



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VERA LUCIA MAZANATTI

**ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA EM CURSOS DE
LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS**

Londrina
2007

VERA LUCIA MAZANATTI

**ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA EM CURSOS DE
LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação,
em Letras da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Neuza Ceciliato de
Carvalho.

Londrina
2007

Catlogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação -na-Publicação (CIP)

M475e Mazanatti, Vera Lucia.

Ensino de literatura brasileira em Cursos de Letras e formação de professores : entre os discursos e as práticas / Vera Lucia Mazanatti. – Londrina, 2007.
306 f.

Orientador : Neuza Ceciliato de Carvalho.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

Bibliografia : f. 173-180.

1. Literatura brasileira – Estudo e ensino – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Cursos de Letras – Projetos pedagógicos – Teses. I. Carvalho, Neuza Ceciliato de. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 869.0(81).09:37.02

VERA LUCIA MAZANATTI

**ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA EM CURSOS DE
LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Alice Áurea Penteadó Martha

Prof. Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes

Prof. Dr. Joaquim Carvalho da Silva

Prof. Dra Vera Teixeira Aguiar

Londrina, 27 de fevereiro de 2007

Para minha mãe, Maria

Agradecer é preciso...

Não foram poucos os que, cada qual de sua maneira, estiveram sempre presentes nesta minha trajetória.

Começa por uma amiga querida, informando a abertura de inscrições para o doutorado, incentivando e apoiando, e, portanto, “a culpada” de tudo. Obrigada, Valdirene.

No seu desenrolar, a orientação, acrescida de amizade. Obrigada, Neuza.

Na coleta de dados, professores e alunos da Unesp/ Assis, UEL e UEMS e os coordenadores dos cursos. Obrigada aos docentes destas instituições que ofereceram contribuição nas entrevistas, aos alunos que responderam aos questionários, ao professor Frederico, ao professor Esteves, à professora Simone e à professora Elza pelo envio de todos os documentos e informações que solicitei.

Na qualificação e defesa, a paciente leitura e sugestões dos componentes das bancas. Obrigada, professores Frederico e Joaquim e professoras Alba, Alice Áurea e Vera.

No período de elaboração, a concessão de afastamento de minhas funções docentes e inclusão no programa de bolsas da Capes. Obrigada, UEMS.

Nas lidas com traduções e *abstract*, a contribuição de alguém muito especial. Obrigada, Mariana.

Em todos os momentos, pessoas muito queridas incentivando e ajudando desde o período de seleção até o término deste trabalho. Obrigada, Maria, Virgínia e Renato, Tata, Valéria, Aramiz, Zezé, Suvenir, Inês, Juçara, Lúcia Faleiros, Terezinha, Ana Maria, Néia , e à companheira de jornada, Vanderléia.

Nas horas mais difíceis, o amor, a alegria, a tranquilidade e o companheirismo ofertados pelos meus filhos. Obrigada, Bruno e Lucas.

MAZANATTI, Vera Lucia. **Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e formação de professores:** entre os discursos e as práticas. 2007. 306f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

O presente estudo busca investigar em que medida a crise de identidade atribuída aos cursos de Licenciatura em Letras ao oscilar entre formar pesquisadores ou formar professores e, nele o ensino da Literatura Brasileira, acusado de ser rigidamente positivista, tem procedência. Nesse sentido, realiza pesquisa qualitativa, de cunho sócio-histórico, e lançando mão de entrevistas com professores, questionários aplicados aos alunos e análise de documentos (projetos pedagógicos, programas de curso e planos de ensino da disciplina e legislação oficial relacionada ao curso), tenta averiguar, em cursos de Letras de três instituições: UNESP/ Assis, UEL e UEMS, quais são os objetivos, metodologias, bibliografias e critérios de avaliação propostos para o ensino de Literatura Brasileira e, ainda, como estão preparando o futuro professor de Literatura que irá atuar, principalmente, nos níveis Fundamental e Médio. As análises efetuadas revelam persistir, nos Cursos de Letras, a ambivalência de objetivos, divisão entre saberes específicos e pedagógicos, predominância da história da literatura sobre o ensino da própria literatura e compartimentalização das disciplinas. Constatou-se que os novos Projetos Pedagógicos, recém implantados, intencionam corrigir as distorções, e apenas através de futuros estudos, será possível avaliar o grau de sucesso obtido.

Palavras-chave: Curso de letras. Formação de professores. Ensino de literatura brasileira. Projetos pedagógicos.

MAZANATTI, Vera Lucia. **Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e formação de professores:** entre os discursos e as práticas. 2007. 306f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

The present study aims at investigating the consequences of the identity crisis incurred by the teacher formation courses and its dichotomy in producing either researchers or Junior High and/ or High School teachers and in it the teaching of Brazilian Literature, accused of being extremely positivist, which seems to be a true statement. In this sense, it provides qualitative research, in which social-historic ingredients are involved, based on interviews with teachers, questionnaires applied to students and the analysis of written documentation (pedagogical projects, course programs, teaching plans and official legislation related to the course) that inquire which are the objectives, methodologies, bibliographical references and evaluation criteria proposed for the teaching of Brazilian Literature and furthermore, the way in which the Literature teacher to be is prepared in order to perform in the Junior High and High School levels. The performed analyses reveal, in the Letters course, the persisting ambivalence of objectives, the division between specific and pedagogical knowledge and a tendency to compartmentalize subjects. In relation to the teaching of Brazilian Literature it becomes evident the predominance of the teaching of history of Literature over the teaching of Literature itself, the lack of any Literature didactics, and the student's insecurity while performing analysis of a literary text. Findings indicate that recently established pedagogical projects intend to correct distortions, and only by means of future studies it will be possible to assess the achieved degree of success.

Keywords: Letters course. Teacher education. Teaching of Brazilian literature. Pedagogical projects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MOTIVAÇÕES DAS PERGUNTAS: REFLEXÕES VIVENCIADAS	12
2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS	25
2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA	25
2.2 SELEÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA.....	27
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
2.4 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....	29
2.5 COLETA DE INFORMAÇÕES JUNTO AOS ALUNOS	32
2.6 ANÁLISE DE DOCUMENTOS	35
2.7 ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DE DADOS	36
3 O CONTEXTO DO PROBLEMA	38
3.1 LEIS E REFORMAS: AS PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	38
3.2 CURSO DE LETRAS: DAS ORIGENS AO FORMATO ATUAL	46
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES E O CURSO DE LETRAS HOJE.....	52
3.3.1 Avaliação das Condições de Oferta	57
3.4 TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA LITERATURA BRASILEIRA NOS CURSOS DE LETRAS	60
3.5 HISTÓRICO: UNESP/ ASSIS	63
3.6 HISTÓRICO DO CURSO DE LETRAS – UNESP/ ASSIS	65
3.7 HISTÓRICO: UEL.....	67
3.8 HISTÓRICO DO CURSO DE LETRAS – UEL.....	69
3.9 HISTÓRICO: UEMS	70
3.10 HISTÓRICO DO CURSO DE LETRAS – UEMS.....	72
3.11 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS HISTÓRICOS: UNESP/ ASSIS, UEL E UEMS	73
4 AS MÚLTIPLAS FACETAS DO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NOS CURSOS DE LETRAS: UNESP/ ASSIS, UEL E UEMS	75
4.1 ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO	75
4.1.1 UNESP/ Assis	77

4.1.2 UEL	79
4.1.3 UEMS	81
4.2 BIBLIOGRAFIA NOS PROGRAMAS DE LITERATURA BRASILEIRA	83
4.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA.....	94
4.4 SOBRE ENSINAR E APRENDER LITERATURA BRASILEIRA NOS CURSOS DE LETRAS..	100
4.4.1 Ensino da História da Literatura	100
4.4.2 Atividades Pedagógicas nas Aulas de Literatura Brasileira	104
4.4.3 Papel da Disciplina Teoria da Literatura	110
4.4.4 Abordagens da Análise Literária.....	117
4.4.5 Articulação Ensino Pesquisa e Extensão	124
4.5 SOBRE ENSINAR A ENSINAR LITERATURA BRASILEIRA	137
4.5.1 Formar Professores ou Pesquisadores: as Questões Pedagógicas nos Cursos de Letras	137
4.5.2 Prática de Ensino e Estágio.....	145
4.6 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: A REDENÇÃO POSSÍVEL?	152
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	181
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	182
APÊNDICE B – Questionário	184
ANEXOS	187
ANEXO A – Transcrição de entrevista: SD/ UNESP/ Assis	188
ANEXO B – Transcrição de entrevista: SD/ UEL	204
ANEXO C – Transcrição de entrevista: SD/ UEMS	217
ANEXO D – Tabulação dos dados dos discentes: UNESP/ Assis	231
ANEXO E – Tabulação dos dados dos discentes: UEL	256
ANEXO F – Tabulação dos dados dos discentes: UEMS	269
ANEXO G – Planos de ensino de Literatura Brasileira I e II: UNESP/ Assis.....	287
ANEXO H – Planos de ensino de Literatura Brasileira II e III: UEL	291
ANEXO I – Planos de ensino de Literatura Brasileira I e II: UEMS	299

INTRODUÇÃO

"Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente, como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele". (Paulo Freire)

Um longo caminho foi percorrido até chegar ao momento de apresentar este trabalho. Nem sempre tranquilo. Houve, muitas vezes, encruzilhadas que obrigavam a opções nem sempre fáceis. Analisar e discutir o ensino de Literatura Brasileira e a formação de professores em Licenciatura em Letras, em três instituições, às quais me vinculo quer como estudante, quer como docente, revelou-se tarefa árdua. É do interior delas e sobre elas que trato questões espinhosas envolvendo colegas, alunos e estrutura administrativa.

Espinhosas, porque não é prática corrente a academia se examinar e, menos ainda, deter-se sobre questões pedagógicas de sua alçada. Assim, tendo acumulado indagações a respeito de minha própria prática, do que observava ao meu redor, e respaldada por um conjunto de referências teóricas, lancei-me à tarefa de analisar as questões que me inquietavam e que deram origem à pesquisa, as quais exponho no primeiro capítulo deste trabalho.

No segundo capítulo apresento minhas opções metodológicas, procurando detalhá-las o máximo possível porque considero a definição do objeto de pesquisa e a opção metodológica tão importantes quanto o texto, relativo à análise do corpus, do trabalho, elaborado no final.

A intencionada, mas nem sempre praticada, construção do objeto de pesquisa, diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise. Se as conclusões de uma pesquisa apenas são possíveis em razão dos instrumentos utilizados e da interpretação dos resultados, à qual o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais que cumprir uma exigência formal, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho percorrido e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações feitas.

No capítulo três realizo uma recuperação histórica da universidade brasileira destacando alguns dos documentos que deram sustentação conceitual e política à atual

reforma do ensino superior no Brasil. Considerando que um dos objetivos do estudo é analisar a formação docente em cursos de licenciatura, enfoco, particularmente, as disposições legais referentes às questões da formação docente.

Assim, analiso as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e as orientações propostas para as licenciaturas contidas nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior, destacando os critérios que nortearam o estabelecimento das prioridades educativas presentes nas políticas de formação.

Ainda nesse capítulo, realizo um histórico do Curso de Letras e da trajetória da disciplina Literatura Brasileira, pois considero que, para compreender a realidade atual, é necessário localizar os problemas que o curso e a disciplina apresentam desde as suas origens. Para melhor situar o contexto em que os problemas foram analisados, fecho o capítulo, breves históricos das instituições UNESP/ Assis, UEL e UEMS e dos Cursos de Letras enfocados.

Consciente de que uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professores, envolve a definição de objetivos, métodos, formas de avaliação, estabelecimento de bibliografias, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar, início o capítulo quatro realizando uma avaliação crítica dos planos/ programas de ensino propostos para a disciplina Literatura Brasileira e contraponho o colocado nos planos com o que os próprios professores e alunos afirmam realizar em sala de aula.

De posse de farto material colhido nas entrevistas com os professores e pela aplicação de questionários aos alunos, de cada instituição, procurei gerar temas e categorias para análise dos dados produzidos à medida que conduzia a análise propriamente dita, revisando-os freqüentemente. Estabelecer categorias para dados empíricos é tarefa difícil e exigiu leitura atenta, influenciada por referenciais teóricos mais diversos.

As múltiplas facetas do ensino de Literatura Brasileira nos Cursos de Letras são analisadas, nesse capítulo, em dois momentos: questões como quem ensina/ aprende, como ocorre essa aprendizagem, o que se ensina/ aprende, antecedem a análise sobre como se ensina a ensinar a literatura.

Esses dois momentos da análise objetivaram saber como os cursos ligam os saberes dos conteúdos específicos da disciplina com os saberes pedagógicos, enfim, como poderiam garantir a eficiência pedagógica do processo de ensinar e aprender literatura.

Considerando que, cientes da necessidade de reformulações e, também, para atender às exigências da LDB, os cursos elaboraram projetos pedagógicos, julguei pertinente

examinar em que medida os novos projetos avançaram no sentido de corrigir situações problemáticas constatadas nas próprias justificativas de tais projetos.

Apresento, no capítulo final, um resumo das questões examinadas no decorrer do trabalho, como uma tentativa de encontrar respostas às perguntas que o motivaram, apresentando algumas sugestões para as mudanças necessárias e almejadas para o curso.

Aparentemente eclético, o referencial teórico justifica -se dessa forma tendo em vista os diversos aspectos a serem tratados na pesquisa e fundamenta a análise e interpretação dos dados de maneira imbricada no texto.

O intuito é que o trabalho contribua para que se reconheça e se repense o fato de toda disciplina específica nos Cursos de Letras ser, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica, sempre política e que inspire novas perguntas, insistentemente, como nos recomenda Paulo Freire.

E, ainda, que as respostas encontradas apontem caminhos rumo a mudanças significativas para o compromisso efetivo com a construção de uma cidadania plena e consciente por meio do processo de educar universitários, futuros professores de língua e literatura. Afinal, como professores, temos muito a ver com o mundo lá fora.

1 MOTIVAÇÕES DAS PERGUNTAS: REFLEXÕES VIVENCIADAS

Refletindo, detidamente, sobre os motivos que levam à escolha de uma temática para analisar em projetos de pesquisa, tenho presente que a delimitação dos problemas tem como ponto de partida a prática e o ambiente de atuação em que estamos inseridos. Minayo (1993, p. 90) diz que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Desta forma, as questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas e são “frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”.

Assim, foi a minha inserção em determinada realidade que me levou às questões examinadas neste trabalho. Evidentemente, elas não surgiram de vez, prontas a serem investigadas, mas resultam de minha vivência como leitora, como estudante de Letras, como professora durante quase duas décadas no Ensino Fundamental e Médio e há quase uma década no Curso de Letras.

As experiências vivenciadas possibilitaram uma visão, poderia dizer, panorâmica, de como se realiza o ensino de Literatura Brasileira, tanto na Educação Básica, como no Curso de Letras. Posso afirmar que, como estudante “sofri” o ensino de Literatura e como professora “sofri” para ensiná-la. Como aluna meus estudos literários ocorreram sob o modelo bio - histórico e embora fosse ministrada, à época, a disciplina Teoria da Literatura, percebia que não se colocavam em pauta as questões teóricas acerca dos fins e das funções sociais da literatura e da crítica literária. Como professora, apaixonada pela literatura, me angustiava por não conseguir despertar o gosto pela leitura literária nos alunos e me sentia despreparada para ensiná-la. Até começar a lecionar, o máximo de experiência que possuía eram as poucas aulas de regência do estágio.

Além dos meus percalços como professora, que me mostravam o quanto foi deficiente a minha formação pedagógica inicial, tenho observado e presenciado, amiúde, uma grande ansiedade por parte dos professores da Educação Básica, em não conseguir realizar suas tarefas a contento, o que resulta em frustrações. Percebo, ainda, que é grande a busca desses professores por cursos de capacitação, mesmo que breves. Desejavam que os mesmos fossem “práticos”, e lhes fornecessem subsídios para deixarem atrativas suas aulas. Também tenho registrado declarações de egressos dos Cursos de Letras, recém-formados, pontuando sobre suas dificuldades na condução das aulas.

Os problemas e dificuldades referentes à leitura literária no Ensino Fundamental e Médio têm sido objeto de pesquisas nas últimas décadas, mais precisamente dos anos 1970 para cá. Estudos voltados às questões de ensino de leitura e literatura vêm multiplicando-se, assim como têm aumentado o número de congressos, encontros, grupos de estudo e similares.

A constatação de uma crise na leitura nos anos 70, resultando no fracasso na condução de atividades de leitura, foi atribuída a outros âmbitos: a uma crise econômica brasileira que atingia o poder de compra, incluindo aí, de livros; a pouca disponibilidade de tempo para a leitura; à escola pelo seu modo de ensinar e também pela falta de livros e bibliotecas.

Programas públicos voltaram-se à formação de professores, seja de modo direto, através da realização de cursos, conforme procedeu, inicialmente, o “Salas de Leitura”, associado às Secretarias de Educação, seja de modo indireto, com a elaboração de instruções didáticas e guias de aplicação a serem utilizados pelos docentes dos alunos beneficiários dos projetos. Surgiram, também, outros projetos, com recursos financeiros e humanos generosos, entre eles o MOBREAL e a reforma educacional de 1971, que propunha alterações na situação do ensino da literatura.

Nos anos 80, proliferaram estudos e reflexões que, embora não totalmente distanciados do discurso de crise, apontavam para a necessidade de novos procedimentos de leitura, novas atitudes e habilidades capazes de fazer frente às demandas sociais em relação à democratização da sociedade e instauração da cidadania.

Ao longo dessa década os debates sobre os diferentes aspectos da leitura ganharam força com a realização bienal, iniciada em 1978, dos Congressos de Leitura – COLE e, posteriormente, em 1981, com a criação da Associação de Leitura do Brasil – ABL, a qual iniciou a publicação semestral da revista “Leitura: teoria e prática” propondo no editorial do número zero, ser “[...] veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país”. (1982, p.2)

Outros grupos, depois criados, congregaram estudos sobre leitura e literatura, como o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e escrita da UFMG e as Jornadas Literárias de Passo Fundo, para citarmos os mais expressivos e conhecidos.

Apesar de não haver faltado, nessas últimas décadas, pesquisas, programas, movimentos e leis visando à mudança de nosso quadro cultural, não houve avanços significativos rumo a soluções.

Por esse motivo, quando da realização do 7º COLE em 1998, ao serem discutidos em mesa redonda coordenada por Zilberman, os resultados obtidos após o implemento das ações desencadeadas, a opinião predominante foi a de que o problema persistia e que seria preciso maior empenho nas próximas décadas para enfrentar o desafio de incorporar na qualidade de cidadãos brasileiros as grandes massas marginalizadas, excluídas da escola, de oportunidades de leitura e de informação.

Mais recentemente, a fim de detalhar os objetivos da reforma educacional nas diferentes áreas e orientar os professores quanto às especificidades de sua disciplina, o governo federal divulgou em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e, em 1998, os destinados ao terceiro e quarto ciclos.

A publicação do documento coincidiu com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa criado pelo MEC com o objetivo de avaliar e comprar para utilização nas escolas públicas, manuais didáticos destinados ao ensino fundamental.

Sob a coordenação de Zuleika Felice Murrie, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, foram divulgados em 1999, mas, segundo Cereja (2005), tiveram impacto bem menor que o documento similar destinado ao ensino fundamental, que envolveu professores, coordenadores e diretores das escolas em reuniões pedagógicas, para estudar o documento e procurar observar suas orientações. O autor atribui tal fato à brevidade do documento que:

apresenta uma concepção supostamente inovadora de ensino de língua e literatura, mas não a desenvolve, não criando, assim, condições para que as escolas e os professores repensem suas práticas pedagógicas a partir de critérios objetivos. (CEREJA, 2005, p. 113)

Além das orientações formuladas pelos órgãos competentes, outros programas foram criados por secretarias estaduais e, em nível nacional, o PROLER – Programa de Incentivo à Leitura (1992). Mais recentemente, o Programa Fome de Livro e o lançamento do Plano Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004).

Em 2003, no 14º Cole foi lançada edição comemorativa dos 25 anos do congresso e em artigo nela constante, Ezequiel T. Silva ao realizar um balanço da situação da leitura, enfatizou que os investimentos volumosos em termos financeiros, produziram resultados pífios. Em suas palavras:

Milhões e milhões de reais são investidos nesses programas sem que a situação do ensino se transforme para melhor, sem que estruturas permanentes de apoio ao ensino-aprendizagem sejam fixadas nas escolas para servir de suporte à promoção da leitura junto aos professores e estudantes.(SILVA, 2003, p. 20).

O autor questiona se seria por falta de críticas, denúncias e/ ou evidências que as coisas em educação vão de mal a pior. Conclui, porém, negativamente, pois, segundo ele, “centenas de pesquisas e reflexões já desnudaram as múltiplas dimensões dos nossos áridos ambientes de promoção de leitura”. (SILVA,2003, p. 24).

Realmente, nas duas últimas décadas, o número de pesquisas sobre leitura e ensino vem aumentando de forma significativa tanto nos Cursos de Letras quanto nos cursos de formação de professores de todo o Brasil. Como afirma Gens (2006), basta um ligeiro exame na circulação de livros e na grande quantidade de artigos publicados em revistas e jornais especializados, para se constatar o interesse que os temas da leitura, da literatura e do ensino despertam. Entretanto, observa-se, também, que a maioria das pesquisas debruça-se sobre questões referentes ao ensino fundamental e médio, mais especificamente ao ensino fundamental. Dado o volume de trabalhos e autores que se dedicam ao tema, limito-me a observar que os estudos voltados para o ensino da literatura são menos numerosos e, como o estudo da literatura tem sua abordagem sistematizada no nível médio, as pesquisas a respeito são direcionadas a este nível de ensino.

Via de regra, tais estudos apontam que o nível dos alunos, na maioria das escolas da Educação Básica, é insatisfatório, revelam, ainda, o desinteresse pela leitura, precária produção escrita e falta de capacidade de pensar criticamente. No que diz respeito ao nível médio, assinalam a predominância da abordagem historicista da literatura, a escolha de livros determinada pelos vestibulares, a transmissão dos conteúdos feita pelo professor que faz a mediação entre os manuais didáticos adotados e os alunos, o engessamento do curso voltado para os vestibulares, constatando que o ensino de literatura no nível médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares, entre outros, o de promover o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos.

Ancorados em referenciais teóricos variados, que incluem os estudos da psicologia da leitura, de seus aspectos cognitivos e, mais recentemente, da estética da recepção e da sociologia da leitura, os pesquisadores provam e comprovam os descompassos existentes, criticam os modelos em vigor tão nossos conhecidos e que não satisfazem mais, porém não apontam, a não ser excepcionalmente, como construir uma pedagogia alternativa

que reverta o quadro demonstrado.

Foge à regra pesquisa publicada por Bordini e Aguiar, em 1988, sob o título *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, justamente porque as autoras não se limitaram ao relato de experiências e sistematização dos dados, mas porque o trabalho:

A partir de reflexões sobre a função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor, levanta dados sobre as expectativas dos alunos quanto à relação literatura-escola, sugere critérios para a seleção de textos no 1º e 2º graus, e apresenta cinco diferentes métodos de ensino dos fatos literários nesses dois graus. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 7)

O livro pode ser considerado um marco na medida que, com base nos pressupostos formulados, discute pela primeira vez a questão metodológica de ensino de literatura assinalando a importância da metodização das práticas pedagógicas centradas na natureza do literário e na comunicação leitor-obra.

Decorrido longo tempo desde a publicação da pesquisa observo, recentemente, o surgimento de um ou outro trabalho apresentando propostas alternativas para o ensino da literatura, no nível médio, como o de Micheletti (2000) que, juntamente com um aparato teórico e metodológico, apresenta sugestões práticas de análise e interpretação, procurando apoiar os professores na exploração didática de textos variados.

Lançado em 2005, o livro “Ensino de Literatura” de Cereja tem como subtítulo “Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura” e, realizando uma aproximação entre o pensamento de três grandes teóricos da literatura – Bakhtin, Antonio Candido e Jauss, o autor formula uma proposta de ensino baseada no dialogismo. É oportuno registrar que a maioria dos trabalhos – também dissertações e teses – que apresentam propostas de ensino se apóiam nos referenciais teóricos dos autores da Estética da Recepção: Jauss e Iser.

Acredito que os pesquisadores vêem nessas teorias a possibilidade de reverter metodologias calcadas na historiografia, instaurando em seu lugar a historicidade do texto e, ao considerar o papel ativo do leitor, estabelecer relações dialógicas entre este e o texto e entre alunos e professores.

São estudos e pesquisas que ultrapassam a barreira da sistematização, descrição e análise de dados e buscam apresentar propostas viáveis para auxiliar os professores, porém, correm o risco de serem usados por eles como fórmulas prontas, deixadas de lado após a experimentação. Isso porque o professor não domina o conhecimento das

teorias literárias, não tendo sido educados para exercer a crítica literária, cultural ou social. E, como Scholes (LEAHY-DIOS, 2004, p.207) afirma, “a interpretação do texto literário não é habilidade pura, mas uma disciplina profundamente dependente do conhecimento”. Assim, conclui a autora, “a consequência desse estado de coisas é o ponto mais marcante, comum à maioria dos alunos: o *silêncio* de suas dúvidas, perguntas, idéias e dilemas”.

Em pesquisa¹ recente e pioneira, Tânia Zagury ouviu 1172 professores do Ensino Fundamental e Médio em todo o país e fez uma radiografia das dificuldades que os profissionais enfrentam cotidianamente. Entre os achados, está a admissão, pelos próprios professores, de que tiveram formação inicial deficiente e se sentem despreparados e inseguros. Como então se realizará a necessária mediação entre texto e aluno, se o que aprenderam não é suficiente para lhes dar segurança, a fim de escolher os melhores caminhos para educar pela palavra?

Além das dificuldades dos professores, principalmente as referentes à sua formação, pois não são as únicas que enfrentam, temos os lamentáveis resultados apresentados pelos alunos, quanto à capacidade de leitura, atestados através de diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e internacionais e fartamente divulgados pela mídia. É o caso, por exemplo, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA que, em seu relatório de 2000, apontou os estudantes brasileiros figurando em último lugar entre jovens de 15 e 16 anos de 32 países.

De acordo com o relatório, a maior parte deles mal conseguiu localizar informações que podiam ser inferidas de um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; estabelecer uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.

Os programas nacionais de avaliação escolar não apresentaram resultados diferentes. Tanto o ENEM, como o SAEB têm diagnosticado o baixo desempenho dos alunos nas provas devido à ausência do domínio da leitura compreensiva.

Em junho de 2006, foram divulgados os resultados da Prova Brasil, que hoje representa a extensão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Aplicado no ano de 2005, o exame avaliou a capacidade de leitura e de conhecimentos matemáticos de 1,776 milhão de alunos de 4ª e 8ª séries de escolas municipais de todo o Brasil. Os resultados mostraram que, na média, o ensino brasileiro está longe de um padrão mínimo de qualidade.

¹ O resultado da pesquisa está em *O professor refém* (Ed. Record) e no momento da escrita deste artigo ainda não estava disponível nas livrarias. Os dados citados foram extraídos da Revista Veja de 05 de abril de 2006, p. 108.

As escolas que se constituíram exceções à regra geral por apresentarem melhor desempenho apareceram como uma surpresa por se situarem em regiões pobres, com pouca infraestrutura. O melhor desempenho, apesar das condições físicas adversas foi atribuído a fatores como relação com os pais que participam da gestão da escola, a bons projetos pedagógicos, parcerias com universidades e, sobretudo, ao trabalho do professor, que geralmente participa de projetos de formação continuada.

Artigo disponível na Folha Online, em 28 de setembro de 2006, logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, salientou que na cidade de São Paulo, alunos das famigeradas escolas de lata tiveram o mesmo desempenho que os dos CEUs, considerados paraísos em relação àquelas. As conclusões foram que investimentos em bibliotecas, oficinas de arte e quadras são importantes para que as crianças tenham condições de se desenvolverem socialmente. Mas não bastam.

Docentes ouvidos pela reportagem afirmam que, para melhorar os conhecimentos dos alunos em disciplinas como língua portuguesa e matemática, é preciso atuar nas condições de trabalho dos professores e na organização pedagógica. Enfim, constata-se que uma boa infra-estrutura ajuda o trabalho, que é muito mais diversificado nas escolas melhor equipadas, mas o fundamental é a formação e o estímulo do corpo docente. Não pretendo dizer com isso que as condições físicas das escolas devam ser desprezadas, contudo, reitero não adiantar aparelhá-las com computadores modernos sem que os professores e alunos saibam usá-los adequadamente, ou criar programas como o *Literatura em minha casa* com o objetivo de distribuir conjuntos de livros para os alunos iniciarem sua biblioteca em casa para se verificar depois que grande parte de professores e diretores os retiveram nas escolas, pois julgavam um desperdício repassá-los aos alunos.

Também considero inúteis e estéreis as discussões a respeito do destino dos recursos financeiros e investimentos a um ou outro nível de ensino. Em sua maioria, há a tendência de se considerar o ensino básico como prioridade, devendo, portanto, ser privilegiado de todas as formas possíveis.

Essa posição evidencia o disparate de se considerar possível salvar um ou outro segmento do sistema educacional isoladamente, como se a formação do professor que atua no Ensino Fundamental e Médio estivesse a salvo de problemas, o que, diante do quadro exposto acima, não é verdadeiro.

O que se tem, então, é um eterno jogo de culpas. O professor do nível médio culpa o do nível anterior pelas deficiências de aprendizagem dos alunos, todos culpam o governo por todas as mazelas que assolam a educação no país, e a universidade com se us

cursos de licenciatura - a maioria das vezes alheia a tudo, como se os problemas nos outros níveis não lhe dissesse respeito - continua a sua tarefa de formar professores sem perceber que as novas demandas e problemas geram novas necessidades formativas .

A transformação de nossa sociedade em espaços de construção mais democrática requer professores que tenham e promovam o acesso a ferramentas teóricas que lhes informarão como atuar e que resultados esperar do ato de ensinar a alunos ativos e críticos. Em relação ao ensino de literatura, que é o objeto de minha pesquisa, concordo com Leahy-Dios quando pondera:

Bons professores de literatura deveriam ter por fundamento filosófico a investigação ou inquisição crítica, mantendo controle ativo de seu próprio aprendizado através do uso, da análise e da avaliação; a colaboração, com perspectivas múltiplas de cooperação social; e a teorização consciente, para a compreensão de princípios e a competência para transferi-los para outros contextos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 235)

Como é incumbência dos Cursos de Letras formar professores de literatura, e espera-se que bons, há de se perguntar como o faz. Daí, o meu interesse em me debruçar mais detidamente sobre essa questão e investigar como vem sendo realizada a formação de professores de literatura, examinar o que e como se ensina, especificamente, Literatura Brasileira, nesse nível, e que saberes tem o graduando que irá atuar na Educação Básica e terá entre suas atribuições, a de mediar o encontro da criança e do adolescente com a obra de arte literária.

Não sendo prática comum à universidade se avaliar, conseqüentemente, é escassa a bibliografia existente à disposição de quem se aventura a fazê-lo. Através de levantamento efetuado por mim, em bancos de dissertações e teses e em publicações de artigos e livros, é possível constatar que raramente enfocam os problemas no nível superior. Ou seja, os Cursos de Letras das Universidades produzem, através, sobretudo, de seus Programas de Pós-Graduação, exames minuciosos sobre o que ocorre nos graus antecedentes, mas pouco se examinam.

Entretanto, mesmo que pontualmente, há décadas o problema da formação do professor de língua e literatura é objeto de preocupação. Fraga Rocco (1981, p. 116), entrevistando Alfredo Bosi, comenta que “o aluno-professor que sai hoje da Universidade está muito pouco preparado para dizer alguma coisa importante e também para poder entender seus alunos no que fazem de pertinente ou não”. Ao que ele observa:

É um círculo vicioso que precisamos quebrar, e tem que ser aqui, na Universidade. É também aqui, na Universidade, que precisamos pensar esses problemas que a senhora está formulando e que são muito vivos: saber o que estamos ensinando, e que tipo de professor de literatura está saindo de nossas mãos.(ROCCO,1981, p.116)

Ainda nas décadas de 70 e 80 do século passado, conforme afirma Gens (2006):

importantes publicações como *Do ideal e da glória*: (1977), *Língua e Literatura: o professor pede a palavra* (1981), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, (1981), *Literatura e ensino: uma problemática* (1981) e *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983) deram outros rumos ao debate sobre ensino e literatura, quando colocaram em questão as funções do professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, repensaram o ensino universitário, ofereceram orientações para a formação de professores, denunciaram a debilidade dos manuais didáticos, propuseram métodos e técnicas de leitura, bem como abriram brechas no espesso muro que separava a universidades dos ensinos fundamental e médio, através de um franco diálogo em que se privilegiava a articulação entre política, cultura, teoria, prática e experiência.

Verdadeiros marcos históricos para as questões do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, essas obras situavam -se na contramão do sistema de ensino da época, que se pautava por modelos tecnicistas e alienantes.

Em sua maioria, tais obras revelavam os frutos das pesquisas aplicadas, dos projetos e dos encontros promovidos pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Do caráter de escuta nelas presente, decorreu a importância que tiveram para o ensino brasileiro. Lançando mão de entrevistas e relatos de experiências, deram voz a professores e alunos com a finalidade de entender a crise que assolava o ensino de literatura e assustava o profissional da área de Letras. (GENS, 2006, p. 04)

Em um dos estudos, com o sugestivo título *Invasão da Catedral*, Leite (1983, p. 16) já constatava que “a Academia não suporta encarar seus avessos”.

Examinar seus avessos possibilitaria repensar a atuação dos Cursos de Letras que, como afirma Zilberman (1988, p.142), “assume como sua tarefa a formulação de hipóteses e alternativas de trabalho para os demais graus, ao mesmo tempo que se prepara internamente para a efetivação de seus princípios”.

As considerações dessa autora, ao examinar em conciso, porém, denso artigo intitulado *A universidade, o Curso de Letras e o ensino da Literatura* me chamaram a atenção e fizeram com que eu refletisse, atentamente, sobre algumas questões nele colocadas, quais sejam:

A progressão histórica da formação na área de Letras tem estado profundamente atrelada ao mercado de trabalho, e é este, uma instância externa mas, até o momento, imprescindível à existência e expansão da universidade brasileira, que vem decidindo seu destino e transformações. O ensino de literatura é indicador do processo histórico, na medida em que, em primeiro lugar, converteu-o em literatura para o ensino, seguindo uma visão pragmática e unidirecional que contraria o conceito de literatura – esta sendo criação autônoma e perene – que a própria universidade, através da Teoria da Literatura, advoga, talvez até como modo de defender-se dos avanços incontroláveis do mercado de trabalho. Em segundo lugar, o crescimento de suas áreas de trabalho e o desaparecimento de outras não vem procedendo de decisões ao nível da investigação intelectual ou de propostas de pesquisa, isto é, dos projetos elaborados pela própria universidade ou pelas Letras. (ZILBERMAN, 1988. p. 142)

Ao discorrer a respeito de como os Cursos de Letras pensam seus currículos, a autora constata que há discrepância entre o que o aluno aprende e o que irá ensinar. Revela preocupação quanto ao fato de os cursos apresentarem uma proposta acentuadamente pragmática em que o horizonte do conhecimento se limita à esfera de aplicação.

Entretanto, nas observações que tenho realizado, verifico que, com o avanço da pesquisa, através da crescente oferta de cursos de pós-graduação, os cursos têm se voltado cada vez menos para o que o aluno irá ensinar. Há que se considerar que a situação presente e na época em que o artigo foi escrito se alterou nas últimas décadas e, atualmente, a ênfase concedida à atividade de pesquisa exacerbou o desprestígio das orientações didático-pedagógicas no ensino superior e desenvolveu uma aversão à discussão sobre a atividade docente que se torna mais crítica nos cursos de formação de professores.

Em estudo mais recente, Leahy-Dios (2001) analisa as dificuldades e os dilemas que se localizam, segundo ela, no descompasso entre os objetivos explícitos e implícitos do Curso de Letras. Ao discutir a licenciatura de Letras, comenta que a disciplina Prática de Ensino, estágio final da formação dos docentes de língua e literatura nacionais:

é um indicador preciso das lacunas, das falhas e dos dilemas encontrados na precária integração entre teoria e prática, entre o processo pedagógico e o produto profissional final, entre objetivos de um curso dirigido à formação de pesquisadores, de um lado, e a ação político-educacional de uma maioria de futuros professores de escolas estaduais, de outro.[...] Muitos cursos de graduação apresentam um perfil de estagnação filosófica que compromete a prática docente relevante e construtiva. (LEAHY -DIOS, 2001, p. 19)

A autora toca em um ponto crucial que é o do estabelecimento da identidade da licenciatura em Letras. Sua função primeira, enquanto licenciatura é a de formar professores, porém não assume essa função totalmente ou o faz de forma tímida e envergonhada, deixando para a área da educação os encargos pedagógicos e voltando-se para a formação de pesquisadores. No entanto, se examinarmos os objetivos que são propostos em seus projetos pedagógicos, praticamente todos afirmam que têm por meta a formação de um profissional que domine múltiplas competências e habilidades para atuarem na educação básica, o que contradizem os recém formados com as inúmeras dificuldades que apresentam em suas práticas pedagógicas.

Acredito que o Curso de Letras deveria assumir que, como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para o seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter o direito aos conhecimentos e às habilidades exigidas a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções.

Assim, quando os estudos, minhas experiências e observações apontam a persistência da falta de articulação entre ensino e pesquisa nos Cursos de Letras como entrave para que assuma a sua função de formador de docentes é de se perguntar e examinar, também, de que forma se dá a articulação entre os saberes específicos e os pedagógicos nos cursos. É caso de se questionar, ainda, como se há de exercer a criatividade e a competência de ensinar quando os conteúdos das disciplinas específicas do curso não recebem tratamento pedagógico como objeto de estudo, reflexão e análise crítica.

Há, na maioria dos cursos um distanciamento entre os saberes específicos e os pedagógicos, e esses últimos são considerados menores por grande parte do corpo docente que não se ocupa deles. Dessa forma, poderia se aventar a hipótese de que se a ênfase é dada, então, às disciplinas específicas, o aluno ao terminar seu curso, poderia até não dominar os conteúdos pedagógicos, mas estaria com domínio suficiente das teorias lingüísticas e literárias, com amplo repertório de leituras e escrevendo com clareza e coerência.

Entretanto, se em 1977, Osman Lins já denunciava com veemência problemas dos Cursos de Letras, entre eles, as insuficiências apresentadas pelos alunos, altamente imaturos e despreparados, com pouca ou nenhuma leitura; professores que, ignorando essa situação, ministravam suas aulas como se tivessem diante de alunos ideais, ao mesmo tempo em que alerta para a necessidade de mudanças radicais e corajosas que superem concepções arraigadas, passadas três décadas, a mesma situação é apontada por Leahy -Dios:

Alunos de Letras, via de regra, lêem menos do que deveriam, escrevem menos do que precisam e não conhecem profundamente as formas de realização da língua nem a variedade da produção literária brasileira. Sua educação sofre de anemia profunda na área de teoria literária, que é, ao meu ver, absolutamente indispensável para uma independência de leitura e análise críticas. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 20)

Conclui afirmando, como Lins (1977) já o fazia, que faltam coragem e ousadia para mudar a situação. Também Fiorin (2001) manifesta sua preocupação em relação ao Curso de Letras, alertando que a graduação deve ser formativa, pensada nos moldes da pós-graduação e não meramente informativa, com cursos enciclopédicos, um labirinto de disciplinas sem relação entre si, pré-requisitos insensatos, entre outros problemas que enumera.

Essas afirmações levaram-me a considerar que o problema crucial do ensino de literatura em Licenciaturas em Letras consiste na dificuldade em definir e conceituar a ligação entre os saberes teóricos fragmentados construídos com os graduandos na sua formação básica e o que deles se espera como licenciados, ao assumirem suas próprias salas de aula. Alertando sobre esta situação, Leahy-Dios coloca:

Há uma lacuna entre o conhecimento específico construído nos domínios lingüístico-literários acadêmicos e a problematização político-pedagógica de tal conhecimento como material teórico-prático para uso em sala de aula. Essa lacuna se deve à falta de reconhecimento da relevância do compromisso político indispensável ao exercício do magistério dentro das escolas e nas práticas sociais. Conscientizar futuros professores de literatura de seu compromisso com a produção de um conhecimento que possa contribuir para uma sociedade menos desigual significa trabalhar para que esses mesmos professores sejam politicamente conscientes em sua prática, com a percepção clara de que educar é uma instituição política. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 11)

Como se pode verificar, os autores que tratam da problemática do ensino de literatura apontam, invariavelmente graves distorções nos Cursos de Letras, que persistem através do tempo, sem que haja mudanças significativas no sentido de corrigi-las.

Assim, tanto os modelos com os quais me deparei em minha experiência como aluna e professora de Literatura que - apesar das diferentes ideologias e diversidades sociais, políticas, culturais e econômicas encontradas nas mais diversas formas de escolarização - são planejados por entidades governamentais preocupadas em articular interesses nacionais e internacionais, como observações advindas da minha prática pedagógica e aliadas ao referencial teórico aqui apresentado, me levaram a questionar tanto a

formação de professores, nos Cursos de Letras, como o ensino de Literatura Brasileira sob três perspectivas.

A primeira é a teórica - o que é estudar literatura, a segunda é a pedagógica - como ensiná-la e a terceira é a política – como é viabilizado o acesso à produção do conhecimento e aos modos de ler, levando à participação ativa na sociedade, para poder intervir nos discursos dominantes de
de
nossa
cultura.

2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Entendo por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. E, neste sentido, concordo com Minayo (1993, p. 22) quando afirma que “a metodologia ocupa lugar central no interior das categorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria”.

Embora haja quem considere a metodologia como tendo papel secundário dentro das ciências, porque compreendida apenas como um conjunto de técnicas para abordar o social, da forma como a trato neste trabalho, ela inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também a marca do pesquisador.

Isto é, usando instrumental teórico e metodológico que contribui para uma aproximação mais cabal da realidade, tento me manter crítica não só sobre as condições de compreensão do objeto como sobre sua própria condição. A leitura do outro e dos acontecimentos está impregnada do lugar de onde falo e orientada pela perspectiva teórica que conduz à investigação.

Assim, meu interesse pelos problemas a serem analisados neste trabalho, a perspectiva em que me coloco para formulá-los, a escolha dos instrumentos de coleta e de análise do material não ocorreram por acaso, pois estou envolvida de forma profunda naquilo que executo. A visão de mundo que possuo e a dos sujeitos da pesquisa estarão presentes nesse trabalho, embutidas em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho.

Esta é, ressaltado, uma pesquisa qualitativa que, uma vez conhecida e assumida, tem como resultado a tentativa de objetivação do conhecimento. A rigor, qualquer investigação social deveria contemplar essa característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Para Minayo, isso implica considerar sujeito de estudo:

[...] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica, também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação. (MINAYO, 1993, p.22) .

A pesquisa qualitativa tem inúmeras formas de abordagens e, dentre essas, optei pela sócio-histórica por apresentar características que mais se adequavam aos meus objetivos, principalmente, considerando-se o objeto de estudo: o ensino de Literatura Brasileira em Cursos de Letras e a formação de professores. Apresento, resumida mente, as características desta abordagem, valendo-me das considerações de Freitas:

a fonte de dados é o contexto no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. (FREITAS, 2003, p. 27)

As questões formuladas para a pesquisa orientam-se para a compreensão do fenômeno em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico, indo ao encontro da situação no seu processo de desenvolvimento. Já o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, e as descrições devem ser complementadas com a explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

Assim, a minha atividade como pesquisadora vai situar-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fatos e, nesse aspecto, procurarei reconstituir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Colho os dados e os analiso num período de transição, em que os cursos ainda se pautavam em projetos políticos pedagógicos antigos, e que estavam sendo reformulados para serem implantados gradativamente a partir de 2005.

Os meus vínculos com as instituições pesquisadas, quer como professora, quer como estudante, tornam-me um dos principais instrumentos da pesquisa porque sendo parte integrante da investigação, minha compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual me situo e depende das relações intersubjetivas assentadas com os sujeitos da pesquisa.

A contextualização do pesquisador é muito relevante e Bakhtin (1988) esclarece que cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que a coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que o sujeito se coloca, é que constroem as deduções, as motivações e apreciações. A leitura do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde se fala e orientada pela perspectiva teórica condutora da investigação.

