autores, e e e sim de clássicos então eu li muita coisa de clássicos e, bom aí depois por até por uma questão também de necessidade de atualização com os cursos que eu fui fazendo eu me lancei nesses estudos e nesses autores mais modernos mais contemporâneos e assim eu não tenho uma uma uma uma predileção única não eu leio até por força da da das circunstâncias por força mesmo da do compromisso profissional eu eu me cobro de ler

sobre tudo, não é? e... e g- mas gosto bastante dos dos dos autores modernos porque eu acho que os os as grandes obras literárias da modernidade elas fazem elas são remissivas e aí nessa remissão eles recuperam os textos clássicos, mas só pra citar alguns o eu gosto muito do Joyce James Joyce é uma paixão também assim que eu tenho, não é? gosto do lógico do autor que eu desenvolvo o meu trabalho o Paz, com relação aos gêneros pra mim depende tanto eu gosto da grande poesia c- né dos autores de poesia como também da prosa narrativa né, então das narrativas então assim, isso depende não é? da... Cecília Meirelles eh os autores hispano-americanos eu gosto muito dos autores hispano-americanos acho muito profundos muito densos né claro que eh... eh os que eu conheço evidentemente então eh eu acho que o professor de literatura não tem um gênero único não porque o dia-a-dia do trabalho cobra até que a gente tenha essa essa passagem por vários autores né então eh eu só não tenho muita simpatia só não gosto muito mesmo do do Romantismo brasileiro eu não sei mas também estudo quando eu tenho tenho que dar alguma aula ou fazer alguma coisa tem que estudar mas... eh... Ah eu gosto também dos russos né dos autores russos eu gosto bastante, também foi uma fase que eu li bastante sobre os autores russos, acho que é isso.

As minhas concepções estéticas, eu acho que passam antes até por um conceito mesmo de estética e que eu falei agora há pouco que pra mim estética, eh é experiência ou seja eu já já me posicionei em termos assim do do que que é estética do que que a experiência estética promove né o que que a estética promove que é a experiência a experiência levando a uma transformação a um questionamento a uma reflexão, a um a um posicionamento diante do mundo e do outro, mas eu diria ainda assim que a estética indiscutivelmente é representação, não é? A s- sendo estética representação ah a gente vai ver que essa estética pra cada época ela tem uma forma de representar porque, se o homem evoluiu se o homem tem uma trajetória aí que nós identificamos como evolutiva então pra cada uma dessas etapas o homem sentiu o mundo ou percebeu o mundo de modo distinto e como ele manifestou como ele representou os seus distintos modos de sentir o mundo, a sua relação também porque cê vê o mundo isso é uma experiência estética então assim nós verificamos que desde o homem da caverna até os tempos modernos a gente vai ver que o homem sempre teve essa necessidade de expressar de manifestar a sua percepção do mundo a sua relação com o mundo circundante de distintas formas não é? então por isso que nós nós temos dentro desse campo da estética várias formas de manifestação dessa experiência né então a pintura a escultura a fotografia eh a música a dança ou seja são ex- são manifestações estéticas eh de distintas percepções de distintas experiências no caso específico da literatura né quer dizer tem o seu objeto definido que é a palavra nós vamos verificar também isso quer dizer o que que é a literatura senão uma representação estética, de uma determinada época de acordo com a visão de um determinado eh de um determinado indivíduo que que nós chamamos hoje de autor, não é? quer dizer que nós chamamos hoje de autor então o o indivíduo uh aquele que que percebe que tem essa experiência no caso da literatura ele vai o s- o seu instrumento o de de de realização ou de representação vai ser a palavra... por isso (...) por isso eu acho que nós podemos resumir dizendo que arte arte é uma experiência estética a arte é uma experiência es- uma experiência representada, não é? é uma experiência de uma percepção de uma sensação de uma sensação do mundo de uma sensação do outro e que você materializa de uma forma que essa representação eh se torne real que ela possa se conectar real no sentido de que eh simplesmente perceber simplesmente sentir sem que você eh realize isso em termos de

alguma representação estética isso uh se torna individual não é algo que o o outro possa também tomar contato que é a questão da obra de arte, não é? quer dizer na verdade se todos nós temos sensibilidade se todos nós temos percepção, todos nós poderíamos ser artistas todos nós poderíamos ser poetas e grandes autores por que não somos? Porque o poeta o artista é aquele que representa de algum modo essas suas percepções essas suas sensações do mundo, não é? essa essa essa forma sutil em que nível a sua sens- sensibilidade estava para perceber a realidade para perceber o outro para perceber o mundo ou os mundos de modo a flagrar essa percepção e representá-la, então a arte pra mim seria isso seria a representação de uma percepção sensível do mundo, do outro, tá? E a literatura, a literatura como eu já disse pra mim é uma representação estética de uma determinada época não é? e e e e quando a gente fala de uma determinada época aí já está circunscrita também a idéia de que há por trás dessa dessa época a idéia de uma visão de uma visão do autor que lógico o o os infinitos autores eles estão limitados pela época em que viveram então a visão deles vai ser de acordo com a época em que ele viveu, então pra mim é isso.