O que busco, portanto, na pesquisa, não é a precisão positivista do conhecimento, mas a participação ativa, tanto a minha como investigadora, quanto as dos investigados, para que tenhamos a oportunidade de refletirmos, aprendermos e nos ressignificarmos no processo da pesquisa.

Tudo isso confere um tom específico e diferenciador aos estudos qualitativos na abordagem sócio-histórica, que, conforme Freitas (2003), não podem ser percebidos como um encontro de individualidades, mas como uma relação de pessoas com o contexto.

O trabalho em pauta constitui-se no relato de um longo caminho percorrido, cuja travessia nem sempre foi linear, empreendido a partir de meu ponto de vista de pensar uma determinada realidade, sempre considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, conseqüentemente, numa perspectiva dialógica.

2.2 SELEÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA

O próprio foco da pesquisa já determinava de antemão que seriam escolhidos Cursos de Letras de algumas Universidades como locais onde colheria os dados necessários para o trabalho. O processo de escolha foi determinado por algumas reflexões.

Em primeiro lugar, tendo presente que a familiaridade com os membros do grupo é aspecto importante na pesquisa qualitativa, ao permitir maior proximidade com o fenômeno em estudo, a opção primeira foi pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Nesta instituição, onde trabalho há dez anos, vivenciei todas as situações geradoras das indagações que deram corpo a este trabalho. No convívio diário com alunos e colegas uma inquietude a respeito de minha prática docente estava sempre presente. Uma curiosidade constante motivava-me a observar como o curso de licenciatura estava preparando os futuros professores.

Ademais, o fato de o Projeto Pedagógico do curso estar em reformulação - processo que vinha ocorrendo motivado por pressões de alunos e professores que expressavam descontentamento com o projeto vigente e para atender o disposto na LDB 9394/1996 - foram fatores que reforçaram a escolha.

Interessava-me observar e acompanhar o processo de reestruturação, para apurar em que medida os problemas vividos no curso seriam (ou não) resolvidos e como se encaminhariam as discussões, principalmente as referentes à formação docente.

A entrada em cena da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual Paulista/ Assis foi praticamente uma decorrência natural desse processo de escolha. Além de realizar meu doutorado na UEL, o que permitiu uma familiaridade maior com a instituição, seu Curso de Letras efetuava revisão do Projeto Pedagógico.

Na Unesp/ Assis, embora não tenha me formado lá, estudei por três anos e conhecia a relação da universidade com as outras já mencionadas por ter graduado e possibilitado a participação em programas de Mestrado e Doutorado a maior parte de professores que atuam na UEL e UEMS.

Levei em conta, também, na escolha dos três locais, a opinião de Richardson (1999), quando afirma que o investigador qualitativo deve se preocupar com a validade das informações coletadas, isto é, se os dados representam autenticamente a visão dos entrevistados, com interferência mínima do processo de pesquisa. Para ele, o critério de validade, ou seja, a capacidade de ter acesso às autênticas opiniões dos entrevistados, é o que deve orientar a escolha de um local, não a meta pouco realista da representatividade.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Decididos os locais de pesquisa, iniciei os contatos com os professores a serem entrevistados e com os coordenadores dos cursos visando marcar as possíveis datas para a aplicação de questionários aos alunos. Como seriam aplicados questionários a alunos que já tivessem concluído a disciplina de Literatura Brasileira das três universidades, o critério de escolha das turmas foi determinado por alguns fatores. Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, há um Curso de Letras na sede, em Dourados e outros três, no estado, localizados em Nova Andradina, Jardim e Cassilândia, no interior do estado, que distam 250, 200 e 600 quilômetros, respectivamente, da cidade -sede.

Todos os cursos fora da sede são oferecidos no período noturno, por esse motivo, escolhi, tanto na UEL, como na UNESP/ Assis, turmas também desse período, sendo as da UEMS e da UEL de alunos de 4º ano e a da UNESP/ Assis, de 3º ano, já que no 4º ano, a Literatura Brasileira entra, no curso, como disciplina optativa. A opção inicial pela unidade

mais antiga da UEMS, a de Cassilândia, foi descartada, já que a distância era sério obstáculo. Optei, posteriormente, pela inclusão da turma do vespertino da Unidade de Dourados.

Comecei a coleta de dados em início de outubro de 2004, e como as turmas da UNESP/ Assis e UEL estavam finalizando os cursos, a aplicação do questionário aos alunos era prioridade, caso contrário, só teria essas mesmas condições, quais sejam, de turmas que concluíram os estudos em Literatura Brasileira, pouco antes do término do ano letivo de 2005. Já na UEMS, teria mais tempo, pois o ano letivo terminaria em julho de 2005.

As entrevistas foram realizadas em meados de fevereiro com os professores da UEL e da UNESP/ Assis e em setembro com a professora da UEMS. Trato delas mais detalhadamente, a seguir.

2.4 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Na abordagem sócio-histórica, a entrevista é um dos principais instrumentos de investigação e sua adoção implica aceitar a identidade de natureza entre sujeito e objeto e a pressuposição de que a entrevista é o encontro de dois sujeitos tendo por objetivo o estabelecimento de uma situação de interação, para a criação de uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Trata-se de uma técnica muito vantajosa ao permitir a captação imediata e corrente da informação desejada. E, ao ser realizada de maneira exclusiva com a pessoa, permite correções, esclarecimentos e adaptações, ou seja, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Consciente de que este instrumento era o mais adequado para colher informações junto aos professores, iniciei os contatos com os professores de Literatura Brasileira das turmas de alunos participantes da pesquisa, nas três Universidades. Após os contatos iniciais, as entrevistas foram marcadas em dias e locais estipulados em comum acordo. Os entrevistados foram comunicados dos objetivos da pesquisa e de que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para esse fim.

Para realizar as entrevistas, atentei para uma série de cuidados e exigências requeridos nesta situação e que me permitiram maior segurança na escolha de procedimentos para sua aplicação, principalmente no que se referia à elaboração do roteiro.

Embora alguns pesquisadores considerem que a entrevista em profundidade deva ser absolutamente aberta, no máximo com alguns tópicos a serem discutidos, mas sem nenhuma pergunta preconcebida, pois implica na imposição do ponto de vista do pesquisador, considere que tal procedimento seria inadequado. Isto porque, havia muitos aspectos importantes que mereciam ser examinados com maior profundidade e a falta de um roteiro prévio não seria produtivo, principalmente, tendo em vista que não estaríamos tratando com os docentes de uma problemática estranha, pelo contrário, sobre assuntos que lhes são muito familiares e sobre os quais discorreriam com facilidade. Assim, para não haver dispersão o uso do roteiro guiou a entrevista através dos tópicos a serem cobertos.

O roteiro foi elaborado em quatro blocos de perguntas, tendo por base as questões da pesquisa. Procurei captar ao máximo a fala dos professores e, por intermédio dela, os sistemas de valores, as representações e os símbolos culturais próprios, inclusive os afetivos. Para desvendar alguns aspectos que pareceram importantes, para os objetivos da pesquisa, a organização do roteiro girou sobre os seguintes tópicos: trajetória acadêmica, conexão entre trabalho como professor de literatura e história de vida, posturas e opiniões sobre o Curso de Letras, descrição da prática pedagógica como professor de Literatura Brasileira, avaliação da formação dos futuros docentes e posicionamentos quanto ao projeto pedagógico do curso.

Outro cuidado foi o de não me ater apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais, mas também a toda uma gama de gestos, expressões, entonações, hesitações, alteração de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja adaptação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. A esse respeito, Menga & André colocam que:

não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado”. Segundo as autoras, “é preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre os informantes. (MENGA ; ANDRÉ, 1986, p.36)

Tal aspecto remete a outro ponto, o do registro das entrevistas, que foram gravadas e transcritas pouco tempo após a realização, procurando nessa fase, preencher as lacunas que havia nas anotações, complementando os registros orais com observações das expressões extralingüísticas, que foram registradas à parte. O registro das falas foi o mais exato possível e, para consultas posteriores todo o material foi gravado em disco compacto.

Finalmente, procurei atentar para as armadilhas embutidas neste processo de identificação subjetiva, especialmente porque compartilhando o mesmo universo cultural, preocupações, valores e algumas concepções dos entrevistados, sabia do risco de começar a olhar a realidade exclusivamente pela ótica de meus interlocutores ou de incorporar, excessivamente, minha subjetividade. Para nortear minha inserção neste campo, foi de grande valia retomar a descrição que Bakhtin faz desse processo de pesquisa:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar um ambiente que o acabe; mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.(BAKHTIN, 1992, p.45)

Freitas (2003) salienta que a volta do pesquisador ao seu lugar é indispensável pois, se ela não acontecer, fica-se apenas no aspecto da identificação. Segundo a autora, “ao voltar ao seu lugar é que o entrevistador tem condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência”. (FREITAS, 2003, p.35)

Com essa perspectiva, foram realizadas as entrevistas. Os dados gerados foram muito significativos, resultando em vasto e rico material para análise.

Por esse motivo, as transcrições das entrevistas foram anexadas ao final deste trabalho, pois representam uma contribuição valiosa para futuros estudos. Espelham respostas francas e sinceras de professores altamente qualificados, que expõem seus pontos de vista e suas opiniões sobre o ensinar e aprender literatura brasileira nos Cursos de Letras, bem como sobre questões pertinentes à formação de professores e às tentativas de mudanças consubstanciadas na elaboração de novos projetos pedagógicos.

Como de praxe, considerando as questões éticas que envolvem uma pesquisa, os docentes foram consultados a respeito do uso de seus nomes no trabalho e, como um deles manifestou algumas restrições, a opção foi de não identificá-los pelo nome. Assim, ao me referir aos docentes entrevistados, usarei a abreviação SD, para designar “sujeito docente” seguido da sigla da instituição a que cada um deles pertence. Para não incorrer no tão criticado atualmente, o politicamente incorreto, a escolha foi por um termo o mais neutro possível.

2.5 COLETA DE INFORMAÇÕES JUNTO AOS ALUNOS

Com o intuito de apreender o ponto de vista dos alunos dos cursos, foi elaborado um questionário para captar aspectos que considere relevantes para iluminar a compreensão do objeto, estabelecer relações e generalizações. O princípio básico para a construção do questionário foi o mesmo adotado em relação à elaboração do roteiro das entrevistas, qual seja, o de que cada questão tivesse como pressuposto o marco teórico desenhado para a construção do objeto.

Assim, na elaboração do instrumento estava presente a idéia de que cada item incluído deveria ser justificado com base no quanto poderia esperar que a resposta fosse significativa para a análise do problema central. Isso exigiu inúmeras leituras prévias para maior conhecimento do assunto antes de começar a formular as questões.

O processo de determinar quais as questões mais relevantes, a serem propostas, foi longo e complexo e exigiu esforço cuidadoso e permanente já que o risco de exclusão de questões cruciais poderia comprometer a pesquisa. Por esse motivo, a preocupação com o fato de elaborar um questionário muito longo era superada pela segurança que isso proporcionava, pois poderia depois excluir itens não necessários, porém, não mais acrescentá-los.

O questionário foi estruturado em três blocos, sendo a primeira parte composta de questões fechadas que objetivavam traçar o perfil sócio-cultural dos alunos. Embora esses dados possam ser obtidos, e com maior abrangência, acessando documentos dos cursos que os coletam a cada ano letivo, julguei importante colhê-los junto aos alunos, priorizando os itens de interesse para a pesquisa e considerando a singularidade dos sujeitos, já que os respondentes não se reduzem a uma simples mostra representativa.

Na segunda parte, as perguntas se concentraram sobre o desenvolvimento da disciplina Literatura Brasileira, introduzidas por questões sobre o motivo da escolha e o atendimento de expectativas em relação ao curso, conhecimentos e leituras anteriores e a concepção que possuem sobre literatura.

Pretendi averiguar, sob a ótica dos alunos, como se desenvolve o ensino da disciplina Literatura Brasileira: metodologias, atividades em classe e fora dela, leituras teóricas e literárias realizadas, opiniões quanto à sua condução e processos de avaliação, para posterior análise dos dados obtidos, com a pretensão de verificar em que medida os alunos, ao terminarem suas atividades acadêmicas, apresentavam condições para distinguir metodologias

e estratégias de ensino e pesquisa e como estão sendo preparados para, futuramente, lidarem com essa disciplina.

O maior número de perguntas foi sobre literatura e seu ensino, justamente porque esse conjunto de questões apoiou meu foco sobre as informações de sala de aula, já que a pesquisa exigia dados diretamente ligados aos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender literatura.

A terceira parte foi composta de questões dirigidas tanto aos alunos que já atuam como professores, como aos que pretendem (ou não) seguir a carreira docente, buscando avaliar, sobretudo, em que medida os cursos estão preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio, item que fecha o questionário.

Tanto a segunda como a terceira parte foram constituídas de questões abertas, seguindo um encadeamento lógico para não provocar rupturas nas respostas e foram previstas mais como um roteiro de entrevista estruturada do que como questionário, no sentido tradicional do termo. Diante da impossibilidade de entrevistar um número elevado de alunos, esse meio revelou-se a melhor forma de colher informações na profundidade desejada.

Ciente de que esse instrumento apresenta algumas limitações, procurei ainda, embora de forma não sistemática, mas sempre que possível, observar e conversar com alunos das três instituições em situações diversas, registrando as informações adicionais que considerava importantes para o trabalho: e em menor grau na UNESP/ Assis, um pouco mais ampliada na UEL, dada a frequência possibilitada pelo meu curso de doutorado e mais assiduamente na UEMS. Em relação ao último, como é o curso no qual trabalho, essas observações vêm de longo tempo, fruto de minhas inquietações em relação ao meu próprio trabalho e por esse motivo, também apliquei, periodicamente junto aos meus alunos pequenos questionários em que solicitava suas opiniões e avaliações sobre o desenvolvimento da disciplina de literatura brasileira e sobre o curso em geral. Essas informações foram de grande valia e reforçaram meu interesse em realizar essa pesquisa.

Para viabilizar a aplicação dos questionários foram feitos contatos com os coordenadores dos cursos e com professores que poderiam ceder suas aulas para que os alunos pudessem respondê-los e, de início, tudo levava a crer que o processo transcorreria sem tropeços. Entretanto, essa fase acabou demorando bem mais que o previsto, dadas as dificuldades surgidas.

No dia marcado para a aplicação do questionário na UEL, houve forte chuva, e apenas treze alunos estavam presentes e as tentativas de marcar nova data esbarraram em obstáculos e dificuldades, como: os professores não cediam suas aulas, para isso alegando

que estavam com o “calendário apertado” e muito conteúdo e avaliações para serem ministrados e, mesmo tentando aplicar, em vários momentos, as turmas nem sempre estavam completas, pois os alunos se dirigiam para as disciplinas específicas de suas habilitações em Línguas Estrangeiras Modernas.

A solução encontrada foi distribuir os questionários aos alunos que ainda não tinham respondido, pouco antes da aula em que teriam prova e pedir que resp ondessem em casa e deixassem aos cuidados de uma professora, colega minha e professora de uma disciplina para alguns deles, com quem os apanharia. Para minha decepção, nenhum aluno deu o retorno. Atribuo o fato à sobrecarga de provas e trabalhos a que os alunos são submetidos nas últimas semanas do ano letivo, o que ocorre, também nas outras universidades, evidenciando o mau planejamento das atividades de avaliação.

Na UNESP/ Assis, houve acerto anterior com o próprio professor da disciplina de Literatura Brasileira que cedeu suas aulas para a aplicação, porém, após algumas mudanças de datas, quando da aplicação, uma parte da classe não compareceu às aulas, por estarem participando de um evento promovido pela UNESP de Ilha Solteira, no estado de São Paulo. Por esse motivo, o professor se encarregou de distribuí -los aos alunos para que respondessem em casa, sendo que apenas nove o fizeram.

Essas tentativas implicaram vários telefonemas e várias idas e vindas minhas a Londrina e Assis, muitas vezes infrutíferas. Considerando a facilidade de acesso, foi possível aplicar o questionário na turma de 20 alunos de Dourados, quando todos estavam presentes.

Apesar dos contratemplos, considerei satisfatório o número de respondentes da UEMS (20) e da Unesp/ Assis (27), mas me preocupava o número reduzido de respondentes da UEL (13), a ponto de cogitar sua exclusão da pesquisa. Entretanto, as reflexões que cercavam essa decisão me levaram a outro posicionamento, ancorado na própria opção pela abordagem de pesquisa adotada, em que o critério que se busca não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador como do investigado. Disso resulta a oportunidade para refletir e aprender no processo.

Assim, todas as circunstâncias que provocaram a ausência, o silêncio dos alunos, acabaram por constituir-se dados a serem considerados na pesquisa, já que esses fatos são carregados de significados que podem ser resgatados pela interpretação.

O processo de aplicação dos questionários foi acompanhado de observações, que foram registradas, pois como já afirmei acima, os acontecimentos que cercaram esse processo acabaram por se constituir material que merece ser descrito e analisado.

Trata-se, pois, de focalizar um fenômeno nas suas mais essenciais e possíveis relações. Concordo com Freitas quando afirma:

Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, através de uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam suas leis. Quanto mais se preserva em uma análise as riquezas de suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis conseqüências, é que começam a emergir claras as ligações que os ligam entre si. O objetivo da observação se enriquece assim de uma rede de relações relevantes. (FREITAS, 2002, p.20)

2.6 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Além dos questionários aplicados aos alunos e das entrevistas realizadas, a análise de documentos foi necessária nesta abordagem de dados qualitativos, não só para complementar as informações recebidas, como para desvelar outros aspectos referentes ao tema pesquisado. A respeito, Menga e André comentam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (MENGA ; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Assim, as legislações oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras - Parecer CNE/ CES nº 1363, aprovado em 12 de dezembro de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior - Resolução CNE/ CP 1/2002, o Projeto Político Pedagógico de cada um dos cursos enfocados na pesquisa, e os planos de ensino da disciplina Literatura Brasileira foram os documentos escolhidos para análise.

A escolha dos documentos não foi aleatória. Na LDB (1996), a atenção voltou-se às disposições referentes ao ensino superior, principalmente, ao que dispõe em relação à formação docente; nas Diretrizes, buscou-se verificar, nas suas orientações, qual o

papel que foi atribuído à disciplina de Literatura Brasileira, sem desconsiderar também, a visão do documento sobre questões como flexibilização do currículo e interdisciplinaridade.

Fruto de um momento histórico, esses documentos carregam em seu bojo os valores e ideologias de seus autores e se situam no que Zabalza (2004) chama de espaço externo da universidade, que é constituído, entre outros, pelas políticas de educação e o mercado de trabalho. O contexto institucional, os conteúdos dos cursos, os professores e os alunos constituem o espaço interno e nele posso situar, de acordo com sua definição, o Projeto Pedagógico dos cursos e os planejamentos de curso dos professores, escolhidos para análise.

O autor chama atenção para o fato de as influências internas e externas entrecruzarem-se e, em relação a esses documentos escolhidos, interessou-me verificar como se efetuaram esses cruzamentos, contrapondo o disposto nas legislações oficiais ao que propõe cada curso em seus próprios projetos pedagógicos construídos no seu espaço interno.

2.7 ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DE DADOS

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas também muito difíceis de se analisarem. Apesar de sempre me deparar com tal afirmação em autores que tratam de metodologias de pesquisa em Ciências Sociais, a real dimensão dessa afirmação surge quando, diante do material de pesquisa, é constatado um volume grande de dados, os quais precisam ser organizados e categorizados segundo critérios relativamente flexíveis, e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Digo relativamente flexíveis porque, ao jogarmos a rede de perguntas, nem sempre podemos prever, com antecedência, toda a gama de respostas a serem recebidas e que nos surpreende, fazendo com que alguns rumos sejam corrigidos.

Ao ler e reler o material colhido é necessário ter presentes as questões iniciais e não nos deixarmos levar por colocações que, de início, parecem nos seduzir dando explicações prontas ao que queremos investigar, visto que, nem sempre, os dados surgiam prontos e acabados. É a partir da leitura cuidadosa que fui percebendo os padrões que se impunham para análise e, a partir daí, o surgimento dos pontos centrais a serem considerados no trabalho.

Em relação aos documentos oficiais, interessou-me verificar em que medida influenciaram as mudanças propostas nos projetos pedagógicos reformulados pelos Cursos de

Letras em questão e quais suas proposições; conseqüentemente, suas implicações e impactos nos cursos.

Os relatórios-síntese elaborados pelo INEP², após cada rodada de avaliações possibilitaram uma visão geral sobre a situação dos Cursos de Letras no país. Lanço mão dos dados neles contidos, com o objetivo de apresentar um quadro de referências, pontuando os aspectos considerados mais relevantes, tendo em vista o objeto de estudo em questão.

Os dados advindos das entrevistas com os docentes e dos questionários respondidos pelos alunos foram agrupados para análise considerando dois eixos: o primeiro visando à análise dos aspectos pertinentes ao estudo dos conteúdos específicos da disciplina e o segundo, à transposição didática desses conteúdos.

Exame no material obtido não apontou a necessidade de analisar separadamente cada uma das instituições já que não havia diferenças significativas que justificassem esse procedimento. As diferenças, quando se apresentam, são assinaladas no decorrer da análise de cada tópico. As falas dos professores e dos alunos entrecruzam-se com o referencial teórico que apóia a análise.

Aos alunos foi informado, antes de responderem aos questionários, que as questões se referiam às duas séries em que cursaram a disciplina Literatura Brasileira. Assim, suas respostas nem sempre se referem aos professores entrevistados, pois nem sempre se observou essa correspondência.

Feitos esses esclarecimentos, passo a seguir a situar o contexto do problema, partindo de um histórico da universidade, examinando, principalmente, como vem sendo tratada, nas legislações oficiais, a questão da formação de professores, para a seguir, realizar um histórico dos Cursos de Letras no Brasil.

Efetuo, ainda, breves históricos das instituições e de seus Cursos de Letras escolhidos para esta pesquisa e uma descrição da trajetória da disciplina Literatura Brasileira nos Cursos de Letras, desde sua criação no país.

²Os relatórios-síntese são disponibilizados pelo INEP na página: <<http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/>>.

3 O CONTEXTO DO PROBLEMA

3.1 LEIS E REFORMAS: AS PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Para obter um melhor entendimento da função das universidades no seu contexto social, faz-se necessária uma análise, ainda que breve e pontual, das leis e reformas que foram realizadas a partir de sua criação. Saber o que é proposto, através das legislações e reformas para as universidades, ajuda a entender a estrutura e o funcionamento dos cursos que oferecem, já que eles trazem implícitos, nos seus objetivos específicos, o caráter genérico da instituição.

Não é objetivo central realizar aqui uma descrição histórica. Contudo, ressalta-se que quaisquer reflexões sobre legislações e experiências de reforma universitária no país ocorreram e foram fortemente marcadas por condições históricas. Para Vieira:

O exame do debate sobre ensino superior demanda que o investigador esteja atento não apenas àquilo que aparece oficialmente como projeto, mas observe também como o discurso vai sendo gestado e identifique as forças que interferem na sua elaboração. (VIEIRA, 1991, p. 148)

Para compreender o real significado de uma reforma, não é suficiente o exame de documentos e da legislação, como aponta Fávero (1980, p. 07), ao afirmar: “A pesquisa histórica aplicada à educação só faz sentido quando capta o significado de certos eventos como parte de uma totalidade, de uma realidade concreta”.

Com essas perspectivas, enfocarei as mudanças mais marcantes que ocorreram nas legislações e reformas do ensino superior, principalmente ao lugar dado à formação de professores nas diferentes legislações educacionais que resumem, a cada legislatura, os aspectos mais significativos do debate social, acadêmico ou político sobre essa instância de formação e exercício de cidadania.

No Brasil, ao contrário de outros países da América Latina, que criaram universidades no século XVI, a tradição universitária só começou a se constituir nas primeiras décadas do século XX e sem, ainda, corresponder aos padrões reconhecidos como ensino universitário, uma vez que as universidades então criadas derivavam da agregação de escolas superiores isoladas. Tanto o modelo de escolas superiores isoladas quanto o de universidades

criadas por justaposição de unidades foram alvo de acirradas críticas de intelectuais e políticos nos anos 1920, já que se pretendia uma universidade que, além de profissionalizar, produzisse conhecimentos e os difundisse por meio do ensino e da extensão.

Na década seguinte, como resultado dos mais diferentes embates de forças, o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, expressa duas idéias importantes: a de que a universidade teria tríplice missão: ensino, pesquisa e extensão e que deveria contar com uma unidade específica para a formação do professor secundarista.

Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), não se pode perder de vista o aspecto referente à formação docente a ser realizado nas Faculdades de Educação ou nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras. De acordo com as autoras, a concepção de universidade então vigente supunha o preparo do mestre como central em suas atividades; embora fosse uma formação marcadamente técnica, comprometia-se com a produção do saber:

A elevação da formação docente ao nível universitário demonstrava a importância que lhe era conferida, mesmo após o Estado Novo, quando essa formação passou a ser atribuição exclusiva das faculdades de filosofia, segundo o modelo nacional implementado a partir de 1939, que previa estudos de três anos nas áreas específicas, aos quais se somava um ano de Curso de Didática para a obtenção da licenciatura. O Curso de Pedagogia se dava no nível de bacharelado. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003, p.132)

Findo o Estado Novo em 1945, a marcha pela democratização do país trouxe, em seu conjunto, as concepções dos Pioneiros da Escola Nova e, na Carta Magna de 1946, determinou que fossem fixadas as diretrizes e bases da educação nacional.

Após um processo que durou quinze anos, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, pautada nos princípios de democratização da educação; descentralização do ensino; equivalência de cursos; continuidade entre o primeiro e o segundo grau de ensino - suprimindo, portanto o exame de admissão - organização da universidade e constituição dos sistemas estaduais de ensino.

Nessa lei, na qual prevalece a normatização sobre a administração do ensino e sua descentralização em relação à União, com a criação dos respectivos sistemas de ensino, a questão do professorado é tratada no Título VII, capítulo IV: “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”, sendo atribuídos ao curso normal, no artigo 52, “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino

primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância”.(LDB, 1961, art.52)

Embora no Parágrafo Único do artigo 59 a lei estabelecesse que a formação de professores para o ensino médio deveria ocorrer “nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”, admitia uma exceção em relação à formação de professores para o ensino normal, a ser realizada não só em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas também nos Institutos de Educação, que poderiam oferecer “cursos de formação de professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras”. (LDB, 1961, art. 59)

Facultar o exercício do magistério por concluintes do normal ginasial ou o normal colegial, conforme regulamentações estabelecidas pelos estados, acabou por acentuar as diferenças entre escolas urbanas e rurais e o ensino ministrado entre as regiões do país. Estudiosos da lei atribuem à premência de professores face à expansão do ensino primário a principal linha norteadora da normatização relativa à formação docente.

Esse mesmo espírito preside a lei 5692/71, promulgada dez anos depois, em pleno regime autoritário pensada, portanto, nos termos precisos do novo regime: desenvolvimento – educação para a formação do “capital humano” e segurança nacional – repressão e controle político-ideológico.

Nessa lei, o capítulo que trata dos professores e especialistas, também considera a questão da necessidade de docentes, mas é abordada em termos de recomendação de elevação progressiva do seu nível de titulação, embora legitime os diferentes graus de preparação e também generalize a obtenção de diploma de nível superior por intermédio da licenciatura curta.

Percebe-se uma vinculação entre essa lei e a que determinou a reforma universitária, na medida em que a docência pôde ser incluída entre os cursos profissionais previstos no artigo 23, da Lei 5540/68, que fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, com vistas ao atendimento das necessidades do mundo do trabalho.

Vale lembrar aqui o famoso acordo entre MEC e a USAID, duramente criticado pela esquerda intelectual brasileira da época, pois o órgão propunha uma drástica reforma nas universidades brasileiras, com base no modelo norte-americano, defendendo que a universidade qualificasse mão de obra para o mercado de trabalho, buscando produtividade e interação com as empresas. Trigueiro discorre a respeito:

O modelo pregado pela agência norte-americana previa a reforma dos cursos de licenciatura, que deveriam mudar para se aproximarem do modelo dos *teachers colleges* dos EUA, insistindo na flexibilização no conceito de universidade, permitindo a criação de algo como os *community colleges*, ou seja, cursos de nível superior com menor duração e voltados exclusivamente ao mercado de trabalho.

Parte destas propostas foi adotada, mas o governo militar baseava sua linha de raciocínio também nas questões de segurança interna e de desenvolvimento nacional. O fomento à ciência e tecnologia também se coadunava com esse pensamento, uma vez que, conforme entendiam, somente com um avanço nesse setor o Brasil poderia chegar à tão almejada categoria de país desenvolvido. (TRIGUEIRO, 2003, p. 15)

Esta nova universidade não teria mais as cátedras e deveria formar técnicos em nível superior, cientistas e profissionais liberais, buscando também uma aproximação com as empresas. O ensino de graduação seria então massificado e o de pós-graduação recairia no antigo papel pensado em 1934 – a formação da “elite intelectual”.

No que se refere à formação docente, o modelo implementado pela reforma de 68 recupera a unidade específica para a formação própria mente pedagógica do professor – centros, faculdades ou setores de educação – ao lado das faculdades de filosofia, responsáveis pela formação em área específica, embora algumas universidades tenham mantido a formação pedagógica nessas faculdades. Assim, com o afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p.135), “o modelo de 1931 permaneceu no sentido da dualidade: estudos específicos em uma unidade, estudos pedagógicos em outra”.

Enfim, podemos perceber que mais que avanços, houve retrocessos perpetuando modelos já desgastados, e a implementação da pesquisa tão propalada pelos legisladores concentrou-se nas áreas consideradas prioritárias pelos militares e foi gradativamente rumando para a pós-graduação.

Os efeitos negativos da expansão desordenada e o contexto econômico que impôs redução de gastos no setor acabaram impondo a temática da qualidade de ensino. Assim, de acordo com Meneghel:

As metas educacionais dos 'Planos Setoriais de Educação', a princípio quantitativas, foram substituídas por outras, *qualitativas*, com forte ênfase no aperfeiçoamento da formação de docentes, na efetiva implementação de pesquisa e na atenção às necessidades e características regionais. A mudança no discurso não era simples retórica: evidenciava a percepção de que o sistema expandira inadequadamente tendo em vista as metas de desenvolvimento propostas. Tanto que, em 1977, comissão da Câmara dos Deputados, junto com o Departamento de Assuntos Universitários/ DUA promoveu um seminário para discutir a qualidade do Ensino Superior. A *avaliação* do ensino - mas não da política! - começou a ser considerada necessária, embora medidas neste sentido tenham sido tomadas apenas na pós-graduação, com a finalidade de estabelecer instrumentos/ mecanismos de distribuição de recursos. (MENEZES, 2002, p. 07)

A legislação encerra uma visão profissionalizante da docência que conduziu à experiência insatisfatória de formação de professores através da licenciatura de curta duração a qual apresentava um caráter tecnicista resultante da ênfase na instrumentalidade dos métodos.

Tal orientação constituiu-se um obstáculo considerável para o avanço do debate acerca da dimensão profissional que devia estar presente na preparação dos docentes; dimensão que começou a ganhar espaço na produção acadêmica e nas políticas educacionais dos anos 80, ainda que alvo de ativa resistência entre as entidades organizadoras da área educacional, para a inclusão da formação e do aperfeiçoamento como elementos de profissionalização docente.

Apesar das controvérsias, a dimensão profissional da docência é afirmada na Constituição de 1988, que inclui, entre seus princípios, que deve servir de base ao ensino ministrado, a valorização dos profissionais de ensino.

Entretanto, a Lei 9394/96, denominada nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão "profissionais do ensino", que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, como afirma Weber (2000), além dos conteúdos e das suas tecnologias a serem ensinados, enfatiza as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão.

Essa é apenas uma das mudanças implementadas pela LDB e, na verdade, retoma a proposta original relatada pelo deputado Jorge Hage em junho de 1990, proposta que constituiu uma síntese do debate que envolveu políticos, entidades gestoras da política educacional, organizações da sociedade civil e instância acadêmica.

Na redação da proposta, fica claro que as leis e políticas de formação para o magistério não devem se pautar na necessidade de professores, mas buscar a qualidade de sua formação através de preparação compatível com o exercício profissional, garantindo oportunidades de vivência prática com supervisão e estímulo continuado, mediante progressão na carreira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) gerou uma série de debates sobre a formação docente no Brasil e, como se pode constatar acima, antes mesmo da sua aprovação, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

Uma delas é referente ao fato de a legislação atual permitir que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores mediante um curso de formação de docentes de 240 horas. A esse respeito, Pereira observa:

O que parece inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – é possível para o magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, “Dos profissionais da educação”. Diante desta situação preocupante, perguntar -se-ia: A mesma urgência que justificou, na década de 1970, no Brasil, a criação dos cursos de licenciatura de curta duração está presente nas atuais proposições sobre formação docente? (PEREIRA, 1999, p. 115)

Outro aspecto que vem causando polêmica desde a sanção da LDB em dezembro de 1996 e que se acirrou com a aprovação do Parecer nº 970/99, fundamento para o Decreto Presidencial nº 3276/99 é o de se atribuir a tarefa de formação para o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com exclusividade, aos Cursos Normais Superiores, descredenciando os Cursos de Pedagogia, e infringindo, na regulamentação daquela lei, seus princípios básicos de flexibilidade, diversificação e avaliação.

Não é o caso de esmiuçar os debates e pareceres que cercaram o processo, apenas é pertinente lembrar que o texto do PNE - Plano Nacional de Educação (2000) dá destaque para o relacionamento entre formação e prática pedagógica e considerava necessária a superação do divórcio entre a formação pedagógica e a formação nas disciplinas específicas, especialmente nas universidades cujas faculdades de educação teriam abdicado de se constituir em escola profissional para formação de professores.

Pretendia-se com a criação de Escolas Normais Superiores concretizar a meta de estabelecer “a atividade docente como foco formativo”, entretanto, é de se questionar se a criação de um novo *locus* de formação seja suficiente para promover a necessária revisão dos cursos que hoje realizam a preparação de professores e, ainda, se evitaria a multiplicação de iniciativas particulares que redescobririam, assim, um importante filão para atuar.

Espaços de formação à parte, o que se depreende dos documentos, principalmente das diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, é que tocam em uma das problemáticas mais importantes da formação ao afirmarem a necessidade de se suplantar o dissenso entre “conteudismo” e “pedagogismo”. Para tanto, acaba-se criando um novo conceito, o de “âmbito de conhecimentos” de caráter, segundo Moraes e Torriglia “supostamente” interdisciplinar. Apesar de não aprofundarem a discussão, as autoras comentam:

Mas se pode inferir da precária realidade escolar brasileira que, lamentavelmente, e por razões múltiplas, a questão do “âmbito de conhecimentos” e da interdisciplinaridade nele implícita não têm recebido a devida atenção dos intelectuais envolvidos nessas proposições. (MORAIS; TORRIGLIA, 2003, p.51).

Parece-me que, além da pouca atenção e do ardor das críticas, há um despreparo que impede mudanças significativas pelo mero desconhecimento de conceitos. Entende-se interdisciplinaridade como diluição de teorias, dos métodos e das técnicas do saber, ignora-se que ela não é dada como pré-condição, mas que, como diz Fiorin (2001, p. 20) surge “como exigência interna ao trabalho que está sendo realizado, não criada por decreto, mas construída no cotidiano do pesquisador”.

Outra disposição da lei, talvez a mais inovadora no aspecto da organização didático-pedagógica, é a que estabelece como um dos deveres da universidade “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (art.53, inciso II). Em parecer (CES nº 776/97) conselheiros do CNE consideram que o espírito da nova LDB está voltado para uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação, em geral, e no Ensino Superior em particular. Dessa maneira, os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e diversificações em suas propostas curriculares. Nos termos do parecer, “toda a tradição que burocratiza os cursos [...] se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada”.(PARECER 776/97, p. 02).

Se atualmente, na universidade, a interdisciplinaridade passa ao largo dos projetos pedagógicos elaborados para os cursos, também a elaboração dos projetos pedagógicos esbarra em entraves e constato que, apesar de haver liberdade, neste aspecto, há dificuldades para se construir projetos diferenciados que venham ao encontro dos desejos de professores e alunos por mudanças no modelo calcado em disciplinas. Concordo com Chauí, entendendo que é preciso:

reformular as grades curriculares atuais e o sistema de créditos, uma vez que ambos produzem a escolarização da universidade, com a multiplicação de horas/aula, retirando dos estudantes as condições para leitura e pesquisa, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos, e estimular a superficialidade. (CHAUÍ, 2003, p. 13)

Há imensas dificuldades para desencadear mudanças e penso que nesse caso não há como culpar os gestores das leis e nem os órgãos oficiais, já que reverter esse quadro está nas mãos das próprias universidades. Voltarei a esse assunto mais detalhadamente, ao tratar dos projetos pedagógicos elaborados pelos cursos de Letras das instituições que pesquisei.

No momento, há nova proposta de reforma universitária em curso, não foram poucas as críticas que o projeto recebeu e, tendo passado por alterações, que buscaram corrigir alguns pontos, carece, ainda, de aperfeiçoamentos. Se seguir exemplos anteriores, muito ainda se modificará até que o texto final seja aprovado. Dentre tantos que trataram do tema atualmente, Schwartzman enfatiza que o documento do Ministério da Educação não aborda um tema crucial, que é o do papel do sistema universitário na formação de professores para a educação básica. Segundo ele:

[...] ainda que seja um tema especializado, que está por isto fora do escopo do documento (que tampouco discute os problemas de formação em outras áreas específicas, como da saúde ou das engenharias), o tema da formação de professores afeta diretamente a questão da equidade, e por isto merece atenção especial. Hoje, as principais universidades não formam professores para o ensino médio, a qualificação proporcionada pelos cursos de pedagogia e faculdades de educação deixa muito a desejar, e o governo não tem uma política específica de apoio ao desenvolvimento da pesquisa educacional, para a qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP poderia contribuir, abrindo seus dados para a comunidade de especialistas e criando um sistema competitivo de financiamento de estudos e pesquisas, entre outras medidas. Não deixa de ser preocupante o fato de que, diante dos gravíssimos problemas que afetam nossa educação básica, o primeiro esforço do Ministério da Educação, preocupado como está com as questões de equidade, tenha sido em propor uma política para o ensino superior, aonde, apesar dos pesares, a situação é muito melhor do que a que ocorre no ensino médio e no ensino fundamental em grande parte do país. (SCHWARTZMAN, 2004, p. 05/06)

Formar professores é tarefa complexa e exige medidas eficientes. O que se pode verificar é que, ao longo desses trinta anos, a discussão e a prática da reforma universitária no Brasil ainda se pautam pelas propostas iniciais da LDB de 1968. Os impasses permanecem e falta criatividade e arrojo para se alterar o estado atual, o que leva à sempre presente constatação de crise. No entanto, acredito que crise é a oportunidade de mudança e de perder preconceitos. Como afirma Arendt:

uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade que ela proporciona à reflexão. (ARENDR, 1979, p. 223)

Refletindo sobre os processos de reforma em busca por soluções e na permanente insatisfação que impera na educação no país, percebo que falta descobrir formas de equacionar os problemas, porque, como assinala Arendt (1979), os valores herdados já não correspondem às necessidades, às realidades e aos desafios atuais e, ainda não se conhece um processo cultural capaz de instaurar novos significados e novos valores.

O problema se torna mais agudo, segundo ela, pois tudo indica que não estamos equipados e nem preparados para a atividade de pensar, isto é, de nos instalar na lacuna entre o passado e o futuro.

É imprescindível, para realmente transformar a situação atual, que se busquem os processos que instaurarão novos significados e valores em consonância com a realidade contemporânea.

3.2 CURSO DE LETRAS: DAS ORIGENS AO FORMATO ATUAL

A maioria dos cursos de graduação refletem os problemas com os quais se debatem as universidades brasileiras, em geral, resumidos sob a denominação de crise.

Há, entre os que se dedicam a examinar os problemas que rondam o ensino superior, o consenso de que eles se concentram na graduação, diluindo-se na Pós-Graduação, que é bem menos problemática, embora seja procurada, muitas vezes, por um número significativo de alunos, com a expectativa de que desempenhe um papel supletivo, resolvendo

os problemas residuais da graduação. Esse equívoco o explica, em parte, a grande evasão na graduação e, na pós-graduação, os prazos dilatados de permanência dos alunos nos programas de mestrado e doutorado.

O Curso de Letras não foge desta situação e Lajolo³ especifica melhor a crise pela qual passa, como sendo de identidade que se configura, segundo ela, por sinais aparentemente contraditórios:

ao mesmo tempo que se nota sua indiscriminada proliferação na rede particular, nota-se também insatisfação geral quanto aos seus currículos, incompatibilidade entre diferentes propostas para sua reformulação, deterioração de sua clientela, evasão discente, ociosidade das vagas disponíveis, só para citar alguns fatores com os quais convive quem convive com os cursos de Letras. (2004, p.01)

Entretanto, a crise que ronda o Curso de Letras não é recente e um resgate de seu percurso no tempo mostra que distorções e descompassos estão presentes desde sua criação. Antes, porém, registro a dificuldade encontrada quando se trata de levantar dados referentes à história do curso e à importância dessas informações para se compreender a realidade atual, como bem esclarece Lajolo:

Por absoluta carência de documentação, a comunidade universitária que atualmente constitui o núcleo de letras das várias universidades brasileiras resente-se do desconhecimento de sua própria história, o que mergulhando seu passado recente nas brumas da desmemória, torna difícil a análise do presente (sem perspectivas) e quase impossível qualquer projeção futura. Se o magistério continua a constituir o campo de trabalho mais efetivo mais comum para quem se forma em Letras, o fortalecimento e a ampla difusão de outros mídia, a ascensão da indústria editorial, a grande demanda de línguas estrangeiras e outros fatores configuram, no conjunto, a relativa modernização da vida cultural brasileira que também precisa ser levada em conta na análise da crise contemporânea do ensino de Letras. (LAJOLO, 2004, p.1)

Os cursos de Letras foram organizados a partir dos anos 30, inseridos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, dedicadas ao estudo das humanidades e à preparação de professores e tiveram como berço São Paulo (FFCL – USP, 1934), Rio de Janeiro (UDF, 1935; FNF da Universidade do Brasil, 1939) e Minas Gerais (UMG, 1939).

³ In: Objetivos de Memória de Letras. O projeto Memória de Letras é projeto coordenado por Marisa Lajolo e Márcia Abreu, desenvolvido na Unicamp e tem por objetivo o levantamento e estudo da história dos cursos de Letras no Brasil.

Os objetivos que presidiram sua criação eram: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino.

No currículo dos cursos, constavam Filologia, Língua Portuguesa (numa perspectiva histórica e normativa), Literatura Brasileira e Portuguesa e blocos de línguas clássicas, anglo-germânicas (Inglês e Alemão) ou neo-latinas (Francês, Espanhol e Italiano). Alguns conteúdos lingüísticos (particularmente de Lingüística Histórica) eram ministrados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Filologia.

Como se pode notar, o currículo não contemplava as disciplinas pedagógicas e, além de terem em comum os amplos objetivos, esses cursos se aproximavam também na forma de atingi-los, sendo que a licenciatura, chamada na época de Licença Magistral, se resumia à oferta de algumas matérias pedagógicas cursadas fora do Curso de Letras, numa configuração bipartida que persiste até hoje em muitas universidades.

Tal forma de organização evidencia a incompatibilidade com seus objetivos ao traçar linhas divisórias no currículo, dispondo no curso as disciplinas voltadas a “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” e “realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino”, deixando de fora, para ou tras instâncias, a tarefa de “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior”. (LAJOLO, 2004, p.1)

Até 1962, predominaram esses currículos densos abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas que, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas e suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos. Como já foi mencionado, após quinze anos, em decorrência da promulgação da LDB, é aprovada a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras, em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer nº 283 de Valnir Chagas.

O novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a Língua Portuguesa. O texto legal, em seu primeiro artigo, determinava que o currículo mínimo dos cursos que habilitavam à licenciatura em Letras compreenderia oito matérias escolhidas da seguinte forma: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, e Lingüística. Três matérias escolhidas dentre as seguintes: a) Cultura Brasileira;

b) Teoria da Literatura; c) Uma língua estrangeira moderna; d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior; e) Literatura Latina; f) Filologia Românica; g) Língua Grega; h) Literatura Grega. A escolha dos itens c e g importava em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d e h, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial.

A formação pedagógica só foi contemplada pelo legislador sete anos depois, quando a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, determinou que os currículos mínimos dos cursos que habilitavam ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangeriam as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Também tornou obrigatória a Prática de Ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado prescrevendo que deveriam se desenvolver em situação real, de preferência em escola da comunidade. Ficou determinado para a formação pedagógica pelo menos um oitavo das horas fixadas no currículo mínimo.

Esse currículo mínimo vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas. A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para a prática de ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional, a qual ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc.

No caso das universidades públicas, o problema era menos grave, mas a disputa entre os departamentos de Letras e os de Educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis. Já os professores responsáveis pela prática de ensino na Faculdade de Educação priorizavam a formação de um professor voltado para o ensino de leitura em escolas públicas. Em muitas universidades públicas, o corpo docente dos Departamentos de Letras se eximia de participar da formação docente, alegando que isso era competência dos pedagogos. Lajolo, a respeito, coloca que:

[...] entre as constantes do Curso de Letras, ao longo de seu meio século de existência, destaca-se o exílio das matérias de sua licenciatura para as escolas/institutos/faculdades de Educação/Pedagogia, onde Metodologia, Psicologia, Administração Escolar&Didática, pretendem e precisam dar conta da formação docente de um egresso do Curso de Letras.(LAJOLO, 2004, p.1).

Para evidenciar o quanto tal organização é contraproducente, acrescenta: “Com o perdão do samba, um dá o tom, o outro a melodia. E, como se previa no ensaio geral, acabam desafinando o coro e atravessando a música”. (LAJOLO, 2004, p.1).

Na década de 60, quando a enorme demanda por vagas no então terceiro grau foi atendida por uma política de expansão de estabelecimentos isolados de ensino superior, principalmente, privados, os novos cursos concentraram-se nas áreas de ciências humanas e se caracterizaram pelos seus baixos custos e altos lucros. Multiplicaram-se, assim, os cursos de Letras em instituições transmissoras de conhecimento, com as atividades de pesquisa concentrando-se, com raras exceções, nas instituições públicas. Nos anos 70 prevaleceu o tecnicismo didático, e os cursos de formação de professores, com raras exceções, limitavam-se a ensinar regras lineares de comportamento social, valorizando aparências formais e buscando apoio em medidas quantificáveis.

Dentre as poucas análises que se encontra a respeito dos problemas enfrentados pelo Curso de Letras, uma das mais lúcidas e contundentes é a do escritor Osman Lins em obra já mencionada neste trabalho: *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977), na qual apresenta artigos em que relata sua experiência no magistério superior na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, no início dos anos setenta.

Suas críticas abarcam os métodos empregados em sala de aula, a organização dos cursos destinada ao aluno ideal, a reverência ao estruturalismo na análise de textos, o despreparo dos alunos e a tendência dos professores e em se concentrarem apenas nas obras de suas preferências e objeto de estudos. Não escapa, ainda, às suas críticas o uso abusivo de apostilas e o conseqüente afastamento dos livros e, preocupado com os problemas referentes ao ensino e à aprendizagem, denunciou a prática dos seminários já que, ao seu ver, serviam para que o professor não se envolvesse com o preparo das aulas e se aliviasse dos encargos de correção de trabalhos. Expressa, nos seus textos, uma preocupação por mudanças que considera urgentes e necessárias:

Chego mesmo a pensar que seria necessário lutar por uma drástica reforma nos currículos, então planejados para atender à realidade atual, ao estado de calamidade com que nos defrontamos, e não simplesmente (o que explica, em parte, a diversidade de matérias, algumas tão prestigiosas) para encantar alunos ingênuos com a magia do *status* cultural.(LINS, 1977, p.83)

Em sua análise, o autor considera que são necessárias mudanças profundas no Curso de Letras para corrigir as distorções que aponta; no entanto, nos anos oitenta muitos dos problemas que pontuou ainda estão presentes.

Alguns deles são retomados em artigo de Zilberman (1987), no qual, além de assinalar as condições aviltadas em que se encontram os professores, aponta também para a necessidade de mudanças de natureza metodológica nos cursos, visando repensar seu modo de atuação. Como trata, também, nesse artigo de problemas referentes ao ensino da literatura, retomarei alguns pontos quando discorrer mais especificamente sobre a literatura e seu ensino no Curso de Letras.

O exame da trajetória do Curso de Letras, de suas origens até os anos noventa, mostra que não houve mudanças significativas. Na entrada dos anos 1990, o sistema de formação de professores vive uma séria crise refletida nas licenciaturas. Pereira, discutindo a questão da formação docente e as atuais políticas educacionais, comenta:

[...] o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.(PEREIRA, 1999, p.109)

Isso vale para a licenciatura de Letras conforme se verifica em depoimento colhido por Krahe, a título de levantamento de dados sobre o curso, em que relata o depoimento de uma das professoras da UFRGS, no início de 1990. Segundo ela:

[...] o Curso de Letras tem muita evasão e pouca procura, tem uma profusão de cursos da mediocridade à excelência, são sustentados pelos alunos do segmento de baixa renda, formam um profissional desprestigiado, sofrem com a política de baixos salários.(KRAHE, 2000, p.72)

Seria desejável e gratificante, após o apanhado histórico do curso efetuado acima, que se evidenciassem mudanças significativas nas situações esboçadas. Apesar das alterações, principalmente as orientadas pelas Diretrizes Curriculares específicas para o curso e pelas Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica que reorientaram

várias reestruturações no Curso de Letras, permanecem ainda problemas que o curso não conseguiu equacionar.

Evidentemente, algumas propostas advindas da nova LDB (1996) e, posteriormente, das disposições dadas pelas Diretrizes (2001 e 2002), resultaram em avanços e, para avaliar os pontos positivos e os equívocos que estão postos nessas normatizações, faço, a seguir, uma análise das mesmas e comento, também, os problemas mais centrais que afetam o curso atualmente.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES E O CURSO DE LETRAS HOJE

Nesses últimos anos, um conjunto de leis e diretrizes vem sendo formulado para regulamentar a formação docente no Brasil, com o intuito de romper com os modelos anteriores de preparação de profissionais da educação.

Se a aprovação da LDB, em 1996, marca o final da primeira geração de reformas educacionais, as diretrizes e parâmetros curriculares estão inaugurando a segunda geração que tem duas características a serem destacadas: a) não se trata mais de reformas de sistemas isolados, e sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma de educação de âmbito nacional; b) atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que se pretende que o aluno aprenda, o que ensinar e como ensinar.

Antes de realizar uma breve análise dos pontos centrais dessas diretrizes, é preciso considerar que há, principalmente, no meio acadêmico, forte rejeição e críticas a essas orientações oficiais. Weber, a respeito, comenta:

Com efeito, não data de hoje o estranhamento entre gestores de políticas educacionais e instância acadêmica. A desconfiança é certamente recíproca e alimentada de ambas as partes, embora seja possível sugerir que os gestores, talvez por disporem dos instrumentos necessários à implementação das decisões tomadas, contribuem mais que os pesquisadores e as instituições universitárias para essa postura. (WEBER, 2000, p. 149)

Faço esse registro porque considero importante, ao analisar o conjunto de leis e diretrizes, ter presente que se há nelas ambigüidades e incoerências ou, ainda, excessivo idealismo, por outro lado, procuram sanar e equacionar alguns problemas estruturais das licenciaturas, principalmente no que se refere ao divórcio entre as matérias específicas e as

pedagógicas. E, ainda, recolocam questões como a tão criticada falta de identidade do curso, as práticas de ensino e estágio supervisionado, entre outras.

Longe de considerá-las perfeitas, há de se rever a posição de que, se a universidade é a instância capaz de oferecer formação de qualidade para o magistério, se evidencia que a realização de pesquisas em diferentes áreas, além das voltadas para as disciplinas específicas, possibilitaria a proposição de projetos pedagógicos inovadores, que integrariam conteúdos específicos e pedagógicos e relacionariam estudos teóricos e prática escolar, evitando a mera reprodução dos modelos atuais.

As Diretrizes para o Curso de Letras foram aprovadas em 03 de abril de 2001⁴ e afirmam que o curso de graduação deverá ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;

promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;

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

De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. (2001, p. 2) Deles se espera múltiplas competências e habilidades, para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (2001, p.2). O processo de articulação entre habilidades e competências no Curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático, durante o período de integralização do curso.

⁴ ME Parecer CNE/CES 492/2001 (aprovado em 03/04/2001).

Quanto aos conteúdos, as diretrizes ressaltam que “os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” e enfatizam que “n o caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”. (2001, p. 3)

O documento alerta que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”. (2001, p. 3)

Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, e, no dia seguinte, foi também aprovada a resolução que institui a duração e a carga horária desses cursos. O prazo para implantação das novas diretrizes se encerrou em fevereiro de 2004.

A carga horária mínima das licenciaturas, de acordo com a resolução Nº 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico -científico-culturais.

Alguns pontos centrais das diretrizes são:

O preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

O preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;

A aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas;

a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

A previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas;

A previsão de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras;

O incentivo à flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

O estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Quanto ao estágio, a ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso, o texto admite que, além da observação e ação direta, poderão complementar a formação docente “as tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos”. (2002, p.6).

Essas orientações para o estágio estão em consonância com um dos princípios que deve nortear o projeto pedagógico dos cursos, que diz que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação - reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (2002, p. 3).

O estágio deve funcionar também como uma instância de formação continuada, resultado de uma “interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”. (2002, p. 4)

Essa é uma proposição contemporânea, com implicações positivas, considerando a importância da inserção do licenciando na vida prática de sua futura profissão, mas, ao mesmo tempo, pressupõe um embasamento teórico prévio consistente para a interpretação da realidade observada, o que não é comum encontrar nos licenciandos e menos ainda nos licenciados formados em instituições que não ofereçam condições concretas para tanto.

O próprio texto legal aponta para a necessidade de um maior suporte na formação da cultura geral dos alunos das licenciaturas, ao afirmar que se faz necessário o desenvolvimento de atividades, durante a formação inicial dos docentes, que aprofundem o conhecimento desses sobre a dimensão cultural, social e política da educação. E, salienta que esta dimensão e seus conteúdos são importantes fontes de compreensão da natureza social da

prática educativa, pois ajudam o docente a considerá-las implicadas no processo de aprendizagem, desenvolvendo, de forma autônoma seu papel político de educador.

Outras iniciativas que, de alguma forma, influenciaram e continuarão influenciando o perfil dos cursos de graduação, dizem respeito aos dois tipos de avaliação de estudantes do Ensino Superior - o extinto Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, atualmente, ENADE - e a avaliação das condições de oferta.

O “Provão”, aplicado pela primeira vez em novembro de 1996, gerou polêmica e críticas no meio acadêmico, protestos e boicotes por parte do movimento estudantil. A classificação das universidades (o chamado “ranking do MEC”) foi bastante questionada, na medida em que os conceitos eram atribuídos, a partir da média geral das instituições, sem um parâmetro mínimo, gerando grandes distorções.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, criado em 2004, em substituição ao “Provão”, guarda profundas semelhanças com seu antecessor, inclusive nos itens mais polêmicos em razão dos quais foi alvo de críticas. Em relação ao Curso de Letras, foi amplamente divulgada a baixa classificação alcançada no último “Provão”, que teve média de acerto de apenas 19,7 pontos em 100.

Disponibilizado em agosto de 2006, o resultado do ENADE de novembro de 2005 ainda não estava acessível no momento em que registrei esses dados. Entretanto, considerando as análises parciais disponibilizadas pelo INEP, verifiquei que não houve evoluções em relação aos dados fornecidos, resultantes das avaliações anteriores.

Dada a complexidade que envolve assunto tão polêmico, não é possível, neste espaço, aprofundá-lo. Quero, contudo, apontar que, na minha opinião, é contraproducente que tanto o “Provão”, como o ENADE, mesmo que ressalvem que “deverão focar sem exclusividade”, relacionem os autores e obras nos conteúdos exigidos para as provas, pois é sabido que inúmeros cursos acabam restringindo os conteúdos de literatura, na tentativa de obter melhores resultados. O risco de se estudar apenas o que é sugerido nessas avaliações é o de se cair no esquema do Ensino Médio em relação às leituras exigidas pelo vestibular, ficando o curso engessado e sem perspectivas.

A despeito dos problemas, as proposições oficiais de avaliação surtiram algum efeito na mudança do perfil de nossas Licenciaturas em Letras, principalmente, no que diz respeito à qualificação docente. É evidente o crescimento no número de docentes com mestrado e doutorado em todas as áreas avaliadas, segundo informativo do MEC,

disponibilizado na página da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior.⁵

Ainda assim, a situação da formação do professor em nossa área é muito precária, apesar do empenho das IES em melhorar as instalações e ampliar a contratação de docentes mais qualificados. Nas instituições particulares, é comum os projetos pedagógicos serem formulados de modo a economizar na contratação docente, restringindo as opções dos alunos por uma gama mais variada de disciplinas e atividades que enriqueceriam a formação.

3.3.1 Avaliação das Condições de Oferta

Até 2001, os critérios de avaliação do Ensino Superior Brasileiro diferiam de curso para curso, pois havia pouca interação entre as comissões de especialistas da SESu - MEC e os níveis de expectativa e de exigências eram diferentes. Isso causava grandes transtornos às IES, que ficavam desorientadas com demandas diferentes a cada visita de uma comissão de avaliação. Em abril de 2002, o MEC, através da portaria N° 990, estabeleceu as diretrizes para a organização e execução, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da avaliação das IES e das condições de ensino dos cursos de graduação.

Na esteira de mudanças, iniciadas pelo ministro da Educação Cristovam Buarque, foi criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, o novo instrumento de avaliação superior do MEC/INEP. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avaliará todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Tanto o formulário de avaliação do INEP, como o proposto pelo SINAES, mantêm, basicamente, as três dimensões do documento anterior: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações. Vou me limitar a comentar alguns aspectos dessas três dimensões que podem interferir no perfil dos cursos de Letras, juntamente com algumas constatações já apresentadas em relatórios do órgão.

⁵ A CAPES apresenta na página: <www.capes.gov.br>, a avaliação dos programas strictu sensu do país.

Em relação à organização didático-pedagógica, constata-se que o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento. Os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e de regência sem utilização de tecnologias de informação e de comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos.

Outro aspecto da organização do curso a ser avaliado é sua coordenação, incluindo a titulação do coordenador, sua experiência, regime de trabalho, atuação, dedicação ao curso e sua participação e de outros docentes em órgãos colegiados. Esse é, certamente, um fator que pode alterar o perfil de um curso. Um coordenador bem qualificado e experiente poderá conduzir o processo pedagógico de forma a atender às diretrizes curriculares .

Em relação ao corpo docente, o formulário do INEP prevê, no indicador 2.3.3, a avaliação das atividades relacionadas com o ensino, como a orientação de estágio, estabelecendo o conceito MB – Muito Bom – quando há envolvimento de 75% dos docentes nessa atividade.

Avalia, no entanto, que poucos são os professores que se envolvem com a formação docente. Apesar de a grande maioria dos cursos serem de licenciatura, a vocação do corpo docente da área de Letras continua muito voltada para um perfil de bacharelado, pois poucos são os docentes interessados em questões de ensino/ aprendizagem.

Os outros dois aspectos nesse indicador são as orientações didáticas (atendimento fora do horário de aulas) e a orientação de bolsistas, com a exigência de 50% de envolvimento do corpo docente para se alcançar o conceito máximo.

As atividades de pesquisa, previstas na resolução de formação de professor, ainda são incipientes no conjunto dos cursos de Letras no Brasil e, de acordo com os relatórios, são poucas as instituições que têm programas consolidados de iniciação científica, monitoria, extensão ou outras atividades complementares.

As Universidades e Centros Universitários são avaliados como (MB) quando 12% do corpo docente tem atuação na pós-graduação e 50% em atividades de extensão. O envolvimento com pós-graduação, já consolidado na maioria das universidades, começa a surgir nos Centros Universitários, mas a extensão é ainda incipiente em todo o

sistema universitário, como foi possível verificar, também, nas instituições pesquisadas.

A exigência de qualificação docente e a produção intelectual também contribuem para a boa avaliação de um curso. A intenção do INEP é aumentar os indicadores da qualificação docente, medida essencial para garantir a evolução positiva dos cursos e o incentivo à qualificação docente. Principalmente nas instituições particulares, há indícios que cursos que atingiram o patamar de qualificação exigida não mais estimulam, ou melhor, desestimulam seus docentes a se qualificarem, por questões meramente econômicas. Recentemente, esses indícios tiveram comprovação, através de depoimentos de professores divulgados pela mídia, nos quais denunciavam a relutância em contratá-los, já que a titulação mais alta exigiria salários também mais elevados.

O instrumento prevê, ainda, apoio aos docentes e discentes para participação em eventos e seus efeitos positivos já se fazem, timidamente, presentes. Já é possível perceber, nos eventos, um aumento na participação de docentes de IES particulares e esse aumento deve ter como uma das causas, a indução do instrumento de avaliação.

Quanto às instalações, a previsão de salas de trabalho para os professores; recursos de informática, audiovisuais e multimídia; existência de rede de comunicações científicas e apoio da biblioteca para elaboração de trabalhos acadêmicos são, entre outros, quesitos que podem contribuir para a mudança do perfil de nossos cursos.

Apesar de ser no item “Instalações” a dimensão em que, geralmente, as IES investem mais, as bibliotecas continuam sendo o problema principal dos cursos. Os acervos são, quase sempre, insuficientes tanto em títulos quanto em número de exemplares (na proporção de um exemplar para cada 10 alunos matriculados) e o número de assinaturas de periódicos, freqüentemente, não atende à proposta pedagógica do curso.

A legislação mais flexível é, sem dúvida, um passo importante para a mudança do perfil dos Cursos de Letras. Outro passo importante é o conjunto de procedimentos de avaliação e supervisão que comentamos acima. Embora a avaliação seja, muitas vezes, entendida como processo punitivo, é, apesar das críticas, um diagnóstico constante com vistas à melhoria do sistema educacional brasileiro.

Não há como negar que algumas das ações geradas pela LDB em vigor têm um impacto positivo na evolução dos Cursos de Letras. As diretrizes curriculares, a resolução de formação de professores e os instrumentos de avaliação apontam caminhos interessantes para um novo perfil do Curso de Letras.

3.4 TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA LITERATURA BRASILEIRA NOS CURSOS DE LETRAS

Após as análises efetuadas nas estruturas curriculares dos cursos de Letras, fica clara a percepção de que as mudanças não conseguiram eliminar as divergências na concepção do objeto do curso – língua e literatura – e esse é um ponto crucial que precisa ser compreendido e revisto para que se resolvam problemas estruturais do curso.

Dentre tantos outros problemas que poderiam ser pesquisados e estão carentes de interesse por parte de pesquisadores da área está o ensino de Literatura Brasileira nos cursos de Letras. Os dados levantados anteriormente sobre os cursos de Letras, desde sua criação até o momento atual, revelam também que o percurso dessa disciplina no curso foi bastante acidentado.

Ao longo de sua existência nos currículos dos cursos ela percorreu trajeto semelhante ao que percorreu no bacharelado em Letras, oferecido no século XIX, pelo colégio Pedro II. Lajolo (2004) comenta que em ambos os casos a separação da Literatura Brasileira da Portuguesa foi muito lenta, coexistindo ambas nos primeiros currículos do Colégio Pedro II, sob a designação de Literatura Luso-Brasileira.

Registro de Joaquim Manuel de Macedo mostra que foi só em 1857, vinte anos após a fundação do colégio que se criou a cadeira de História da Literatura Brasileira e Nacional. O exame dos currículos dos primeiros cursos brasileiros de Letras aponta percurso similar, como afirma Lajolo:

De 1935 a 1939, o currículo que regia a concessão de Licenciatura magistral em Línguas Novi-Latinas não incluía nenhuma literatura, exceto, no último ano, uma disciplina intitulada *Literatura Geral*. A partir de 1939 com a formação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o currículo de Letras Neolatinas passou a incluir um ano de Literatura Portuguesa e Brasileira, modelo que foi estendido para âmbito federal. (LAJOLO, 2004, p.2)

Portanto, nesse currículo a Literatura Brasileira e a Portuguesa compõem uma mesma disciplina de um ano, enquanto são reservados três anos para a Língua e Literatura Francesa e outros três para a Literatura Italiana e para Língua e Literatura Espanhola.

A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP iniciou a partir de sua criação, em 1934, a formação de seu quadro docente e, entre outros nomes ilustres, Fidelino de Figueiredo foi contratado para a disciplina de Literatura Luso-Brasileira. Uma de suas primeiras iniciativas foi justamente a de desmembrar as duas disciplinas em dois cursos autônomos, ficando ele com a Literatura Portuguesa, o que só veio a se concretizar em 1940.

O próprio Fidelino Figueiredo em 1941, na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, é quem caracteriza os primórdios do ensino da Literatura Portuguesa na USP, num texto intitulado *O Ensino Superior da Literatura no Brasil*.

Ele insiste em duas idéias fundamentais: a necessidade de desmembrar o estudo da *Literatura Luso-Brasileira* em duas disciplinas, curricularmente distintas, deixando a *Literatura Portuguesa* de ser uma simples "preparação introdutória" da *Literatura Brasileira*, e o cuidado em apostar numa política educacional em que o ensino e a investigação se pautem por critérios de excelência, para o que era necessária a criação de um Instituto de Literatura, do qual Fidelino traça as características organizacionais.

A partir dessa iniciativa liderada por São Paulo, a adoção de um currículo opcional proporcionou a autonomia à Literatura Brasileira, que na FFCL da USP passou a ter a mesma duração, de dois anos, que a Literatura Portuguesa, enquanto as Línguas e Literaturas Italiana, Francesa e Espanhola continuaram a dispor de três anos cada uma.

Lajolo comenta que a demora em se separar a Literatura Brasileira da Portuguesa nas Faculdades de Filosofia repete a demora da mesma separação nos currículos do Colégio Pedro II, mas, agora, com um agravante:

[...] o estudo independente e autônomo da literatura brasileira não só estava formalmente consolidado através de uma malha bastante complexa de instituições literárias, como, principalmente, pela diversidade dos discursos (críticos e de criação de história literária) que em nome da literatura brasileira se faziam. (LAJOLO, 2004, p. 2)

A explicação mais convincente para esse fato está no modelo importado que inspirou a criação de nossas universidades, o qual não valorizava o ensino de Literatura Brasileira nos currículos dos cursos de Letras e, ainda, justifica, como afirma Lajolo (2004, p.2.), “a ausência de Língua Portuguesa nos currículos da escola secundária brasileira do século XIX pela óbvia inexistência de tal disciplina no currículo que a escola francesa nos exportou”.

A autora ressalta, ainda, que há outros aspectos que estreitam mais o parentesco entre a versão atual do Curso de Letras e suas versões mais antigas, citando, como exemplo de um deles, as queixas quanto ao aprendizado desenvolvido em tais cursos.

Em relação a esse aspecto, Zilberman assinala que os cursos de Letras correm o risco de confundir-se com seu precursor, o curso de formação de professores ou Curso Normal, que apresentava uma visão de literatura marcadamente gramática, selecionando em seus programas o que se ensinaria futuramente. A respeito, afirma:

Contudo, é preciso lembrar que, de certo modo, o Curso de Letras tem feito exatamente isto: seu currículo tem-se restringido de modo crescente a oferecer as disciplinas que poderão ser aproveitadas na posterior vida profissional. Por esta razão, o ensino da literatura foi se limitando, primeiramente, à aprendizagem das literaturas vernáculas (brasileira e portuguesa) e, depois das últimas reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases e a de número 5692, privilegiou a literatura brasileira em detrimento das demais literaturas. Assim sendo, se se prevê que o diplomado poderá lecionar principalmente Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira, sua aprendizagem circulará no campo da língua nacional e literatura (s) correspondentes, aquelas que, em âmbito geral ou local, se escreveram e publicaram no Brasil. (ZILBERMAN, 1988, p.142)

Mesmo concordando com a autora e constatando, também, que a área de Letras esteve historicamente, sempre muito vinculada ao mercado de trabalho, ressalvo que, após a reforma universitária posterior à citada por ela, a LDB 9394/96 extinguiu a proposição dos currículos mínimos, proporcionando aos cursos ampla liberdade de elaborar seus currículos, mas nem assim concedeu-se à Literatura Brasileira espaço maior nas grades.

A discussão sobre a composição dos currículos esbarra não só nesse pressuposto pragmático - de que eles deveriam contemplar e incluir os conteúdos de Língua e Literaturas constantes do currículo do ensino fundamental e médio - como também em posições pessoais dos docentes frente ao prestígio ou desprestígio das disciplinas que lecionam. A esse respeito, Lajolo afirma:

Em tempos bem mais recentes, o entra-e-sai da Literatura Portuguesa no currículo de segundo grau trouxe desassossego às Faculdades de Filosofia, com os docentes desta área bastante inquietos face à lacuna de qualquer redução de carga horária de Literatura Portuguesa acarretada na formação dos alunos e igualmente inquietos quanto a riscos que seus próprios empregos corriam, se sua matéria sofresse qualquer decréscimo de importância. (LAJOLO, 2004, p. 5)

Em uma das universidades focalizadas nesta pesquisa, a UEMS, na qual leciono, participei de algumas reuniões em que se discutia a reformulação do Projeto Pedagógico do curso, e verifiquei que as proposições em relação à inclusão ou aumento de carga horária das disciplinas no curso passavam por estas questões.

Tanto é que na grade curricular do curso destinaram-se 204 horas/ aula para Literatura Brasileira, o mesmo número para Literatura Portuguesa e 340 horas/ aula para as Literaturas de Línguas Estrangeiras, isto é, tanto na habilitação Português/ Espanhol como na habilitação Português/ Inglês.

Como se vê, nem a concepção pragmática de que tratei acima foi suficiente para se ter o bom senso de se distribuir de forma mais uniforme a carga horária das Literaturas no currículo, já que, se ela prevalecesse, seria inevitável a consideração de que os futuros professores iriam tratar em suas aulas, no nível fundamental e médio, essencialmente, da Literatura Brasileira. Esse, entre outros aspectos relacionados aos currículos, serão retomados quando da análise dos projetos pedagógicos dos cursos selecionados para minha pesquisa.

Antes desse exame, segue breve histórico das instituições e de seus Cursos de Letras, para que se tenha uma visão geral das concepções específicas das instituições e dos cursos selecionados para essa pesquisa.

3.5 HISTÓRICO: UNESP/ ASSIS

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis ocorreu no contexto da proposta do governo estadual de expansão do ensino superior público de qualidade para o interior do Estado de São Paulo, na busca de métodos inovadores de ensino e pesquisa. Candido⁶, em entrevista a Décio Pignatari, comenta a respeito:

[...] naquele momento o governo Carvalho Pinto fez a avaliação de que a Universidade de São Paulo estava engorgitada e tomou a decisão de fundar faculdades isoladas pelo interior do estado. Cada faculdade foi localizada numa cidade diferente, a fim de promover a descentralização e beneficiar várias cidades. (CANDIDO, 1993, p. 113).

⁶ Antonio Candido não costuma dar entrevistas. Assim para o encontro que reuniu Antônio Houaiss, Antônio Callado e Antônio C. Jobim que resultou no livro “3 Antônio e um Jobim – Histórias de uma geração”, organizado por Marília Martins e Paulo Roberto Abrantes, concordou em conversar com o amigo Décio Pignatari que recebeu em sua casa em fevereiro de 1993.

O projeto inicial foi organizar um Curso de Letras, em regime de dedicação integral, tanto para o pessoal docente como para o pessoal discente.

Apesar de encontrar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo seu modelo de organização, a nova unidade, afastando-se do sistema de cátedra, adotou a forma de organização do seu sistema didático e científico na organização departamental. Criada, em sessão solene de 16 de agosto de 1958, teve como primeiro diretor, o Professor Doutor Antonio Soares Amora, catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O professor Amora foi autor de um projeto, estabelecendo jornada de tempo integral, envolvendo professores e alunos, não só para ministrar de aulas, mas também para a realização de estudos mediante acompanhamento de professores orientadores.

Para compor o primeiro corpo docente, o professor Amora reuniu um conjunto de professores, uns procedentes da Universidade de São Paulo e outros do exterior, que iniciaram a formação da Faculdade. Um acontecimento marcante, demonstrativo da busca pela qualidade, foi a realização, em 1961, do Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária, de projeção internacional, que reuniu em Assis um número considerável de profissionais da área de Letras, procedentes de vários pontos do país e do exterior. Ao Curso de Letras, seguindo as mesmas diretrizes, foi criado em 1963, o Curso de História, em 1966, o Curso de Psicologia e, em 1967, o de Filosofia.

Estabeleceu-se, todavia, uma forma de parceria, mais efetiva entre os cursos de História e Filosofia. Houve assim, uma possibilidade de realização de trabalhos conjuntos, desde a montagem de um currículo, no qual afinidades puderam ser concretizadas, com a realização de publicações conjuntas, cursos de especialização, cursos de extensão, chegando-se a elaborar um projeto de pós-graduação. Ao mesmo tempo, teve início a formação de um núcleo de apoio à pesquisa, inicialmente desenvolvendo um projeto de História Regional. A criação da UNESP, em 1976, mudou a configuração inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis.

O primeiro Estatuto da UNESP, datado de 1977, promoveu o deslocamento do curso de Filosofia para Marília. A forma pouco democrática de como se efetuou a criação da Universidade, provocando o remanejamento de cursos e o deslocamento de docentes, levou a comunidade acadêmica, não só de Assis, mas também das demais unidades universitárias da região, a buscar uma forma de organização para a defesa de interesses comuns esboçando-se assim as origens da ADUNESP. Superadas as dificuldades iniciais da instalação da UNESP, a Faculdade de Assis pôde cuidar da instalação de cursos de especialização, de

aperfeiçoamento, de extensão e, a partir de 1979, passou a contar com cursos de especialização e de Mestrado e Doutorado, inicialmente com o Curso de Letras e, posteriormente, com o curso de História.

3.6 HISTÓRICO DO CURSO DE LETRAS - UNESP/ ASSIS

Com o objetivo de formar profissionais para atuarem no Ensino Público - antigos Cursos Ginásial e Colegial, numa região à época carente de profissionais portadores de curso superior e, inclusive, visando formar pesquisadores e profissionais para o ensino superior, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, pela Lei 3826/57, instalada em março de 1959 e reconhecida pelo Decreto federal 45.263/59.

O Curso de Letras começou a funcionar em 1959, com dezoito alunos, dos quais quinze concluíram o Curso em 1962. Foi reconhecido pelo Decreto Estadual 44.525/65, de 16/02/1965. Desde o início, com poucos períodos de interrupção, a formação em Letras incluiu dupla habilitação: Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas e Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas, com respectivas literaturas.

Até 1966, o curso funcionou em período integral e em 1970 foi criado o Curso Noturno com currículo e carga horária idêntica ao diurno – para tanto, tinha duração de cinco anos. Em 1976, pela Lei 975, de 03/01, foi criada a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, que congregou todos os antigos Institutos Isolados, da qual a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis passou a fazer parte com o nome de Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis (ILHPA). Em 1977 houve uma reestruturação departamental, passando o Curso de Letras a organizar-se em três Departamentos: Lingüística, Literatura e Letras Modernas. Em 1986 criou-se o Departamento de Educação, desde então, responsável pelas disciplinas da parte pedagógica.

O Departamento de Lingüística é responsável por Língua Portuguesa, Lingüística, Teoria da Comunicação, Filologia Românica e Língua e Literatura Latinas. O Departamento de Literatura é responsável por Teoria da Literatura e as Literaturas Brasileira e Portuguesa. O Departamento de Letras Modernas é responsável pelas disciplinas de Línguas Estrangeiras Modernas e suas respectivas Literaturas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês). No Departamento de Educação estão alocadas Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e das Línguas Estrangeiras.

A atual estrutura curricular do Curso de Letras foi fixada pela Res. UNESP 05/78, de 23/01/1978 e mantém-se praticamente inalterada desde então, embora tenha sofrido pequenas alterações como a Res. UNESP 94/89, que eliminou a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB); a Res. 05/90, que eliminou a disciplina de Educação Física; a Res. UNESP 51/92, que introduziu a habilitação em Japonês; a Res. UNESP 73/95, que reestruturou a habilitação em japonês ou a Res. UNESP 79/98, que adequou a estrutura curricular à nova LDB, no que se refere à carga horária das Práticas de Ensino e à nomenclatura da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.

Essa estrutura é formada por Disciplinas de Formação Geral Básica, Disciplinas de Formação Especializada Integrada, Disciplinas de Formação Pedagógica e Disciplinas Optativas. O curso, em seu total, tem 205 créditos, totalizando 3070 (três mil e setenta) horas, que devem ser integralizados em quatro anos. O Curso, em modalidade de Licenciatura (o Bacharelado, apesar de previsto na Res. UNESP 5/78, nunca foi implantando), forma licenciados em Língua Portuguesa e suas Literaturas e uma Língua Estrangeira (Moderna ou Clássica) e respectivas Literaturas. Até 1991, eram cinco as habilitações: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e latim.

A partir de 1992, passou a oferecer também a habilitação em japonês. Há vários anos o número de vagas oferecido é 60 (sessenta) para cada um dos períodos (diurno e noturno), sendo que a estrutura curricular é a mesma nos dois períodos.

Com a implantação do novo Estatuto da UNESP, em 1988, foram criados os Conselhos de Cursos, com o objetivo fundamental de estabelecer diretrizes para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. O Conselho de Graduação de Letras, implantado no ano seguinte, é formado por dois docentes de cada um dos Departamentos do Curso, de um docente do Departamento de Educação, além dos representantes discentes. Desde sua instalação, tem-se preocupado em avaliar o Curso e estabelecer um Projeto Pedagógico para o Curso, inexistente até então.

Pesquisa realizada em 1992, com alunos, professores e egressos, permitiu vislumbrar certa insatisfação de alunos e professores com relação à estrutura curricular vigente, desencadeando discussões sobre o assunto. A grande crítica dos alunos (principalmente daqueles do quarto ano) e egressos dizia respeito à falta de integração entre a grade curricular e a realidade da sala de aula, principalmente das escolas públicas, onde boa parte acaba atuando depois de formada. A rigidez da grade curricular, excessiva carga horária e falta de integração entre disciplinas teóricas e pedagógicas foram outras falhas apontadas.

A partir daí, iniciou-se, de forma pouco ágil, no entanto, uma série de discussões sobre a reestruturação do Curso de Letras da FFCL - Assis. Tais discussões adquiriram maior fôlego a partir de 1997 e produziram a atual *Proposta de Reestruturação Curricular*.

A implantação da Nova Grade Curricular do Curso de Letras teve início, gradativamente, para os ingressantes a partir de 2004, sendo que os alunos que ingressaram até o ano de 2003 continuam com a grade em vigor anteriormente.

Em ambas, as disciplinas pedagógicas continuam sob a responsabilidade do Departamento de Educação e voltarei à questão ao analisar o Projeto Pedagógico do curso.

3.7 HISTÓRICO: UEL

A UEL foi fundada em 28 de janeiro de 1970, da junção de cinco Faculdades, sendo reconhecida em 07 de outubro de 1971. O projeto inicial agregou os vários professores e as disciplinas dos Cursos ofertados na época em Departamentos, congregando áreas afins dentro do sistema de créditos vigente. Os Departamentos afins, por sua vez, foram reunidos em Centros de Estudo.

A Instituição iniciou suas atividades com um total de 13 cursos de graduação: História, Geografia, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas, Pedagogia, Ciências (1º Grau), Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração. A Pós-Graduação surgiu na Instituição na década de 1970 com o retorno dos professores que se afastaram para capacitação. Enquanto Fundação Estadual contou com recursos provenientes da contribuição do alunado e do Governo do Estado. Em 1987, foi implantado o ensino gratuito em nível de graduação, sendo transformada em Autarquia pela Lei Estadual 9.663 de 16/07/91.

Como autarquia, a UEL tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial em política educacional, mas é dependente financeiramente do governo estadual, de onde se origina a maior parte dos recursos que asseguram sua operação e manutenção.

A UEL define-se como uma entidade pública, gratuita, democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica, política e cultural do estado do Paraná e do Brasil. Orienta-se pelos

princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, da igualdade de condições para o acesso e permanência discente, da liberdade e respeito ao pluralismo de idéias, tendo por finalidade a produção e disseminação do conhecimento, formando cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, com valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social.

A UEL é hierarquicamente organizada, de modo a regular as funções e atribuições de cada unidade, assegurando a eficiência das atividades com vistas à realização de sua finalidade. Tal constituição objetiva, primordialmente, a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os órgãos de executivos da Administração Superior congregam funções burocráticas e administrativas da Universidade e todos os órgãos agregados estão direta ou indiretamente ligados à Reitoria – cinco Assessorias, cinco Coordenadorias/ Pró-Reitorias e a Prefeitura do Campus.

Os nove Centros de Estudos e cinquenta e quatro Departamentos constituem as Unidades de Ensino e Pesquisa da UEL, que são responsáveis pela organização dos cursos de graduação e pós-graduação e dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Conta, ainda, com catorze Órgãos Suplementares de assistência com finalidade cultural, técnica e científica, subordinados à Reitoria e vinculados aos Centros para fins de integração de suas atividades com a comunidade.

Em seu aspecto deliberativo, estrutura-se através do Conselho Universitário - composto pelas Câmaras de Legislação e Recursos e Finanças e Orçamento - do Conselho de Administração e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – composto pelas Câmaras de Graduação, de Pesquisa e de Pós-Graduação e de Extensão à Comunidade. A composição desses órgãos está por ser reformulada, em virtude de um novo Estatuto já aprovado e a ser implantado.

Atualmente, oferta 41 cursos de graduação e em nível de pós-graduação, oferece 79 cursos de especialização, 30 de residência médica, 4 de residência em Medicina Veterinária e 2 de residência em Fisioterapia, 32 programas de pós-graduação, sendo 24 em nível de mestrado e 8 de doutorado; com 4.698 alunos matriculados na pós-graduação.

Seu corpo docente é formado por 1.672 professores, dos quais 617 doutores, 651 mestres, 260 especialistas e 144 graduados; esta proporção tende aumentar, considerando-se a política de capacitação adotada.

3.8 HISTÓRICO DO CURSO DE LETRAS – UEL

A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina - FAFI-, foi a primeira faculdade criada em Londrina, em 25/03/56 pelo Decreto 2.568 -A, e obteve a autorização para seu funcionamento em 03/02/58, oferecendo, entre seus primeiros cursos, o de Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas, que seria reconhecido em 1960.

No início, quando da Faculdade de Filosofia, não havia a divisão dos cursos em Departamentos, os quais vieram a ser instituídos em 1962, criando-se, então, o Departamento de Letras, que funcionou até 1990, época em que contava com mais de 80 professores.

Como o número elevado de docentes dificultava o funcionamento do Departamento, resolveu-se pela divisão, neste mesmo ano, e foram criados o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e o Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas.

Até 1962, funcionaram os cursos de Letras Neolatinas e Anglo -Germânicas, com Bacharelado, após três anos de estudo, e com Licenciatura, no quarto ano. A partir de 1963, estes cursos passaram a funcionar com os nomes de Letras Anglo-Portuguesas e Franco-Portuguesas, formando só licenciados, com quatro anos de duração. Algumas disciplinas específicas dos cursos anteriores foram substituídas por Teoria da Literatura, Cultura Brasileira e Lingüística.

Com a instituição da Universidade, foi criado o Curso de Letras Vernáculas, em 1973, e um curso de curta duração, de três anos, que funcionava no período de férias e formou somente uma turma, em 1976, com 14 alunos. Em 1998, foi criada a habilitação em Letras Hispano-Portuguesas.

Justamente neste ano, iniciaram-se as discussões para a reformulação do curso, baseadas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras propostas pelo MEC, que se estenderam até 2004. Em 2005 a proposta foi encaminhada aos Conselhos competentes para análise e aprovação e a reforma curricular começou a ser implantada a partir de 2006.

Atualmente, oferece o Curso de Língua Portuguesa e Estudos Literários com três habilitações – Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Literários, Bacharelado em Estudos da Linguagem, e Bacharelado em Estudos Literários; e o Curso de Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol e Inglês) com duas habilitações – Licenciatura única em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, e Licenciatura única em Língua Inglesa e respectivas Literaturas. Todos com quatro anos de duração.

Nesta reforma, o Curso de Francês consta como habilitação opcional em Língua e Literatura Francesa, em caráter experimental, com duração de três anos.

O Curso de Letras da UEL propõe, como objetivos, formar professores de Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Francesa e Espanhola capacitados para pesquisa e outras aplicações sociais da ciência da linguagem que atuem de forma crítica sobre a realidade educacional, empresarial, sócio-político-econômica e procurem modificá-la, nas áreas de atuação que identifica: escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada, institutos de idiomas e carreira universitária.

Em 1974, foi criado o primeiro curso de especialização no Departamento de Letras, nas subáreas de Literatura Brasileira e de Teoria da Literatura. Em 1993, foi iniciado o Mestrado na área de Letras, posteriormente dividido em Estudos da Linguagem e Estudos Literários. Em 2002, foi a vez da criação do Doutorado, também assim dividido. Faço parte da primeira turma de doutorado em Letras – Estudos Literários – tendo iniciado o curso em março de 2003. Até o momento, formaram -se 413 especialistas; 224 mestres e 02 doutores.

3.9 HISTÓRICO: UEMS

A Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul de 1979 autorizou a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mantida, posteriormente, na Constituição Estadual de 1989. Entretanto, só em 1993, o governador Pedro Pedrossian instituiu uma comissão política para discutir e criar a Universidade.

O objetivo principal era discutir o cenário educacional no estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. O objetivo era criar uma universidade que “fosse até o aluno”, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento, entendendo -se que era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico.

Instituída pela lei estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, regulamentada pelo decreto nº 7.585, de 22 de dezembro de 1993, e credenciada pela deliberação CEE/MS nº 4.787/97 do Conselho Estadual de Educação, a UEMS tem como princípios norteadores:

o conhecimento, o desenvolvimento do homem e do meio num processo de integração e participação permanente; abertura às inovações no âmbito de sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão; espírito democrático e fraterno na condução de seus objetivos e liberdade de pensamento e de expressão para o efetivo exercício da cidadania. (CEE/ MS nº 4.787/97, p.1).

A UEMS, para cumprir essa proposta, adotou três estratégias: *rotatividade dos cursos*, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; criação de *unidades universitárias em substituição ao modelo de campus* e *estrutura centrada em coordenações de cursos em vez de departamentos*, objetivando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais. “A reestruturação significava o estabelecimento de uma nova fisionomia do seu projeto fortalecido pela conquista e, sobretudo, a busca de novos elementos que permitissem sua melhoria qualitativa [...]” (AMARAL, 2002, p. 79).

A universidade foi estruturada e organizada para atuar nas quatro mesorregiões do estado (Pantanal sul-mato-grossense, centro-norte, leste e sudeste), contemplando 14 municípios: Dourados, Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Glória de Dourados, Ivinhema, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por meio de sua Reitora à época, Leocádia Aglaé Petry Leme, instituiu, em 2002, uma Comissão de Avaliação Institucional para discutir e elaborar seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – quinquênio 2003-2007 – visando a modificar o modelo inicial da Universidade. A Comissão, composta por membros da própria instituição, já elaborou proposta, ainda não publicada oficialmente, mas divulgada à comunidade estudantil por meio de instrumentos voltados à comunicação institucional.

As diretrizes anunciadas consubstanciam-se em objetivos e metas já prescritos no Plano Estadual de Educação (Lei nº 2.791, de 30/12/2003) em consonância com aquelas previstas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) e, no momento, com a proposta de Reforma Universitária discutida pelo governo federal.

Atualmente oferece 11 cursos na sede, em Dourados e 23 em suas 13 unidades acima citadas. O Curso Normal Superior é oferecido em dois pólos: Dourados que contempla as cidades de Naviraí, Nova Andradina e Ponta Porã e o de Campo Grande, que atende os municípios de Cassilândia, Coxim e Jardim.

3.10 HISTÓRICO DO CURSO DE LETRAS – UEMS

O Curso de Letras da UEMS foi ofertado, desde a criação da Universidade, inicialmente, nas Unidades de Amambaí, habilitando em Português e Espanhol, em Cassilândia e Nova Andradina, com habilitação em Português e Inglês, considerando sua estratégia de oferta de cursos permanentes na oferta e temporários nas localidades.