Eh como professora de de literatura, eh num curso de nível superior eu sei que ah o conteúdo que eu ministro vai estar formando futuros professores também, então uh com relação a às correntes teóricos teórico-críticas de análise das obras literárias eu inclusive já falei anteriormente que, eh... toda análise literária eu acho que ela tem que estar fundamentada num conhecimento e numa prática num conhecimento que aí no caso seria o suporte teórico ou seja o professor o leitor crítico o o o aluno né que se lança numa análise literária ele tem que ter um conhecimento, teórico para justamente poder fundamentar e formular suas percepções críticas de como aquele texto se estrutura então a a a essas correntes teórico-críticas que são várias não é? e aí no caso o professor tem que conhecê-las todas não é? para utilizar de acordo com a obra literária que está sendo analisada então tem que conhecer o professor de literatura ele tem que ter um conhecimento vasto dessas teorias eh literárias e também ter um posicionamento claro a respeito das críticas que da da da das críticas que foram produzidas, e justamente pra poder saber utilizá-las no momento adequado, eh nós costumamos eh dizer isso até como uma coisa muito óbvia muito básica no ensino de literatura de que não existe método único não existe uma única teoria que vá dar conta de todas as obras literárias todas as obras literárias as obras se impõem, e porque são únicas porque cada autor tem o seu estilo cada autor tem eh sua forma de expressão que vai ser distinta, não é? por isso que são obras literárias então nós jamais podemos eh os utilizar apenas uma única teoria e ter um único posicionamento crítico e aplicar, como procedimento como metodologia pra todas as obras, mas tem o professor tem que conhecer não é? e e e passar para os alunos essa responsabilidade de que ele tem que ter uma noção clara de como essas teorias se estruturam eh de quais são as posturas críticas ter a sua própria postura crítica em relação a a a como proceder nas análises li- literárias e tudo isso com um cuidado muito grande para não não, não ter uma atitude, eh, não ter uma atitude que vá interferir em uma análise consistente numa análise, profunda numa análise proveitosa numa análise que realmente eh surta os efeitos que a gente espera quando a gente faz uma análise ou seja eu explico, eh mesmo o professor conhecendo todas as teorias e e tendo uma noção de método tendo um conhecimento das das da crítica a s- a tendo a sua própria crítica já bem constituída acerca de gêneros acerca de diferentes escolas literárias acerca dos distintos movimentos, eu acho que a atitude mais correta antes de qualquer coisa é conhecer o texto ler o texto fazer perguntas ao texto e a partir daí

buscar as respostas, essa é talvez a análise mais difícil e a mais, consistente porque, eh quando eu disse no início que deve conhecer todas as teorias lógico porque se você vai falar ou se você vai escrever sobre uma determinada obra, você tem que ter esse conhecimento pra servir como parâmetro, até pra você saber o que dizer sobre a sobre a obra que você está analisando, mas por outro lado o cuidado que eu falei que o o professor o leitor...tem que ter ao abordar uma determinada obra é não se deixar influenciar, pelo conhecimento *a priori* das teorias e das críticas, produzidas acerca de gêneros ou mesmo a ou mesmo daquela obra que que ele está analisando, e fazer uma análise eh repetitiva uma análise onde você vai ter apenas uma repetição do que já foi dito sobre aquela obra, então eh prevalece muito no caso das análises literárias essa sensibilidade esse cuidado com a leitura, para tentar realmente captar esses modos de articulação dos elementos composicionais da obra e a partir daí você produzir uma um um um uma fala ou um texto, eh em cima daquilo que a obra da das impressões que a obra te causou, entendeu? Então ou seja a melhor coisa quer dizer é exatamente isso é ler a obra várias vezes cuidadosamente e verificar o que que essa obra, tem de realmente literário onde está o ponto de articulação dessa obra, e não ter sobretudo se se o professor tem essa esse conhecimento eh dos gêneros dos vários períodos saber localizar isso é importante, se você tá trabalhando com a obra clássica quando você localiza que a obra clássi- que é uma obra clássica isso já elimina outro tipo de abordagem, se você localiza com uma obra da modernidade ou da pós-modernidade ou de uma determinada escola literária isso também já te facilita, então é é é é bem é bem complexa essa questão das análises literárias sobretudo quando o leitor ou o professor não tem ainda um amadurecimento e um conhecimento dessas correntes de teoria e de crítica crítica literária porque há na verdade uma pressa uma falta de cuidado, quando quando ele tem que realmente se posicionar sobre a obra quando ele tem que dizer algo sobre a obra ou escrever algo sobre a obra, então, a minha posição é essa é de que o professor tem que realmente ter um conhecimento. (...) E a palavra conhecimento aqui tem um sentido assim o mais amplo possível, quando eu falo em conhecimento eh significa que esse conhecimento teórico não pode em absoluto eh limitar engessar essa capacidade de eh ampliar cada vez mais aprofundar cada vez mais... um conhecimento no sentido de que ele nunca se permaneça estanque, quer dizer mesmo um conhecimento teórico acerca duma determinada escola literária um determinado eh movimento e quando o professor quando o aluno eh se dispõe a refletir eh, esse conhecimento adquirido de uma perspectiva ampla, ele vai logicamente conectar essa informação com outras mil e uma informações que ele tem de outras áreas, eh comparar inter-relacionar até ele próprio ter a sua posição acerca daquele conhecimento, é assim que eu vejo, então uh quando eu falo sobre, a questão das das da importância do suporte teórico do conhecimento teórico aliado a uma prática crítica isso aí também eu estou me reportando a uma crítica que tem que se atualizar ela tem que estar a serviço do texto literário que é *a priori*, é um é algo que se estrutura *a priori* da própria crítica, então jamais pode existir uma concepção de que a crítica se faz antes do do texto, não é? então nesse sentido é que, se pra cada época o autor, manifesta, representa a sua visão do mundo, a crítica também tem que acompanhar esse desenvolvimento, tem que se adaptar tem que se adequar, ao texto que é produzido ou seja ela tem que procurar dar respostas praquele texto do modo como ele foi produzido, quando eu falo isso eu me lembro muito do estudo do do trabalho do Harold Bloom com o "Mapa da Desleitura", onde ele sugere uma crítica antitética, e quando ele fala quem conhece o Bloom sabe que a idéia dele de uma crítica antitética é exatamente isso que eu estou eh me r- falando aqui nesse momento ou seja