Assim, o curso permaneceu em Amambaí no período de agosto 1994 a julho de 1998 e deixou de ser ofertado no vestibular de julho de 1998 para ser oferecido na sede, em Dourados, neste mesmo vestibular. O curso de Cassilândia, que também deveria ter migrado para Dourados, permanece lá até hoje, por pressões da sociedade local, contrariando o disposto anteriormente. Em Nova Andradina, o curso deixou de ser ofertado também em julho de 1998 e, depois de ter formado a última turma e ter recebido outros cursos, a UEMS, também cedendo à pressão popular, voltou a oferecê-lo nesta cidade. Como deveria ter ido para Jardim, resolveu-se, apesar de sua permanência em Nova Andradina, ofertá-lo, também nesta cidade, com a mesma habilitação. A UEMS, portanto oferece Cursos de Letras na sede, em Dourados, agora em dois períodos, matutino (com habilitação em Espanhol) e vespertino (com habilitação em Inglês) e ainda nas três unidades acima mencionadas.

Em seu primeiro formato, em vigor até julho de 2004, quando foi aprovado e começou a ser implantado o novo Projeto Pedagógico do curso, tinha por objetivo “formar profissionais que lutem pelo ideal de universalização do saber. Profissionais que saibam lidar com a imposição com que a classe dominante tem há décadas subjugando a população dominada”. (Manual do Acadêmico 1997/98).

Ainda neste mesmo Manual, afirma-se que foi adotada “uma proposta curricular generalista, com o objetivo de formar profissionais licenciados” que se propõem a contribuir “para a formação de profissionais competentes e agentes de mudanças, pois todos estarão inseridos socialmente através do trabalho” e também contribuir para a “construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva, capaz de transformar nosso país em um lugar mais democrático e com mais justiça social”.

Em relação ao perfil do profissional que pretende formar, o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (1994), aponta como característica deste profissional que “deverá ter o pensamento crítico reflexivo, e, ainda, “disposição para o estudo e a pesquisa e, espera-se deste educador que ele seja capaz de todas essas transformações através de uma ferramenta que é da sua competência – visão de totalidade”. Pretendia, também, que após formado, o

profissional estivesse apto a “desenvolver atividades ligadas ao ensino da língua materna, a assessoria técnica e outras atividades profissionais, tais como serviços editoriais (tradução, redação, edição, etc.) e atuar em projetos de trabalhos vinculados a estudo e aproveitamento de materiais lingüístico-literários, visando a fins socio-culturais”. (UEMS, Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 1994, p.1-2).

Apesar de não terem sido realizadas pesquisas ou levantamentos amplos a respeito do posicionamento do corpo docente e discente quanto ao projeto em vigor, desde a criação do curso, em 1994, havia sinais de descontentamento tanto por parte de alguns alunos, como de professores.

Entretanto, o fator que determinou e desencadeou as reformulações foram as exigências postas nas novas legislações, a LDB e as Diretrizes para o Curso de Letras e, para adequar-se a elas, teve início, em meados de 2001, o processo de elaboração do novo projeto pedagógico para o curso.

Foi instituída comissão para coordenar as reuniões e, em face dos atrasos e dispersão dos professores, já que lecionam em unidades muito distanciadas umas das outras, o trabalho pouco avançou. Muitas críticas surgiram e a comissão foi dissolvida e nomeada outra que acabou tendo os mesmos problemas. Após quase quatro anos, o projeto, elaborado às pressas, no final, entrou em vigência em fevereiro de 2005, para as novas turmas, sendo que os alunos que ingressaram até o ano de 2004 continuarão com a grade anterior.

3.11 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS HISTÓRICOS: UNESP/ ASSIS, UEL E UEMS

Tratei, acima, das Instituições e dos Cursos de Letras que oferecem e é preciso esclarecer algumas questões que estiveram presentes quando da elaboração dos seus respectivos históricos.

Uma delas é que contei, para a elaboração desses, com dados fragmentados, obtidos através de documentos como: manuais de acadêmicos, catálogos dos cursos, informações constantes nos novos Projetos Políticos Pedagógicos e, no caso da UEL, publicação comemorativa dos 50 anos do Curso de Letras.

Dessa forma, nem sempre foi possível indicar fontes que não fossem essas, as quais nem sempre me propiciaram referências para que fossem citadas com maior precisão. Saliento, que a maior parte das informações se encontra nos Manuais Acadêmicos que

passaram a ser exigência do MEC, a partir da promulgação da LDB nº 9394/96, pois considerava essencial, aos alunos, o acesso a informações sobre os cursos que escolhessem.

A falta de homogeneidade na apresentação dos dados históricos acima referidos se deve à dificuldade de acesso ao material disponível nos cursos que permitisse a elaboração de históricos mais consistentes.

Outra questão diz respeito à forma de apresentação das informações, pois as instituições, através dos mais diversos meios, oferecem análises mais formais sobre si próprias as quais omitem a existência de conflitos. Ao descrevê-las e aos seus cursos de Letras, estou ciente de que essa proposição é insuficiente para expressar a realidade plural e dinâmica das instituições e dos indivíduos e grupos que a compõem. Concordo com Zabalza, ao afirmar:

Conhecer o marco legal de uma instituição, sua estrutura material e formal é, de fato, conhecê-la pouco, e deter-se apenas nisso supõe desconhecer o que realmente ela é e como funciona: o que a instituição tem de instituído e de constituinte, de tensões e de acordos e de relações de poder e de relações entre pessoas e funções. Isso, na verdade, é o que constitui a “cultura” de cada instituição, sua natureza como sistema específico. (ZABALZA, 2004, p.70).

Portanto, a intenção dos históricos foi tão somente de situar e descrever os locais que compuseram a pesquisa. Através dessa descrição, é possível perceber que a UNESP/ Assis apresenta um nível mais alto de consolidação de suas estruturas, e, em grau decrescente, seguem a UEL e a UEMS.

As observações acima valem, também, para os Cursos de Letras e, o que se pretende é ir além da descrição formal realizada nos históricos e examinar, nestes cursos, as questões motivadoras deste trabalho expostas no próximo capítulo.

Acredito que a análise dos dados colhidos junto a docentes e alunos, acrescidos do conjunto de documentos como planos de ensino e Projetos Políticos Pedagógicos, evidencia os modelos de funcionamento. E, embora tenham como fundamento a estrutura formal da instituição, ultrapassam-na, pois fazem emergir todo o jogo de relações que revela sua dinâmica interna.

4 AS MÚLTIPLAS FACETAS DO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NOS CURSOS DE LETRAS: UNESP/ ASSIS, UEL E UEMS

4.1 ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO

Entendido também como programa de disciplina, o plano de ensino, basicamente, deve ser o planejamento sumário das atividades relacionadas à determinada disciplina a ser estudada em determinado período. O plano de ensino consiste, pois, na especificação do programa de ensino da disciplina, com a finalidade de comunicar ao Departamento/ Coordenação de Curso e aos Alunos a orientação a ser seguida pelo professor ou professores, no desenvolvimento da disciplina e na avaliação do desempenho dos alunos.

Além da variação terminológica, um exame do que é solicitado nos planos de ensino de várias instituições mostra que, enquanto umas solicitam ao professor responsável pela disciplina a especificação, em seu plano, dos objetivos, conteúdo programático e bibliografia, no caso da Literatura Brasileira, a literária e a de apoio; outras exigem, ainda, que estes informem a metodologia, apresentando o conjunto das ações a serem desencadeadas pelo professor e pelos alunos para definir a forma de desenvolvimento do conteúdo programático, a descrição dos procedimentos que serão empregados com vistas à avaliação do desempenho dos alunos, em relação ao proposto pela disciplina, e o cronograma, consistindo na distribuição do conjunto das aulas e demais atividades, inclusive as de avaliação, pelo tempo disponível.

Independentemente do grau de detalhamento exigidos nos planos, é possível constatar que muitos docentes apresentam uma certa resistência a respeito da elaboração desse instrumento.

Essa constatação advém de experiência própria – lembro-me, particularmente dos anos setenta, em que os planejamentos, num contexto de educação tecnicista, deviam ser feitos nos moldes de um passo a passo de estratégia militar, o que fez com que planejar se tornasse um martírio que persistiu por muito tempo; e também, de observar que hoje, na universidade, há grande enfado com essas tarefas, consideradas muito burocráticas. Isso leva os professores a reagirem com impaciência ao que consideram um aumento de exigências pedagógicas.

Zabalza, ao tratar das universidades espanholas, pondera:

entende-se como uma perda de tempo a necessidade de ser apresentada a programação da própria disciplina, a participação de reuniões de coordenação, a realização de revisões periódicas do processo seguido, a apresentação de informes documentados da avaliação dos trabalhos e exames dos alunos. (ZABALZA, 2004, p.31 -32).

É perfeitamente cabível para nossa realidade tais afirmações, assim como as que o autor faz na seqüência:

De qualquer forma, à margem dos possíveis excessos que possam ocorrer, fica evidente que a docência universitária precisa de uma série de atividades antes e depois da aula que garantam seu sentido didático. Por outro lado, é curioso como aceitamos de bom grado os requisitos formais quando se trata da pesquisa (temos que apresentar um projeto, justificar alguns objetivos, estabelecer um processo, de definir alguns instrumentos e algumas técnicas de análise, elaborar um informe, etc.), mas como os rejeitamos, por considerá-los desnecessários, quando se trata da docência. (ZABALZA, 2004, p.32).

Como se observa, as atitudes de resistência em relação à elaboração dos planos de ensino, entre outras, não ocorrem apenas nas nossas instituições. Não se trata, porém, de criticar e achar que os docentes não preparam seus cursos apenas porque não escreveram seus planos, entretanto, há que se considerar que o ensino é uma atividade que se caracteriza, como esclarece Castanho, por atos lógicos, atos estratégicos e atos institucionais. Segundo a autora:

Nos atos lógicos se insere basicamente todo o trabalho de planejar como se desenrolará o processo de ensino e aprendizagem. Nos atos estratégicos incluem-se as atividades e técnicas a desenvolver visando aos objetivos traçados. E nos atos institucionais estão todas as ações que *legitimam*⁷ o processo ocorrido (notas, documentos, registro de frequência, etc.). (CASTANHO, 2002, p.159)

Apesar da frieza da linguagem dos planos de ensino não ser suficiente para expressar a realidade que sua execução implica, eles funcionam como instrumento norteador, apontando a direção para a qual se encaminham as atividades relativas à disciplina.

⁷ Grifo da autora.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, interessa examinar os planos de ensino/ programa da disciplina Literatura Brasileira dos Cursos de Letras das instituições aqui enfocadas. Convém esclarecer que todos os dados sobre os cursos foram colhidos antes da implantação dos novos projetos pedagógicos, assim, aqui são apresentados os planos em vigor, anteriores à implantação dos novos projetos pedagógicos. De qualquer forma, não poderia ser diferente já que a implantação dos novos projetos ocorre gradativamente e a disciplina Literatura Brasileira é oferecida nas séries finais dos cursos.

A seguir, examino os planos de ensino da disciplina Literatura Brasileira de cada instituição, referentes ao ano letivo de 2005, apontando os objetivos de seu estudo, as ementas e conteúdos programáticos, metodologias e critérios de avaliação, bem como a carga horária prevista para seu desenvolvimento. Os planos se referem ao ano letivo de 2005, nem sempre elaborados em formulário padrão e, para não truncar excessivamente o texto cito os trechos importantes para a análise, entre aspas. Os planos/ programas analisados constam, em sua íntegra, anexados neste trabalho. (Anexos G, H, I).

4.1.1 UNESP/ Assis

Ao solicitar os planos de ensino dessa instituição, fui alertada pelo coordenador do curso, na ocasião do pedido, que ao longo dos dez últimos anos, houve pouquíssimas modificações nos programas de ensino e contei, portanto, com o manual do acadêmico por ele enviado e as informações encontradas na página da universidade, na Internet, em que constam os dados resumidos do programa das disciplinas Literatura Brasileira I e da disciplina “A representação da realidade na narrativa brasileira”, que é optativa. Com informações mais completas, inclusive com a bibliografia, o programa da disciplina Literatura Brasileira II foi enviado pelo professor responsável pela disciplina, coincidentemente, o mesmo que concedeu a entrevista para a pesquisa.

O programa de Literatura I é o mesmo constante no manual, e a ementa apresenta também os objetivos da disciplina que “pretende iniciar os alunos do segundo ano de Letras no estudo do processo de formação e consolidação da Literatura Brasileira, abrangendo o período do século XVI ao final do século XIX, além de introduzi-los na leitura de autores e textos mais significativos do período em estudo”.

O conteúdo proposto para a disciplina de Literatura Brasileira contempla inicialmente o “Conceito de Literatura Brasileira” e depois abrange desde as origens da Literatura Brasileira até o Romantismo e conta com uma carga horária de 120 horas (8 créditos). É um conteúdo extenso e, a supor que se pretenda um estudo das obras dos autores dos períodos literários, mesmo que só as mais significativas, há de se questionar se haveria tempo suficiente para tal. A bibliografia consta de 4 obras de história literária e uma de crítica literária.

Já o programa de Literatura Brasileira II tem como objetivo “propiciar ao aluno um efetivo contato com alguns autores significativos da Literatura Brasileira produzida entre meados do século XIX e meados do século XX”. Além do objetivo, consta ainda da ementa que: “serão propostas a leitura e análise de algumas obras representativas desses autores (poesia e ficção), procurando-se continuamente discuti-las nas suas relações com os correspondentes momentos estéticos e contextos históricos”.

O curso divide-se em dois semestres, sendo que os conteúdos selecionados para o primeiro semestre enfocam o Realismo/Naturalismo, destacando os autores Aluísio de Azevedo e Machado de Assis para estudo e o Pré-Modernismo, enfocando Lima Barreto. Para o segundo semestre o programa detém-se nas vanguardas européias e passa para a fase heróica do Modernismo Brasileiro, finalizando com a geração de 30, apontando Graciliano Ramos como o autor a ser estudado. Apresenta uma seleção de leituras obrigatórias: *Memórias Sentimentais de João Miramar* e *Pau Brasil* de Oswald de Andrade; *Libertinagem* de Manuel Bandeira; *Macunaíma* e *Paulicéia Desvairada* de Mário de Andrade e *São Bernardo* de Graciliano Ramos. Como critérios de avaliação estabelece a versão escrita dos seminários e participação em sala de aula valendo dois pontos cada e prova teórica escrita no final do semestre com peso maior de seis pontos.

Quanto à bibliografia constante nos planos, a opção por uma análise mais detalhada exigiu a elaboração de um sub capítulo, que vem na seqüência da apresentação dos planos das instituições.

Ressalvo, ainda, que nem todos os planos a que tive acesso são completos e, para o exame, contei com os dados obtidos, quer junto aos planos disponíveis nas coordenações de curso, quer nos manuais para os alunos e os disponíveis nas páginas dos cursos na internet. Em princípio, aparentemente simples, revelou-se tarefa trabalhosa analisar planos que apresentavam poucas informações.

4.1.2 UEL

No Curso de Letras da UEL, a Literatura Brasileira I só é ofertada aos alunos da Licenciatura em Línguas Vernáculas. Assim, temos, para os cursos que oferecem habilitação em Línguas Estrangeiras Modernas, o oferecimento de Literatura II e III, na terceira e quarta séries, respectivamente, os quais serão objeto dessa análise.

O programa de Literatura Brasileira II apresenta dois objetivos. O primeiro é o de “conduzir o aluno ao conhecimento da Literatura Brasileira dos séculos XIX e XX, bem como da crítica literária que a enfoca” e o segundo, o de “induzir o aluno às diferentes formas de abordagem de uma obra de arte literária”.

Para a consecução de tais objetivos, a disciplina conta com uma carga horária de 136 horas/ aula, o que torna discutível a pretensão de se alcançar, principalmente, o primeiro deles, já que se propõe, numa visão panorâmica, percorrer dois séculos de Literatura Brasileira e, ainda, contemplar a crítica literária que a enfoca. Assim, mesmo que o estudo se inicie pelo Romantismo, é difícil que o aluno, no período de tempo disponível, consiga atingir a meta apresentada no programa.

Quanto ao segundo objetivo, deduz-se que pretende propiciar ao aluno suporte teórico para realizar análises literárias contemplando as diferentes formas de abordagem da obra literária e apresenta, portanto, um caráter mais formativo que o anterior. Seria muito desejável esse estudo, principalmente se considerarmos que os estudos de literatura se atrelam à análise imanente do texto, porém, mais uma vez, ressaltamos que a exigüidade do tempo praticamente inviabiliza que essas abordagens sejam contempladas, estudo, aliás, considerado pré-requisito e que compete à disciplina Teoria da Literatura.

Esse ponto será retomado quando, ao analisar os depoimentos dos alunos, evidencia-se que praticamente todos não sabem identificar as abordagens do texto literário.

Talvez a intenção seja a de se analisar os textos relacionados nos conteúdos, pois o programa prevê a leitura de 17 obras literárias e, considerando que pretende, também, abordar os poetas parnasianos, a leitura de poemas desses autores seria acrescida à longa lista elaborada. Constam, ainda, na bibliografia, 26 obras de história e crítica literária.

Para a consecução dos objetivos é apresentada, no plano, a metodologia que consiste em “aulas teóricas e práticas, sendo que as teóricas consistirão de aulas expositivas pelo professor da disciplina e as práticas consistirão na análise de obras literárias vinculadas à matéria teórica”. Ou seja, o professor da disciplina ensina e procura aparelhar os alunos com

as teorias sobre o texto literário para que estes, num segundo momento, estejam suficientemente informados para efetuarem as análises dos textos, numa visão partida entre teoria e prática.

O programa da disciplina Literatura Brasileira III que dispõe de uma carga horária de 68 horas/ aula é bem menos extenso que o anterior e sua ementa apresenta como objetivo o “estudo a Literatura Brasileira Contemporânea: 1945 – 1990” e estabelece como objetivo do curso “apresentar ao aluno uma visão orgânica da Literatura Brasileira contemporânea”.

Neste mesmo item, é colocada a ação a ser desencadeada para atingi-lo: “pretende-se evidenciar, pelo estudo de textos, as transformações estruturais e ideológicas em momentos culturais distintos” e a seguir, no mesmo parágrafo, os demais objetivos “aguçar a capacidade crítica do aluno, fazendo com que ele produza textos analíticos similares aos que serão discutidos nas aulas teóricas; e, por fim, mostrar a integração dos meios de comunicação modernos com a literatura”.

Houve, portanto, uma preocupação em explicitar, juntamente com os objetivos, um esboço parcial da metodologia a ser utilizada para tanto.

O último objetivo tem caráter formativo, o que revela uma preocupação positiva não apenas com a aquisição de conhecimentos, mas também, com o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Ao colocar que pretende mostrar a integração dos meios modernos de comunicação com a literatura, o plano evidencia uma tendência que ganha força atualmente, que é a de se estabelecer relações entre a literatura e outras artes. No entanto, posto dessa forma, não há orientação clara a respeito de quais meios de comunicação moderna estariam em integração com a literatura e nenhuma pista no plano aponta de que forma isso seria abordado.

Em relação a todos outros planos analisados, esse é bastante inovador quanto à relação dos conteúdos que são divididos em dois blocos, sendo o primeiro dedicado aos “gêneros e sua dissolução”, mostrando que aí serão contemplados o romance, o conto, a crônica, o poema, o teatro e o ensaio. O segundo bloco se refere a “temas e problemas”, quais sejam: “O fazer literário e a invenção; A mulher; O amor; O novo sujeito; A cidade e o campo; O nacional; O real e o fantástico; A rapidez; O humor; A cultura de massa”.

Acredito que houve uma vontade de se romper com os modelos tradicionais e de trabalhar com eixos temáticos, porém, não há qualquer indicação, no plano, das obras a serem contempladas. Solicitei, posteriormente, essas indicações ao docente responsável pela disciplina que me forneceu a lista de obras e autores de romances, contos, crônicas, poesias e

de letras de música que indica, pois me interessava saber em que medida, através da exploração de tais temas, instaurou-se (ou não) uma renovação do cânone.

Nos procedimentos de ensino aponta-se que serão utilizados os seguintes recursos: aulas teórico-expositivas; leitura e análise de textos narrativos e poéticos; discussão e debate em torno dos textos teóricos e poéticos; seminários: comunicação de estudos em grupos e produção de textos analíticos. Os critérios de avaliação a serem empregados são “avaliações em grupos por meio de seminários e avaliações individuais através de provas escritas nas quais o aluno deverá demonstrar a capacidade de analisar textos literários empregando o referencial teórico-crítico apreendido ao longo do curso”.

Presume-se que o referencial teórico-crítico, mencionado na parte destinada à avaliação, é o que consta da bibliografia que apresenta 44 indicações, sendo 6 obras de história literária, 37 referentes à crítica e teoria literária e uma relação de contos.

4.1.3 UEMS

A ementa da disciplina Literatura Brasileira I no Curso de Letras dessa instituição coloca como objeto de estudo a “formação da Literatura Brasileira até o simbolismo”. O objetivo apresentado no plano é o de se “estabelecer contato com obras significativas da Literatura Brasileira e conhecer os aspectos centrais dos períodos literários nos quais se inserem”.

Há uma constante nos planos de Literatura Brasileira I das três instituições, que consiste em “conhecer” ou “distinguir” características dos movimentos literários e das obras considerados significativas dos períodos estudados. Ao lado disso, propõe “desenvolver ou aguçar o espírito crítico”, que mostra um nexo entre os mesmos e indicia sobre as intenções com que se estuda a Literatura Brasileira. Nesse caso, é possível estabelecer -se uma correspondência entre os objetivos. É oportuno observar que, mesmo quando não se pode estabelecer essa correspondência, isso não significa necessariamente que o “tomar contato com a Literatura Brasileira” seja desprovido de discussões, já que se deve levar em consideração o caráter dinâmico que os objetivos expressos adquirem no momento de sua execução.

Todos os cursos de Literatura Brasileira I contam com carga horária maior, no caso da UEMS, de 136 horas/ aula. Talvez esteja aí a explicação sobre o volume de

conteúdos propostos para a disciplina e seus numerosos objetivos, o que nos leva a questionar a possibilidade de abarcá-los, mesmo com carga horária maior que a destinada à disciplina Literatura Brasileira II, que conta com 102 horas aula.

Embora haja o propósito de contato com obras significativas da LB, não há, neste plano, indicação alguma de quais seriam as obras eleitas para estudo. Não há, também, procedimentos de ensino ou metodologias que indiquem como se desenvolverá o trabalho e, quanto à avaliação, estão previstas duas provas anuais e seminário. Fecha o plano uma bibliografia sucinta composta de seis obras de história literária.

Na ementa do plano de Literatura II constam o Pré-Modernismo e o Modernismo e no espaço destinado aos conteúdos programáticos evidencia-se que o curso se inicia com a ficção pré-modernista enfocando Lima Barreto, contempla a poesia e a ficção do primeiro momento modernista e ainda, a “poesia modernista e as tendências contemporâneas”. A ficção dos anos 30-45 e a ficção contemporânea também estão elencadas e nota-se que houve a intenção em trazer para o curso poetas como Carlos Nejar e os ficcionistas atuais como Dalton Trevisan, Raduan Nassar, ao lado das escritoras Lygia Fagundes Teles e Nélida Pinõn.

A proposta para o curso reserva, ainda, espaço para a literatura regional e inclui os poetas sul-mato-grossenses Lobivar Matos, Manoel de Barros e Flora Thomé. No plano, foram citados apenas os autores, assim, não há indicação de quais obras foram selecionadas para o curso, que tem entre seus objetivos o de “analisar os diferentes tipos de textos literários, a saber: poesia; conto; romance”; bem como o de “fornecer subsídios teóricos para a elaboração de análise literária”.

Os objetivos, porém, não se resumem a estes, mas incluem, ainda, “conhecer os aspectos centrais das tendências estéticas e estilo individual que predominam nos textos pertencentes ao período literário que consta na ementa”. Embora a ementa não traga outra informação que não seja a de se estudar o pré-modernismo e o modernismo, queremos crer que haja uma intenção de se obter uma visão mais contextual do estudo da literatura, que pretende restaurar, através deste objetivo, a historicidade do texto.

Estão previstas, no plano, avaliações periódicas, através de seminário e provas escritas englobando tanto os “conceitos gerais referentes aos períodos literários que constam do programa”, como “análise de texto”. Constam da bibliografia, dezessete títulos de obras de história e de crítica literárias e de teoria da literatura, mas não constam as obras literárias que serão contempladas no curso.

Como já afirmei acima, trato a seguir, um pouco mais detalhadamente, mas sem pretensão de esgotar o assunto, das bibliografias propostas para os Cursos de Letras pesquisados.

4.2 BIBLIOGRAFIA NOS PROGRAMAS DE LITERATURA BRASILEIRA

Enquanto o nível Fundamental se interessa por formar leitores, procurando fazer com que tenham contato com uma gama variada de textos, o Ensino Médio inicia a sistematização teórica do conhecimento literário.

Serão, porém, os Cursos de Letras que objetivam ao graduando apreender criticamente as obras literárias, não somente através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também por uma mediação derivada de obras de crítica e teorias literárias, as quais, como formuladoras de interpretações e comentários, formam um quadro de referência, com o qual, a partir do qual ou contra qual a apreensão discente se constitui.

Em conseqüência, dentre as habilidades que os Cursos de Letras pretendem desenvolver nos alunos, está a de dominar ativa e criticamente um repertório mínimo representativo das Literaturas Brasileira e Portuguesa, associando -o à lista de autores e obras que figuram na bibliografia dos cursos.

Nesse sentido, é pertinente retomar as considerações de Jobim:

não há como negar que a imagem de literatura para o aluno de Letras está relacionada ao inventário das obras e autores com que se familiarizou durante o curso. Assim, ao transmitirem institucionalmente aos discentes (que depois, como professores retransmitirão aos seus futuros alunos) uma determinada representação da literatura, depreendida de autores e obras selecionados, os Cursos de Letras são responsáveis pela criação de uma imagem do literário. (JOBIM, 1999, p. 5).

Tendo presente essas considerações, efetuei análise das bibliografias propostas em seis planos de ensino dos Cursos de Letras da UNESP/ Assis, UEL e UEMS, perguntando aos três professores entrevistados sobre suas indicações bibliográficas e aos alunos, sobre as obras de história literária e as literárias que efetivamente leram na disciplina Literatura Brasileira, procurando, ainda, verificar suas dificuldades e preferências.

O levantamento efetuado nos seis planos de ensino revelou que as obras de história da Literatura Brasileira mais indicadas foram: *História Concisa da Literatura Brasileira de Alfredo Bosi* (6), *A Literatura no Brasil* de Afrânio Coutinho (4) e *A Formação da Literatura Brasileira* de Antonio Candido (4).

Evidentemente não são as únicas a constarem das bibliografias. Aparecem indicações esporádicas das obras Literatura Brasileira: das origens a 1945 de Luciana S. Picchio (1) e Literatura Brasileira de Luiz Roncari (1), além de um ou outro plano apontar obras de história literária de Massaud Moisés, Sanchez e algumas específicas de determinados períodos literários dos autores já citados.

Oliveira (1982), em pesquisa realizada há 24 anos, analisa a bibliografia constante em planos de ensino de Literatura Brasileira de 24 universidades federais e uma estadual (USP), constatando que a obra mais indicada nos programas era *A Literatura no Brasil* de Afrânio Coutinho, mas que tanto *A História Concisa da Literatura Brasileira* de Bosi, como a *Formação da Literatura Brasileira* de Candido também atingiam um alto nível de indicação, concluindo que “existe uma mescla de influências junto à predominância de Afrânio Coutinho”.(OLIVEIRA, 1982, p. 58).

Nas bibliografias analisadas, verifiquei uma inversão, com Alfredo Bosi sendo o mais indicado pelos docentes e, isso é curioso, porque o autor mais citado nas entrevistas, pelos docentes, Antonio Candido, não apareceu, na mesma proporção, indicado na bibliografia. Talvez não estivessem se referindo à sua obra de história literária, mas às outras, tais como *Na sala de aula* e *Literatura e sociedade*, que também constam em várias das bibliografias analisadas. De qualquer forma, embora não conste dos planos de ensino, Candido é indicado maciçamente, o que é confirmado pelos discentes que o apontam como o mais lido efetivamente nos cursos.

O quadro abaixo apresenta as leituras apontadas pelos alunos, ao responderem a pergunta: “Quais são os autores e obras de História da Literatura Brasileira utilizados nas aulas desta disciplina?”

Embora a questão formulada aos alunos tenha sido clara, houve espontaneamente, acréscimo de obras de teoria e crítica literárias acrescentadas à lista, principalmente, estas últimas e, também, alunos que elencaram autores e obras literárias em suas respostas. Como eu me encontrava à disposição para esclarecimentos durante o preenchimento dos questionários e, considerando, ainda, que a pergunta não era ambígua, só posso atribuir tal confusão à má interpretação ou leitura equivocada dos alunos, o que ocorreu em número muito elevado no Curso de Letras da UEMS.

Lista das leituras de autores e obras de História da Literatura Brasileira, utilizados nas aulas da disciplina, apontados pelos alunos.

UNESP/Assis	UEL	UEMS
27 respondentes	13 respondentes	20 respondentes
Antonio Candido - 20	Antonio Candido - 9	Massaud Moisés - 4
Alfredo Bosi - 19	Alfredo Bosi - 8	Alfredo Bosi - 2
Afrânio Coutinho - 9	Afrânio Coutinho - 4	Afrânio Coutinho - 1
Haroldo Campos - 7	Walnice Galvão - 1	Luiz Roncari - 1
Anatol Rosenfeld - 4	Sírio Possenti - 1	Antonio Candido - 1
Luan Teixeira - 2	Sérgio B. de Holanda - 1	
	D. Arrigucci - 1	
	Ítalo Calvino - 1	
	Edna Ferreira - 1	
	Willie Bolee (sic) - 1	
Não respondeu - 1	Não respondeu - 1	Não recorda - 2
Não temos - 1	Vários de crítica literária - 1	
Outras respostas		
De um a dois cânones de cada movimento literário (sic) - 1	Guimarães Rosa - 1	Guilherme de Almeida - 10
M. S. de João Miramar - 1	Clarice Lispector - 1	Carlos Drummond - 10
São Bernardo - 1	Rubem Braga - 1	Guimarães Rosa - 9
O Cortiço - 1	Machado de Assis - 1	Lima Barreto - 9
		Alphonsus Guimarães - 5
		Clarice Lispector - 4
		Machado de Assis - 3
		Graciliano Ramos - 3
		Manuel Bandeira - 2
		Mario de Andrade - 1
		Cecília Meireles - 1
		Oswald de Andrade - 1
		Manoel de Barros - 1
		São Bernardo - 1
		José Saramago - 1

Confirmando os depoimentos dos professores e contrariando o disposto nos planos de ensino, a maioria confirmou as obras de história da literatura e crítica literária utilizadas em sala de aula.

Em sua pesquisa, Oliveira (1982) registra e comenta as poucas indicações de obras de teoria e crítica literária encontradas nos programas por ela analisados, ao passo que percebo um aumento considerável destas indicações, sobrepondo -se, inclusive, às de história da literatura. O maior número de indicações destas obras está no Curso de Letras da UEL que, nas bibliografias programadas para o terceiro e quarto anos de Letras, relacionam 62 obras de teoria e crítica literária e 13 de história literária, perfazendo um total de 75 obras de apoio.

O número avantajado de indicações não permite que apresentemos todas as obras neste espaço, sob pena de tornar a leitura entediante, com quadros imensos, apontando autores que figuram nestas listas sem que os alunos sequer os mencionem como lidos no curso.

Penso ser mais interessante ouvir dos professores quais critérios usam para escolher as obras de história da literatura, teoria e crítica literárias que utilizam em seus cursos. Assim, temos:

Olha, teóricas aí, é meio impossível a gente sair das próprias convicções e da formação que teve, então isso passa sobretudo pelo Antonio Candido, um pouco pelas obras dos professores que tive, Fantinati, Maria Alice (Faria), Benedito Antunes e outros. Passa muito por essas fontes. (SD/ UNESP/ Assis).

Os textos teóricos eu levo, se fico deixando pela vontade que eles procurem, não procuram. Então eu procuro complementar depois para que eles leiam e que a gente discuta mais atentamente na sala de aula, aí eu levo, eles tiram cópias e a gente discute esses textos. Eu procuro os textos mais voltados para aquele assunto, que a gente está trabalhando, daquele autor, em determinado momento da Literatura Brasileira, são textos que possam esclarecer algumas questões melhor pra eles. (SD/ UEL).

Bom... Acabo por ficar assim nos clássicos, naqueles nomes assim de destaque - é mesmo - não só por serem nomes, assim de destaque, mas são nomes assim de pessoas, profissionais, professores, escritores que dedicaram praticamente toda sua vida à literatura, ao ensino de literatura, então é impossível se trabalhar um Curso de Letras, por exemplo, sem, inicialmente pensando na teoria da literatura, sem trabalhar Afrânio Coutinho sem trabalhar Antonio Candido, com a visão que ele tem de sociedade e cultura, homem e sociedade. Sem

trabalhar com Alfredo Bosi, por exemplo, com relação ao quadro que ele apresenta de toda a literatura do panorama literário. Eu acho que a teoria me desagradou um tanto, na medida em que ela se atrela, de uma certa maneira, a modismos. Então, nós temos, assim, uma teoria que vai e vem, um nome que vai e vem, uma linha, uma forma de abordagem, mas por trás disso nós temos, também, aqueles que sempre ficam, os clássicos. Nesse caso, um livro que tem me ajudado muito, um autor que tem me ajudado muito, mesmo porque eu estou num momento, assim como eu já falei várias vezes aqui, de reforçar, de valorizar o texto mesmo em sala de aula, de trabalhar a partir, sempre a partir do texto, trabalho muito, com Bosi, com a concepção que ele tem de literatura, de poesia, tudo aqui lo que ele apresenta em termos de processo de criação literária, de recepção, enfim... E eu trabalho muito com Croce. (SD/ UEMS).

Quanto às obras literárias indicadas, o SD/ UNESP/ Assis discorre a respeito de suas indicações, ressaltando que dependem do curso que prepara e afirma que são meticulosamente escolhidas quando trata da tipologia do romance, proposta por Bosi na *História Concisa da Literatura Brasileira*, já que cada uma delas se presta à identificação, por parte dos alunos, das quatro tendências do romance moderno brasileiro: romances de tensão mínima, de tensão crítica, de tensão interiorizada e de tensão transfigurada.

O SD/ UEL não cita as obras que escolhe, mas afirma que são as “que não podem ficar fora do cânone” e, confirmando as afirmações acima de Jobim, “as que eles vão usar depois, de alguma forma, no Ensino Fundamental e Médio”.

Afirma indicar algumas que estão à margem do cânone para que os alunos possam, desta forma, questionar o próprio cânone. É, nesse sentido, que seguem as afirmações:

[...] a maior parte dos professores de literatura, tem condições de saber quais são as obras significativas, por exemplo, da literatura que ele quer trabalhar, seja brasileira ou portuguesa. Nós temos as obras significativas, as obras mais estudadas que você tem, e que o professor pode escolher, até por que tem a questão do gosto e essa seleção passa pela questão do gosto. Você acaba passando para o seu aluno aquilo que você mais gosta, mas não pode ser sempre assim. Por isso que eu pus a expressão em obras significativas. Então, não dá pra passar pelo Curso de Letras sem ler um Guimarães Rosa, sem ler Machado de Assis, sem ler o Manuel Bandeira, não tem como. Agora, eu também valorizo muito as obras que por um motivo ou outro acabaram ficando à margem, que são pouco estudadas, autores que não são lembrados e que, no entanto, contribuíram de uma forma assim enorme para o panorama literário, para o enriquecimento da Literatura Brasileira. (SD/ UEMS).

O SD aponta, ainda, para uma tendência que vem tomando força ultimamente, nas pesquisas acadêmicas, de contemplar autores pouco incensados pelo cânone predominante nas instituições. A respeito, Ginzburg comenta:

Ocorre que as pesquisas universitárias, realizadas sobretudo junto a cursos de pós-graduação, têm proposto releituras de autores e obras consagrados, relativizando ou confirmando sua importância, bem como justificado o interesse por textos que a tradição não levava em consideração. Mais que isso, tem sido desenvolvida uma discussão constante dos parâmetros da historiografia brasileira, polemizando critérios de leitura e propondo outros. (GINZBURG, 1998, p. 79)

O autor lamenta a falta de uma dinâmica mais eficiente de difusão de informação no Brasil e a falta de acesso dos professores da rede escolar à bibliografia renovada, cursos e seminários de atualização que permitiriam um processo de transformação, em alta escala, das estratégias de trabalho com a literatura nas escolas. Salientando predominarem técnicas de abordagem textual tradicionais e apassivadoras, já que falta aos professores o domínio metodológico na aplicação dos conhecimentos adquiridos, comenta ainda:

O problema mais sério é, no entanto, a inércia de várias universidades, que não ajustam de maneira adequada seus programas curriculares e suas exigências em exames de ingresso aos conhecimentos desenvolvidos nas pesquisas. Falta ainda aos Cursos de Letras, em vários casos, um amadurecimento com relação aos modelos de conhecimento que priorizam. (GINZBURG, 1998, p. 80).

No depoimento do SD/ UEMS, há, também, um ponto importante a assinalar, que é o da questão do gosto pessoal como fator determinante das indicações. Se, de um lado, temos quem defenda que as escolhas das obras devam ter, também, a participação dos discentes, colocando-os como sujeitos capazes de determinarem o que querem e gostam de ler, há os que questionam tal posicionamento, como Perrone -Moisés⁸ (2005), ao comentar que a disciplina literatura está se tornando cada vez mais ausente do curso Médio, e segundo ela, também no nível universitário:

⁸ Depoimento dado durante o III Ciclo de Conferências "Caminhos do Crítico", na Academia Brasileira de Letras, em 24 de maio de 2005, citado integralmente na bibliografia deste trabalho.

Quando ela aparece, é para falar de Guimarães Rosa como alguém que é interessante porque mostra uma região de Minas Gerais, costumes e falas locais. Ou então, pior ainda, para dizer que os professores não devem ser elitistas e seus cursos devem corresponder ao repertório e aos gostos dos alunos. No caso de um aluno que disse "eu acho Drummond de Andrade um chato", a professora afirma: "ele tem o direito de achar isso". Ora, que um aluno diga que acha Drummond um chato, isso deveria ser um magnífico estímulo para o professor. Qual é o nosso papel? É mostrar que ele está enganado, e porque. É ensinar a ler. (PERRONE -MOISÉS, 2005, p. 12)

Examinando as respostas dos alunos, percebe-se variações de gosto. Enquanto uns preferem os textos teóricos, outros gostam mais das obras literárias. Quanto a essas, há os que preferem contos, crônicas e poemas por serem curtos e “mais rápido de ler”, ou quem se interessa mais pelas obras contemporâneas. Poucos rel acionaram os autores que não gostam de ler. Nesse sentido, os autores especificamente mencionados foram: Oswald de Andrade, Clarice Lispector, Machado de Assis e Guilherme de Almeida. Esse último, muito citado quer por apreciá-lo, quer não, pelos alunos da UEMS, e pelo docente entrevistado, que contemplou o autor em sua tese de doutorado, confirmando, dessa forma, a tendência de os professores priorizarem em seus cursos os autores e obras tratados em suas pesquisas.

Quanto aos alunos, é de se supor que levarão também em conta suas preferências pessoais ao assumirem, como professores, a sala de aula e, em relação a esse ponto, Lajolo alerta:

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira e da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. E outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los. (LAJOLO, 1999, p.21-22).

É responsabilidade dos docentes responsáveis pela disciplina Literatura Brasileira indicar a bibliografia, o que pressupõe a atividade de seleção de material a ser utilizado para esclarecer, conhecer, aprofundar e explorar os assuntos. Oliveira (1982) afirma que isso implica, também, a escolha de caminhos. A autora ressalva que, nos programas analisados por ela, a preocupação foi a de exagerar o número de indicações bibliográficas, e considera isso “discutível devido aos poucos recursos materiais e de tempo para a obtenção e assimilação dos mesmos, e que reflete certa pretensão de quem os elabora”.(OLI VEIRA, 1982, p.62).

Nos planos examinados por mim, o maior número de indicações bibliográficas estão no curso da UEL, somando, apenas para a disciplina Literatura II e III, um total de 17 histórias da literatura, 19 títulos de crítica literária, 27 obras literárias especificadas pelo título e a relação de 78 autores, assim distribuídos: de romances (20), crônicas (12), poesia (26) e de letras de música (20).

Nos planos de Literatura Brasileira I e II da UNESP/ Assis estão relacionadas 10 obras de história literária, 15 de teoria e crítica literárias e 6 obras literárias especificadas pelo título, não constando no plano de Literatura Brasileira I as obras literárias a serem trabalhadas.

No Curso de Letras da UEMS, indica-se, para as disciplinas, 13 histórias literárias, 10 obras de crítica literária e 26 autores de obras literárias, não se especificando as obras selecionadas de cada um deles.

De modo geral, os programas selecionam para a abordagem do assunto, alguns autores representativos e suas obras, que se constituem objeto de estudo sob a ótica de um número expressivo de textos críticos, historiográficos e teóricos.

Concordo com Oliveira quando afirma:

os encargos dos excessos recaem sobre o estudante, seja no aspecto econômico, seja no aspecto pedagógico. As dificuldades financeiras dos alunos e professores não justificam a pobreza quantitativa da bibliografia, mas impõe um consenso.(OLIVEIRA, 1982, p. 62)

Se o aluno absorvesse um termo médio de tal volume de leitura indicada, seria possível deduzir que ele se transformaria num leitor voraz. Entretanto, não foi o que constatei ao listar as obras literárias indicadas pelos discentes como efetivamente lidas. O quadro abaixo apresenta as obras apontadas pelos alunos inquiridos, das três instituições.

Novamente, apesar de a pergunta ser clara e se referir, especificamente, às leituras realizadas na disciplina Literatura Brasileira, os alunos do Curso de Letras da UEMS citaram obras e autores de Literatura Portuguesa: Eça de Queiros (O Crime de Padre Amaro, Os Maias); Camilo Castelo Branco (Amor de Perdição); Saramago (Memorial do convento). E, ainda: Os miseráveis e A casa de sete torres (sic).

Lista de obras literárias apontadas pelos alunos, como efetivamente lidas, dentre as sugeridas pelos professores, na disciplina Literatura Brasileira

UNESP/Assis 27 respondentes	UEL 13 respondentes	UEMS 20 respondentes
Macunaíma – 20 M. Póstumas de B. Cubas – 19	Grande Sertão: Veredas - 7 O Ateneu - 6 M. Sargento de Milícias - 5	São Bernardo - 7 Perto do coração selvagem - 4 Grande Sertão: Veredas - 2
O Cortiço – 12 São Bernardo – 8	Macunaíma - 4 O que é isso companheiro? - 2	
Iracema – 4 Noite na Taverna – 2 O Uruguai – 2 Senhora – 2 Urupês – 2 A bolsa amarela – 1 A moreninha – 1 Helena – 1 Marília de Dirceu – 1 M. Sargento de Milícias - 1	O Sertões - 1 Triste Fim P. Quaresma - 1 Jóias de família - 1 O risco do bordado - 1 Vidas Secas - 1 A Hora da Estrela - 1	
Caminha – 1 Padre Vieira – 1		C. D. de Andrade - 3 G. Rosa - 3 Lima Barreto - 2 Machado de Assis - 2 Guilherme de Almeida - 2 Clarice Lispector - 1
Não respondeu – 1	As contemporâneas - 1	Só os propostos para avaliação - 1 Não recordo - 1 Não respondeu - 1

O maior número de leituras apontadas como realizadas se refere às dos alunos da UNESP/ Assis e, principalmente, as relacionadas no plano de ensino de Literatura II, que apresenta como um dos critérios de avaliação, seminários de verificação de leitura das obras de leitura obrigatória, as quais são as mais indicadas pelos alunos.

Contrasta com a listagem dos planos a pouca indicação de leituras realizadas pelos discentes da UEL, já as indicações dos discentes da UEMS, revelam um volume de leitura que causa apreensão.

O principal motivo apontado pelos alunos para justificarem a pouca leitura é a falta de tempo para os estudos, pois a maioria deles trabalha. Também afirmam que o excesso de leituras propostas no curso, em todas as disciplinas, não permite que as realizem todas.

Depreende-se, das indicações dos alunos, que com poucas exceções não há menção a obras contemporâneas. Já registrei, acima, quando da análise dos planos de ensino que apenas dois deles propunham o exame de autores contemporâneos: o de Literatura Brasileira III da UEL e o de Literatura II, da UEMS, esse último, propondo, também, a leitura de autores regionais e de obras de autoria feminina. Apenas alunos da UEL citaram leituras de obras contemporâneas e, ainda assim, em número bastante reduzido, o que leva a questionar em que medida ela é contemplada nos cursos.

Se em 1982, Oliveira já chamava atenção para esse fato, e não creio que diante dos dados que colhi, possa afirmar que a situação por ela descrita tenha se alterado substancialmente:

No quadro dos autores que são estudados durante a carga horária disponível para a disciplina LB, os autores brasileiros contemporâneos a partir das décadas de 50 e 60 – principalmente essa última – começam a rarear [...] .Isso significa que a Literatura Brasileira contemporânea não merece muita atenção na universidade o que é tanto mais grave quando, em se aprofundando o problema, percebe-se que no silêncio ao tempo presente, a universidade silencia sobre a vida. Esta atitude é não só de conformidade como de omissão às condições vigentes da prática educacional. (OLIVEIRA, 1982, p.140)

Acredito que uma explicação plausível para que a Literatura Contemporânea não seja contemplada está na distribuição dos conteúdos por períodos históricos - a única exceção é o curso Literatura III, da UEL - o que empurra o estudo dos autores e obras mais recentes para o final dos cursos que, ainda, contam com carga horária menor. Dessa forma acaba faltando tempo para seu estudo.

Oliveira (1982) observa que normalmente fica para o último semestre uma variedade bastante grande de temas de estudo, fato que comprovei quando da aplicação dos questionários aos alunos. Os da UNESP/ Assis atrasaram-se para a aula em que seria aplicado o questionário porque tinham antes prova de Lingüística que, segundo eles, abrangia o conteúdo do ano todo. Os da UEL, uma prova de Estilística, também nestes moldes, provocou nervosismo generalizado que foi usado como desculpa para não responderem ao questionário, na segunda tentativa que fiz junto a eles.

Em relação à disciplina Literatura Brasileira, a distribuição dos conteúdos resulta em perda de nexos, não havendo integração entre o passado já historiado e o presente que se faz. Oliveira acrescenta que, além disso, reforça a hipótese de que o professor que elabora os programas e que os executa, não exerce em equilíbrio com a atividade docente, a pesquisa. Disso resulta que se fundamenta em obras de especialistas, principalmente nas histórias de Literatura Brasileira, não fazendo de sua prática pedagógica uma correspondência com o exercício contínuo da organização e complementação de conhecimentos mais recentes. (OLIVEIRA, 1982, p.155).

É preciso deixar claro, porém, que a ruptura do anacronismo do ensino de Literatura Brasileira não significa ênfase maciça no texto contemporâneo e a conseqüente perda de memória do passado, já que o despertar para o presente não implica a anulação da história.

O exame das bibliografias constantes nos planos de ensino revela que há ostensiva lista de indicação de obras de apoio que, se por um lado caracteriza interesse em pesquisar fontes diversas, por outro lado, indicia sobre a organização dos cursos, que compartimentam os conhecimentos não estabelecendo relações entre os conteúdos das várias disciplinas que o compõem.

Revela, também, que a enorme indicação de obras sobre a literatura sugere um volume de informações que contraria não apenas o princípio de educação formativa visando o desenvolvimento da bagagem cultural dos alunos, como também retira de cena o próprio objeto a ser estudado: a própria literatura.

E, finalmente, diante de indicações de títulos altamente sofisticados de teoria e crítica literária, resta perguntar sobre o nível dos alunos que chegam aos Cursos de Letras e a quem se destinam essas bibliografias.

Osman Lins (1976), através de um questionário com dez questões, segundo ele, envolvendo questões superficiais sobre literatura, constatou as insuficiências de leitura dos alunos de Letras da universidade onde lecionava na época, a FFCL de Marília.

Diante do quadro desalentador, questionava o que ocorre por parte do outro lado, ou seja, o nosso, o dos mestres, concluindo que os professores agem como se tivessem diante de si alunos ideais, com repertórios de leitura consolidados e com tempo para realizá-las. E, recomendava:

Seria necessário, ao professor, reconhecer que o interlocutor à sua frente – ou mais propriamente, o ouvinte – é outro, bem aquém do que ele desejou e imaginou. Não é o receptor adequado para o que ele aprendeu na Alemanha, ou na “Ecole Pratique des Hautes Etudes”, ou, mais modestamente, nas revistas *Poétique* e *Communications* nº 8. É, isto sim, predominantemente, um desamparado produto dessa miragem monumental, dessa gigantesca máquina de enganar que é o atual ensino brasileiro. (LINS, 1977, p. 83).

Não prego, absolutamente, que as dificuldades dos alunos e o tão comentado baixo nível com que chegam às universidades sejam motivos para que se faça o anti-democrático nivelamento por baixo, mas sim, que se tenha os pés no chão e um olhar voltado para os alunos que recebemos. Se é para eles que ensinamos, é preciso conhecê-los. Também é necessário conhecer quem para eles ensina.

4.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

Para melhor conhecer os docentes e alunos que participaram da pesquisas, foram entrevistados três docentes e três turmas de alunos das séries finais de cada uma das instituições escolhidas (UNESP/ Assis, UEL e UEMS).

Aos docentes, perguntei sobre a condução de suas aulas de Literatura Brasileira, através de questões que resultaram em informações a respeito de alunos que são recebidos no curso, objetivos, metodologias utilizadas, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, seleção de obras literárias e teóricas, das dificuldades enfrentadas em sala de aula e da necessidade (ou não) de uma pedagogia específica para o ensino da Literatura Brasileira, entre outras que serão colocadas oportunamente.

Os alunos, através de questionários, foram inquiridos sobre os motivos de escolha do curso, suas expectativas, suas dificuldades, o desenvolvimento das aulas, as leituras efetuadas, a avaliação na disciplina.

Ao comparar o que dizem os docentes com o que está posto em seus planos de ensino, fica evidente que os planos não refletem totalmente o trabalho realizado em sala de aula descrito por eles e pelos alunos.

Já foi mencionado acima que os planos representam, para a maioria dos professores em geral, trabalho burocrático, enfadonho, que muitas vezes é realizado apenas por obrigação. Entretanto, em algum momento há de se planejar as ações do trabalho pedagógico, que é uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos utilizados, visando atingir objetivos intencionalmente formulados, isto é, em função do tipo de mudanças consideradas fundamentais, como consequência da ação educativa.

O primeiro ponto a ser considerado ao se planejar um curso é a quem ele se destina e levar em consideração, portanto, o aluno que chega à Universidade em busca de um Curso de Letras.

A maioria dos alunos é do sexo feminino, entre 20 e 25 anos; moradores da região e procedentes da escola pública; tendo ingressado na Universidade sem passar pelo curso preparatório para o vestibular. A maioria trabalha, sendo que uma minoria atua como professor. Os pais desses alunos trabalham como funcionários, agricultores ou comerciários; boa parte das mães não trabalha fora de casa. A escolaridade dos pais atinge predominantemente até a quarta série do Ensino Fundamental. Com relação à sua opção pelo Curso de Letras, grande parte apontou o interesse pelas Línguas Estrangeiras, em menor número, por Língua Portuguesa e suas Literaturas e uma minoria afirmou ter escolhido o Curso por falta de opção.

Coerente com o número de alunos que trabalham, a maioria afirma que não tem, ou tem pouco tempo para ler e realizar as atividades propostas pelo curso. Os alunos citam, também, o excesso de solicitações de leituras, trabalhos e seminários por parte dos professores, o estágio e a participação em projetos de Iniciação Científica para justificarem a pouca disponibilidade para as leituras.

A bagagem cultural com que chegam aos cursos foi comentada pelos professores, nas entrevistas, e pelos próprios alunos ao discorrerem sobre sua formação anterior, no nível médio, e suas expectativas e dificuldades quanto ao curso.

O SD/ UNESP/ Assis relata que o perfil do aluno mudou em relação ao recebido há dez anos naquela instituição. Segundo ele:

[...] a gente recebia uma massa de alunos que vinha fazer Letras, não que isso fosse uma opção, vocação, nada disso, mas porque era a única alternativa de ascensão social, mas que nunca vai poder sair de Assis, ele trabalha como balconista no comércio, então vinha fazer Letras. E esse aluno, muitas vezes, é um aluno da escola pública, em geral, em torno de 80 a 90% . Ele não chegava leitor formado aqui, não tinha nenhum repertório de leitura, ele não dominava a norma culta, nem a fala nem a escrita: uma série de problemas e que em 4 anos teria que transformar esse cara num letrado, alguém à vontade no mundo das letras. [...] Passados esses 10 anos, a realidade mudou um pouco, pela própria situação da universidade pública no Brasil, pela economia, por tanta coisa, então a relação candidato/vaga há 10 anos atrás, às vezes, chegava a 2 por vaga, 3 por vaga e 4 à noite já era considerado um pouquinho melhor. Hoje em dia, subiu muito. A disputa por uma vaga numa universidade pública é muito maior. Há um contingente maior de pessoas de fora da cidade, da região e, outra coisa, houve conquistas no próprio ensino. Muita gente que veio do Cefam que é um pessoal que chegou muito melhor formado aqui. Foi uma experiência muito feliz no estado de São Paulo, que foi o Centro de Formação do Magistério, em que os alunos tinham bolsas para estudar (não sei se você conhece essa experiência), ficavam integralmente na escola, recebiam lá uma bolsa de um salário mínimo só para estudar. Os professores contratados nas escolas não eram aqueles da carreira ortodoxa do magistério, mas eram selecionados por estarem fazendo Pós Graduação, numa seleção livre, queriam que vestissem a camisa, tinham um projeto, apresentavam esse projeto para o Cefam, tinham o apoio da USP, então, foi uma série de fatores que demoraria aqui levantar, mas a gente recebe hoje, alunos muito melhores, que têm um repertório de leituras maior, que a opção por Letras é mais legível, autêntica, não é um casuísmo, tem um interesse real pela área, escreve melhor e lê melhor, então eu acho que a situação mudou para melhor [..]).

Embora considere que o curso de Assis, com um quadro bom de professores, boa biblioteca e laboratório, tenha preparo suficiente para receber os alunos, o SD desta instituição não deixa de apontar alguns problemas dos alunos em relação à compreensão de conteúdos considerados básicos para um aluno de Letras.

Em outro momento da entrevista, coloca que os alunos buscam o Curso, sobretudo, pelo interesse nas Línguas Estrangeiras, motivação também apontada pelo SD/UEL e confirmada pelos próprios alunos das três instituições. Estes apontam, ainda, como fator da escolha, a falta de opção, a facilidade de passar no vestibular de um curso que tem pouca procura, o gosto pela gramática e em menor número, nas três instituições, o gosto pela literatura e apenas um aluno, da UEMS, colocou explicitamente o gosto pela profissão de professor.

Tanto SD/ UEL, como o SD/ UEMS ressaltam que o aluno chega ao curso despreparado e que este não está adequadamente estruturado em relação ao aluno que recebe.

A gente monta um curso, idealiza um curso, mas muitas vezes o aluno não consegue me acompanhar, principalmente no primeiro ano, aquilo que a gente vê. E nos outros anos também a dificuldade é grande. Eu nunca dei aula para o primeiro ano, já dei pro segundo, e dou pra terceiro, mas mesmo no terceiro ano a gente percebe a dificuldade. Às vezes, a gente pensa que algumas questões são básicas, que não precisa mais tocar nisso, que o aluno sabe, tem que saber, mas ele não sabe, ele vem despreparado. Então o curso, muitas vezes, eu acho que não está preparado pra esses alunos. Porque ele idealiza, mas eu acho que todo curso é assim, também acaba idealizando alguma coisa, mas a realidade que vem de fora, é diferente.(SD/ UEL)

[...] mas todos nós, na verdade, creio eu, posso estar errada, a gente espera aquele aluno não perfeito, mas um aluno que goste de ler... O curso é de Letras ele exige muita leitura, que ele, o aluno, saiba avaliar, interpretar, um texto, seja literário ou não, que ele consiga escrever, expressar suas idéias, colocar essas idéias da melhor maneira possível no papel, mas o aluno que a gente recebe, é um aluno muito deficiente, com muitas limitações. E no caso da teoria literária, a literatura, por exemplo, eles têm as chamadas análises literárias e o professor, ele sofre pra poder trabalhar esse aspecto, porque, na verdade não há receita, não há uma norma a seguir. (SD/ UEMS)

Assim, o que se constata é que salvo algumas exceções constituídas por alunos que vêm com uma formação mais sólida e os que participam de projetos de Iniciação Científica - de maneira geral, mais interessados e preparados - a maioria, oriunda do ensino médio, vem com pouca leitura e uma visão bastante limitada sobre a literatura.

Porém, os professores esperam e, preparam seus cursos como se tivessem diante deles alunos preparados para assimilar as leituras propostas e com visão crítica sobre elas. Não é o que encontram e nem poderia ser de outra forma, dado o engessamento do ensino médio, voltado para as leituras rápidas de resumos das obras solicitadas para o vestibular, entre outros problemas que assolam este nível de ensino.

E, cabe perguntar, porque esses professores não consideram isso? Porque esperam utopicamente classes cheias de leitores que dominem as leituras mais complexas propostas pelo Curso de Letras?

Em sua formação refletiram sobre os problemas dos outros níveis de ensino? Ou eternizam a crise, a falta de alguma coisa que nunca é preenchida e que nem eles admitem ou nem sabem qual seja?

Tantos são os problemas do nível médio que muitos estudos, atualmente têm se voltado para os problemas neste nível de ensino, e as constatações são basicamente as mesmas, que podem ser resumidas nesta afirmação de Bordini e Aguiar:

Na verdade, a escola preocupa-se em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não em ensinar a ler. A educação formal tem por objetivo repassar dados sobre a história dos autores e das obras, cobrar exercícios de análise de textos para emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista nem se converte em leitor. (BORDINI ; AGUIAR,1996, p.25).

E o pouco que lêem é o determinado pelas listas elaboradas (pelas universidades) para o vestibular. Assim, não foi com surpresa que constatei, nas respostas dos alunos, as afirmações que comprovam o pouco conhecimento e a escassez de leituras realizadas. Ao responderem sobre o conhecimento de literatura que possuíam antes de entrar para o Curso de Letras e quais leituras de obras literárias realizadas no Ensino Médio, 52, dos 60 alunos da pesquisa, informaram que possuíam pouco ou pouquíssimos conhecimentos; 4 deles disseram ter conhecimento razoável e apenas 4 afirmaram ter um bom conhecimento e gosto pela leitura, sendo que dois destes atribuem esse gosto e conhecimentos adquiridos à iniciativa própria e não aos professores que tiveram.

As leituras da maioria foram realizadas em função do vestibular, e muitos afirmam que como tudo era muito decorado para as provas, foi facilmente esquecido. Algumas respostas dos alunos ilustram o exposto:

(Lia) Somente o que era enfocado no vestibular.(D7/UEL).

Literatura para mim era um saco, nunca consegui gostar disso e nem tive conhecimento algum no ensino médio, eu só estudava para tirar nota e esquecia tudo depois. (D17/UEMS).

O conhecimento que eu tinha era apenas aquela literatura básica e histórica do ensino público, as leituras em sua maioria foram de clássicos da literatura como Macunaíma, O Cortiço, entre outros. (D26/UNESP/Assis)

O levantamento das obras lidas reflete as listas dos livros exigidos para o vestibular sendo, *Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis, apontados como os mais lidos pelos alunos das três instituições.

Invariavelmente, são citados: José de Alencar (*Iracema, O Guarani e Senhora*); Lima Barreto (*Triste Fim de Policarpo Quaresma*); e sem menção aos autores: *Vidas Secas, Hora da Estrela, Memórias de um Sargento de Milícias, Inocência, O Cortiço*. Com menor frequência, os autores: Lígia F. Teles, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Manuel Bandeira e Drummond. Apenas um aluno, dentre os que afirmaram gostar de ler, apresentou um rol de leituras mais variado, apontando, entre suas leituras, Grande Sertão: Veredas; Cervantes, Alan Poe, Conan Doyle, Clarice Lispector, e vários de Machado de Assis.

Acompanhando as respostas deste aluno ao longo do questionário foi possível perceber ter sido, também, o único que apontou praticamente todas as abordagens de análise literária, e um dos poucos que identificou a metodologia utilizada pelo professor de literatura. Expõe, com clareza, o que entende por literatura, permitindo concluir que, entre outras competências, enumeradas por Bordini e Aguiar esse leitor é:

[...] capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento literário ao seu redor e da tradição” e “dar -se conta, através da conscientização do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano. (BORDINI; AGUIAR, 1996, p.32).

O caso destacado destoa do quadro desolador que revela um ensino instrumentador e mecanicista com alunos recebendo passivamente os conteúdos selecionados pelo professor e as leituras determinadas pelo vestibular. É problema que mereceria mais atenção, entretanto, o objetivo aqui foi o de verificar com quais conhecimentos e repertórios os alunos chegam ao Curso de Letras.

Constatadas estas carências, há que se colocar que o professor de literatura do Ensino Médio se forma nos moldes dos programas de Literatura Brasileira dos cursos de graduação e, ao executar esse tipo de programa professores e alunos interiorizam e aceitam, implicitamente, a forma como se dá a transmissão de conhecimento na universidade.

4.4 SOBRE ENSINAR E APRENDER LITERATURA BRASILEIRA NOS CURSOS DE LETRAS

4.4.1 Ensino da História da Literatura

Retomando o que é proposto nos planos de ensino pelos professores entrevistados verifica-se, como já foi apresentado anteriormente, que se fundamentam na historiografia oficial, o que permite identificar toda uma série de padrões orientadores da formulação de objetivos e de conteúdos dos programas de Literatura Brasileira.

Entretanto, apesar de os planos apresentarem a periodização da literatura em rigorosa ordem cronológica, ao discorrerem a respeito de como vêem o papel da história literária atualmente e se a consideram importante, os professores revelaram posições, por vezes, conflitantes. Afirmam que ela tem importância, mas que procuram não se ater à cronologia, à periodização. Na resposta do SD/ UEL percebe-se que há uma tentativa de mudança em relação ao ensino da história literária. Em suas palavras:

Eu acho que a história da literatura ela é importante, não no sentido cronológico, embora a gente tenha toda uma ementa que prevê esse trabalho, pensando em se trabalhar o Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Modernismo, eu acho que não é propriamente só a cronologia, e eu procuro utilizar isso nas aulas, que não é esse dado cronológico que é importante, a periodização, mas sim, a própria história mesmo, como que se forma a literatura nessa periodicidade. Que vínculo que mantém um movimento com outro, porque surgem determinadas mudanças, porque eu procuro pensar mais na questão da história mesmo, e não propriamente nesses períodos, porque muitas vezes a história da literatura, as várias histórias que a gente tem, vem muito mais ligada a essa questão de periodização, de uma cronologia, sem estabelecer vínculo de uma coisa com outra. Parece que o romantismo começou ali e acabou, tendo umas aspas aqui - marcos. O aluno vem muito com essa idéia do colegial. Então quando você não dá uma data pra eles, eles ficam assim meio perdidos. Mas começou quando, terminou quando? Eles fazem questão de ter essa data marcada, bem marcada. (SD/ UEL)

O SD/ UNESP/ Assis inicia afirmando que buscava fazer uma integração entre o sincrônico e o diacrônico. Segundo ele:

Então eu acredito que o estudo sincrônico da obra é super importante do ponto de vista metodológico, da capacidade de agregar valor, o modo de se relacionar com o objeto, desde que ele tenha bem construído esse universo diacrônico, tenha uma referência do diacrônico. Então em uma aula, a gente ia fazendo a reta da Literatura Brasileira, os períodos, as escolas, já discutindo, com olhar crítico, vários historiadores da literatura, cotejando o que estava dizendo o Bosi, com o que estava dizendo o Amora, com o que estava dizendo o Sanches, quatro ou cinco histórias literárias, por vezes, até o Veríssimo e eles iam percorrendo aquilo tudo e eles tinham que internalizar, sim, memorizar algumas datas, autores, traços de movimentos literários, como eram apontados e tal. Mas, paralelamente a isso, estávamos fazendo esse trabalho ultra livre que era o da abordagem dos romances contemporâneos.(SD/ UNESP/ Assis)

Já o SD/ UEMS constata que há muitos professores desenvolvendo seus cursos centrados na história literária e aponta a diferença entre o estudo no Brasil e na Europa:

Eu acho que sim... Eu acho que o professor dedica boa parte do seu tempo em sala de aula a tratar da história... Muitos... Da história literária. É engraçado que, no Brasil, nós trabalhamos com essa história. A gente pega, por exemplo, você passa pelos vários períodos com teu aluno... Você vai lá na Literatura Brasileira: da literatura informativa até o realismo, numa disciplina e por aí...Do simbolismo até o momento atual... Então você tem que tratar toda essa questão. Na Europa não, um professor ele trabalha apenas com um período, com uma época.

Os sessenta alunos consultados, das três instituições, apontam que o predomínio nas aulas de Literatura Brasileira é o exame do contexto sócio-histórico-cultural das obras (35) e num número ligeiramente menor assinalam o estudo centrado na figura dos autores dos períodos literários (30). Há 20 indicações para a periodicidade da literatura, 24 para a historicidade do texto e 14 para o enfoque apenas nos textos.

Depreende-se das informações fornecidas pelos alunos, que o estudo do texto literário não é o que predomina nas aulas. Examinando o que dizem os professores fica evidente a contradição, o que a meu ver, pode ser explicada pelo fato de os alunos normalmente desconhecerem as intenções dos professores quanto ao desenvolvimento dos cursos. Talvez, já que é exigência da legislação em vigor e das instituições, tenha sido dado conhecimento a eles dos planos de ensino, no início do período letivo e, como já comentei, estes se pautam na história rigidamente linear dos períodos literários. Daí, a discrepância

entre os objetivos declarados para os cursos, o que é descrito pelos professores e o que revelam os alunos.

Percebe-se que há por parte dos SD/ UEL e SD/ UEMS, um desejo de se afastarem do enfoque historiográfico, porém não fica claro como fazem isso. Acredito que as críticas que a história literária têm recebido nos últimos tempos determinam a vontade de mudanças de rumo, porém o desejável seria a percepção de que o necessário seria a transformação da história da literatura, como afirma Bosi em entrevista concedida a Fraga Rocco:

Acho que ela deve continuar, deve ser transformada e não pode desaparecer, porque ela dá o sentido das passagens das formas. As formas são substituídas em função de novas *percepções da realidade*. Quem não estuda história literária acaba acreditando numa metafísica das formas, numa espécie de eternidade dos esquemas.[...] A história literária tem um papel que acho fundamental de mostrar a relatividade das formas e dos pontos de vista. E isto, uma crítica exclusivamente sincrônica não é capaz de ver e até acaba negando, o que é perigoso, pois gera fortes preconceitos. (ROCCO, 1981, p.111).

Acredito que não é preciso retomar ponto a ponto o que foi dito pelos professores para concluir que, embora conscientes da necessidade de se articular a história literária ao estudo dos textos, não há uma opção teórica suficientemente definida que permita inferir o desenvolvimento de suas propostas.

Ao lado de “*eles tinham que internalizar, sim, memorizar algumas datas, autores, traços de movimentos literários, como eram apontados e tal*” é colocado: “*Mas, paralelamente a isso, estávamos fazendo esse trabalho ultra livre que era o da abordagem dos romances contemporâneos*”, ou seja, história literária é para ser memorizada e é um exercício que não envolve liberdade alguma e análise de textos envolve liberdade e prazer, como o SD confirmará em outro momento da entrevista.

Penso que apesar da vontade perceptível de integrar o diacrônico com o sincrônico, nas opiniões expressas pelos docentes, ainda não se conseguiu articular os dois eixos principais de pensamento e ação para a educação literária descritos por Venturelli (1990): o primeiro focalizando o discurso literário em si, com a finalidade de definir seu perfil específico, e o segundo enfocando a situação social da produção literária, já que nenhuma obra de arte se faz aleatoriamente, situada em um vácuo social. Somente após lidar com os dois aspectos seria possível levar os alunos à compreensão dos discursos implícitos encontrados nos textos literários.

Impossível aqui, não remeter a proposições dos teóricos da recepção, principalmente, Jauss (1994), que na quinta de suas sete teses em que divide seu projeto de reformulação da história da literatura, postula que a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando ela se mostra apta à leitura.

A relação história-literatura, caracterizadora do historicismo positivista, é revista pela estética da recepção. Bordini e Aguiar sintetizam a diferença:

Se o historicismo positivista entende os fenômenos literários com o determinados pelos fatos sociais numa relação de origem unilateral, em que a obra é sempre consequência e nunca causa, o conceito de historicidade da teoria recepcional é o da relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que é agora estudada. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.81).

Zilberman (2004) não se limita apenas a apresentar as teorias de Jauss, vai além, discorre a respeito das críticas que estas receberam e pondera que a crítica que ele fez à história da literatura permanece válida, pois o modelo tradicional criticado por Jauss ainda vigora na escola, modelo a que já me referi e do qual os professores entrevistados afirmam querer se afastar.

Entretanto, apesar de considerarem as contribuições da estética da recepção muito importantes, os docentes não especificaram se são adeptos do método decorrente das teorias. Pelo que descrevem de suas metodologias e pelo que os alunos afirmam a respeito do desenvolvimento das aulas, constata-se que não há qualquer evidência que essa metodologia seja uma opção para o ensino da literatura. Causa estranheza, portanto, a importância que lhe é atribuída, quando questionados a respeito da contribuição da teoria da estética da recepção para o ensino da literatura:

Muito grande. E acho que acabei já te respondendo. Fui muito marcado pela professora Maria Alice que teve um papel muito grande na minha formação. Minha pesquisa do mestrado foi um estudo de produção e recepção, quer dizer, alunos da 8ª série leram lá o livro do João Ubaldo Ribeiro, que estava muito bom, tinha ganho prêmios, etc. e tal e detestaram o livro. Então, fui analisar o porquê da recepção negativa que eles tiveram da obra. Então, lá no alicerce da minha formação, fui leitor da Estética da Recepção, li Jauss, li a bibliografia que estava sendo produzida, toda a estética da recepção, fui muito marcado por isso.(SD/ UNESP/ Assis).

Bem, eu acho muito importante. Há na estética da recepção, umas ressalvas, quanto a alguns conceitos, algumas coisas aí, principalmente porque eu acho que o conceito do Jauss, da própria literatura, é um conceito que é inovador, com o que tem realmente valor literário... Acabam contemplando isso. Mas eu acho que é bastante importante na medida em que traz o leitor também como um elemento fundamental que a história da literatura quase nunca contempla, com esses profissionais que a gente tem.(DS/ UEL).

Sem dúvida nenhuma, sem dúvida nenhuma. Eu acho que ela é fundamental, sobretudo pra tratar daqueles elementos que se colocam. A obra, o receptor, o público que é o leitor, então a estética da recepção ela acaba por dar subsídios, para trabalhar exatamente com o leitor, que é o nosso objeto principal, que é o acadêmico é o aluno. (SD/ UEMS).

Por ora, concluo que os professores não seguem uma única teoria, mas tomam de empréstimo de uma ou outra o que pode trazer melhores resultados para o desenvolvimento de suas aulas. Pela própria trajetória pessoal que revela serem leitores ávidos e apaixonados pela literatura, desenvolvem formas pessoais de motivarem os alunos e acreditam no poder transformador da literatura.

Penso que mesmo se declarando avessos à historiografia, ela está claramente expressa em seus planos e acabam contemplando de uma ou outra forma, a história literária em seus cursos, provavelmente desenvolvendo, respaldados por suas experiências pessoais, formas diferenciadas de estudo da literatura.

O exame do desenvolvimento das atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula será assunto do próximo tópico.

4.4.2 Atividades Pedagógicas nas Aulas de Literatura Brasileira

Masetto (2002) ao conceituar a sala de aula no ensino superior, afirma que tradicionalmente esta tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências aos alunos. E, considera que predomina nestas aulas a ação do professor, com o aluno recebendo e repetindo o que o mestre ensinou. Afirma, também, que as aulas práticas são raras. Completa seu raciocínio,

mostrando que compreender a aula como espaço de tempo de aprendizagem por parte do aluno, modifica completamente esse quadro. Em suas palavras:

Com efeito, sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo. (MASETTO, 2002, p. 85).

Conclui, postulando que este conceito de aula universitária transcende seu espaço usual, o da sala de aula, já que as atividades podem se realizar em múltiplos espaços, em situações complexas que exigem a integração entre teoria e prática.

Tendo recebido informações dos professores sobre a condução de suas atividades na sala de aula (e extraclasse, considerando o conceito acima explicitado) e descrição dos alunos de como se desenvolvem as aulas de Literatura Brasileira, creio ser possível, de posse destes dados, traçar um esboço revelador do que se tem realizado nas aulas das três instituições. E, ainda, de que forma tem-se garantido o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica. Aos professores, foi perguntado se a literatura, que para muitos não é possível ensinar, exige uma metodologia específica.

Eu acho que sim, acho que isso falta muito no nosso curso. Aí é o momento que o aluno pode, talvez, conciliar as duas coisas, pode ir para a prática da sala de aula, teria que fazer um estágio, assim como faz em prática da língua estrangeira e metodologia, ele poderia ir para a sala de aula e trabalhar um pouco. O que os alunos reclamam muito é como que eu vou dar esse poema aqui para o meu aluno, eu estou vendo todas essas coisas, teoria, literatura, mas como que eu vou chegar lá e vou trabalhar com o meu aluno? (SD/ UEL).

A resposta, dada pelo SD docente, foge à questão, mas toca em outros pontos pertinentes que é o da necessidade de uma didática da literatura. Estas colocações apontam problemas cruciais dos Cursos de Letras. Um, o da própria metodologia utilizada nas aulas, nas quais estudar literatura equivale a traduzir textos para os alunos e não se insistir em mostrar os caminhos possíveis de serem percorridos, o que, com o tempo, poderia ser feito sem o auxílio do professor.

Outro, referente à desarticulação entre os saberes tratados no curso e a realidade concreta da sala de aula que os licenciandos irão enfrentar.

Em relação ao primeiro, as dificuldades que os alunos relatam, quanto às análises do texto literário, evidenciam esse despreparo. A menos de um mês da formatura, apenas um aluno declarou estar preparado para analisar textos literários; os demais expressam opiniões inquietantes a respeito:

Sim, mas acredito que se os professores estimulassem mais os alunos, todos seriam capaz de uma interpretação e análise, ainda que não fosse totalmente crítica. (D4/UEL).

Não, me considero 100% incompetente para a análise de um texto literário, mas uma dúvida sempre freqüente é em relação a citações ou alusões às obras desconhecidas. (D5/UEL).

Até o início do ano, achava que sim, porém passei a me achar incapaz graças ao professor. (D6/UEL).

Não, ainda tenho todas as dificuldades, pois preciso ler muito e amadurecer o que li. (D13/UEL).

Pode-se perceber que as dificuldades são atribuídas não só aos professores, mas também, às próprias limitações em articular as teorias e práticas nos estudos dos textos.

Essa dificuldade de articulação foi detectada com a constatação de discrepâncias nos depoimentos da maioria dos alunos da UNESP/ Assis, que, ao descreverem a metodologia utilizada nas aulas, relacionam a leitura de teóricos que apóiam os estudos dos textos, porém ao discorrerem sobre suas dificuldades para analisar o texto literário revelam como causa, justamente a falta de embasamento teórico. Entretanto, de modo geral, expressam com clareza a origem das dificuldades que incluem a insegurança, falta de postura crítica, desconhecimento das abordagens estéticas e ainda, comentam:

Tenho preparação, não me falta embasamento teórico. Falta -me em alguns casos, ouvido para escutar palavras que ainda não vivi. (D24/UNESP/Assis).

Talvez. As teorias estudadas na faculdade parecem sempre se repetir, o que causa uma certa falta de sentido. (D26/UNESP/Assis).

Esses dois depoimentos exigem que retomemos algumas colocações de Leahy-Dios (2001), ao discorrer sobre o que considera um mito, o apregoador excesso de teorização nos Cursos de Letras. Para a autora, teorização tem sido entendida como “muita leitura, nenhuma prática, raro exercício de reflexão. Sem sabor nem prazer”. Afirma entender teoria “como a reflexão crítica sobre conceitos pré-formulados, jamais completamente abrangentes, e que analisados à luz das experiências individuais e sociais possam ser reconstruídos, reformulados, reinventados”. E conclui que o que costuma acontecer nos cursos de graduação “é a deglutição de verdades prontas, escritas e sacralizadas – uma prática bastante distinta da teorização”. (LEAHY -DIOS, 2001, p.12).

De forma irreverente um aluno exemplifica, em parte, as críticas da autora. Ao comentar o que gosta de ler e/ ou estudar na disciplina expõe:

As obras, porque ali está a literatura. Os textos críticos funcionam como cabresto, freio-de-burro, na análise do leitor.(D19/UNESP/Assis).

Intuitivamente, o aluno reclama por seu papel produtivo, tal como colocado por Zilberman sintetizando opiniões de Jauss:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o contexto lido, enfatiza a idéia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem que reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura como fato social, neutralizando tudo que ela tem condição de proporcionar. (ZILBERMAN, 2004, p. 110).

Essa valorização do papel do leitor transparece na fala do SD/ UNESP/ Assis, que atenta, também, para um ponto importante, que é o conhecimento da metodologia.

E eu acho assim que ser professor de literatura é muito fazer esse jogo, não só o professor de literatura, na educação tem muito isso, você ensinar é um jogo de mostrar e esconder o tempo todo. Não é ficar se exibindo que nem pavão, toda a informação que você acumulou sobre aquele assunto, mas ter certa humildade e deixar os alunos descobrirem pouco a pouco. Eu trabalhei muito esse método da discussão, esse jogo dialético, ora trabalhando com textos que eu sabia que iam cair como uma luva, que eles iriam gostar, entender,

iam se dedicar, em que a linguagem estava ao alcance deles, et c. E em outros momentos, mexendo com todas essas expectativas, criando soluções, às vezes, muito fortes que levavam ao embate, mas que mexiam muito com o sujeito. Ele não era mais o mesmo, ele revia suas posições, aí chegava com outros textos que talvez contemplassem as outras duas dimensões anteriores, e isso vai formando o leitor, ele vai amadurecendo. Eu acredito muito nisso. Agora há professores que chegam, sem ter visto essas coisas quebrando a cara muito, acabam até se saindo bem indo mais pelo lado pessoal, pelo carisma, agora, conhecer bem a metodologia para aquele sujeito médio faz uma diferença brutal. Lógico que faz. (SD/ UNESP/ Assis).

A falta de domínio de uma metodologia de leitura, referida pelo SD acima, e que faz toda a diferença resulta numa forma óbvia: o modo natural de abordar o texto literário, visando ao contato direto e espontâneo com a realidade perceptiva imediata do texto. Coerentemente, o SD revela uma prática consciente de si mesma, elaborada segundo o método adequado a cada situação, baseado numa posição teórica dominada e assumida.

Ainda que não se possa identificar os fundamentos teóricos da prática, não podemos ter a ingenuidade de acreditar que haja prática sem teoria. Concordo, pois, com Viella quando afirma:

Por trás de qualquer prática (atividades propostas aos alunos, conduzir trabalhos em grupo, expor o conteúdo, pesquisar, etc) está uma resposta sobre o entendimento da forma como se processa a aprendizagem. Quando pedimos ao aluno que faça isto ou aquilo e estamos materializando na prática o marco teórico que tem orientado a nossa ação, esteja ele explícito ou não. A prática acaba sendo um critério de verdade, uma resposta ao “por que ensinar?” e ao “como aprender?”. (VIELLA, 2002, p. 118) .

A resposta do SD/ UEMS, ao discorrer sobre a necessidade ou não de uma metodologia específica para o ensino da literatura, revela que ao mesmo tempo em que considera necessária uma pedagogia (em suas palavras), remete à questão da função da literatura, conceito caro aos que tiveram sua formação marcada por Candido:

Eu creio que sim, eu creio que falta isso, uma pedagogia, um estudo, uma experiência maior, aperfeiçoamento, não sei bem o quê... Acho que, quando nós falamos em literatura eu penso muito naquilo que o professor Antonio Cândido fala, num texto que ele publicou numa revista da década de setenta que falava da (formação) do homem, ele trata exatamente da função da literatura.

E uma das funções, porque a literatura trabalha, trata com as emoções, uma das funções é exatamente humanizar o homem, a humanização, e o professor de literatura, eu acho que um dos elementos essenciais para que ele tenha sucesso no seu trabalho é estar conectado a essa questão, a questão da humanização, ele precisa, por exemplo, não sei, ter uma sensibilidade maior, eu acho que - não sei, não existe isso - essa pedagogia que você está apontando, mas talvez ela seja necessária. (SD/ UEMS).

Faço um parêntese aqui, para explicitar melhor esse ponto. Todos os docentes entrevistados cursaram a graduação, o mestrado e dois deles, o doutorado, na UNESP/ Assis e, é fato conhecido que Antonio Candido iniciou sua carreira como professor de Literatura nesta faculdade. A influência do crítico é claramente percebida nas falas dos professores entrevistados que o têm como referência, contudo, embora o próprio Candido (1972) declare que sempre teve mais intuição do que método, é um ensaísta que sempre cultivou a “paixão pelo concreto” – expressão que utiliza para descrever um tipo de leitura na qual as categorias analíticas brotam da obra e seu contexto, e não o contrário.

Aprofundar essas questões postas por Candido (1972) determinaria uma forma de se relacionar e ensinar literatura que não se reduzisse apenas à atrelada à função humanizadora da literatura, até porque esta não é a única das funções que o crítico atribui à literatura. Considerando que a literatura pode formar ele adverte, porém, que não segundo a pedagogia oficial, “que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, e o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida”. (CANDIDO, 1972, p. 2).

Acredito que há um apego a determinadas posições de Cândido que acabam por não acompanhar as revisões que o próprio crítico realizou ao longo do tempo, como a que ele descreve em entrevista à Revista Cult, em setembro de 2002, sobre suas preferências metodológicas e teóricas na época em que assinava os textos publicados na revista Clima, na Folha da Manhã e no Diário de São Paulo:

No tempo que alude, eu me interessava pelo vínculo da produção literária com a vida social, procurando determinar a sua função. Em parte, porque sou formado em ciências sociais; em parte, porque estava começando a militar em grupos de esquerda e tencionava politizar o meu trabalho crítico. A reflexão sobre as limitações de Sílvia Romero, que fiz numa tese de 1945, mais a influência da crítica americana e inglesa daquele tempo me levaram a retificar posições iniciais e tentar uma abordagem mais atenta à realidade própria dos textos.⁹

⁹ Entrevista concedida a Manuel da Costa Pinto, para a Revista Cult, nº 61, set. 2002, p. 50 .

Em relação ao seu trabalho como professor, comenta ainda nesta entrevista, que procurava “sobretudo contrapor o trabalho com os textos à tendência histórica e biográfica tradicional, ou ao exagero de teoria que estava começando”. (REVISTA CULT, 2002, p.50).

O que se depreende das falas dos professores entrevistados, exceção feita ao SD/ UNESP/ Assis, que aparenta segurança nas estratégias utilizadas, é incerteza em relação aos marcos teóricos que sustentam sua prática pedagógica.

Acredito que mesmo tendo conhecimentos teóricos sólidos específicos da disciplina, o professor tem dificuldades em articulá-los à prática que desenvolvem em sala de aula.

Repensando minha formação na graduação, arrisco dizer que muito das dificuldades deve-se à própria formação, realizada no modelo já descrito, em que a formação pedagógica se dava no último ano da graduação e insuficiente para proporcionar segurança aos licenciandos, questão que vem à baila quando da reestruturação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

4.4.3 Papel da Disciplina Teoria da Literatura

Realizando um breve histórico desta disciplina nos Cursos de Letras no Brasil, constata-se que, como disciplina autônoma, surgiu na década de 50, quando o primeiro projeto foi apresentado por Afrânio Coutinho à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Na Universidade de São Paulo ela foi criada por e para Antonio Candido, que a idealizou, não como cadeira, mas como curso. Discorrendo sobre isso, em conversa com Décio Pignatari (1993), já mencionada anteriormente, Candido revela que, ao deixar a Sociologia, aceitando convite de lecionar Literatura Brasileira na FFCL de Assis, teve oportunidade, no período em que aí ficou, de aprender técnicas de análise e de ler muito sobre teoria literária.

Segundo ele, “foram dois anos e meio de aprendizado integral” (1993, p.113). Voltou à USP com a criação da disciplina Teoria Geral da Literatura que, a seu pedido, teve o nome alterado para Teoria Literária e Literatura Comparada. Em Assis, a disciplina foi criada em 1960, para Jorge de Sena.

Entre 1960 e 1963, houve expansão da disciplina às demais universidades, pelo menos, no Rio Grande do Sul, São Paulo, Brasília e Bahia e na década de 70 ela se generalizou ainda mais.

Leite (1983, p.57-58) afirma que “com ênfase numa ou noutra tendência crítica, a disciplina tinha como objetivo comum nos vários lugares fornecer uma fundamentação teórica necessária ao estudo literário das obras”.

A colocação de Candido de nunca ter feito propriamente teoria literária, mas sim, análise literária, em suas palavras “teoria literária aplicada”, delimita as diferenças de posições entre ele e Afrânio Coutinho, ainda que em alguns outros pontos haja convergência de idéias entre ambos. Coutinho não apresenta preocupação com as relações entre teoria e prática, porquanto sua tendência é a de trabalhar com a generalidade. Para Candido, contudo, a ênfase recai sobre o estudo concreto das várias literaturas, cabendo à Teoria Literária um papel posterior de sistematização.

Ainda não divulgado no Brasil, quando da criação da disciplina, o formalismo russo começa a ser assimilado a partir de meados da década de 60, quando a Teoria Literária começará a privilegiar os métodos estruturais e a busca da literariedade.

Nos anos 70, a “onda” estruturalista motivou o surgimento de verdadeiras facções pró e contra aquilo que uns consideravam formalismo e hermetismo no trato das questões literárias, enquanto outros encaravam como aprofundamento da compreensão do caráter de linguagem de toda obra de arte verbal, opondo-se às explicações sociológicas, históricas e biográficas. Os primeiros, os contra, punham em dúvida a própria necessidade ou possibilidade de se falar teoricamente, cientificamente, de literatura.

Ao longo dos anos 80, o cenário mudou. O estruturalismo cedeu lugar a uma série de teorias, tornando plural o que no início se queria singular. Hoje, as aulas de Teoria da Literatura fazem o levantamento de teorias da literatura, entre outros objetivos que persistiram nas últimas décadas: o estudo da periodização, dos gêneros, da natureza e função da literatura.

Em rápida análise nos programas de Teoria da Literatura das três instituições pesquisadas, constatee que além dos objetivos acima relacionados, está arrolada, também, a reflexão analítica e crítica sobre as manifestações literárias. A análise de textos na disciplina denota a influência de um aspecto muito específico do trabalho teórico de Candido, a respeito do qual Leite (1983, p. 61), comenta que “poderíamos chamar, paradoxal mente de a busca do concreto”.

Quando da criação do curso Teoria Literária e Literatura Comparada, Candido adotou duas linhas mestras, a primeira, “ensinar de maneira aderente ao texto, evitando teorizar demais e procurando mostrar de que maneira os conceitos lucram em ser apresentados como instrumentos de prática imediata, isto é, de análise”; e a segunda, “escolher textos de cursos dos primeiros anos, usando os autores clássicos, mas para os de quarto e os de especialização dar a oportunidade de estudar escritores do modernismo e o de entrar em contato com os clássicos de maneira atualizada”. (CANDIDO, p.6).

Dada a amplitude do trabalho, não foi possível aprofundar as questões referentes ao estudo desta disciplina nos Cursos de Letras ora em foco, visto a pretensão ser apenas de examinar em que medida ela contribui para dar segurança aos estudos de Literatura Brasileira. Mas pelo que é proposto e considerando os depoimentos dos professores, deduzo que se tem presente em seu desenvolvimento, a perspectiva sociológica de análise defendida por Candido.