uma crítica que procure muito mais dar conta do processo de criação de estruturação do texto do que simplesmente, tentar enquadrar o texto literário dentro de uma metodologia de teoria e teórico-crítica de análise quer dizer não é isso, né? agora só que pra chegar, a utilizar, do método de crítica antitética, antes o professor o leitor seja lá o que for o aluno tem que ter tido essa experiência de conhecer as várias instâncias da teoria e da crítica literária, e tudo isso, eh, vai auxiliar justamente na abordagem das da das obras literárias, conseqüentemente, isso contribui também em termos do ensino de literatura, para, uh dar um caráter acadêmico científico e quando eu falo isso acadêmico acadêmico científico não tem absolutamente nada ver com algo fechado algo limitado ou que deve tá enquadrado em classificações não, isso se encaixa dentro duma idéia de rigor seriedade, então uh quanto mais se conhece mais você tem capacidade de, aprofundar mais você tem capacidade de eh identificar os vários níveis, de composição duma determinada obra fazer comparações associações até chegar realmente a um um um resultado em termos de análise que atenda a a a aos aos pré-requisitos da própria obra, nesse sentido que eu acho que a as análises teórico-críticas devem ser trabalhadas né? visando justamente essa esse procedimento de análise, e quando a gente pensa nos procedimentos de análise a gente também lembra do aluno, como é difícil em sala de aula você passar isso em termos duma prática de sala de aula ou seja falar "olha, que que é a crítica tradicional? o que é a crítica antitética?" falar sobre essas várias correntes de análise crítica e tudo isso junto com o texto literário não s- não não não se pautar simplesmente pela exposição das teorias mas simplesmente aplicá-las, mostrando que cada obra vai ter uma vai exigir um tipo de abordagem que nunca vai ser exatamente igual, e aí é onde entra a perspicácia a habilidade a o conhecimento do do do professor do aluno que tá, que que que se defronta com a obra de arte, é é desse modo que eu vejo. O conhecimento das correntes teórico-críticas auxilia nisso na análise! né? eu, o professor tem que fazer isso o aluno tem que fazer isso, junto tem que aplicar essas teorias tem que aplicar {risos} essa essa crítica até, eh ver nos ver os seus resultados justamente com, outros alunos com outras pessoas, é assim que eu vejo.