Dessa forma, ao se concretizarem os objetivos propostos, o aluno estaria munido de apoio prático-teórico, ao iniciar, a partir do 2º ano, os estudos de Literatura Portuguesa e ao começar no 3º, os de Literatura Brasileira¹⁰, mesmo porque é colocada como pré-requisito para esses estudos.

Porém - constato que estou colocando mais “poréns” do que gostaria - ao colher os depoimentos dos professores, verifico que à pergunta sobre a contribuição da Teoria da Literatura para que os alunos tenham segurança na análise de textos, as respostas esboçam um quadro desanimador:

[...] eu fico pensando, assim, que no primeiro ano o aluno chega sem ter a leitura. E vai teorizar sobre ela. Pra você andar você tem que engatinhar, daí você pega um modelo, as análises do Cândido, o livro “Na sala de aula” e você vai ver o que deve ser. Bakhtin, que deve ser analisado... Agora o aluno não chega com o essencial por conta dessa valorização da teoria. (SD/ UEMS).

Acredito que o SD, que já ministrou aulas de Teoria da Literatura, entende ser necessário os alunos iniciarem as análises desde o primeiro ano e, confirmando a influência de Cândido, sugere o livro “Na sala de aula”, livro que contém seis análises de

¹⁰ Apenas na UNESP/Assis a disciplina Literatura Brasileira é oferecida a partir do 2º ano. No 4º ano é oferecida como optativa. Na UEMS é oferecida no 3º e no 4º ano e, na UEL, a grade curricular é diferenciada, sendo que apenas a habilitação em Línguas Vernáculas oferece a disciplina a partir do 2º ano – Literatura Brasileira I. Nas demais habilitações é oferecida no 3º e 4º anos, respectivamente como Literatura Brasileira II e III.

poemas e que, segundo o autor “procuram sugerir ao professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns” (CANDIDO, 1993, p.5).

A respeito da questão, o SD/ UNESP/ Assis acrescenta outras observações que incluem um ponto importante que é o da integração entre os professores e as disciplinas por eles ministradas. Valoriza, portanto, a prática da interdisciplinaridade, tão em moda ultimamente e tão pouco praticada e, ainda registra uma postura viciosa dos professores que, via de regra, atribuem os problemas de aprendizagem de seus alunos a pouca bagagem com que chegam dos anos anteriores, enfim, aos outros.

Não deixa, entretanto de evidenciar ser desejável que o aluno tivesse melhor preparo para analisar os textos literários, mas considera que tal embasamento pode ter sido ministrado, mas ficou distanciado. Ou seja, mesmo tendo cursado a disciplina Teoria da Literatura nos anos iniciais do curso, os discentes não trazem a experiência que lhes possibilite desenvoltura ao lidar com os textos e, ao chegarem ao quarto ano as dificuldades ainda são muitas. Apesar de ter resumido sua fala, transcrevo -a, na íntegra abaixo, porque é bastante reveladora do que vivenciamos nos Cursos de Letras.

No nosso curso não dá para generalizar. Houve momentos, como você vê, a TL entra antes, da literatura de língua portuguesa isso varia demais em relação aos professores. Se você tem oportunidade de dialogar com o departamento ou não. Então, houve momentos que havia professores empenhados em fazer um trabalho introdutório, dar o arroz com feijão mesmo, da TL para quando eles entrassem de fato na Literatura Brasileira, eles já estivessem preparados. Houve momentos que isso absolutamente, não era preocupação para os professores da área, não houve diálogo, cada um ficou lá, resolvendo suas questões, suas questões teóricas e infelizmente quando se precisava disso depois, não se conseguia administrar.(SD/ UNESP/ Assis).

Ao discorrer, também, sobre a falta de embasamento dos alunos, comenta:

Sim, mas eu tento fugir um pouco disso, porque isso é um vício de professor. Ele sempre tenta justificar o que não está conseguindo fazer com eles, dizendo que faltou o que não foi feito lá trás, então eu tento fugir um pouco dessa armadilha, mas acredito que talvez não porque não tivesse sido feito, mas por ter ficado distanciado. Mas eu acho que se tivesse conseguido estabelecer nos últimos anos, maior clareza, conceitos mínimos que os alunos não podiam deixar de ter no 1º ano em TL, teria facilitado muito a nossa vida. Já aconteceu de

chegar ao 4º ano e o aluno sequer consegue perceber claramente o papel do narrador numa narrativa, essa confusão, não consegue distinguir discurso indireto e indireto livre, aí a coisa pega. Mas, também, a gente vê que não dá para fazer tudo e às vezes, também, a narrativa ficou lá tão no ar, nas altas cavalarias que falta um fechamento do texto mesmo.(SD/ UNESP/ Assis).

O distanciamento da disciplina Teoria da Literatura em relação à disciplina Literatura Brasileira é um ponto que gostaria de problematizar. Já se tornou lugar comum a discussão sobre a disposição da disciplina nas grades curriculares dos cursos, antes do estudo das literaturas que virão depois. Leite, ao entrevistar Claude Leroy para sua pesquisa, insere na pergunta sua posição:

[...] nos sentimos um pouco como se construíssemos uma casa começando pelo telhado. Porque os estudantes (pelo menos os brasileiros) não leram o suficiente. No primeiro ano não conhecem as obras literárias sobre as quais são convidados a refletir teoricamente. É como teorizar no vazio. (LEITE, 1983, p.162).

A resposta do professor Leroy apresenta posições com as quais concordo, porque vai ao cerne do problema: a forma como o conhecimento é veiculado na universidade. Preocupar-se com o que vem antes ou depois não é o essencial, até porque, segundo ele “querer colocar pedra por pedra para chegar a um conhecimento seria uma concepção cumulativa do ensino, um saber que se capitaliza”.(LEITE, 1983, p. 163).

Portanto, acredito que o problema não está em quando ensinar a Teoria da Literatura, mas em o quê ensinar e em como ensiná-la. Há que se ter clareza do que se pretende e, retomando o SD/ UNESP/ Assis, “ficar nas altas cavalarias” não tem apresentado resultados satisfatórios. O próprio Leroy sugere que, tendo em vista o escasso repertório de leituras dos alunos, poderia se pensar num sistema por ano no qual haveria, de uma maneira complementar, um ensino mais teórico, mas não necessariamente abstrato, e também os estudos de texto. Sugere que os “estudos de texto [...] poderiam se efetuar de várias maneiras. De um ponto de vista histórico, sociológico, mais temático, mais formalista... ou mais textual, no sentido de Barthes”.(LEITE, 1983, p. 162).

Resumidamente, sua posição é a de levar os alunos a produzirem seus conhecimentos, o que fica patente quando afirma, que “o problema é a formação do olhar, de certa maneira. Não é a reprodução dos métodos, não é dizer-lhes 'eis como trabalho, meu

método é o bom, é assim que se deve fazer. Isso não. Eu acho que isso é que seria efetivamente uma pedra sobre a outra”.(LEITE, 1983, p.162).

O como ensiná-la não exige senão o que deveria estar presente no ensino de qualquer disciplina, a consciência de que aprendizagens significativas são conquistadas pelos alunos com a mediação do professor e por terem sido construídas pelos alunos, dificilmente esquecidas. Leahy-Dios, ao discorrer sobre práticas pedagógicas no ensino de literatura, fala sobre isso com muita pertinência:

Práticas pedagógicas não-opressivas de estudos literários exigem a inserção de questões políticas nos programas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem. Isso requer a revisão de textos e autores da literatura, o repensar das abordagens democráticas, a avaliação dos silêncios que preenchem turmas e salas de aula de literatura. O limite não será estabelecido por práticas individuais e heróicas, os feitos de professores isolados, percebidos no espaço escolar como mais competentes, comprometidos ou dispostos a ações de risco. (LEAHY-DIOS, 2004, p.222).

A autora insiste na premissa de que os textos literários devem continuar sendo a base dos estudos de leitura e de literatura, mesmo que os estudos ofereçam elementos teóricos fundamentais para o fortalecimento dos estudantes como leitores, críticos e escritores, se for o caso. Compartilhando suas idéias, retomo suas observações:

Acredito no saber teórico como eixo central da *transleitura* pedagógica-literária que proponho; seu pano de fundo será sempre político, social e cultural, e integrará o trabalho literário de professores e alunos nos variados níveis do saber formal. É o saber teórico que pode fazer da educação literária uma prática concreta com resultados visíveis, em vez do obscuro, “elevado” e ideologicamente comprometido com o poder encontrado nas salas de aula; é a reflexão teórica sobre o percebido, o observado (a ação) que poderá reforçar os papéis discente e docente de agentes de seu próprio conhecimento e transformação social e pessoal.

Ao deixar as torres de marfim acadêmicas para mediar a educação literária em todas as direções possíveis, o saber teórico cumprirá seu papel na compreensão do poder discursivo e da autoridade social, pois a importância da teoria não está apenas na fundamentação pedagógica, mas na prática política. (LEAHY-DIOS, 2004, p.222).

Imprimir tal direcionamento nas práticas pedagógicas evitaria situações como as relatadas pelo SD/ UEL, ao discorrer sobre a possível contribuição da Teoria Literária:

Acho que há uma deficiência grande aí. Eles não conseguem articular esse conhecimento. Na maioria das vezes o que acontece é usar a terminologia, e às vezes de forma errada, mas eles não conseguem ter essa teoria como um suporte para análise, principalmente da poesia. Aí se for com poesia, então, aí é pior ainda. Eles não sabem coisas básicas, o mínimo, eles não sabem. (SD /UEL).

E, por outro lado, garantisse que os graduandos não apresentassem tantas dificuldades como as que foram relatadas tanto por eles próprios, como pelos docentes entrevistados, revelando que há uma distância muito grande entre o que deveria permear o ensino de literatura e o que se faz realmente em sala de aula.

As observações que vou registrando, tanto em relação aos alunos da graduação, quanto aos de especialização e, ainda, em contato razoavelmente freqüente com professores da Educação Básica, permite m perceber que mais que encontros, há embates quando se trata de abordar textos literários. Inseguros, todos se limitam a perguntar “o que o autor quis dizer aqui?”. Em relação aos discentes, a situação é assim descrita pelo SD/ UEL:

Os textos literários eles não têm muito suporte teórico para analisar, interpretar texto, não têm. Então quando você pede para fazer uma análise não ficar estudando terminologia, mas ter um suporte teórico para poder trabalhar o texto você percebe que eles não têm. Aí, fica muitas vezes naquele achismo, é uma dificuldade de conciliar aquilo que eles viram durante dois anos em teoria literária, com a literatura, parece que ficam coisas separadas. Ele aprende em teoria literária que é uma coisa e em literatura aqui é outra. A teoria literária tem que trabalhar ali junto com a literatura para poder dar suporte.

Essa postura, afirma Leahy-Dios (2004, p.149), “põe a descoberto o verdadeiro papel do aluno, que não é participante, leitor ou sujeito historicamente ativo” . E continua:

O problema da intenção do autor vem sendo trabalhado de formas diferentes, em diferentes tempos sócio-históricos, à procura de significados variados de um mesmo texto literário. Não é possível determinar significados textuais com total segurança, embora estudantes de literatura sejam levados a crer em verdades literárias e leituras excludentes, sem contemplar linhas de pensamento opostas ou diferenciadas além daquela apresentada a eles por seus professores [...]

Sem acesso a diferentes linhas de pensamento ou compreensão dos gêneros textuais intrínsecos, alunos de literatura não são capacitados a atuar como críticos competentes para reconstruir as convenções e visões gerais que cercaram o autor à época da escritura. Tampouco são treinados para interpretar um trabalho do passado através de um diálogo entre o passado e o presente. (LEAHY-DIOS, 2004, p.149).

Embora o trabalho da autora acima citada esteja voltado para o Ensino Médio no Brasil e o equivalente, na Inglaterra, suas colocações corroboram o que constatei nos Cursos de Letras em relação ao ensino de literatura. Assim, questões como historicidade do texto, gêneros textuais e abordagens do texto e perspectivas de análise textual são temas que os alunos de Letras não dominam.

Este último é de fundamental importância, na minha opinião, para nortear os alunos em lidar com o texto e em seus trabalhos no curso que, freqüentemente, apresentam uma miscelânea de referenciais teóricos incompatíveis, e desse modo, com o futuros professores, dominassem um conhecimento globalizante a respeito do objeto que irão ensinar. Tratarei disso na seqüência.

4.4.4 Abordagens da Análise Literária

A minha intenção foi examinar em que medida os Cursos de Letras das três universidades (UNESP/ Assis, UEL e UEMS) têm possibilitado o conhecimento das diferentes linhas de análise literária, de seus pressupostos teóricos, no que as teorias podem ajudá-los tanto como alunos, como futuros professores.

Para esse exame foi perguntado aos alunos, que estavam concluindo os cursos, quais as abordagens críticas de análise literária que conheciam, e se saberiam identificar as utilizadas pelos seus professores. Aos professores destas turmas, perguntado sobre quais as abordagens de análise que utilizavam em suas aulas, e se os alunos as identificavam e as conheciam.

Esclareço que o objetivo não é o de focar as abordagens que hoje se multiplicam, mas o de verificar em que medida um curso que forma docentes atingiu a meta de integrar a leitura textual ao conhecimento informativo, fundamentado em uma visão crítica das teorias literárias.

Respondendo sobre as abordagens de análise literária que conhecem, a maioria dos alunos demonstrou não saber quais são e nem identificá-las. De modo geral, citaram principalmente o estruturalismo e, visivelmente confusos, autores de história literária, evidenciando um ensino calcado na historiografia e na periodização literárias. No que diz respeito a se sentirem preparados para analisar textos literários, a maioria também respondeu

negativamente, revelando, também, que não sabem identificar as abordagens de análise utilizadas por seus professores.

Como já descrevi acima, apenas um aluno citou várias delas, alguns se limitaram a apontar uma ou outra, e a maioria afirmou não conhecer nenhuma. Nas três turmas houve dúvidas quando se tratava desta pergunta, pois afirmavam não ter entendido o que se pedia. Relaciono abaixo um conjunto das respostas obtidas.

Na UNESP/ Assis, apesar dos equívocos cometidos, pode-se perceber um número maior de alunos que conhecem uma ou outra abordagem:

Estruturalista, análise dissertativa de Greimas, porém, tenho dificuldades em utilizá-las. (D12/UNESP/Assis).

Alfredo Bosi, em História Concisa..., Antonio Cândido; Afrânio Coutinho, Haroldo de Campos, Terry Eagleton; Rosenfeld, dentre outros. (D14/UNESP/Assis).

Ouvi falar do formalismo, estruturalismo, mas não as conheço profundamente. (D15/UNESP/Assis).

Estruturalista que toma como base a forma do texto, a semiótica, que trabalha com os diversos elementos do texto (actante e outros). (D16/UNESP/Assis).

Análise discursiva de Greimas. (D17/UNESP/Assis).

Semiótica, Análise do Discurso, Análise formal de poemas, estilística, etc. (D19/UNESP/Assis).

Na UEMS e na UEL o quadro de respostas praticamente se equivale; como a seleção abaixo exemplifica:

Massaud Moisés, Bosi, Coutinho, não entendi a pergunta ou não sei o que é abordagem. (D06/UEMS).

Estilística, semântica. (D07/UEMS).

Poesia, prosa. (D08/UEMS).

Comparativismo, historicismo. (D09/UEMS).

Análise de prosa e poema. (D10/UEMS).

Análise semântica. (D11/UEMS).

Análise semântica, lingüística, estilística. (D12/UEMS).

Talvez eu as conheça mas não consigo distinguir tais teorias. (D13/UEMS).

Não sei. (D08/UEL).

A gente trabalha de acordo com o período literário e o autor. (D16/UEMS).

Não consigo. O atual professor apenas discute vagamente os textos. (D05/UEL).

Não entendo bem disso, ainda, mas sei que a abordagem histórica é a que conhecemos de modo geral, ordem cronológica da produção literária. (D13/UEL).

Para que se possa planejar bem uma aula de literatura Bordini e Aguiar (1988), em obra destinada aos professores do ensino fundamental e médio, sugerem como ponto de partida ao professor, não a metodização da atividade, mas o conhecimento aprofundado e seguro de um amplo repertório de obras que poderá trabalhar em sala de aula. Em relação à metodologia, consideram-na um pré-requisito, que vem depois, mas indispensável. E alertam que “qualquer metodização do ensino não se opera num vácuo teórico”. Melhor explicitando, afirmam:

Tanto a leitura seletiva do professor quanto o método que ele adota após decidir sobre textos que deverá trabalhar são orientados, na sua essência, por uma concepção que ele faz do literário. Esta lhe oferece os critérios para apreciar as obras e para abordá-las com os alunos segundo um ou outro método que faça emergir o conceito de literatura subjacente a todo o processo.

Se a seleção de textos e a escolha de métodos de abordagem textual é interdependente e mutuamente sustentada por uma noção comum de literatura, a consequência é que o professor precisa conhecer algumas teorias literárias que lhe definam os limites do seu campo de trabalho. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.28-29).

É evidente que o conhecimento das teorias que as autoras apontam como necessário deveria ocorrer nas licenciaturas em Letras as quais têm, entre seus objetivos, a apreensão crítica das obras literárias, não somente através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também pela mediação de obras de crítica e teoria literárias, formuladoras de interpretações e comentários que se tornam um quadro de referência, com o qual, ou a partir do qual ou contra o qual, sua apreensão se estabelece.

Acredito que esse estudo deveria ocorrer na disciplina de Teoria da Literatura, porém, examinando ementas e objetivos da disciplina, foi possível perceber que a ênfase nos programas recai sobre o estudo dos gêneros, literariedade e periodização, não havendo indícios de como são conduzidos os estudos voltados às teorias literárias que embasariam as abordagens textuais. Os relatos dos alunos não deixam margem a dúvidas de que tais estudos não são realizados, ou pelo menos, não sistematicamente.

Assim, observamos que o professor de literatura, no caso a brasileira, poderia, ao tempo que escolhe um conjunto de obras para analisar, apresentar e esclarecer os métodos usados para as abordagens textuais. Isso acaba não acontecendo, ou porque preferem se deter menos na análise dos textos ou por falta de tempo.

De qualquer forma, escolhem uma forma de abordar os textos em suas aulas, relatadas nas entrevistas, todavia os alunos desconhecem a escolha de um conjunto de obras e esclarecimentos de métodos usados nas abordagens textuais, e os próprios professores têm consciência deste desconhecimento, segundo seus testemunhos:

Na linha da narrativa isso tem sido muito abordado, porque tenho que mostrar, quando está se lendo um ensaio, que essa voz não vem do vácuo, mas está situada num certo horizonte teórico. Alguns compreendem melhor, outros, não.

Mas você deve estar sentindo, na minha linha de exposição, que no curto período de tempo que tenho para trabalhar com Literatura Brasileira - 12 a 15 sessões por semestre, é o que me cabe - e eu estou com 4 turmas, eu faço uma opção, que é uma ênfase brutal nas obras, na leitura e menos na teoria sobre as obras. É uma opção. A gente lê um grande texto teórico, que dá um contexto assim, bem genérico e depois faz a leitura da obra em si com uma leitura de um ensaio sobre cada uma delas. Então ninguém vai fazer análise minuciosa dessas obras. Ou já fiz isso com um dado pronto. Mostro o que foi feito pelo Haroldo Campos e, falo da dívida grande que ele tem com o estruturalismo russo, o formalismo, por aí afora, vou situando. Ou mostro o Antonio Candido. Vejo como ele relaciona os dados sociais imbricados com a estética, pá, pá e pá, mas vejo assim, para eles despertarem uma consciência, mas a ênfase não é pelo lado teórico.

[...] Se quiserem uma orientação é isso, apresento uma bibliografia de 4 ou 5 obras importantes e apresento uma palestra com uma síntese disso. Agora, vai variar, é lógico, a linha teórica, conforme o romance, etc e tal. Agora, tudo marcado por essa linha do Antonio Candido, que são autores que estão em atividade, que trabalham com dados estéticos e dado social entrosados, nunca separados.(SD/ UNESP/ Assis).

A pergunta sobre as abordagens de análise de texto utilizada não foi bem compreendida pelo SD/ UEMS e SD/ UEL, que, a princípio, entenderam que se perguntava sobre métodos de ensino, procedimentos metodológicos, sendo que a escolha por uma ou outra abordagem de análise é um dos processos que compõem a metodologia. Foi com alguma hesitação que o SD/ UEL, após esclarecimento de minha parte, passou a responder e, deixou claro que opta por uma análise estrutural nos moldes propostos por Afrânio Coutinho, o que também acontece com o SD/ UEMS.

É pertinente, pois, retomar Leahy-Dios (2004, p.229) que entrevistando os professores para sua pesquisa, ao solicitar que definissem os modelos crítico -teóricos que fundamentavam as suas práticas, constatou que “todos perderam a firmeza, quer negando a importância do conhecimento teórico crítico, quer confessando usar métodos intuitivos, que acreditavam funcionar no sistema atual e ser suficientes para aprovação nos exames”.

Também constatei falta de firmeza nos SD/ UEL e SD/ UEMS quando questionados a respeito das abordagens textuais que utilizam e sobre quais aportes teóricos se fundamentam o que pode ser verificado nas respostas obtidas.

Na graduação, pensemos assim, na poesia, eu acho, que na graduação desde o primeiro ano até o quarto, você tem que trabalhar, deve trabalhar com os elementos básicos de uma análise. Pensando no caso da poesia, você tem que dar noção para o seu aluno. Ele tem que entrar em contato, ele tem que saber o que é o ritmo, o que é a imagem no texto, ele tem que conhecer as figuras de linguagem, as figuras de estilo, ele tem, é claro, e isso acaba completando conhecer um pouco das estéticas literárias, todo o seu ideário. Mas eu acho assim, se você pedir para eu citar um livro indispensável nesse momento, quanto à abordagem poética, análise poética, a que eu estou me referindo aqui, eu acho que é o do Afrânio Coutinho... Trabalhar muito bem a questão dos gêneros, os caminhos são muitos, não é?(SD/ UEMS).

Comento que Afrânio Coutinho faz análise estrutural e pergunto se a abordagem que usa, é semiótica, se é estrutural, enfim, que perspectiva de análise é escolhida, obtendo a seguinte resposta:

Estrutural, é. É uma análise mais estrutural. Olha fica mais no romance e na poesia, contos, às vezes, um ou outro, mas fica mais em romance. Na verdade, não fica especificamente em uma apenas. Eu procuro dar uma abordagem para eles que trabalhe tanto textos, na sua estrutura interna, talvez um pouco voltada para o estruturalismo, mas não propriamente o estruturalismo, mas na abordagem interna do texto. É, e fazendo... sempre pensando no contexto, no contexto que é produzido, que vínculos esse texto mantém, com o contexto maior. Não só uma análise do texto em si. A análise semiótica também não costumo fazer com eles porque é uma coisa que eu acho que tem que ter um suporte teórico que demandaria tempo também pra eu passar pra eles pra que eles pudessem fazer essa análise, porque teria que ter um conhecimento disso pra poder chegar a conclusões, lá fazer o percurso daquele tipo de leitura, mas eu procuro fazer essa análise que de certa forma resgata aquilo que eles vêem em teoria literária, que eles ainda vêem muitas vezes nessa análise. Então tem uma

ligação com esse estruturalismo mesmo, ainda que não seja bem estruturalismo, mas tem uma ligação deles, que vem de uma formação anterior... não que eles leiam propriamente, mas que é do passado, das origens da formação teórica, muitas vezes. Então eu estou procurando trazer um pouco disso pra auxiliar a leitura deles, para trabalhar o texto na sua estrutura interna, mas também trabalhar o contexto. Trabalhar o que está além do texto.(SD/ UEL).

Transparece, neste depoimento, uma reserva em admitir a eleição do mé todo estrutural como forma de abordagem do texto em sala de aula. Avento como uma hipótese para tal relutância, o fato de a análise estrutural, após áureo apogeu, ser alvo de críticas pelos que a consideravam muito restrita ao levantamento das estruturas lingüísticas em detrimento das demais funções da literatura.

Considerando o conjunto de relatos dos professores, acredito que mesmo não estando totalmente explícita, há em suas opções a influência de Candido, quando afirma:

[...] há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem, de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana. (CANDIDO, 1972, p.2).

Bosi, em entrevista a Fraga Rocco, já citada neste trabalho, faz observações semelhantes e conclui que:

[...] tudo depende da acuidade e da capacidade integradora da pessoa que usa uma determinada metodologia, porque a metodologia não é uma receita. Se for uma receita, teremos só metade do caminho feito.(ROCCO, 1981, p.100).

Os depoimentos dos professores entrevistados mostram a coexistência de abordagens, nos moldes descritos acima por Candido. O que se apurou junto aos alunos é o desconhecimento tanto do que é realizado pelos professores, como de quaisquer outras abordagens que, a meu ver, deveriam ter sido objeto de estudo, principalmente, na disciplina Teoria da Literatura. A situação de despreparo dos alunos em relação às perspectivas de análise literária apontada pelos professores é exemplarmente descrita pelo SD/ UEL.

Não. Eu acho que não, porque até nos trabalhos e nos seminários que eu peço para eles fazerem, de alguma obra, eu peço para que eles façam também, um estudo, às vezes, da crítica que foi feita em cima

daquela obra, em cima daquele autor, para ver que tipo de abordagem será dada à obra. Eles nunca fazem, eles não sabem se o autor trabalhou e analisou uma obra de uma vertente, de uma análise sociológica ou de uma análise estruturalista ou de análise semiótica, eles não sabem. Não, eles não têm condição de fazer isso. Ai eles vêm, quando eu peço isso, eles vêm e lêem um trechinho que o autor escreveu, na obra e falam, não sabem identificar mesmo, não sabem o que é uma coisa e o que é outra. Na verdade, eu acho que eles, no curso, eles não tem noção nenhuma, nem mesmo do que é o formalismo russo, eles não sabem disso. Utilizam, às vezes, terminologias que se associam às teorias, conceitos, mas eles não sabem de onde vem. (SD /UEL).

Concordo com as ponderações de Bordini e Aguiar (1988, p.29) que para poder discriminar qual o texto de melhor ou pior qualidade literária, “assim como para optar por um outro método de compreensão e interpretação de uma obra específica, o professor precisa se conscientizar de seus pressupostos teóricos, no que as teorias literárias podem auxiliá-los”. Portanto, é de se perguntar como esses graduandos poderão efetuar suas opções metodológicas, em suas futuras aulas, tendo em vista o parco conhecimento que têm das teorias literárias.

É fora de propósito considerar que, atualmente, face à pluralidade de correntes críticas, seja possível abarcá-las todas em um curso, até porque como coloca Bosi:

Quisesse alguém mapear as correntes cruzadas ou paralelas da crítica recente, deveria fazer o trabalho de um cartógrafo de meandros. As águas, mal divididas, fluem umas nas outras. O que parecia por um momento unido está prestes a apartar-se. O que, tempos atrás corria em leito próprio agora se espalha alagando as margens e impedindo que o desenhista separe com traço nítido os cursos principais e os seus afluentes. (BOSI, 2003, p.38)

Entretanto, ele também observará que apesar do pluralismo de tendências quer puras ou misturadas, “sempre será possível divisar no meio do labirinto alguns corredores mais freqüentados”.¹¹

As mais correntes concepções do literário, afirmam Bordini e Aguiar (1988) podem ser agrupadas em duas classes principais: as que valorizam o discurso lingüístico e suas representações ideais, como a estilística, a fenomenologia, o formalismo russo, o

¹¹ Essas observações se encontram no artigo “Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões” no qual o próprio autor mapeia as correntes críticas com as quais teve contato no seu Curso de Letras, ao tempo que com o olhar de hoje, as analisa criticamente, às vezes em tom caricatural, resultando em uma leitura saborosa e divertida, que muito auxilia quem se interessar, também, em historiar a crítica literária no Brasil, desde a criação da USP.

estruturalismo e a semiologia, e as que valorizam a equivalência entre o universo criado e o universo real, como a teoria de Aristóteles, a sociologia literária e a estética da recepção. Confirmando o que diz Bosi, as autoras também comentam que, freqüentemente, teóricos de um ou outro lado ultrapassam essas fronteiras, mas, e isso é importante para o ensino, visto que, a partir delas podem-se traçar algumas diretrizes que facilitem ao futuro professor de literatura, a tomada de decisões na área da literatura.

Impossível preencher as lacunas somente nas aulas de literatura. Espera-se, e é desejável, uma maior organicidade nos cursos de modo que a disciplina Teoria da Literatura ofereça essa fundamentação e, ainda, de forma sintonizada e com coerência de programação.

Se insisto na necessidade da teoria literária, mesmo a despeito dos que a consideram uma interposição entre o leitor e a obra, é por estar em concordância com Eagleton (2003, p.X) para quem “sem alguma forma de teoria, por menos consciente e implícita que seja, não saberíamos, em primeiro lugar, como definir uma 'obra literária', ou como deveríamos lê-la”.

E, muito menos, acredito, ensiná-la.

4.4.5 Articulação Ensino, Pesquisa e Extensão

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é conceito expresso na reforma universitária de 1968 e reafirmado na atual LDB – 9394/1996 e, mais especificamente, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras que dispõem que a Universidade “não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo de trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos”. (DCL/ 2001). Assim, as Diretrizes recomendam que os Cursos de Letras “promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a pós-graduação”. (DCL/ 2001).

Entretanto, a questão da indissociabilidade constitui-se um desafio que continua presente na universidade e a discussão, em diferentes contextos e instituições, revela que sequer existe um acordo conceitual sobre o sentido da indissociabilidade e nem uma reflexão sistemática sobre o tema.

A respeito, Cunha afirma:

A maior parte da comunidade universitária, e em especial os docentes, explicita a idéia de que há indissociabilidade quando o professor faz ensino e tem projetos de pesquisa e extensão. Espelhando o que seu plano de trabalho exige, há horários específicos para cada uma destas atividades. A idéia de indissociabilidade se concretizaria pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o *professor* leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas.(CUNHA, 1996, p. 32).

Uma das colocações do SD/ UNESP/ Assis a respeito da articulação entre ensino e pesquisa confirma o exposto por Cunha:

Eu vinha dizendo que com a IC eu acho que hoje isso se dilui, tem a IC, mais professores orientando alunos, isso tende a melhorar. Talvez se os canais institucionais promovessem mais isso em outros âmbitos que não apenas o da orientação, o que fazem, às vezes é muito comum um professor dar aulas, de uma disciplina e os alunos nem ficam sabendo o que lê pesquisa, o que não pesquisa. Às vezes, ele não tem espaço para trazer suas pesquisas para a sala de aula. SD/ UNESP/ Assis.

Apesar de considerar um ganho de qualidade o fato de o professor se envolver com as três dimensões da vida universitária, Cunha comenta que é questionável entender dessa forma a indissociabilidade porque considera que numa aprendizagem significativa o aluno é o principal ator, “interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói”. (CUNHA, 1996, p. 32).

Daí, ainda de acordo com a autora, ser difícil colocar o professor como principal agente da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, já que não se pode considerar que ela ocorre quando o professor realiza as três atividades separadamente, pois indissociabilidade é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico.

Parece-me que atribuir apenas ao professor a prática da pesquisa se calca no fato de se confundir pesquisa acadêmica básica com pesquisa científica. De um lado temos a produção científica dos professores, principalmente as vinculadas aos programas de pós-graduação e, ainda, o poder da ciência conferindo ao conhecimento que se veicula na universidade um caráter privilegiado e, sobretudo, controlando os mecanismos de sua

produção e distribuição; de outro, cursos de graduação que negam, quase sempre, a idéia do ensino com pesquisa e, menos ainda, com extensão.

Levantamento realizado, em julho de 2006, referentes aos projetos vinculados às turmas pesquisadas, nas três universidades, mostra que na UNESP/ Assis, segundo informações contidas na página da instituição, a integração do curso de Graduação e a Pesquisa ocorre com participação de quase todos os professores do Departamento no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração “Literatura e Vida Social” (Linhas de Pesquisa: Leitura, Crítica e História Literária; Gêneros, Identidades, Fronteiras), contribuindo com quase 70% do total do corpo docente deste Programa; orientação de projetos de *Iniciação Científica*, a maior parte deles apoiados por Agências de Fomento (FAPESP, CNPq, Reitoria - UNESP), projetos estes que, geralmente, são desenvolvidos posteriormente em nível de Mestrado e de Doutorado; Núcleo de Ensino, em que se verifica a aplicação imediata da teoria recebida na Graduação; *Projetos de Extensão* com a participação de professores em projetos – *Pedagogia Cidadã* (Professor-Orientador), *Cursinho 1ª Opção* (professor coordenador). Na página da PROEX/ UNESP está relacionado, no ano de 2005, apenas um projeto de extensão da área de Letras: A UNESP nas ondas do rádio.

Já na UEL, o levantamento apontou que o Curso de Letras tem em desenvolvimento 43 projetos de pesquisa, 07 projetos de extensão e 05 projetos de ensino, sendo que os de extensão e os de ensino são, na maioria, voltados às Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol).

Na UEMS, estão em andamento 26 projetos de pesquisa (não arrolados os projetos vinculados a Programas de Pós-graduação, já que vinculados às instituições que os ofertam), 02 de extensão e 04 de ensino, estes últimos, voltados para Língua Inglesa e Espanhola.

Os números falam por si mesmos e são confirmados por um dos professores entrevistados:

[...] a pesquisa continua sendo ainda aí o que mais chama atenção, ela domina, eu acho que nesse campo aí de atuação as pessoas costumam ... tendem para a pesquisa mesmo, porque quando eles vão para pesquisa eles associam essa pesquisa aos seus projetos, pessoais, profissionais, a uma elevação aí de nível e tudo mais, acho que gira em torno disso.

(Extensão) é a prima pobre. Pesquisa dá mais status. Até a instituição não valoriza, na contagem de pontos (para fins de vantagens, como TI – Tempo Integral - ou DE- Dedicção Exclusiva), o projeto de extensão vale menos que o de pesquisa. (SD/ UEMS).

O maior quantitativo é de projetos de pesquisa, seguidos de poucos de extensão e pouquíssimos de ensino. Também, convém assinalar que não há, entre os projetos, nenhum voltado às questões de ensino, a não ser na UEL, um que examina a formação inicial de professores de Língua Inglesa. Os projetos de extensão, predominantemente voltados para questões de Língua Estrangeira (cursos de línguas para a comunidade, principalmente), apresentam algumas exceções, como os que procuram se relacionar com a sociedade, oferecendo alfabetização para jovens e adultos ou cursinhos pré-vestibulares. Em sua maioria, os projetos de extensão, além de alfabetização e cursinhos, se voltam para questões culturais, como cinema, coral ou teatro.

Entretanto, os professores entrevistados foram unânimes (e enfáticos) ao afirmar a importância de a universidade voltar-se mais para a comunidade, e ao reafirmarem suas posições sobre a importância de o curso desenvolver projetos extensionistas:

Totalmente. E nisso temos um problema aqui. Eu me lembro quando estava na coordenação. Há muitos momentos em que você solicitava mais dos estudantes para você fazer balanços, diagnósticos do curso, até quantitativos até em várias áreas e no departamento de literatura, se você falar... é até uma vergonha.... se você escreve r isso, eles até me lincham, mas é um problema que um departamento como o de literatura que é um departamento grande, de peso no curso, não desenvolva um único projeto de extensão ligado à comunidade, seja um clube de leitura ou um projeto escolar ligado a alguma escola. Mas não é só o nosso, não. O próprio departamento de Lingüística, e não é só daqui.

Então, a extensão é vista assim, como uma perfumaria quando deveria ter projetos de extensão mais consistentes, interagindo universidade e EF e EM. Mas que nós temos aqui um grupo, que você conhece, [...] que é o grupo “Literatura e Leitura na escola” e aí, congrega alguns professores aqui que têm esse interesse com alguns de outras instituições, então nós implementamos uma série de ação neste sentido. Agora, não reflete a visão do Curso de Letras como um todo, ou do departamento de literatura. São ações desse grupo, como diria, isoladas, mas congregam. Algumas tiveram repercussão excelente, como o Jornal ProLeitura que era o canal de diálogo entre universidade e o EF e EM. Teve repercussão muito grande. Chegamos, nos últimos números à tiragem de 5 mil exemplares, voltados para os professores da rede pública, ele estava nas mãos dos professores.

Tivemos o retorno disso, tivemos seminários, cursos, grupos de estudo... Nosso grupo chegou a ter 40 pessoas espontaneamente participando dessas discussões. Boa parte era de professores da rede pública, então, houve iniciativas.

Mas deixa muito a desejar, não é algo sistemático, regular, era sempre esporádico, depende muito da vontade de um ou de outro, de

suas experiências, mas não está formalizado na grade, na Pós-Graduação do curso. Aí, você se assusta, parece que sempre é vista assim: Ah... é coisa de alguns idealistas e lunáticos e idiossincráticos que acham isso importante e enfiam como óleo de rícino goela abaixo dos outros. Mas sempre como se fosse a exceção, a regra não atende essas questões. Temos um curso de licenciatura, temos que ficar preocupado o tempo todo com isso.(SD/ UNESP/ Assis).

Eu acho que os projetos de extensão são muito importantes nesse sentido. A UEL tem um estágio em que os alunos acabam trabalhando diretamente com os alunos, mas isso é mais para a língua portuguesa, em literatura é muito pouco. Mas eu acho que poderia ampliar muito, quer dizer, o aluno vai pra sala de aula trabalhar com literatura, e aí ele pode realmente ver o como trabalhar com o texto, mas talvez precisasse de uma disciplina específica pra isso. Uma metodologia do ensino de literatura, também talvez fosse algo interessante, porque a gente tem umas disciplinas que são muito fechadas que não dá para sair muito daquilo.(SD/ UEL).

Acho extremamente importante, extremamente. Acho que a universidade ela tinha que estar bem mais próxima desse tipo de trabalho, ela deveria oferecer oficinas de leitura, laboratórios de criação literária como pretendeu o professor Afrânio Coutinho, (nas notas) de teoria literária, cursos assim... Projetos ligados às artes de um modo geral, a cinematografia. Tudo que diz respeito à cultura, porque, na verdade, a gente sabe que as artes, elas dialogam, as linguagens são diferentes, mas elas se voltam sempre pras mesmas questões, os mesmos assuntos: é o homem, é a vida, é o mundo. Falta muito esse trabalho, esses projetos de extensão. (SD/ UEMS).

Dois dos docentes tocam em um ponto que tem sido objeto de propostas oficiais, que é o estágio curricular visto como o momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, e instrumento adequado para viabilizar a extensão universitária. O estágio deveria, portanto, responder às questões sociais dimensionadas nos debates entre universidade e comunidade, fortalecendo a relação entre ambas.

De fato, a extensão universitária tem a ver com práticas ou vontade de relacionamento entre a Universidade e a sociedade. Ocorre que quando se insiste no conceito de uma Universidade que se estende para outros espaços, para além daqueles que a caracterizam, pode-se estar realizando simplesmente o ensino fora dos muros institucionais, não se percebendo a relação deste ensino com um elemento que dele se distingue. Idêntico fenômeno acontece quando, valendo-nos de pessoas externas ao nosso corpo social ou de processos humanos, realizamos estágios acadêmicos para a formação de nossos alunos. A

“sociedade” entra, de certa forma, como objeto de nossa ação, estando efetivamente a serviço de nossos fins educacionais.

Precisamente por esta razão, a Carta de Recife¹², ao relacionar estágio com o conceito de extensão, o faz de modo crítico, mantendo certa distância do conceito recorrente. Por aquele documento, a nova matriz da indissociabilidade se compromete com uma “formação do aluno, que deverá ter atitude questionadora e investigativa, com a compreensão da realidade em que está inserido, considerando-se o estágio como uma das modalidades (mas não a única), onde a relação teoria/ prática poderá se dar concretamente”. (CARTA DE RECIFE, 2002, p.5).

A formulação conserva a ambigüidade que perpassou o encontro, pois não se percebe se o estágio integra a extensão por ensejar uma compreensão da realidade ou por permitir a relação entre a teoria e a prática de modo concreto, ou por ambas as situações. Poder-se-ia caracterizar o estágio, enquanto dê conta de estabelecer apenas um adequado relacionamento entre teoria e a prática, como extensão?

Acredito que não, pois o verdadeiro sentido da extensão vai além dessa relação e esse ponto será retomado quando tratar mais especificamente da prática de ensino e do estágio.

Por ora, cumpre registrar que entre os desafios existentes na definição de uma política nacional de extensão, deve-se destacar a necessidade de superação e enfrentamento de uma concepção empobrecida e equivocada acerca da indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão.

A extensão universitária no país é realizada, principalmente, como parte das atividades de ensino, aliada a um de seus componentes fundamentais como é a pesquisa acadêmica básica, sustento das monografias e das dissertações de mestrado. Para implantar bons projetos de extensão não é necessário realizar pesquisas de ponta. Raros são os casos em que se aliam extensão e pesquisa científica propriamente dita, porque também são pouquíssimas as IES do país que a realizam.

Outra questão que também deve ser superada e enfrentada é de ordem legal. A LDB/ 9394/1996 considera a extensão universitária uma atividade exclusiva das universidades. Se considerarmos que “o interesse público não é dever somente do Estado, mas também responsabilidade de todo cidadão”, ações comunitárias, como ações de interesse

¹² In: *Ensino de graduação: políticas, diretrizes e interfaces com a pesquisa e a extensão* texto elaborado no XV Encontro Nacional do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, realizado em Recife/PE de 12 a 16 de maio de 2002.

público, deveriam fazer parte de todas as IES, independentemente da sua natureza institucional (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores).

Refletindo sobre o dimensionamento do papel da extensão, vale citar aqui mais um parágrafo do PNG – Plano Nacional de Graduação:

De qualquer forma, um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Aquela que se orienta pelo direito de todos à vida digna. Mais ainda, no contexto desta nova sociedade do conhecimento, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ele deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos, mas também, pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura. (PNG, 2002, p.32) .

Se a relação ensino e extensão é frágil, pontuada de equívocos, principalmente decorrentes da concepção assistencialista desta atividade, não menos problemáticas são as relações entre ensino e pesquisa.

Kourganoff (1990) se empenha em seu livro “A face oculta da Universidade” em deixar claras as diferenças de orientação e de natureza entre ensino e pesquisa. Não descartando, totalmente, a possibilidade de haver docentes pesquisadores, aponta que são atividades com finalidades distintas.

Em texto bem anterior, Candido adentra o assunto e, coloca pergunta crucial a respeito do papel do professor:

[...] no consenso geral ele é um transmissor de conhecimento, formando por meio dele (em sentido amplo) os seus alunos, - ou é um produtor de conhecimento, cuja tarefa central fosse o progresso do saber? Sabemos que o ideal é a união das duas coisas, mas se tivesse que optar, creio que a maior parte da população universitária indicaria a segunda alternativa. E isso mostra que há uma acentuada desqualificação do ato docente, em benefício da configuração de um intelectual ou cientista pesquisador.(CANDIDO, 1980, p.83).

Tanto Zabalza (2004), como Chauí (1999) apresentam pontos de vista muito coincidentes com o de Candido. Zabalza afirma que a universidade europeia, que sofreu influência do modelo germânico, prefere pertencer ao sistema científico a pertencer ao

sistema educativo. Além de corroborar com tal afirmação, Candido alerta para uma preocupação excessiva com a produção científica, nas universidades brasileiras:

No Brasil essas coisas são devidas em parte ao abandono do padrão francês inicial pelo padrão americano, que prevê currículos quilométricos como arma decisiva na competição, porque satisfaz também as necessidades publicitárias das instituições. Dizia um antigo professor francês da Universidade de São Paulo que ficava espantado quando, voltando ao Brasil, via os currículos de seus antigos alunos, muito mais ricos e brilhantes que o dele... E acrescentava que não sabia como éramos capazes de fazer tanta coisa em tão pouco tempo, pois, segundo os padrões que nortearam a sua formação, ninguém é capaz de escrever mais que um bom estudo por ano. (CANDIDO, 1980, p.83).

Se isso já era corrente na época em que escreveu, hoje não se pode afirmar que a situação foi revertida. Ao contrário, está cada vez mais acentuada, como afirma o SD/ UNESP/ Assis, em sua entrevista:

Agora, a gente vive um momento na universidade que é muito ruim para todos, que é, diante de universidade de massa que se cobra, há uma febre de “produtivice”, que todo mundo tem que produzir textos, produzir, produzir, textos, papéis, papéis, comunicações, semi nários... os alunos entram um pouco nisso e talvez, a formação seja, agora, muito mais horizontal. No meu tempo, ou talvez até antes, ela era mais vertical, era muito comum você ter um professor e ele dava um curso monográfico, por um ano, ele ficava com Guimarães Rosa por um ano.(SD/ UNESP/ Assis).