Acho que há uma certa redundância numa questão aqui, que foi colocada que pergunta assim se você se considera um crítico analista de obras literárias ou somente leitor das mesmas. É impossível você ser um crítico sem ser um leitor né? agora às vezes o leitor compreende que às vezes o leitor uh... não necessariamente vai ser um crítico, né? objetivamente eu diria que eu sou uma leitora crítica e não teria como deixar de ser até por força do ofício né? eh uh são ossos do ofício, e eu acho que mesmo quando eu tiver fora dessa, dessa atividade como profissão já não tem como voltar atrás deixar de exercer uma atividade de leitor crítico porque, o conhecimento acumulado ao longo desses anos todos uh o próprio gosto a própria experiência com o trabalho de análise de de, quer dizer a minha visão hoje do texto literário óbvio que não é igual a de um leitor comum sem dúvida nenhuma, então eh, e as minhas análises lógico sempre passam pelo critério que eu também exijo dos alunos, eu até por mim mesma eu nunca gosto de emitir até pra mim mesma, eu sempre fico um pouco cautelosa quando eu, leio uma determinada obra ou até mesmo quando eu vejo um um texto literário fílmico né alguma coisa assim e só só duma primeira, leitura ou duma, duma primeira vez que vejo um texto fílmico já ter uma opinião formada porque a gente sabe a gente sabe, até pela questão que eu falei agora pouco mesmo da plurissignificação do discurso literário e que, numa primeira leitura a gente tem sempre uma uma primeira impressão então as leituras subseqüentes é que vão dando pra esse leitor crítico a condição de ele ir

formando uma opinião bem fundamentada e para que ele eh e e essas várias leituras é que também vão dando essa condição de ele poder eh pensar no modo como essa obra se articulou, numa primeira numa primeira leitura você fica muito mais impressionado pela temática ou, ou pela linguagem como essa linguagem se estrutura e tal mas eu acho que falta ainda, ah ah leituras subseqüentes pra que pra que se consiga, eh determinar esse ponto de articulação dos elementos composicionais e que se possa fazer uma crítica, mais profunda uma uma uma crítica mais consistente.

Nesse sentido então o procedimento é aquele mesmo le- várias leituras, e... a identificação dos elementos composicionais, depois o modo de articulação de como esses elementos eh se desenvolvem dentro do texto eh um tempo de reflexão pra ver como essa experiência eh age como ela repercute dentro do meu universo de conhecimentos eh o que que ela produz o que que ela sugere, não é? Quer dizer às vezes você pensar em classificação, que tipo de obra ou que tipo de historinha que ela tá contando que mensagem não isso isso hoje em dia, é importante mas não não é o primeiro plano, né? não é o mais importante o mais importante é como por que isso foi dito dess- dessa ou daquela outra forma? e o que que isso gera em todos esses signos todas essas estruturas? onde elas querem chegar? por quê? né elas elas expressam o quê? então as as compreendendo que todas as obras elas, vivem essa experiência estética e essa experiência estética sempre promove essas alterações como eu já disse, então eh o importante das análises da nas análises literárias é isso é ver como elas as obras se estruturam como elas se organizam até produzir um determinado que pode ser X Y Z isso também vai variar de de leitor pra leitor né? quer dizer não há uma cobrança, de um único resultado não é bem por aí.

1º de janeiro de 2006, dando continuidade a... às respostas às questões formuladas sobre estudos literários crítica, e e uma série de outras questões, eh... ah há uma pergunta que um tanto quanto ampla porque diz o seguinte "como você compreende e avalia o panorama atual dos estudos literários teóricos críticos analítico-interpretativos?" mas eh não especifica bem se esse panorama atual dos estudos literários é em relação, aos estudos literários de modo geral, no Brasil no uh nas universidades eh que é muito ampla essa pergunta tá então eh eu vou me permitir também responder de uma forma um pouco geral, eu vejo que os estudos literários têm amadurecido sim em termos uh dos centros acadêmicos em termos uh das universidades dos cursos de Letras pelo pelo menos os que eu conhecço isso porque nós temos hoje eh um um um uma marca que é distinta de algumas décadas atrás que é uma preocupação com o desenvolvimento da pesquisa da extensão e conseqüentemente com a questão da produção do do do pensamento das reflexões que são produzidas den- dentro desses cursos então uma coisa que eu observo que alguns anos atrás a gente não tinha com muita facilidade era uma produção acadêmica uma produção de monografias uma produção de ensaios de de textos e lógico que ainda falta muito mas hoje a gente sente da parte dos alunos a motivação uma preocupação em produzir produzir o conhecimento de distintos modos então eu vejo que isso mudou porque uh o aluno ele já tem uh uma uma outra visão até mesmo nos cursos de graduação eles já têm uma outra visão eh e eu me refiro à questão do comprometimento dum profissional da área de Letras quer dizer eh o aluno já a gente já percebe que hoje ele sabe que não basta simplesmente fazer o curso da graduação ir às aulas ao final aí dos seus 5 anos 4 5 anos receber o certificado de conclusão não eu vejo que há uma consciência maior por parte dos alunos de que

além de completar uma carga horária X e tal do curso ele tem também paralelamente que se esforçar pra... ele tem que se esforçar pra fazer pra ter um bom currículo pra ter uma produção e nesse sentido é que entra que entra justamente esse desenvolvimento dos estudos literários os alunos que optam, os alunos que optam pelas áreas de lit- das literaturas a gente percebe também que desde cedo eles se envolvem com os projetos de iniciação científica eles se envolvem com algum grupo de estudo eles têm uma participação diferente na sala de aula questionando mais se posicionando apresentando às vezes oralmente seminários e produzindo também textos então eu acho que isso mudou sim um pouco agora eh em termos do do do das questões que são pontuadas aqui eh... como é que o panorama teórico crítico analítico-interpretativo isso varia de nível pra nível, na graduação a gente tem um um determinado patamar ou seja a gente percebe o nível de conhecimento teórico que os alunos, conseguiram adquirir porque eu acho que está implícito nessa minha avaliação a idéia de processo né quer dizer todo o conhecimento ele fica nessa idéia de processo na acumulação de um conhecimento e num tempo também de amadurecimento desse conhecimento para que o indivíduo possa eh fazer as suas associações suas reflexões e extrair daí o seu posicionamento crítico poder extrair daí a sua análise a sua interpretação eh de uma forma mais consistente então a gente tem níveis distintos também na graduação a gente tem um determinado nível e no no no na na na pós nas especializações no mestrado no doutorado nós vamos ter os níveis diferentes e aí é onde se diferenciam também esses níveis mas de qualquer modo eu eh vejo com com um certo otimismo em que pese essa degradação das universidades da carreira etc etc mas eu vejo também uma motivação maior dos alun-

1º de janeiro de 2006. então como eu dizia a minha avaliação é de que tem ocorrido ness- nessas últimas décadas um certo desenvolvimento da, desse panorama dos estudos literários, é óbvio que a gente sabe que há um longo caminho ainda pela frente em termos de, pensar nos procedimentos de sala de aula que favoreçam um um tipo de aprendizagem eh de como esses eh um tipo de aprendizagem da parte do aluno e óbvio também da parte do professor eh uma aprendizagem que eh facilite o modo, de apreensão de como esses estudos literários devem se desenvolver ou seja algo que, que não viole o caráter que é implícito à arte literária ou seja que jamais se admita procedimentos metodologias ou teorias que vã- que possam eh engessar que possam limitar a capacidade de interpretação de de de transcriação de tradução do que quer dizer a arte literária não é? quer dizer os textos literários literários na medida em que são representações como eu já disse atrás de determinadas realidades de determinadas épocas elas se sujeitam também à interpretação que é fruto da do conhecimento da reflexão da capacidade de análise e também da subjetividade daquele indivíduo que toma contato com ela em tempos diferentes, então nesse sentido é que eu vejo que os estudos literários eles cada dia mais merecem a atenção eh do corpo docente dos alunos enfim de todos aqueles que tratam tratam diretamente lidam diretamente com esses con- conte- conteúdos no sentido de cada vez mais se preocupar com esses procedimentos de sala de aula com esses procedimentos que possam favorecer ao desenvolvimento dessas capacidades de analisar ah obras eh literárias artísticas, por essas várias vertentes.

Tudo isso que eu falei até agora tá vinculado muito com, o que eu sinto com com o que me motiva a ensinar literatura que é, uma uma uma resposta quase a uma a uma a uma (...) a uma uma uma voz interior mesmo uma uma uma tendência que a gente identifica ou uma necessidade até de atingir o outro e eu explico o que que eu tô

querendo dizer, quer dizer por que ensinar literatura? eu falei anteriormente que pra mim literatura tinha um sentido de ponte... ponte no sentido de permitir trânsito ponte no sentido de ir-e-vir ponte no sentido de estabelecer um contato entre esse mundo objetivo concreto e os outros mundos, não é? que podem ser os outros mundos, imaginários os outros mundos... imaginados por mim por mim eu indivíduo ou o do outro ou os mundos do outro, não é? então eu vejo que se literatura é ponte e se eu entendo a literatura como, algo que sempre esteve na minha vida assim quase como, como um, uma coisa de destino mesmo ou seja é a minha forma de atingir o outro é a minha forma de chegar até o outro ensinando literatura né pelo próprio significado que a literatura tem, quer dizer por tudo que eu disse até agora óbvio não tem nada a ver com com deleite com prazer nem tampouco com a idéia de de de um acúmulo de inco- de de informação de conhecimento não eu acho que a literatura tem essa função sendo arte a literatura tem essa função tem esse poder de transformação tem essa função no estabelecimento dessas pontes que permitem a gente chegar até o outro, então por isso que eu uh sempre sempre estive envolvida com a literatura ou como a leitora não é? que, como eu já disse também sempre tive o privilégio de vo- viver envolvida com os livros, não é? sempre tive essa fascinação sempre gostei de ouvir também histórias a questão das narrativas eh tudo isso me encantava muito desde muito cedo então eh (...) essa destinação me motivou também a procurar os meios mais adequados, de eu me sen- de eu uma vez me sentindo próxima à literatura também me sentir próxima ao outro, e é muito interessante porque hoje eu tenho uma quantidade enorme de amigos que foram ex-alunos ou pessoas que eh eu encontrei numa determinada circunstância da vida por causa de {risos} por causa da literatura e... ou seja o ponto de partida foi a literatura e depois essas pessoas se tornaram amigas pessoas assim muito próximas a mim ou seja até há um fio que envolve toda uma eh toda uma uma uma série de circunstâncias que resulta não só numa atividade profis- profissional mas na minha vida mesmo quer dizer... eu não vejo não me vejo hoje sem essa atividade da literatura posso... eh cogito até, não é? até por uma questão de de tempo de carreira profissional cogito com a possibilidade de daí a mais uns anos não não estar em sala de aula, do modo como eu faço hoje mas por exemplo jamais penso na na possibilidade de ficar sem a literatura sem a atividade da leitura da crítica e principalmente que é uma coisa que eu desejo muitíssimo que é a atividade de escrever... de analisar obras literárias, não é? de escrever poesias que é uma coisa que eu também gosto, entendeu? então eh eu acho que não são coisas à parte a atividade profissional e o gosto pela literatura eu acho que são coisas muito juntas muito próximas, então esse ensinar, por quê?... porque a literatura faz parte sim, eh da minha vida, e para quê?... pra atingir também o outro, não é? pra me sentir integrada à própria sociedade a essa própria conjuntura né que que que que eu entendo como sendo uh o momento da minha existência...