Embora incomodado com a situação que leva mais e mais à “produtivice”, o docente acaba cometendo um equívoco ao relacionar tal fato a um ensino generalista e, considerar que isso resulta em uma formação mais horizontal.

Na verdade, essa febre por produção e especialização acaba conduzindo a um efeito negativo, qual seja, de os professores limitarem seu ensino às questões que estão pesquisando e, como consequência, tenderem a trabalhar tais questões com o um segmento reduzido e muito especializado do campo disciplinar como um todo, num processo muito mais vertical que horizontal. É, justamente, a tendência à especialização dos estudos e dos perfis profissionais que se pretende afastar, como o próprio SD/ UNESP/ Assis exemplifica:

[...] você pode estar fazendo uma pesquisa mais de vanguarda, e se faz sobre o barroco, por exemplo, só vai falar do barroco.

Não há porque a graduação ter cursos monográficos, já que a Pós-graduação se incumba desse tipo de curso, daí, a necessidade, na graduação, de cursos panorâmicos, embora não possamos ignorar a tendência pela especialização, dadas as circunstâncias explicitadas acima.

Cabe registrar que as disposições oficiais, ao mesmo tempo e m que recomendam a formação generalista, impõem uma série de exigências em relação à formação do professor universitário, conferindo um caráter altamente especializado às suas funções.

A respeito, Zabalza comenta que a questão se apresenta como um dilema e sugere:

O importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar. (ZABALZA, 2004, p. 122).

As questões até aqui tratadas se referem às relações ensino e pesquisa em nível institucional, no qual a orientação científica dada às Letras, como afirma Zilberman, foi assumida pela pós-graduação, principalmente. A esse respeito, alerta:

Esse destino pode ter sido considerado “natural”, mas dele decorreram algumas conseqüências, a mais flagrante sendo a clivagem estabelecida entre o ensino da e na graduação, voltado à formação de profissionais para trabalharem em escolas de primeiro e segundo graus, sob estudo, e o da e na pós-graduação, que se dirige à pesquisa e à produção de conhecimento. A segmentação pressupõe que da atuação em cursos e disciplinas de graduação não podem advir projetos inovadores, nem resultar matéria nova no campo do saber. (ZILBERMAN, 1998, p. 02).

Essa pressuposição a que a autora se refere denota que seria esperado - e não é impossível - que haja ensino com pesquisa na graduação. Assim, chegamos a um ponto em que há de se repensar de que forma se realiza ensino com pesquisa na graduação e, em que medida, tal prática ocorre.

Antes, porém, cumpre verificar o motivo de se dar tanta ênfase, atualmente, a essa articulação. Novamente, como aconteceu há aproximadamente quarenta anos, a educação ganha visibilidade como investimento para o desenvolvimento e, portanto, recebe prioridade máxima (ou pelo menos, pretende-se que tenha).

Esses elementos são incorporados ao discurso governamental na forma de planos, devendo resultar em ações efetivas. A busca do país por soberania e modernização se materializa na formulação de um conceito: a Década da Educação, instituída a partir da publicação da LDB nº 9394/1996. Juntamente com outros documentos complementares como o Plano Nacional de Educação (2002) e o Plano Nacional de Graduação (2002) repletos a política explícita de assentar valores permanentes como justiça, solidariedade, liberdade, autonomia e ética e, por isso mesmo, neutralizar os efeitos da globalização – conceitos encontrados também nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

Nestes planos, o processo formativo surge repensado com base na pluralidade, na diferença, na capacidade de investigação, na habilidade de lidar com o novo, com o desafio, com a dúvida, em que a pesquisa é um eixo importante para deflagrar as mudanças.

As práticas propostas nos documentos oficiais implicam o envolvimento dos professores, cujo papel não deve ser mais o de transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores, orientadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa aprendizagem. No que se refere aos alunos, a expectativa é a de que deverão vivenciar processos de ensino e de aprendizagem que signifiquem uma ruptura com a abordagem reprodutivista predominante nas instituições universitárias.

Cabe lembrar que esses documentos representam o que Anísio Teixeira chamava de “atos oficiais declaratórios”, ou seja, “um resquício da época colonial em que se buscava por um esforço de compensação, declarar, por ato oficial ou legal, a situação como idêntica à ambicionada”. (TEIXEIRA, 1999, p. 323).

De qualquer forma, algumas ações foram propostas para que se incentivasse o ensino com pesquisa e uma delas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), criado pelo CNPq.

É a esse programa que os professores entrevistados se referem quando perguntados sobre a articulação entre ensino e pesquisa na graduação:

No meu tempo não havia IC, muita participação. Hoje é muito maior, tem todo esse estímulo institucional, o PIBIC, a própria Fapesp. [...] tem muitos professores orientando IC ou até pesquisas informais, as chances de bolsa... muita coisa que não havia, no meu tempo era bolsa de monitoria e só. Há professores com titulação, etc. (SD/UNESP/ Assis).

Eu acho que agora a gente tem já um incentivo razoável no ensino, na pesquisa, para os alunos, contando horas para eles em atividades acadêmicas. Isso força o aluno a procurar propriamente a pesquisa, e têm muitos estão interessados. Eu já tive um projeto de pesquisa que acabou. Vários alunos participavam, participavam bem, eles trabalhavam apresentando trabalhos em eventos, tinha trabalho toda semana, pesquisando mesmo. Agora tenho um outro projeto, são nove alunos que participam. Eu acho que agora está melhor porque há um incentivo à iniciação científica de uns anos para cá. Então, eu acho que está se articulando melhor e isso é muito produtivo para o aluno que faz projeto de pesquisa. Até quando a gente faz uma seleção, a gente prefere aquele aluno que participa, de especialização ou de mestrado, aquele aluno que participa ele já tem um conhecimento maior do que é a pesquisa, tem outras leituras, algumas coisas mais teóricas, coisa que aquele aluno que vem direto da graduação ainda não tem. (SD/ UEL).

Confirma-se, nestes depoimentos, o aumento de bolsas oferecidas nas últimas décadas. Dentre as modalidades de bolsas oferecidas pelo CNPq, as de Iniciação Científica sempre se caracterizaram por selecionar vocações para pesquisa científica e surgiram com a criação do próprio órgão, em 1951. Na década de 60, as bolsas de Iniciação Científica (IC) eram as mais utilizadas. Porém, elas só se tornaram significativas na década de 90, quando em cinco anos o CNPq concedeu mais de 65% do total de bolsas de IC distribuídas em seus 45 anos.

A fala do SD/ UEL confirma, ainda, dois pontos constantes nos documentos oficiais: a visibilidade do PIBIC como incentivo à formação e como instrumento capaz de possibilitar a continuidade dessa formação, e responsável pela geração de formandos com nova mentalidade. Outro ponto é o privilégio aos chamados bons alunos ou estudantes de graduação mais promissores.

Pesquisa realizada por Breglia (2003) sobre as contribuições, impactos e repercussões do PIBIC mostrou que o programa é considerado de forma positiva pelos professores e, quanto aos alunos, propicia o desenvolvimento da crítica e da criatividade. Um ponto valorizado por professores orientadores e bolsistas é a relação que se estabelece entre eles, valorizada tanto no aspecto acadêmico, quanto no aspecto pessoal (transmissão de valores). E, ainda:

As observações dos professores sobre a rotina e as atividades dos bolsistas deixaram entrever uma “pedagogia” da iniciação científica, não pelas atividades em si, mas pela forma como são desenvolvidas, com constante acompanhamento e troca de idéias com os professores orientadores. A leitura, apontada pelos professores e referendada pelos bolsistas como

atividade mais freqüente na rotina da IC, permitiu identificar na sua “pedagogia” a idéia de aperfeiçoamento e transformação do indivíduo por meio da constante exposição à literatura. (BREGLIA, 2003, p. 12).

Outro resultado relevante é o prazer dos bolsistas com a rotina e as atividades o que explica a capacidade de mobilização da IC. O grau de envolvimento dos alunos resulta, algumas vezes, em negligência nas atividades curriculares.

Em relação a essa última observação, constatei, em alguns questionários dos alunos, que apontaram, como motivo de não terem muito tempo disponível para as atividades do curso, o fato de estarem participando de projetos de iniciação científica.

É fato facilmente comprovado que os alunos envolvidos em projetos de IC consideram prazerosas as atividades e que o programa tem trazido benefícios. Mas, há que se considerar que tais regalias são para poucos, agora selecionados de acordo com outros parâmetros: não mais por sua condição social ou recursos econômicos, como há dois séculos, mas em “bons alunos” e “maus alunos”, que têm detectadas precocemente suas vocações. Assim, o escol social é representado por um grupo de alunos com reconhecido “talento” a quem é destinada uma formação sólida, que os prepara para a vida acadêmica; aos demais é reservado o trivial oferecido no dia a dia em sala de aula, que os prepara para o exercício profissional.

A respeito de o curso compensar de alguma forma os que não participam de projetos de Iniciação Científica e se há alguma articulação de ensino com a pesquisa, que mostre para o aluno uma outra forma de estudar, pesquisando, o SD/ UEL comenta:

Eu acho que sim. Nas aulas de Literatura Brasileira II, que é a que eu dou, eu procuro fazer um pouco disso quando peço para os alunos trabalharem com algum texto e pesquisarem, fazerem um trabalho em dupla, por exemplo, ver outros pontos para trabalhar, mas já pensando no aluno buscar também, fazer uma pesquisa sobre aquilo. Não eu levar aquilo para eles, mas de forma que eles possam ir a trás de outras obras, de outros escritos sobre, fazer uma análise por eles mesmos, uma pesquisa naquilo mesmo, eu acho que de alguma forma algo foi feito, acredito que não de uma forma tão eficiente, mas tem que tentar fazer isso pelo menos. Eu acho que outras disciplinas também tentam fazer isso num trabalho ou numa monografia, tem os trabalhos de conclusão de curso, que é uma forma de pesquisa.(SD/ UEL).

O esforço em realizar ensino com pesquisa, neste caso, consiste em incentivar o aluno a buscar, de forma mais independente, seu conhecimento. São atitudes

isoladas de alguns professores que acham importante que o ensino não seja mero repasse de informações.

As reflexões sobre a questão me levam a acreditar que não se trata de aliar ensino à pesquisa, que como já foi dito, são de naturezas distintas, mas sim, de se estabelecer um outro conceito de aprendizagem. Se observarmos o que se propõe quando se fala sobre ensino com pesquisa, perceberemos que o que está por trás do discurso é, na verdade, uma proposta metodológica que procura substituir o ensino de concepção positivista, marcado pela prescrição e certezas, por um ensino que incorpore os processos metodológicos da atividade de pesquisa, com o aluno sendo o principal elemento do processo.

Chauí (1999), em seu texto “A Universidade hoje”, faz duras críticas às atividades de pesquisa na universidade a que ela denomina operacional. Uma universidade voltada para si mesma, regida por contratos de gestão e de arbitragem de contrato, definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Abre, então, um parêntese, em seu texto, para falar da formação do professor, abaixo transcrito:

A docência é formadora quando aceita que seu ponto de partida é a assimetria entre professor e aluno e seu ponto de chegada, a simetria entre ambos. Para que esse processo se realize, é preciso afastar a ideologia do “diálogo”, do professor popular e querido porque “dialoga” com seus estudantes. Acredito que a verdadeira docência é aquela em que o professor cria as condições do diálogo do estudante com o saber, e não com ele. Em outras palavras, há docência quando o professor não se interpõe entre o aluno e o saber, não se oferece como substituto, imediato e fácil, dos conhecimentos, vedando o acesso ao conhecimento. Merleau-Ponty, numa bela passagem da *Fenomenologia da percepção*, escreve que o bom professor não é aquele que diz “faça como eu” e sim “faça comigo”; como o professor de natação que não ensina a nadar da ar eia, com gestos abstratos, mas lança-se n'água com o aluno e deixa-o conviver com ela, ser acolhido e repellido por ela para que com ela – e não com ele – aprenda a nadar. A docência formadora, creio, é a que diz “faça comigo” para que, ao fim e ao cabo, ali, onde havia um professor e um aluno haja dois professores.(CHAUÍ, 1999, p. 282-283).

Atualmente, essa posição é considerada como de ensino com pesquisa. Penso, entretanto, que se trata mais de deixar de lado o paternalismo condutivista e propiciar condições de os alunos assumirem sua própria responsabilidade no processo de aprendizagem; ou seja, o uso de metodologias de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem o que, em minha opinião, exige uma profunda revisão das práticas docentes.

4.5 SOBRE ENSINAR A ENSINAR LITERATURA BRASILEIRA

4.5.1 Formar Professores ou Pesquisadores: As Questões Pedagógicas nos Cursos de Letras

Começemos por relembrar que a pesquisa trata de um curso de licenciatura, que é um grau universitário que dá o direito aos graduados de exercer o magistério do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, mesmo que possa parecer simplista, espera-se que a vocação primeira dos cursos de licenciatura seja a de formar professores. Entretanto, os formandos prestes a conquistarem a posse de sua licença para ensinar se declaram despreparados para a tarefa. Indagados sobre o preparo que tiveram para ensinar Literatura Brasileira, afirmam que:

Não. Isso me chamou a atenção, o curso objetiva apenas ensinar sobre literatura, mas jamais se falou sobre ensinar a ensinar literatura.(D13/UEL).

Não, pois a disciplina de metodologia não dá atenção ao ensino de literatura e a disciplina de literatura não nos dá a segurança de que necessitamos. (D10/UEL).

Não, o curso não ensina como ensinar, prepara quase que exclusivamente para a pesquisa. (D6/UNESP/Assis).

Contrariando essa posição está um discente da UEMS:

Sim, o Curso de Letras está nos preparando para ensinar literatura nos níveis fundamental e médio, porém, não está nos preparando para, futuramente, fazermos uma especialização lato sensu ou strictu sensu.

Há quem responda que sim, considerando que para ensinar não é preciso saber muito mais do que aprenderam:

[...] pois o ensino direcionado à docência se detém no nível básico de análise. (D17/UNESP/Assis).

Em maior ou menor grau de intensidade, em sua maioria, os alunos se declaram despreparados para ensinar nos níveis de ensino onde irão atuar, sentem falta de metodologias de ensino e apontam como falha do curso o fato de as disciplinas pedagógicas serem oferecidas no último ano do curso.

Apesar de uma minoria se declarar preparada para dar aulas, há contradições em suas respostas, já que ao discorrerem sobre a forma como ministram suas aulas, para o caso dos que já exercem a profissão, ou como pretendem fazê-lo, e sobre o que conhecem das propostas de ensino para o ensino fundamental e médio, a maioria não se posicionou.

A parte III do questionário, referente às questões pedagógicas ficou praticamente em branco, nas três instituições. Uma sintomática ausência de respostas, que pode ser comprovada consultando-se os anexos deste trabalho, evidencia o despreparo dos licenciandos em Letras em relação ao trabalho docente. Entre as habilidades e competências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2001) está o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitiriam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. Entretanto, o caminho para que se efetive tal transposição não foi ainda encontrado.

As respostas dos professores entrevistados à questão da dicotomia que persiste no Curso de Letras, desde a sua origem, como já foi comentado, acrescentam aspectos que devem ser levados em consideração na discussão do problema. Por esse motivo, essas respostas, embora longas, são transcritas porque são evidências dos posicionamentos e das próprias inquietações levantadas a respeito.

Eu acho que houve avanços em relação à época que entrei, no sentido dessa dicotomia que você está falando. Quando eu entrei, era um curso que estava muito marcado por se fazer, por se praticar aqui, entre aspas, ciência pura, desinteressada, pelo menos na minha área, que é a Literatura, que me interessa mais imediatamente. Não se fazia pesquisa não aplicada, que fosse ligada da realidade lá fora, do EF e do EM. Não preocupada com a formação do leitor, em termos de arregimentar as grandes faixas de leitores. Era uma coisa muito ensimesmada, muito voltada para si mesmo, muito hedonista, o sentido do belo, a estética, essa coisa toda. Os anos se passaram, acho que o país mudou, até politicamente se viu isso e pouco a pouco, professores antigos se aposentaram e foram entrando novas ordens, novas cabeças, novas idéias, nova visão e houve uma democratização que para o bem ou para o mal do curso e essa discussão do ensino e a idéia de assumir um pouco mais que somos um curso de licenciatura, que formamos professores, que aqui não era bacharelado e que estamos no sertão e que há uma grande realidade completamente

diferente por aí, que há uma grande massa de iletrados, e que é papel do curso formar os formadores de leitores, então isso tudo começou a entrar com mais força e aparecer um pouco mais disseminado no curso, mas é lógico que você ainda tem certo ranço, um certo viés aí neste curso desinteressado, mas está aparecendo.... Eu acho que até hoje a gente sente meio que esta esquizofrenia: formar professores ou formar pesquisadores. Ah... mas o profissional que a gente forma estuda na Universidade pública que representa 10% dos Cursos de Letras do país e quando se formar vai ocupar posição de destaque, vai dar aulas na universidade, então não precisa se preocupar com a formação de alunos de 5ª série, essas coisas permanecem e aí começam as brigas políticas, ideológicas, concepções do curso e tudo isso, tem sido uma grande negociação até chegar nessa reestruturação que está começando a ser implantada neste ano, em 2005. (SD/ UNESP/ Assis).

A fala do SD/ UNESP/ Assis, uma instituição com cursos de pós-graduação de excelência e, portanto, com tradição em pesquisa, revela - embora ressalve que a situação tenha se modificado nos últimos anos - uma forte tendência de se voltar à pesquisa, numa visão que também vem das origens dos Cursos de Letras: o “beletrismo”, que lhe conferia status artístico, porém, pouco pragmático.

O docente se refere, ainda, às mudanças que aconteceram com a democratização da universidade e, conseqüentemente, a sua massificação. É pertinente retomar aqui, algumas considerações de Zilberman, sobre o que ela considera a aparente democratização da universidade:

[...] nascida no bojo de um processo de modernização e democratização, já que universaliza o saber, a universidade vem a ser ocupada por duas aparentes elites: a dos que trabalham nela, tidos como “melhores”, porque os “piores” não conseguiram suplantar os graus inferiores de trabalho, e a dos que a freqüentam, igualmente classificados como “melhores”, porque os “piores” não conseguiram suplantar os graus inferiores da educação. O caráter seletivo do mercado de trabalho na área do ensino coloca sob suspeita a inclinação democrática que a educação hipoteticamente contém. A profissão a que a universidade habilita é igual a que é exercida em seu interior, mas, num caso e no outro, o efeito é a contradição de princípios, num círculo vicioso difícil de romper. (ZILBERMAN, 1988, p. 140).

Para se ter noção do grau de dificuldade para se romper este círculo, as próprias Diretrizes para os Cursos de Letras (2001), conscientemente ou não - acredito mais nesta última hipótese - aprofundam mais a dicotomia ao afirmarem que “a áreas de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da

sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”. (DCL, 2001, p. 01).

Se, a princípio, tomarmos a frase por si só, é possível que antes de uma relação contraditória, se perceba, realmente, uma relação dialética. Porém, considerada em relação ao conjunto, tanto em relação a essas Diretrizes, como em relação às propostas para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), evidencia a relação dual de um curso que se divide entre uma concepção de Letras enquanto produtora de conhecimentos e, ao mesmo tempo, tem que se voltar para as questões práticas, principalmente, o mercado de trabalho.

Apesar de as ambigüidades das diretrizes e da própria LDB/ 9394/1996, reiterando, em seu texto, o compromisso da universidade para com a comunidade e o saber, é de se perguntar de que modo podem os Cursos de Letras contribuir para esse compromisso de forma efetiva e crítica.

E, ainda, que tipo de professor está sendo formado atualmente, que saiba estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico científico e do pensamento reflexivo em seus alunos? Enfim, o curso tem clara a sua tarefa de como formar os futuros professores? A resposta do docente da UEL segue a mesma direção do docente da UNESP/ Assis pontuando as dificuldades que o Curso de Letras apresenta em achar sua identidade:

Eu acho que muitas vezes acaba não se achando mesmo. Você tem disciplinas, o curso é organizado de forma a você formar professor no curso de licenciatura. Mas, por outro lado, também tem a questão da pesquisa, do aluno. E hoje acho que muito mais porque se pede ao aluno, para que ele pesquise que participe de projetos, de iniciação científica, ou mesmo projeto de ensino de literatura, mas ele tem que pesquisar de alguma forma, não na mesma intensidade. Até os trabalhos que são pedidos, desenvolvem a pesquisa. Então eu acho que é nesse sentido que o aluno fica um pouco sem se definir para onde que ele vai. Nós estamos com um currículo novo lá na UEL, acabamos de fazer, foi mandado lá para ver se é aprovado ou não, e decidimos que teríamos o bacharelado voltado mais para área da pesquisa, deixando o curso de licenciatura mais centrado mesmo no professor, para atuar mesmo no ensino fundamental, na formação do professor mesmo. E outra coisa é que a gente não consegue dar conta das duas coisas mesmo, muito bem. Dar conta de formar o professor e dar conta de formar o pesquisador. A gente tem uma carga horária muito dividida, com um conteúdo enorme, e a gente tem que pensar nas duas coisas porque afinal de contas se está fazendo o curso de licenciatura, mas, por outro lado, muitos alunos estão ali pensando em continuar uma pesquisa, mestrado, doutorado, uma especialização, e fica muito difícil pro professor dar conta disso. E a gente não tem disciplinas, a não ser a didática, que encaminha mais o

professor, na atuação dele mesmo como professor. A gente não tem outras disciplinas voltadas para pesquisa. É uma situação que eu acho que merece ser bem pensada.(SD /UEL).

Aflora, novamente, neste depoimento, a questão da pesquisa e, constato que é colocada da mesma forma de quando se trata da dicotomia do curso, ou seja, ou se tem pesquisa ou ensino no caso do ensino na graduação, ou se tem formação de professores ou pesquisadores, no caso dos Cursos de Letras.

Pereira (1999), ao discorrer sobre a crise das licenciaturas, reporta -se à discussão realizada no Fórum das Licenciaturas da UFMG (1997) ¹³ sobre a pesquisa na formação profissional docente, apresentando em seu artigo pontos de vista de renomados professores, entre eles, Magda Soares.

A posição da professora, com a qual concordo, é a de que as instituições de ensino, pesquisa e extensão (caso das instituições aqui pesquisadas) devem formar professores, sem dissociar essas atividades, ou seja, é necessário haver uma articulação – entendida aqui, como junção, fusão, união – da formação docente com a pesquisa, compreendida como processo de produção do conhecimento.

Desta forma, a formação do professor investigador - termo utilizado por ela - deve resultar da vivência do licenciando, durante sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo de investigação e, o mais importante, incorpore a postura de investigador em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

Para que tal formação aconteça efetivamente, a mesma professora ressalta a importância de os professores pesquisadores das universidades, formadores de educadores, assumirem, também, uma postura investigativa no que diz respeito à sua própria ação docente. Por desempenharem, nessas instituições, o papel de produtores do conhecimento, eles têm condições de ultrapassar a função de simples mediadores entre a ciência, o conhecimento, os produtos da pesquisa e o licenciando.

Se estas colocações não apresentam novidades em relação ao que prescrevem os documentos oficiais, avançam um pouco mais ao alertarem para a responsabilidade que têm os formadores de professores, como afirma Pereira:

Quem forma o professor – tanto a instituição quanto as pessoas – precisa estar diretamente envolvido com a atividade de pesquisa. Os formadores precisam ser, também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar

¹³ Fórum das Licenciaturas da UFMG, realizado nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 1997.

o conhecimento como objeto de indagação e investigação. Precisa m ser, finalmente, investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de aprendizagem que ocorrem durante o processo de formação, investigadores de seu próprio processo de ensino. (PEREIRA, 1999, p.08) .

Penso que é chegado o momento de reexaminar posições. Enquanto o SD/ UNESP/ Assis fala de pesquisa muito voltada para si mesma, desligada da realidade vivenciada pelo Ensino Fundamental e Médio, o SD/ UEL fala em centrar a pesquisa no bacharelado, com as licenciaturas se voltando para a formação. O SD/ UEMS, além de mostrar que nem sempre as pesquisas realizadas no curso são indispensáveis, salienta, ainda, a ineficiência do curso no que se refere à formação de professores:

O que acontece, que eu vejo, é que muitos professores de literatura e de outras disciplinas também acabam por trazer durante um longo tempo, o assunto, o tema de suas próprias pesquisas e isso, eu vejo como algo assim prejudicial, na medida em que o professor se dedica longo tempo a tratar de alguma coisa, de algum assunto, de um tema, que talvez não seja tão indispensável naquele momento. Mas se você me pergunta se os alunos saem totalmente preparados para atuar como professores, eu creio que não. Eu acho que só o contato mesmo com a sala de aula, o trabalho, as experiências é que vai fazer com que ele tenha condições de descobrir quais são as dificuldades existentes e procurar meios. Ele tem uma noção, o curso faz com que o aluno tenha uma noção - mas uma noção restrita, acredito eu.

Diante deste quadro, inevitavelmente surgem alguns pontos que devem ser considerados, já que parece que o dilema entre voltar -se para a pesquisa ou para a formação de professores, sempre está presente.

Creio que, justamente por ser considerada problemática, é que as últimas legislações procuraram contemplar, enfaticamente, a articulação dos conteúdos com a transposição didática. Mas, não será o aumento de carga horária e nem o acréscimo de disciplinas pedagógicas e, muito menos a oferta destas disciplinas ao longo do curso e não mais concentradas nas últimas séries, que garantirão as mudanças necessárias. É, neste sentido, que Mello questiona:

Se a lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria com a prática em cada disciplina do currículo, como poderá ele realizar essa proeza preparando -se num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, o conteúdo, que corresponderia à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do ensino desse objeto de ensino? (MELLO, 2001, p.5).

As dificuldades não se superam através de alterações curriculares, pois, como afirma Lajolo, em seu artigo, “No jardim das letras, o pomo da discórdia”, já citado neste trabalho, é estrutural, que “nasce e desemboca na forma de inserção do Curso de Letras na sociedade brasileira contemporânea. A inserção possível e a desejável”. (LAJOLO, 2004, p.6).

Em primeiro lugar, é necessário repensar a pesquisa que é realizada nos cursos. Produzir algo só tem sentido se há um destino para o que é produzido. O significado da produção científica não é dado pelos créditos acadêmicos, vantagens para ocupar cargos, status, etc., mas pela sua efetiva contribuição para melhorar as relações das pessoas com a sua realidade, as situações com que se defrontam, elevando a qualidade de suas vidas.

Enquanto proliferam pesquisas cada vez mais especializadas voltadas para as disciplinas específicas do curso, pouco se pesquisa na área de ensino. São raros os programas de pós-graduação em Letras que têm linha de pesquisa direcionada para o ensino e, lamentavelmente, numa das que a ofereciam, a UEL, teve vida breve.

Como consequência, os currículos dos cursos voltam-se para interesses apenas da pesquisa lingüístico-literária o que acaba fazendo com que o professor defina o que vai ensinar a partir das informações que domina e não a partir do que o aluno precisa aprender a fazer para trabalhar e resolver os problemas do meio onde vai atuar como profissional.

A razão do distanciamento das questões pedagógicas está na formação dos docentes universitários que, na graduação, tiveram formação pedagógica precária – a mesma que os alunos aqui pesquisados revelam ser insuficiente, calcada no modelo 3 + 1 em que as disciplinas pedagógicas se concentravam no último ano.

A própria LDB/ 9394/ 1996 apesar de apontar para a necessidade de conhecimentos e habilidades na área pedagógica, ao tratar da formação de professores para a educação básica, exige que o professor tenha um curso superior na área da Educação (art. 61,62 e 63), enquanto que ao tratar da preparação para ensinar no ensino superior exige o Mestrado ou Doutorado (art 66). O texto da lei não faz referência a incluir, nesses dois níveis, uma disciplina cujo conteúdo programático seja Pedagogia e Didática. Entretanto, na regulamentação dos cursos de Especialização (conhecidos como pós -graduação lato sensu), é obrigatória a disciplina Metodologia do Ensino Superior.

Temos, portanto no Ensino Superior, professores que são amadores da educação e pouco ouviram falar de Pedagogia, Didática ou Metodologia de Ensino, enquanto para ensinar crianças e adolescentes temos um profissional da Educação.

Teixeira e Zafalon (2006, p.12) afirmam tratar-se de um caso típico de exercício ilegal de profissão, pois a LDB explicita, no seu artigo 13, ser essencial a Pedagogia e a Didática para **qualquer**¹⁴ professor, independente do nível em que se esteja atuando.

Acredito que, enquanto persistir essa situação, persistirá a dicotomia entre formar professores ou pesquisadores nos Cursos de Letras, pois como se estabelecer a necessária junção entre os conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos neste contexto?

Leahy-Dios alerta que é preciso rediscutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Entendo, como a autora que:

Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre “nós” e “eles”. É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos Cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é, sempre, política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um número significativo de professores doutores pesquisadores abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, passe a frequentar escolas e suas salas de aula reais, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade. [...] Será preciso perder o medo e mostrar nossas faces de educadores, permitir o julgamento crítico de saberes não mais defendidos como feudos de poder, eliminar a inércia em prol do compromisso efetivo com a construção de uma cidadania plena e consciente por meio do processo de educar universitários, futuros professores de língua e literatura. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73).

Lajolo, ainda em artigo já referido, também alerta que é preciso uma reforma “que substitua a pauta tradicional de tais discussões – cartorial e corporativista – por uma pauta estrutural e conjuntural, que dê conta da radical alteração do objeto em nome do qual os Cursos de Letras se criaram e se mantêm até hoje”. (LAJOLO, 2004, p.05) .

E, adverte:

Sem este acordo, e sem esta aposta, fica cada vez mais fortalecida a esquizofrenia de uma instituição que, ao desconsiderar o modo como, por exemplo, leitura e literatura se incorporam a uma dada sociedade, e ao alçá-las à posição de coisas em si, pode permitir-se conceder seu ensino como mera técnica, tão secundária que é passível de exílio para outros espaços e para outros especialistas. (LAJOLO, 2004, p.6).

Ou seja, para o espaço das disciplinas pedagógicas. Examinando a seguir o Estágio e a Prática de Ensino nos Cursos de Letras.

¹⁴ Grifo dos autores.

4.5.2 Prática de Ensino e Estágio

A distribuição das disciplinas pedagógicas nas grades curriculares dos cursos analisados se apresentam, no período enfocado, da seguinte forma: na UNESP/ Assis se concentram exclusivamente no último ano, na UEL começam a ser oferecidas a partir do terceiro ano e na UEMS há oferta distribuída nos quatro anos do curso. Nas três instituições a Prática de Ensino de Língua e Literatura e o Estágio Supervisionado se concentram no quarto ano.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa constituem-se em atividades caracterizadas como disciplina, ministrada nas séries finais dos Cursos de Letras, após os alunos terem uma visão das principais teorias e fundamentos pertinentes à área. Essa é a configuração predominante no momento da coleta dos dados para a pesquisa.

Tendo expirado o prazo dado pelos órgãos oficiais aos cursos de licenciatura para se adaptarem ao que se denominou de nova licenciatura, somente com as reformulações efetuadas nos projetos pedagógicos é que se poderá perceber se houve, ou não, alterações significativas para a disciplina que, de acordo com as legislações, deve ser composta por uma prática de componente curricular (400 h) e por uma maior carga horária de estágio (400 h), além da carga horária específica.

Ao se refletir sobre a formação acadêmica profissional dos alunos do Curso de Letras, uma das primeiras questões a ser levantada diz respeito ao desenvolvimento de competências, uma vez que se pretende formar profissionais habilitados, críticos e transformadores. Para o sociólogo suíço Perrenoud “competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (PERRENOUD, 2002, p.12).

Competência é conceito recorrente nos documentos oficiais, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica as quais prescrevem que a formação dos licenciandos observará os princípios norteadores do preparo de exercício profissional, quais sejam: “I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso, II – a coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor”. (RESOLUÇÃO CNP/ CP-1, 2002, p.1).

Observando as respostas dos alunos quando perguntados sobre o preparo que o curso proporcionou para atuarem como professores de literatura, percebem -se as incoerências que revelam a falta de diálogo transdisciplinar entre Letras e Educação. Vejamos alguns depoimentos dos alunos:

Não, porque os professores de literatura NUNCA falam sobre isso. Dizem sempre que nós, alunos de letras, devemos estudar, estudar e estudar mas nunca dizem palavra alguma sobre suas experiências, muito menos nos orientam sobre como devemos proceder, quais são os melhores métodos, como fazer para despertar o gosto da leitura nos alunos, etc. (D21/UNESP/Assis).

*Não. Acho que faltou muita coisa para chegar a essa preparação.(D12/UEMS).
De modo algum.(D4/UEL).*

Não. Acredito que ainda precisa ser melhorado. O conteúdo não é bem trabalhado.(D5/UEL).

Não, apenas quem se interessa muito e já vem com conhecimento vasto na área.(D6/UEL).

Não totalmente, pois no nosso curso não tivemos base suficiente e isso nos fez muita falta nesse curso.(D9/UEL).

Convém registrar, que conforme já foi colocado neste trabalho, as perguntas sobre as questões de ensino, foram deixadas em branco pela maioria. Os alunos que se declararam preparados para dar aulas, assinalam como preparo, realizar com os seus futuros alunos, as análises de textos literários, que aprenderam com os professores da disciplina específica – Literatura Brasileira.

Diante de tais depoimentos, o que se verifica é um delegar de responsabilidades através do qual a capacidade de tornar um estudante de Letras licenciado para exercer o magistério é passada para as disciplinas pedagógicas. Expressivo é o depoimento abaixo transcrito, que mostra que, no jogo de empurra, ninguém sai ganhando:

[...] a disciplina de metodologia não dá atenção ao ensino de Literatura e a disciplina de literatura não nos dá a segurança de que necessitamos.(D10/UEL).

Isso faz com que os alunos passem pelos cursos de graduação “sem modificar as suas crenças anteriores sobre ensino” (TARDIF, 2002, p.126), e contribui para um quadro ainda mais desolador, pois, “quando começam a trabalhar como professores, são essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais” (TARDIF, 2002, p.261). Daí, pinçando as poucas respostas sobre as metodologias que pretendem utilizar como professores, em meio a ausência quase total de respostas, temos:

Gostaria de fazer como a minha professora, que trabalha com textos analisando suas características no período literário.(D2/UEMS).

Não, pois aprendi a dar aula vendo os professores, não durante o curso.(D11/UEMS).

Duas observações a respeito de tais afirmações se fazem necessárias. Uma é a de que não se aprende a dar aulas apenas através de observações de modelos, outra é que os formados que assim o fazem, correm o risco de reproduzirem em suas aulas o que estudaram na graduação, preparando seminários e apresentando teorias fora do alcance dos seus alunos e sem capacidade de adequarem o que viram na graduação à realidade da educação básica.

Boa parte dos alunos que responderam sobre como pretendem ministrar suas aulas, afirmam que ensinar literatura no Ensino Médio consiste em preparar para o vestibular, bastando seguir os livros didáticos ou apostilas e selecionar para leitura dos alunos o que é solicitado para essas provas, como exemplifica o depoimento a seguir:

Para o objetivo que se dá a esse estudo: Sim (preparação para o vestibular). Para se ensinar, para competência literária: Não. (D9/UEMS).

O descompasso entre a formação dada pela graduação e o conhecimento necessário para o desempenho profissional satisfatório gera, portanto, uma total insegurança no profissional recém-formado:

Depende da dedicação e interesse de cada um, pois embasamento, embasamento mesmo, o curso em si não dá, mas cada um se vira como pode.(D/ UEL).

Acredito que a ênfase dada, atualmente, à formação continuada e à reflexão em ação decorre da necessidade de se suprir os problemas advindos de uma má formação

inicial, que acaba por levar os professores a aprender por tentativa e erro. Perrenoud, ao tratar do que chama competências de base, afirma:

Qualquer um que é que projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade. Os professores cujas competências disciplinares, didáticas e transversais são frágeis arriscam -se, no cotidiano, a perder o domínio de sua aula e tentam então desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo da experiência.

Mas que desperdício! Com efeito:

- por um lado, eles descobrem por ensaio e erro, não sem sofrimento, os conhecimentos elementares que poderiam ter construído durante sua formação profissional, por exemplo, que as crianças não são adultos, que são todas diferentes, que têm necessidade de confiança, que elas próprias constroem seus saberes etc.

- por outro lado, para sobreviver, desenvolvem práticas defensivas que, se não levam a aprender, lhes permitem pelo menos conservar o controle da situação; assim sendo, alguns se fecham, permanentemente, aos métodos ativos e ao diálogo com outros profissionais. (PERRENOUD, 1999, p. 5) .

Também há que se considerar que, para se continuar uma ação, pressupõe -se que esta já foi iniciada. Um professor em ação, reflexivo e investigativo, requer condições de base e, entre elas, tempo, espaços e meios que permitam complementar sua formação, caso contrário, como bem coloca Estrela (2002, p. 169) “todo o discurso oficial e todo o discurso da formação não passarão de uma retórica, certamente bem -intencionada, mas inoperante para a transformação do real”.

Ao questionar os professores do curso sobre a disciplina Prática de Ensino, e em que medida ela tem espaço para formar os futuros professores, foram apontados, nas respostas, outros problemas. Um deles, o da falta de articulação entre as disciplinas específicas do curso e as pedagógicas, outro, o fato de a prática de ensino não contemplar questões de ensino de literatura, como se constata nos depoimentos:

Olha, vou te dizer uma coisa. Hoje posso dizer que é até um pecado de lesa majestade, mas nesse processo todo eu não sei nem quem é o professor aqui, hoje, dessa disciplina. Isso é um absurdo, deveria saber, mas sempre se trabalhou isolado, o departamento de educação com os demais, não conseguem entrosamento. Mas historicamente, e isso não é só em Assis, a aula de Prática de Ensino ignorava totalmente a questão da leitura e da literatura e acho que tem sido assim, ensinar ou não a gramática, um pouquinho de produção de texto, uma olhadinha no livro didático, mas a Prática de Ensino que poderia ser “a” disciplina para o aluno que faz licenciatura, sempre tem deixado muito a desejar. Olha, estou falando de uma situação passada, não sei hoje como a coisa está aqui, se mudou ou não. (SD/ UNESP/ Assis).

Eu acho que não, fica muito mais voltado para o ensino da língua, e até mesmo quando eles trabalham algum texto literário, quando eles levam algum conto, uma crônica para trabalhar, e isso é relato de alunos meus, que participam de projetos de extensão, que estão ligados ao estágio e a essa prática de ensino. Então eles vão e trabalham o quê no texto literário: a língua. Então, o texto literário é um instrumento só para trabalhar a língua, e não para trabalhar o literário. Quase nunca trabalham o literário. Ali é para ver sujeito, predicado, adjetivo, oração, é para ver esse tipo de coisa. Aí quem dá geralmente é professor de língua portuguesa só. Lá na UEL pelo menos a gente não tem uma professora de literatura nessa disciplina. Então fica com o professor de Língua e ele vai claro privilegiar a especialidade dele, que é Língua Portuguesa. Então a literatura fica sempre mais relegada e essa é uma reclamação já que têm outros professores, [...] há outros professores de literatura também. Há uma necessidade já que o aluno vai para sala de aula e, porque ele vai para trabalhar também com literatura. (SD/ UEL).

Não. O professor que trabalha com a língua, com a prática, ele não está preparado para trabalhar com literatura, ele não é professor de literatura. Algumas vezes isso acontece, mas acho que teria que ser dividido. A prática de literatura ficar com professor de literatura, ele é que teria que estar trabalhando isso. (SD/ UEMS).

Tem razão o SD/ UNESP/ Assis ao afirmar que a Prática de Ensino poderia ser “a” disciplina para o aluno que faz licenciatura, pois é, através dela, que os alunos de Letras mantêm, na maior parte das vezes, os primeiros contatos com adolescentes em sala de aula como futuros professores e vão se certificando da importância dos conhecimentos teóricos para refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Daí apresentar-se como um campo de atividades que possibilita a articulação crítica do conhecimento e do domínio dos conteúdos à melhor forma de ensiná-los, harmonizando o compasso binário teoria-prática.

Nesse momento, em que várias vertentes convergem para um objetivo maior, que é o do sucesso das propostas de aprendizagem pela eficácia dos procedimentos adotados, o papel de mediador entre teoria e prática do ensino/aprendizagem de língua materna de que está incumbido o professor de Prática de Ensino é de fundamental importância.

Entretanto, diante dos depoimentos dos alunos e dos professores fica evidente que a disciplina “poderia” se constituir espaço privilegiado de formação, porém, é um indicador das falhas e lacunas e dos dilemas encontrados na precária integração entre teoria e prática, entre o processo pedagógico e o produto profissional final, entre os objetivos

de um curso dirigido à formação de pesquisadores, de um lado, e à ação político-educacional de uma minoria de futuros professores de escolas estaduais, de outro.

Há que se considerar que as responsabilidades da formação não deveriam se restringir apenas às disciplinas pedagógicas, mas, ampliar-se na busca de uma integração significativa, crítica e clara das possibilidades de reflexão sobre teorias lingüísticas, literárias e educacionais.

Leahy-Dios (2001) comenta que muitos cursos de graduação apresentam um perfil de estagnação filosófica que compromete a prática docente relevante e construtiva. Ao discorrer, entre outros problemas, sobre a falta de entrosamento entre as disciplinas, afirma:

Ao priorizar “feudos” do conhecimento específico de determinadas subáreas, por vezes específicas demais para um curso cujo objetivo primeiro é a formação de professores de línguas e literatura que atuam na educação básica (5ª a 8ª série e ensino médio), o Curso de Letras deixa de construir uma trama coerente e consistente. As ausências mais sentidas dizem respeito à fragmentação curricular, à insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre professores e alunos. Esses são requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica. (LEAHY -DIOS, 2001, p.19-20).

Outro aspecto apontado pelos três docentes, diz respeito à falta da disciplina de didática na área da literatura. Geralmente, a Prática de Ensino fica a cargo de professores de Língua que conforme afirma o SD/ UEL, vão privilegiar a especialidade deles. Mesmo na UEMS que, esporadicamente, tem no comando da disciplina, professor de literatura, percebem-se carências porque são professores que não têm qualquer vínculo com a área pedagógica e sua formação nestas disciplinas é apenas a que trazem da graduação.

Os alunos participantes da pesquisa e, portanto, futuros professores de literatura além de não contarem com a Prática de Ensino, também não encontram na disciplina Literatura Brasileira, nenhum embasamento didático, como se relatam nos depoimentos:

Não, pois a linguagem é diferenciada aos universitários. Não há uma sugestão de como trabalhar a literatura nos ensinamentos fundamental e médio.(D10/UEMS).

Não. O ensino de literatura não é explorado em nenhuma das aulas de metodologia.(D3/UEL).

Se retomássemos aqui o que propõem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, constataríamos a insistência com que propõem eixos articuladores, entre outros, para vincular as dimensões teóricas e práticas.

Poderia se obstar, entretanto, que as orientações oficiais só começaram a ser postas em prática a partir das reformulações dos projetos pedagógicos, quando surgem as oportunidades de mudanças, e que serão objeto de análise do próximo tópico.

Entretanto, não há desculpas para que não se tenha presente num curso de formação de professores as considerações de Aguiar e Silva:

O diálogo entre a teoria da literatura e a didática da literatura é fundamental para alicerçar, desenvolver e fecundar essa formação e educação, mas para tanto é indispensável que a teoria não se converta numa Bisâncio esotérica ou numa barricada permanente e que entenda que sua cooperação com a didática da literatura não é uma condescendência ou uma desqualificação, mas que é uma das suas mais exigentes convalidações e, até, possivelmente, uma das suas mais credíveis provas de legitimação. (AGUIAR ; SILVA, 2000, p.09).

O fato é que ensinar a ensinar literatura tem sido negligenciado e o licenciando acaba não tendo contato algum com a realidade das salas de aula reais e é muito grande a diferença entre o que um aluno aprende e idealiza e o que ele, já como professor, pratica no seu cotidiano agitado pelas escolas, turmas e planejamentos:

A universidade nos passa textos referindo-se a salas homogêneas e o que vemos (estágio) é que as salas são hiper-heterogêneas. Então, uma análise nos primeiros dias de aula será importante.(D3/UEMS) .