...E eu acho que a literatura pode sim contribuir muito para a sociedade... eu acho muito muito difícil a gente encontrar eh uma pessoa que tenha uma consciência da do que é a literatura como arte que não não tenha também uma consciência, uma consciência clara do que é que significa viver em sociedade e porque produzir e contribuir para com a sociedade, então no caso da literatura porque é o tipo de conhecimento que que abre a visão do indivíduo que leva a ele a ter um posicionamento mais crítico mais criativo dentro da sociedade, então uh... tem um autor Mikel Dufrenne que ele no seu livro Estética... "Filosofia e Estética" (sic: "Estética e Filosofia") tem um capítulo logo no início do seu livro onde ele diz que antes do homem fazer qualquer

coisa antes de ele se preocupar com o desenvolvimento de civilizações de pensar na organização da sociedade ele fazia arte, e nós sabemos também, que outros grandes autores né os dois ingleses o Robert Scroll e o Robert Keladge na "Natureza da Narrativa" eles também dizem o seguinte o homem sempre narrou nós sabemos disso, o homem sempre narrou o homem sempre contou de onde vem essa necessidade de narrar de contar senão dar concretude às percepções que a gente tem do mundo e do outro? então nesse sentido quando o homem narra quando o homem expressa, não é? os seus sentimentos do mundo e do outro, não é? essas infinitas manifestações dessas sensações desses sentimentos do mundo e do outro eles vão também manifestando o seu dese- os seus desejos e conseqüentemente dando forma à idéia de sociedade porque interiormente interiormente aí eu já tô partindo pra questões mais filosóficas o homem aspira sim aspira a um estado de de de de equilíbrio de harmonia de de felicidade na medida em que sempre o homem buscou um estado de felicidade então ele busca sim esses distintos estados onde ele possa sentir prazer satisfação, eh é óbvio que esses desejos e a busca de realização da felicidade sempre resultou no oposto também nas guerras na na crueldade na morte etc etc mas o que eu quero dizer é o seguinte é que em função desse desejo de de felicidade o homem sempre expressou as suas a s- os seus sentimentos do mundo os seus desejos e com isso também ele foi moldando as distintas caras entre aspas aí da sociedade que nós tivemos ao longo dessa trajetória da evolução então nós nós conhecemos muito de distintas civilizações através da sua literatura o que o povo pensava o que o povo que- queria o que eles concebiam eh eh pra cada época pra cada distinta época como eles se relacionavam como eles viam o outro quais eram as grandes crenças quais eram os grandes mitos enfim nós sabemos que independente até mesmo da área de humanidades muitas outras áreas hoje buscam na literatura a fonte essencial, da do pensamento humano, então eu vejo que eh independente até mesmo da da... da atividade profissional as pessoas que se envolvem com literatura que gostam de literatura que conhecem que lêem, com assiduidade que refletem sobre essa- essas leituras que sabem inclusive escolher as suas obras literárias elas têm uma outra postura diante da vida diante da sociedade são pessoas muito mais eh eh eh responsáveis muito mais conscienciosas dos seus deveres da sua condição de ser existente então eu vejo que é o que possibilita a ao homem a ter essa sensação dum ser integral dum ser que eh valoriza o fato de existir.

E o sujeito aprendiz aí no caso (...) veja bem, a literatura é significativa tanto pra en- pra quem ensina quanto pra quem aprende até porque você só ensina porque aprendeu e também nessa relação ensino-aprendizagem você nunca está de um lado ou do outro quando você ensina você está aprendendo e quando você está aprendendo você também ensina não digo isso como uma conversa uma fala demagógica de professor sabe? repetir um chavão talvez a pedagogia trabalhe muito com essa coisa ensino-aprendizagem e tal não porque isso normalmente acontece, nós percebemos dia após dia em sala de aula situações onde às vezes você tem uma obra literária que você tem tem a impressão que você já examinou de todas as formas que você já ah olhou focalizou as várias vertentes que você já conhece e de repente um aluno conseguiu perceber, nas entrelinhas ou mesmo nas linhas uma coisa assim ÓBVIA mas que você não viu e isso se reflete numa aprendizagem às vezes até uma entonação que foi dada para eh focalizar identificar algum elemento composicional ali da de uma determinada obra aquilo gera uma outra expectativa motiva um outro tipo de análise resulta às vezes em uma outra percepção mais completa enfim eu acho que essa essa, essa questão do sujeito aprendiz

eu acho que não tem só o sujeito só o aprendiz, não é? é óbvio que na situação de sala de aula quando você eh está incumbido dessa função de de coordenar trabalhos ministrar um curso você tem uma função maior de coordenação de planejamento de uh até mesmo por uma questão duma responsabilidade de um vínculo até institucional que exige muito mais do que a responsabilidade você óbvio tem um acúmulo maior de conhecimento tem um já uma certa experiência uma assim um acúmulo de estratégias pra solucionar determinadas situações problemáticas de sala de aula ou, entendeu? Então eu acho que o esse sujeito aí ele às vezes o professor assume essa função do sujeito administrando melhor essas questões eh da sala de aula na relação de ensinar mas no que diz respeito ao conteúdo eh especificamente da literatura essa relação ela vai e vem ela sabe? você ensina aprendendo e e por aí vai eu acho desse mod- eu acho que é assim.

Sobre as minhas concepções pedagógicas, sobre as minhas noções de educação ensino ensino de literatura eu diria o seguinte que uh eu falei agora há pouco nessa questão de processo e eu acho que educação também implica nisso na questão na na ques- nessa idéia nessa consciência de que a a educação ela é um processo de de ac- quer dizer é um processo em que você acumula um uma infinidade de conteúdos e esses conteúdos vão se aprimorando eles vão eh alcançando um nível de profundidade vão também eh se associando a outros conhecimentos e uh eh eh no caso a distinção que eu faço a pontuação que eu faço nessa minha fala é de que essa educação ela deve estar sempre direcionada para a formação a formação desse homem que possa ser útil não só pra pra pra sociedade e até ele mesmo quando eu falo ser útil parece até uma uma idéia bem materialista da coisa útil no sentido de que educação a educação deve contribuir para que o homem pro- possa, eh eh favoreça o homem a fazer essa auto-reflexão sobre ele mesmo pra que esse conteúdo seja seja positivo e favorável ao próprio homem não é?

Com relação ao ensino, eu vejo que uh, nós temos e sobretudo no Brasil eh uma situação de muito desânimo com relação ao ensino até porque as instâncias superiores não levam muito a sério não encaram assim com a devida, eh previdên- {risos} pre- previdência o o a questão do ensino então às vezes a gente nós professores nós que estamos envolvidos com a área de ensino a gente fica um pouco desanimado e tal mas eu vejo que o ensino, o ensino eh ele é o resultado também dessa consciência do indivíduo que adquiriu uma boa educação, não é? então se educação resultou em algo positivo pra ele ele vai ter estímulo também de repassar de uma forma muito mais aprimorada muito mais elaborada aquilo que ele conseguiu assimilar aquilo que ele conseguiu aprender e reproduzir para os outros, eu falo isso até de uma perspectiva muito pessoal que é a minha experiência então eh quer dizer havia uma uma afinidade uma tendência um interesse muito grande desde sempre pela literatura eu busquei aprender ou seja não é que eu tenha tido uma educação tão esmerada que me facilitou ah o ensino de literatura mas o que eu quero dizer é que, eu mesma eu acho que sempre, me pautei por um um um caminho que me aproximava sempre da literatura e hoje eu tento passar muito isso, dos conteúdos que eu passo de literatura eu sempre chamo atenção para o fato de que uh a literatura o ensino de literatura independe dessa situação única de sala de aula ou de alguém que diga “leia” “faça isso” ou “faça aquilo” quer dizer antes de mais nada o indivíduo tem que perceber a importância o valor do conhecimento de literatura pra que ele possa então eh alcançar esse nível de se sentir educado de se sentir eh participativo e confiante também até em uma em uma atividade

profissional então eu vejo que é uma questão mesmo de de... de consciência de tomar consciência do que que ele quer fazer do que que ele deve eh como que ele deve participar da sociedade qual vai ser sua atividade profissional dentro da sociedade claro qual a sua força de trabalho vai estar voltada mais especificamente pra que área e sendo assim ele tem que uma vez definida essa questão da sua atividade profissional ele tem que realmente arregaçar as mangas e e aprofundar porque eh em todas as áreas e na nossa mais ainda eh não há um tempo pra você falar "não agora já já estou satisfeito agora eu já posso colocar um ponto final que eu já sou um profissional completo" isso não existe então eu vejo que cada vez mais ele tem que estudar aprofundar e não como uma coisa penosa difícil uma coisa que eh lhe causa dor lhe causa sofrimento não eh a partir do momento que você sente que você experimenta, o valor a importância o sabor da educação que é algo que dá também autoconfiança que dá uh eh uma postura mais eh essa palavra que eu vou dizer é um pouco perigosa falar uma postura mais positiva positiva no sentido assim de confiar em si mesmo não é confiar nas instituições nem confiar nos nos meios que levam a gente a executar nosso trabalho não, é em si próprio, não é? é em si próprio e também não vê na na na literatura, não é? na literatura apenas um conhecimento eh acumulativo informativo eu acho que eu já falei isso reiteradamente durante a minha fala que eh a literatura é o que tem esse potencial tem essa capacidade de transformar o indivíduo de levar o indivíduo a se posicionar criticamente a enxergar o outro a enxergar o mundo e se posicionar diante das coisas então por isso que eu acho que vale a pena e dessa forma a gente contribui com a sociedade fazendo com que as pessoas abram um pouco mais os olhos para observar aí o seu mundo circundante pra atuar também nesse seu mundo circundante, eh de uma forma mais humana mais consistente, e claro que os avanços são poucos né a gente, poucos comparados com o nosso desejo né mas a gente vê também resultados muito bonitos muito positivos alu- ex-alunos hoje trabalhando conosco, né lado a lado trabalhando conosco outros em outras atividades em outras outras áreas mas assim pessoas pessoas mais completas pessoas mais eh mais tranqüilas mais seguras em relação ao que fazer ao que dizer mais responsáveis com essa questão do outro do ensino então eu acho que tem também assim algum- algumas complicações sim, não é? então é isso.

Uma coisa que eu gostaria de voltar a comentar eu falei assim muito superficialmente sobra as minhas predileções, e óbvio eu também vou vou falar um pouco superficialmente mas só que dizendo assim por exem- eu eu comentei que, eu fiz muitas leituras até mesmo, sem uma sem um roteiro de estudo sem uma indicação bibliográfica de nada nem de ninguém mas que essas leituras que eu fiz depois foram repercutindo em outros estudos já mais direcionados e, e ou seja eu lia, sobretudo naquela época que eu comentei né da em que eu trabalhava na no setor de obras raras e depois tudo que eu fui tudo que eu havia lido assim sem muita conexão sem muita ordem esse conhecimento foi brotando e sempre eu lembrava de uma ou de outra coisa que eu tinha visto em um ou outro livro e isso foi me auxiliando muito, em estudos clássicos em estudos de obras literárias modernas contemporâneas então por exemplo eu, eu inclusive tenho aqui na minha casa por ex- vários volumes dos pensadores franceses, eh os autores latinos óbvio isso até por força da circunstância das atividades que eu tenho na, no meu no meu instituto né no ILEEL então Horácio Ovídio, né li também as sátiras de Fausto, Goethe que eu já havia falado que eu gostava muito tem as cartas do padre Antônio Vieira a vida a biografia também do padre Vieira Joaquim

Nabuco eh, o o, a Divina Comédia o Cervantes Cícero Dom Quixote né do do do Cervantes, os memorialistas espanhóis, as lendas de Herculano as narrativas de Herculano, Shakespeare Xenofontes Balzac Maiakovski ou seja é bem variada a minha biblioteca e... e não é decorativa {risos} isso que é o mais importante, então uh bom tenho toda coleção do meu favorito que é o Octavio Paz {risos} e James Joyce como eu falei alguns dicionários importantes de mitologia então obras que a gente usa, pra consulta outras que a gente lê mesmo tem muitas obras dos autores brasileiros também né, lógico Machado de Assis José de Alencar eh... o Gregório de Matos, Nelson Rodrigues as obras do drama, então assim tem muita coisa seria até bobagem ficar assim enumerando as coisas todas que eu leio porque como eu disse por força até da atividade que eu exerço eu tenho que ler sobre tudo porque sempre tem, as atividades de sala de aula e tem também, a a questão mesmo de auxiliar alunos de necessidade mesmo pessoal de conhecer sobre a variedade produ- da das produções brasileiras pan-americanas francesas ah eu só acho que se tivesse, mais tempo, não é? quer dizer leitura não é, não é trabalho né é um prazer mesmo.