Na verdade, uma análise nos primeiros dias de aula, como sugere o discente, não é suficiente para sanar todas as dificuldades apontadas no decorrer deste tópico. Entretanto as considerações feitas levantam ponto importante a ser considerado, pois freqüentemente os professores agem como se estivessem à frente de uma clientela homogênea e irreal. Entender essa inadequação é o primeiro passo para práticas mais coerentes e avaliações mais sensíveis de si próprios e de seus alunos.

As carências apontadas pelos alunos evidenciam que as licenciaturas não assumem plenamente seu papel. É neste sentido que vão algumas ponderações de Perrenoud, que considera muito importante saber porque a universidade quer formar professores:

Se é por razões claramente ligadas a sua identidade e articulada à construção de saberes e se ela está disposta a conceber os percursos de formação profissional superando seus hábitos e tradições didáticas, então certamente ela é o lugar apropriado.

Se, ao contrário, a universidade quer se ocupar da formação de professores apenas para não abandoná-la a outras instituições ou para ampliar seu público, obter subvenções ou prestar um serviço, então é preferível confiar a formação a institutos que não terão vergonha de formar profissionais. Desejo vivamente, como se pode perceber, que as universidades ultrapassem esse estágio. Algumas o têm feito há décadas, mesmo tendo de defrontar-se com o “retorno do recusado”, isto é, o peso dos saberes, as formas acadêmicas de sua transmissão e o desprezo pelas práticas. (PERRENOUD, 2006, p. 20).

Acreditando que a universidade é o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, espero que, através de seus novos projetos pedagógicos se consiga ultrapassar a situação atual. Assim, não teríamos, no futuro, que nos confrontarmos com o dito de um dos licenciandos:

Ainda não sabemos exatamente o que nos espera, mas sabemos que não será fácil, então, é necessário muita criatividade para incentivar os alunos.(D7/UEMS).

4.6 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: A REDENÇÃO POSSÍVEL?

Os freqüentes debates ocorridos nos últimos tempos, envolvendo as questões referentes aos Projetos políticos pedagógicos, no nível superior, podem sugerir, à primeira vista, que as instituições só elaboraram seus projetos pedagógicos a partir do proposto pela LDB 9394/96 e, que até então, eles não existiam, ou não se discutiam suas reformulações.

Ocorre que a discussão curricular, a partir da reforma educacional, adquiriu centralidade. No tocante à educação básica destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, já citados neste trabalho, articuladas à reforma da educação profissional, na qual prevalece o ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a “vida” e com a empregabilidade. Esse mesmo ideário é elemento basilar das reformas na educação superior, sobretudo, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/ 9394/ 96), que tem a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração deste nível de ensino.

A questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995, quando o MEC solicitou às Instituições de Ensino Superior, o envio de propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.¹⁵

Em seguida, essas propostas serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Conforme o Edital, a idéia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós -graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível”.¹⁶

Em 03/12/97, o CNE aprovou o Parecer nº 776/97 que trata da “orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”. Neste documento, o Conselho assume posição em favor da eliminação da “figura dos currículos mínimos”, que teria produzido “excessiva rigidez” e “fixação detalhada de mínimos curriculares”, especialmente no que tange ao “excesso de disciplinas obrigatórias” e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos.

No lugar dos “mínimos”, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria - prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

De um modo geral, há indícios nestes processos de reorganização curricular de que, a partir da legislação, os currículos estarão se modificando permanentemente. Pode-se, inclusive, falar que já há, atualmente, um certo *reformismo curricular* ganhando espaço em todas as instâncias de formação profissional.

Nas instituições pesquisadas, o Curso de Letras da UNESP/ Assis já havia desencadeado processo de reformulação da grade curricular desde o início dos anos 80. O

¹⁵ A SESu/ MEC informou ter recebido quase 1200 propostas das IES, que foram discutidas e sistematizadas pelas 38 Comissões de Especialistas, contratadas pela SESu. Em etapa posterior, elaborou -se relatório final e encaminhou-se ao CNE para discussão pública e deliberação. Disponível Internet: www.mec.gov.br.

¹⁶ Ver: “MEC quer tornar cursos de graduação mais flexíveis”. In: *Folha de S. Paulo*, de 30/03/1998, p.2.

documento “Reestruturação do Currículo de Letras” (2002, p. 06) ao historiar o processo, procura deixar claro que a proposta não nasceu como “mera tentativa de atualização casuística da Grade no bojo de ajustes legais que se fazem necessários, em virtude da nova LDB”. Entretanto, valeu-se, em sua formulação, das diretrizes para os cursos propostas pelo MEC e o demorado processo só se agilizou após 1997, ou seja, diante da necessidade de atender às exigências legais.

A justificativa para as mudanças propostas pautou-se em diagnóstico realizado que apontou como problemas: a excessiva rigidez da grade curricular; a inexistência de um ciclo básico que permitisse um tratamento individualizado ao aluno, no momento de sua adaptação à Universidade; a pouca integração do curso com os níveis fundamental e médio, considerada importante, já que é um curso de licenciatura; pouca oferta de opções profissionais e habilitações; falta de maior integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas e carga horária inadequada, contemplando excessivamente algumas disciplinas consideradas secundárias.

Na UEL, as discussões para a reformulação do Curso de Letras se iniciaram em 1998 e os problemas que o novo projeto pretende sanar são enumerados no documento. São eles: formação generalista, com a grade curricular das licenciaturas duplas não abrangendo os conteúdos essenciais à formação do profissional em Letras, definidos pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (MEC, 2001); incoerência na oferta das habilitações; pouca abertura para ampliação do campo de atuação dos formandos; ausência de discussão acerca da formação continuada e, inadequação à resolução CNE 02/98 e às diretrizes, acima mencionadas.

Na UEMS, as primeiras reuniões para as discussões da reformulação do projeto pedagógico, ocorreram em meados de 2001, com o propósito de reformular o não tão antigo projeto anterior de 1994, com a justificativa de que esse era inadequado e não estava atendendo às necessidades atuais do curso.

Acompanhei de perto apenas o início das discussões e, lecionando no próprio curso, tinha consciência de que havia, realmente, necessidade de mudanças. Porém, examinando o projeto elaborado, não há como saber quais os problemas ou inadequações que precisavam ser corrigidos.

No documento, a avaliação do currículo em vigor evidencia que houve mudanças na disposição de algumas disciplinas na grade e acréscimo de duas disciplinas, Informática e História e Filosofia da Educação. Em relação às disciplinas de Estágio

Curricular supervisionado em línguas materna e estrangeira e suas respectivas literaturas, informa que passaram a ser ofertadas nas 3ª e 4ª séries para atender a determinação do MEC.

Na justificativa para a reestruturação do projeto (2004, p.10), temos que “deveu-se à necessidade de adequar as cargas horárias aos novos parâmetros utilizados pela UEMS, no que diz respeito ao número de dias letivos anuais, de acrescentar carga horária a disciplinas, consideradas importantes para a formação do profissional de Letras que, até então, não estavam sendo ofertadas, ou eram oferecidas com carga horária insuficiente para a formação acadêmica dos futuros profissionais e para o desmembramento das habilitações (Português/ Espanhol e Português/ Inglês)”.

Acredito que o processo mais aligeirado não permitiu que se aprofundassem as questões, levantando junto aos discentes e, através de estudos mais detalhados, um conjunto de dados que norteariam as mudanças propostas.

Seguindo motivações variadas, essas instituições reformularam os projetos de seus cursos e, tendo presente que projetos pedagógicos deveriam ter por propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional, um exame nestes projetos pode revelar os rumos e direções que tomaram. Tendo em vista os objetivos do trabalho, impondo limitações que impedem uma análise de todos os elementos presentes num projeto pedagógico, restringimos a análise ao enfoque que foi dado à disciplina Literatura Brasileira e às disciplinas pedagógicas nos cursos em questão.

A própria palavra projeto contém uma intencionalidade e esta exige uma reflexão compartilhada de pontos de partida e concepções iniciais. Visto como algo que se constrói, é resultado, portanto de um processo que importa ser examinado. Veiga considera que:

O projeto representa o movimento de oposição contra a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização do cotidiano acadêmico. Representa, portanto, a luta contra o homogêneo, o repetitivo, alienado e alienante, o fragmentário. Isso significa que estão abertas muitas vias para uma melhor organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2002, p. 146-7).

A autora apresenta, como contribuição para o esclarecimento da concepção do projeto como possibilidade e como movimento de resistência ao cotidiano programado e instituído, quatro dimensões que devem sustentar a sua construção: a dimensão humana, a dimensão relacionada às questões epistemológicas, a dimensão metodológica e a dimensão

ética. Será, a partir dessas dimensões que examinarei alguns aspectos que permearam o processo de elaboração dos projetos dos cursos.

A primeira dimensão é a humana e refere-se a quem inventa ou concebe o projeto e a quem o executa e o avalia e, geralmente, esta tarefa é dos professores e alunos, podendo ocorrer em graus diferentes de envolvimento, quer na instituição, quer entre elas. Para verificar essa dimensão, levo em conta as informações constantes nos projetos pedagógicos e os depoimentos dos professores entrevistados de cada instituição, que nem sempre são convergentes e, justamente por isso, revelam muito sobre as relações dos sujeitos no cotidiano acadêmico.

Na UNESP/ Assis, o documento Reestruturação do Currículo de Letras, confirma o grande envolvimento de professores e alunos, que:

traduziu-se na realização de encontros, debates, seminários, pesquisas e projetos, que, ora de maneira mais espontânea e assistemática, pela iniciativa de grupos de professores e/ou alunos, ora por meio de estratégias institucionais sistematicamente promovidas por Disciplinas, Departamentos e, sobretudo, pelo Conselho de Curso de Graduação, procuraram diagnosticar os problemas enfrentados pelo Curso na formação de professores e pesquisadores e definir com maior clareza o perfil do profissional que se quer formar, de modo a atender às necessidades que o atual momento histórico impõe.(RCL, 2002, p.05).

Esta participação foi enfatizada pelo SD entrevistado, salientando, porém, que foi necessário muito esforço para se chegar a consensos:

[...] uma verdadeira guerra. Houve inúmeros questionários analisados por grupos de professores. Olha houve uma verdadeira guerra. Foi fruto de uma negociação política. Nos cinco anos que passei na coordenação, trabalhei horas e horas da minha vida, que poderia dar umas duas ou três livre docência, dedicados à reformulação da grade, explicando o projeto, negociando, negociando, em cada departamento, uma coisa assim, muito demorada, muito politizada, muito. Tudo o que você puder imaginar, traumática, houve brigas, amigos perdidos para todo o sempre, mas que foi feito, foi e teve uma ampla participação.(SD/ UNESP/ Assis).

É possível inferir que um grupo de professores liderou o processo enfrentando as resistências surgidas e tem para com o projeto uma forte ligação, afetiva mesmo, que não se estende a todos docentes do curso:

Agora está acontecendo uma coisa muito chata, é que o grupo todo que lutou por essa grade não está mais presente agora na implantação do curso e as pessoas estão vendo a grade como mais uma mudança chata, de rotina, que vem alterar a vida de todo mundo e do jeito que está lá, não corresponde mais muito ao momento de agora, tal. Não estão conseguindo ver com a necessária largueza que é um instrumento mais flexível que dá para fazer o curso que se quer. Não participaram do processo, não têm uma ligação mais afetiva.(SD/ UNESP/ Assis).

Na UEL, o documento “Diretrizes do Projeto Político Pedagógico” (2005) aponta que as discussões se efetuaram através de reuniões pedagógicas em que eram discutidos textos teóricos pertinentes ao assunto, bem como foi promovida uma Semana de Letras em que professores e alunos discutiram conjuntamente as propostas do novo currículo. O grau de participação do SD entrevistado foi pequeno e atribuído à falta de democratização do processo, como se pode deduzir de seu depoimento:

Não, participei pouco, fui a algumas reuniões, mas assim, chamavam os professores para discutir, e muitas vezes também havia algumas pessoas tentando participar. Aí vêm alguns com aquela idéia pronta, e tentando impor muito aquilo, assim, sem dar muita atenção para outras coisas, outras opiniões... meio complicado ali. É complicado, mas...(SD/ UEL).

Em relação à participação dos alunos, comenta:

Mas participação docente sempre foi pequena, quase todos os professores têm participado pouco, a discente menor ainda, nem os representantes discentes do CA, nem esses participavam e os alunos, a gente perguntava pra eles e eles não estavam sabendo de nada.(SD/ UEL).

A despeito de sua pouca participação e de considerar, ainda, mínimo o envolvimento dos alunos, o SD não deixa de registrar que:

[...] foram muitas discussões, muitos problemas, tanto que nós chegamos no departamento de LEM, a criar um outro curso, agora a gente tem curso de língua estrangeira que não é junto. Separou. Foram muitas discussões mesmo e na verdade eu acho que não saiu um currículo bom, perdemos horas e acho que há muita falha mesmo.(SD/ UEL).

No texto do projeto da UEL é possível deduzir que houve empenho de uma comissão que teve o encargo de conduzir o processo buscando, através de pesquisa entre o alunado “detectar o nível de satisfação com o currículo em vigor, bem como seus interesses profissionais, procurando detectar dificuldades logísticas e formas de melhoria na formação do alunado” (2005, p.01), numa tentativa de garantir a participação destes no processo.

No entanto, ainda há, nas instituições, certa resistência em relação ao trabalho conjunto, o que dificulta o andamento de atividades que pressuponham a participação do maior número possível de docentes.

Ao contrário dos cursos da UNESP/ Assis e da UEL que tinham começado há anos as reformulações de seus projetos, o Curso de Letras da UEMS iniciou as discussões em meados de 2001. Não há, no projeto, quaisquer referências à metodologia utilizada e às formas de participação de professores e alunos no processo. Como faço parte do curso, posso afirmar que foi criada uma comissão com a tarefa de estender e articular os debates entre professores e alunos de todos os Cursos de Letras oferecidos pela UEMS, nas unidades de Jardim, Nova Andradina e Cassilândia.

Devido às distâncias, reuniões gerais eram raras, ocorriam na sede, em Dourados e sem a participação dos alunos que não fossem os escolhidos pelos seus pares para comporem a comissão. Ao virem para as reuniões, representantes dos professores das unidades traziam os resultados das discussões em suas unidades.

O SD entrevistado declarou-se totalmente à margem do processo e, por esse motivo, declarou preferir se abster de opinar sobre o projeto, já que desconhecia todos os aspectos que envolveram sua confecção:

Com relação a esse processo de alteração de projeto pedagógico eu gostaria de não responder porque eu não participei do processo e creio não ser a pessoa mais adequada para estar respondendo essas questões.(SD/ UEMS).

O SD procura salientar, ainda, que sua preocupação é com sua aula, sua prática voltada ao ensino de sua disciplina:

Muito pouco... Pouca discussão ... é ... pouco interesse, pouquíssimas pessoas participaram dessa reformulação, eu não participei... é uma falha, mas eu confesso, que eu me preocupo muito mais com as questões de ensino, com minha sala de aula, da prática mesmo. Tudo que diz respeito à organização e elaboração, eu deixo um pouco a

desejar é um problema, mas o que eu pude perceber foi assim de fora... Como eu poderia opinar se eu não participei? Mas o que eu pude observar é que não é um trabalho muito bem realizado, estruturado, não.(SD/ UEMS).

O que sinceramente reconhece como falha é o individualismo que predomina, de maneira geral, nas instituições e que impede o exercício profissional mais coeso e institucional.

Tomados em seu conjunto, os depoimentos dos docentes permitem detectar não só o grau de participação de cada um deles na elaboração de um projeto comum ao curso, como também permitem que saibamos que há nas instituições grupos mais ou menos engajados no que se refere a trabalhos em equipe.

Consola saber que esse não é problema exclusivo de nossas universidades. Zabalza (2004), analisando esse aspecto nas instituições espanholas, comenta que o trabalho em equipe pressupõe que se transite de “professor de uma turma ou de um grupo” a “professor da instituição”, pois a identidade profissional não se constrói em torno do grupo que se atende ou da disciplina que se leciona, mas em torno do projeto formativo de que se faz parte.

Concordo com ele que sem essa consciência:

Não existe possibilidade nenhuma de se implementar um *projeto formativo* relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma *cultura institucional* tão marcadamente individualista. Desenvolver um projeto implica algum eixo comum que potencialize a continuidade e a integração das atuações isoladas de cada agente formativo.(ZABALZA, 2004, p. 126).

O autor comenta ainda que falta dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membros de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação. É nesse sentido que ao discorrer sobre a dimensão humana como um dos sustentáculos da construção de projetos pedagógicos que Veiga (2002, p.147) afirma que “pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolve profunda mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo”.

Se, por um lado, o projeto é um meio que permitiria potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns, por outro sua concretização exige rupturas com a organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas.

Portanto, na medida em que os cursos buscavam conceber projetos mais integrados e que rompessem com modelos de ensino que apresentavam problemas, como os que foram enumerados acima, para justificativa para as mudanças, teriam que efetuar uma necessária ruptura epistemológica.

Veiga, ao discorrer sobre esta dimensão, enfatiza um posicionamento epistemológico que reconheça “a existência de outras formas de conhecimento geradas a partir das práticas sociais de diferentes segmentos da realidade”. Apoiando-se nas proposições de Santos, discorre sobre uma concepção epistemológica que “deixa de lado a visão conservadora de que a ciência produz uma única forma de conhecimento, válido e sagrado. Nesse sentido, o conhecimento não é dualista nem disciplinar” (VEIGA, 2002, p. 148).

Embora transpareça nos discursos dos projetos a intenção de flexibilizar os currículos e isso abrange as dimensões teóricas e práticas de interdisciplinaridade dos conhecimentos a serem ensinados, só é possível perceber avanços neste sentido no Projeto Pedagógico da UEL que, ao propor a estrutura de módulos, procurou garantir o diálogo entre os diferentes profissionais com os alunos.

O Projeto Pedagógico da UNESP/ Assis procurou, insistentemente, garantir, sobretudo, a flexibilização da grade curricular, através da oferta de um rol variado de disciplinas optativas. Quanto ao Projeto da UEMS, não se pode afirmar que houve mudanças que garantissem nem a interdisciplinaridade, nem tampouco, a flexibilização da grade curricular.

A saudável tentativa de superação gradativa dos principais obstáculos à efetivação do trabalho interdisciplinar, desencadeada na UEL, esbarra, porém, em resistências de alguns docentes, como o do próprio SD entrevistado cuja fala, revela que não se conseguiu o estabelecimento de uma consciência crítica sobre o valor e significado do mesmo, bem como uma orientação segura de como iniciá-lo.

Outra coisa que eu acho que também dificultou bastante o andamento, nos últimos anos em que as discussões foram mais acaloradas, é que o projeto montado inicialmente, não tinha disciplinas isoladas para contemplar a interdisciplinaridade. Era bastante bonito, mas parece não funcionar na prática. Como conseguiriam conciliar cinco ou seis professores dando aula juntos, discutindo ao mesmo tempo, quando se tem tantas divergências ali dentro, e têm ... muito grandes.. (SD/ UEL).

Acredito que o SD/ UEL entrevistado esteja se referindo ao período de elaboração do Projeto, quando tudo é, ainda, muito incerto e no qual, o novo provoca inseguranças. Tanto em relação a esse projeto, como aos propostos pela UNESP/ Assis e UEMS, será necessária uma avaliação, após a formação da primeira turma, para que se possa aquilatar em que medida as mudanças surtiram o efeito desejado.

De qualquer forma, Siqueira, a respeito das dificuldades que o docente aponta, afirma que:

A efetivação da interdisciplinaridade depende de vários fatores, tais como: humildade, comunicação, criticidade, criatividade, compromisso, trabalho em equipes. Estes fatores são limitados no espaço universitário, principalmente pela compartimentalização (do saber e da instituição) que é defendida acirradamente por uma maioria que cultiva *"todo tipo de epistemologia da dissociação e do esfacelamento do saber"* (H.Japiassú). Isto faz com que o trabalho na universidade seja organizado segundo princípios de estrita segmentação temporal, espacial e programática. (SIQUEIRA, 1999, p. 01).

Ao discorrer sobre como foi contemplada a questão da interdisciplinaridade na reestruturação da grade curricular o SD/ UNESP/ Assis considera que:

[...] há um maior diálogo entre as áreas. Tanto é que os professores de Lingüística e Literatura são obrigados a dar disciplinas conjuntamente. São 4 professores ou 3 professores de cada departamento dando uma mesma disciplina. Então teve muito essa coisa assim, de no começo dar um tratamento muito individualizado ao aluno, não mais classes grandes, mas com no máximo 15 alunos com 2 professores em sala de aula, trabalhando produção de texto, então toda essa coisa. Parece meio na contramão de uma universidade de massa, mas é o contrário, é assumir um pouco mais as condições muito particulares do campus de Assis: à margem, do interior, do aluno que veio da escola pública, fazer um tratamento de choque, de corpo a corpo mesmo, você dar uma assessoria, cada professor com 1 ou 2 alunos para saber até onde eles vão.(SD/ UNESP/ Assis).

Não deixa de ser contraditória a afirmação que há mais diálogo entre as áreas porque os professores são “obrigados” a dar aulas conjuntamente. Uma proposição interdisciplinar teria que avançar mais do que se ministrar disciplinas juntos, como dispõe a UNESP/ Assis, ou organizar o ensino através de módulos como objetivou a UEL.

O projeto do Curso de Letras da UEMS só faz menção à interdisciplinaridade, ao tratar do ensino das literaturas brasileira, portuguesa e estrangeira. Prevê no projeto “a intertextualidade” (sic) entre essas disciplinas que serão trabalhadas de forma integrada e afirma, na seqüência que o Curso de Letras da UEMS:

[...] trabalha de forma interdisciplinar os diferentes aspectos lingüísticos referentes às análises lingüística e discursiva do texto literário, pois se de um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos lingüísticos, porque a literatura é um fato da lingüística, de outro, não pode o lingüista ignorar a literatura, porque a literatura é a arte que se expressa pela palavra e, por isso mesmo, é a mais livre das artes, pois não depende de nenhum material e seu campo é vasto, isto é, à literatura interessa tudo o que interessar ao espírito humano; é a literatura que trabalha os fatos da língua em todas as suas possibilidades e nela condensam-se as necessidades de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época. Em resumo, a literatura é a súpula de toda a produção do espírito humano ao longo da história.

Um longo e confuso parágrafo que acaba por não explicitar como se viabilizará a interdisciplinaridade e, ao se verificar na grade curricular as disposições destas disciplinas, suas ementas e objetivos, não há indícios de quaisquer possibilidades de que haja um tratamento interdisciplinar em relação a elas.

O que se percebe é que nas disposições das disciplinas na grade curricular dos projetos das três instituições permanece a mesma compartimentalização que apresentava os projetos anteriores.

Assim, mesmo que nas intenções houvesse desejo de mudança no sentido de não se oferecer ao aluno uma mera soma de disciplinas, na apresentação dos projetos ela não se realiza. Resta saber, se na concretização dos projetos, novas formas de veicular o conhecimento serão vistas como possibilidade, e não como ameaça, sobretudo, porque a maioria dos envolvidos na construção dos projetos não se empenhou no compromisso coletivo que as mudanças exigem e que estão intencionadas nos projetos.

A terceira dimensão é a metodológica e diz respeito a como ensinar, aprender e pesquisar, referindo-se ao encaminhamento dos objetivos pelos agentes envolvidos e suas concepções teóricas sobre a realidade.

Considerando que projetos políticos pedagógicos organizam o trabalho pedagógico em dois níveis: como organização do curso como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade, buscando, assim, a organização do trabalho como um todo, examinar essa

dimensão dos projetos implicaria em analisar as relações entre os sujeitos cujas práticas são impregnadas de conhecimento.

Portanto, verificar o como se aprende, ensina e pesquisa nos cursos implica refletir sobre a prática assumida pelo coletivo do curso e as práticas de cada um de seus professores. Como os projetos das três instituições entraram em vigor há pouco, não é possível verificar como as questões metodológicas estão transcorrendo na prática. O que é possível é, através das intenções colocadas nos projetos, detectar se houve proposições de novas formas de ensinar, aprender e pesquisar nestes dois níveis: o coletivo e o individual.

Assim, transparece nos projetos o desejo de que haja articulação entre teoria e prática e, sobretudo, sob clara influência das diretrizes, uma maior articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas. Também é afirmado em todos eles, o propósito de se desenvolver atividades complementares, como Iniciação Científica, monitorias, participação em projetos de extensão.

Em relação à Iniciação Científica, sabemos que todas as instituições têm alunos envolvidos nestas atividades, contudo, é uma minoria que tem acesso a essas atividades sem que se preveja para o restante quais atividades de pesquisa poderiam desenvolver e, ainda, como ocorreria nos cursos a articulação ensino e pesquisa. Monitorias também não são freqüentes, assim como a participação em projetos de extensão, pois conforme já comentei, os professores propõem poucos projetos extensionistas.

Como cada professor preparou seu curso, com ementas, objetivos e critérios de avaliação, separadamente, não há ações coletivas, além das mencionadas que garantam unicidade de ações e organicidade aos cursos. O SD/ UEL coloca sobre essa questão:

É tudo muito isolado. Cada um trabalhando na sua disciplina e não há essa articulação. Quando a gente trabalha aí a Portuguesa, a Brasileira, Portuguesa II, Brasileira II, a gente trabalha praticamente o mesmo período, mas não há articulação nenhuma em termos de ter montado um programa, estar pensando em articular as duas coisas, fazer uma leitura das duas... Não existe.

Enfim, constata-se que as intenções em sanar problemas dos cursos são as melhores possíveis, traduzidos em discurso louvável apresentado nas justificativas e fundamentação dos projetos, mas ao se examinar ementas e objetivos das disciplinas percebe-se que, com variações mínimas, são as mesmas que apareciam nos projetos anteriores, salvo, é óbvio, as recém criadas.

Em relação à disciplina Literatura Brasileira, segundo o SD/ UEL, não há articulação entre as literaturas, o que resulta em duplicação de conteúdos, o que é de menor importância face à necessidade de se ter outro entendimento do ensino de literatura atualmente, que fosse além do oferecimento de disciplinas isoladas. Zabalza explica a situação:

Como a tradição universitária está fundamentada no trabalho individual dos professores, hoje qualquer iniciativa que propicie o rompimento com essa inércia institucional enfrenta grandes obstáculos. Os próprios estudantes acostumaram-se à situação em que cada professor segue seu próprio ritmo e apresenta programas e exigências isoladas. (ZABALZA, 2002, p. 89).

Compartimentadas as disciplinas, busca-se diversificar os espaços introduzindo novas disciplinas, sob forma de optativas, exigindo um grau maior de especialização dos professores que as lecionam, contrariando com isso o princípio afirmado da formação generalista. Um exemplo disso é relatado pelo SD/ UNESP/ Assis, ao tratar das inovações na grade curricular no que se refere à disciplina Literatura Brasileira:

Tem um monte de possibilidades, mesmo nas optativas, mesmo no módulo que é, por assim dizer, “optatório” (...). Porque é uma estrutura formal, mas dá para mudar o peso destas coisas.(SD/ UNESP/ Assis).

Essa também foi a maneira encontrada pelo Curso de Letras da UEL para contemplar algumas especificidades do ensino da Literatura Brasileira. Na UEMS não houve oferta de disciplinas optativas em nenhuma área.

Verificando outras mudanças ocorridas em relação a essa disciplina, nos projetos dos três cursos, veremos que se referem, sobretudo, à carga horária a ela destinada:

No caso de Literatura Brasileira especificamente, aumentou muito o número de horas. Aí houve também outro entendimento da disciplina. Tentamos fugir da cronologia ortodoxa, então a disciplina deixou de ser anual, agora é semestral, desenvolvidas por temas, por questões teóricas, então, por exemplo, no 1º ano, ver um autor de cada um dos movimentos literários, lá das origens até o contemporâneo, já o 2º é sobre questões de história da Literatura Brasileira, um 3º com as questões teóricas da Literatura Brasileira, o 4º, por exemplo, Modernismo. (UNESP/ Assis).

Na verdade, não houve aumento, a não ser que se compute a carga horária das optativas. É oferecida com carga horária de 30 horas aula, em cinco semestres, com carga horária total de 150 horas aula, e apresentando ementas, objetivos e bibliografia iguais ao do projeto anterior, apresentados no início deste capítulo.

Na UEL, entre as modalidades oferecidas (bacharelado, habilitação em línguas estrangeiras), destinou-se para o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas literaturas, a carga horária de 204 horas aulas. Sendo 136 horas aulas para Literatura Brasileira II e 68 para Literatura Brasileira III. A exemplo da UNESP/ Assis, oferece um rol de disciplinas optativas.

Na UEMS houve decréscimo na carga horária da disciplina que passou de 238 a 204 horas aula, divididas em Literatura Brasileira I e II. A justificativa apresentada no projeto pra tal diminuição foi a de que se aumentou na grade a disciplina Teoria da Literatura II. Entretanto, o número de aulas destinado à Literatura Espanhola e Hispano -Americana, na habilitação em Espanhol e para Literatura Inglesa e Literatura Britânica, na habilitação em Inglês aumentou consideravelmente, para um total de 276 horas aula.

Não deixa de causar estranheza tal ênfase no currículo às literaturas estrangeiras, pois, mesmo ameaçada de extinção, temos a Literatura Brasileira como objeto de ensino no Ensino Fundamental e mais sistematizada, no Ensino Médio e nenhum indício de que se pretenda o oferecimento de Literaturas Estrangeiras nestes níveis de ensino, a não ser em algumas escolas particulares.

Examinando os planos de ensino e a grade curricular dos novos projetos, nota-se que a disciplina Literatura Brasileira, com poucas alterações, continua a ser ofertada nos moldes dos projetos anteriores: mesmas ementas, objetivos, pequena variação na carga horária a ela destinada, falta de articulação com o ensino de outras literaturas e sem também garantir as questões da transposição didática dos conteúdos que fica a cargo da disciplina Prática de Ensino. É possível que na prática, o desenvolvimento da disciplina vá além do que os planos de ensino revelam, principalmente, na UEL, com o sistema de módulos. Somente um novo estudo desvelaria essa questão.

Em relação às disciplinas pedagógicas, temos como inovação, o fato de não estarem mais concentradas no final dos cursos, mas ofertadas ao longo deles.

Na UEMS, apenas as Práticas de Ensino eram oferecidas no último ano, sendo que as outras disciplinas pedagógicas eram oferecidas a partir do primeiro ano, o que permanece como tal. Somou-se a elas a disciplina História e Filosofia da Educação, com

carga horária de 68 horas aula e com o objetivo de fazer “um panorama histórico da Educação dos gregos até a atualidade”.(PPP/ UEMS, 2005, p.08).

Na UNESP/ Assis, as disciplinas pedagógicas passam a ser ofertadas a partir do 5º semestre e na UEL, se concentram na terceira e quarta séries.

A não ser nas intenções, os projetos não dão pistas sobre como se estabelecerá articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, bem como não há como saber como promoverão maior articulação dos futuros professores com os outros níveis de ensino em que irão atuar. Não se prevê projetos que garantam uma maior integração entre os níveis de ensino.

Assim, há que se considerar que o depoimento do SD/ UEL espelha de forma exemplar o que ocorre nas elaborações de novos projetos políticos pedagógicos:

Era preciso fazer esse projeto pedagógico, de tentar ver mais as exigências de hoje, do mercado, e do que seria mais interessante a universidade passar para eles, para esse aluno, para que ele pudesse ser melhor profissional depois. Mas todo o projeto pedagógico está ligado a essa intenção, de atender às necessidades profissionais e de uma forma eficiente. (SD/ UEL).

Evidentemente, todas as instituições efetuaram alterações em seus projetos, como experiência inicial, passível de revisões e só será possível avaliar o impacto das mesmas após avaliação das propostas. Também, as palavras de Zabalza embasam futuras reflexões:

Uma perspectiva aberta da aprendizagem implica um conjunto de ações sobre o currículo que as universidades estão oferecendo na atualidade. É claro que já aconteceram importantes mudanças nos últimos anos, mas ainda é mantida uma estrutura demasiado rígida e bastante auto-referencial: as aprendizagens continuam sendo notoriamente acadêmicas, ou seja, elas são mais valiosas para a própria academia do que para a vida.(ZABALZA, 2002, p. 62).

Essas afirmações e o conjunto de observações aqui realizadas remetem, finalmente, à dimensão ética do projeto pedagógico. Ensinar e pesquisar mediante a inspiração da ética não é transmitir valores morais, como afirma Veiga (2001, p.151), “mas contribuir para a construção de um novo senso comum ético e solidário. Uma ética alicerçada no princípio da responsabilidade e centrada na solidariedade com o futuro”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho constituiu-se numa tentativa de rastrear os problemas referentes ao ensino de Literatura Brasileira e de examinar, também, questões relativas à formação de professores. À medida que as análises foram efetuadas, no capítulo anterior, procurei adiantar algumas conclusões, ainda que parciais, dada a abrangência do trabalho.

Portanto, apesar de ser de comum, a colocação de um apanhado geral do que foi investigado, nem sempre apontando soluções, mas tão só sintetizando as questões apresentadas, pretendo nestas considerações finais discorrer sobre alguns caminhos possíveis para que se possa repensar alguns dos problemas levantados ao longo deste trabalho.

Conforme se constatou, nas três instituições, há dificuldades, da Licenciatura em Letras em superar a dicotomia: formar pesquisadores ou formar professores, resultando que a tarefa de formação de professores não é plenamente assumida como objetivo principal dos cursos.

Embora haja distinção entre a pesquisa científica, metodologicamente orientada, em geral restrita a um grupo privilegiado de pesquisadores e que se ocupa em produzir ciência e a pesquisa vista como um recurso para a aquisição de conhecimento, não se tem presente, nos cursos, a pesquisa como princípio educativo.

Essa última deveria ser a marca do ensino superior e entendida como uma atitude de busca, de não conformismo com as explicações existentes, um estado de inquietação constante e de dúvida que leva à revisão do conhecimento formulado e gera uma disposição saudável para aprender. Isso requer profissionais que possuam preparo que vá além das habilidades técnicas requeridas pela sua especialidade; é preciso também que possuam uma preparação geral capaz de fornecer-lhes a base necessária para efetuar revisões contínuas em seu modo de ensinar.

Considerando a prática pedagógica de modo particular, nos cursos enfocados, percebe-se que há predominância de aulas expositivas e, dessa forma, diminuem, para o aluno, as chances de problematizar; relacionar o conteúdo que recebe na sala de aula com aquilo que já conhece e questionar a lógica interna do conteúdo que está recebendo.

Contudo, sabe-se que existem formas diferentes de organizar o processo de construção do conhecimento na sala de aula da universidade. Tais formas justificam-se a partir de diferentes concepções do processo de conhecer, que por sua vez decorrem de determinada visão de mundo, de homem e de Educação.

Já a pesquisa científica é considerada função nobre, avaliada com critérios claramente estabelecidos. O mérito e valor acadêmicos do docente dependem essencialmente das suas publicações, dos resultados de suas pesquisas. As agências de fomento fazem exigências que são cumpridas e avaliadas com rigor e o docente -pesquisador garante seus recursos pela sua fidelidade a tais critérios. São cobrados do professor relatórios contínuos de sua produção e ninguém reclama, todos cumprem as exigências da pesquisa.

Por que o mesmo não acontece com o ensino? Quais os critérios estabelecidos para avaliar o ensino?

Sabe-se que existe a obrigatoriedade de oito aulas semanais, a exigência da prova didática nos concursos para contratação docente, mas, em relação à avaliação do ensino, ainda se exige muito pouco do professor.

Dentro da visão contemporânea de formação contínua, a melhoria da qualidade de ensino na universidade, além de ser uma necessidade reclamada pelos professores, é exigência da atividade de profissionais que são exímios especialistas em suas áreas e não necessariamente preparados para o exercício docente, frente a salas de aula com trinta, sessenta, noventa jovens, a maioria deles egressos de cursinhos, que passaram pelo vestibular muitas vezes sem clareza de seus objetivos em relação ao ingresso na universidade.

O fato é que se alteraram os paradigmas da ciência, da tecnologia, dos processos de transmissão e acumulação do saber; alteraram-se as fronteiras do saber, da cultura, do trabalho.

Nossos alunos também não são mais os mesmos. Os cursos noturnos de Letras, em especial, são freqüentados por trabalhadores distantes do beletrismo originário dessa área de formação. Apesar desse cenário tão distinto, nossos Cursos de Letras continuam os mesmos. Os paradigmas de formação são os mesmos, e se caracterizam pela rigidez estrutural da grade curricular, pela perspectiva da reprodução e acumulação do saber e pela fragmentação dos conteúdos.

Contra-pondo-se a planejamentos de curso elaborados sem o devido rigor e preocupação que se dedica aos planejamentos de pesquisa, que colocam o critério estético literário da sistematização da Literatura Brasileira como constante permanente, deveria se procurar um planejamento que proponha articulações, diálogos, encontros e debates e convivências entre o popular e o culto, entre o midiático e o folclore, entre as obras canônicas e as consideradas marginais, entre as obras do passado e as produzidas na contemporaneidade, entre a literatura e as demais modalidades de arte.

Por sua vez, o professor, como já referido, está mais voltado para a carreira de pesquisador, para a prestação de serviços do que para as atividades docentes envolvendo ensino, orientação de alunos, participação em Conselhos e Comissões de Curso, entre outras relacionadas com a formação do profissional de nível superior.

Grande parte dos professores geralmente não conhece o projeto pedagógico do curso onde sua disciplina está inserida e os eixos teórico-práticos que orientam a grade curricular dos cursos em que lecionam. O mesmo acontece em relação ao perfil do aluno a ser formado e à ementa das disciplinas que garantem a organização do programa e o conteúdo da disciplina que leciona.

Tais considerações levam a questionar a formação do docente universitário. No que se refere à formação, pode-se afirmar que o professor universitário aprende a ser-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”. Conforme já expus, neste trabalho, os docentes receberam a mesma formação que está sendo propiciada aos alunos.

E, ainda, o disposto na LDB 9394/96 e a ausência de disciplinas pedagógicas na pós-graduação *strictu sensu* evidenciam que inexistem uma formação específica para atuarem como professores universitários.

Isso compromete seriamente a formação pedagógico-profissional de seus docentes e, como resultado, temos um dos problemas levantados na pesquisa: a transposição didática dos conteúdos específicos. Sem embasamento que lhes permita optar por metodologias inovadoras, o mais comum é reproduzirem métodos e técnicas de ensino a que foram expostos quando estudantes.

A solução seria investir na formação contínua dos docentes universitários. Uma iniciativa, nesse sentido, já está sendo posta em prática. Trata-se de proposta da PROGRAD/ UNESP, 2005)¹⁷ de institucionalizar ações de formação contínua para docentes, em Oficinas de Estudos Pedagógicos semi-presenciais, baseando-se em uma concepção de educação que subsidia a reflexão permanente na e sobre a prática docente na universidade, com o exercício da crítica sobre o sentido e a gênese da sociedade, cultura, arte, ciência, educação, e com o conhecimento e aprofundamento da articulação entre os componentes do ensino, da pesquisa e da extensão universitária no contexto sócio-histórico da realidade brasileira.

¹⁷ O projeto “Oficinas de Estudos Pedagógicos: um projeto Institucional de Formação Contínua de Docentes da UNESP encontra-se disponível em: www.ibb.unesp.br/departamentos/filosofia/oficinas-web/projetoficinas

Esse excelente passo deveria ser seguido por outras universidades, pois são necessários projetos e programas de formação, atualmente denominados de profissionalização inicial ou continuada ou de desenvolvimento profissional do professor, com vistas à construção da identidade profissional paralelamente ao processo de atuação em sala de aula. E esta deve ser nossa bandeira.

Individualmente, coletivamente e institucionalmente é necessário ter isso presente. O ponto de partida possível é a análise dos elementos existentes no processo: nós e nossa identidade pessoal; os alunos e o desafio de melhor apreender as formas de manifestação e comunicação com os frequentadores da universidade de hoje; os elementos do quadro teórico prático postos a nossa disposição pela Pedagogia existente; os conteúdos da disciplina ou do programa de aprendizagem de nossa responsabilidade e a dinâmica relacional que envolve todos estes elementos. É preciso intensificar este processo de pesquisa, ação a ser efetivada pelo próprio profissional docente.

Dessa forma, haveria avanço no sentido de aprimorar a preparação dos futuros professores, quebrando esse círculo vicioso que persiste na educação brasileira.

A visão crítica das práticas docentes vai depender de características individuais dos professores, nem sempre adquiridas na formação acadêmica. Integrar metodologias de pesquisa às práticas pedagógicas, aos processos de seleção, análise, organização e problematização de conteúdos de forma crítica e criativa pode ser uma proposta válida.

Os reflexos do investimento na formação continuada dos professores universitários seriam sentidos no desenvolvimento de suas disciplinas. Acredito que os problemas apontados em relação ao ensino da disciplina Literatura Brasileira possam ser resolvidos mediante um novo entendimento do que vem a ser uma educação literária de qualidade.

Um modo ideal de educação literária exigirá mudanças nas macroestruturas de poder educacional, em que legisladores decidem os programas, os salários e os fins. Uma das maneiras de conter os riscos de influências culturais e sociais ocultas seria através do domínio de teorias literárias. Esse domínio não seria formalista, mas se daria através da formação docente - volto a afirmar - capaz de reconhecer, criticamente, as diferentes maneiras de ver as questões sociais.

Por ser um fenômeno social, a literatura necessita ser ministrada por professores que tenham capacidade para captar os acontecimentos e problemas que envolvem a sociedade. Dessa maneira, o professor, além de estar informado sobre a disciplina, precisa

estabelecer relações que possibilitem a leitura do mundo por esse meio, viabilizando uma leitura mais efetiva deste. Nesse sentido, o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade por parte do professor de literatura parece significativo, na medida em que lhe permite interagir com especialistas de outras áreas.

É necessário reconhecer o papel da literatura como elemento integrador do processo de ensino de caráter transdisciplinar em que se concebe o ensino como um processo dinâmico e aberto. Assim, os currículos devem ser organizados utilizando esquemas cognitivos comuns às várias disciplinas, de modo a evidenciar as relações que se estabelecem entre os múltiplos aspectos da cultura e do conhecimento, basilares na estruturação do sujeito.

Entretanto, promover o intercâmbio de conhecimentos com professores de outras áreas não é tarefa fácil. Uns temem o esvaziamento de suas áreas, outros a inovação necessária à mudança, como bem ficou demonstrado quando da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Letras.

Seria necessário o entendimento de que a interdisciplinaridade estabelece -se como exigência do trabalho disciplinar, quando se verifica que um problema deve ser tratado sob diferentes perspectivas. Deve-se entender, ainda, que não é algo dado, mas construída no cotidiano do professor/ pesquisador.

Diante disso, o componente pedagógico dos cursos deveria apresentar especificidades. No caso da formação do professor de línguas e literaturas, considerar que não bastam conhecimentos esparsos de Psicologia da Educação e de Didática, mas ter presente que os alunos precisam aprender a transformar os conteúdos aprendidos em prática pedagógica. Uma sugestão de Fiorin (2001), com a qual concordo, consiste, em articulação com os conteúdos das disciplinas específicas, propor, em lugar de Psicologia da Educação, a Psicolinguística, em vez de uma Didática, abstratamente considerada, a Linguística Aplicada e Didática da Literatura. Na Prática de Ensino, os alunos aprenderiam a trabalhar com a língua materna e a literatura no ensino Fundamental e Médio, e seria desejável incluir uma disciplina que discutisse as grandes finalidades da educação nacional, entre outros assuntos.

Há que se considerar, também, que o processo de inserção da tecnologia é incipiente, e seria de grande valia entender que os recursos tecnológicos de informação e comunicação podem trazer uma nova dimensão para a prática pedagógica e para a construção do conhecimento do aluno, por meio de uma abordagem dialógica.

Com as devidas relativizações, os problemas apontados nesta pesquisa, continuavam presentes até a implantação dos novos projetos pedagógicos. As dificuldades enfrentadas nos cursos são apresentadas, nas justificativas dos projetos recém implantados, os

quais intencionam promover as mudanças necessárias para revertê-las.

Só será possível aquilatar em que medida os problemas serão sanados, após sua plena implantação, através de avaliações que considerem todas as dimensões do processo.

Por fim, os problemas não são insuperáveis, entretanto, cabe a nós, docentes, buscarmos respostas inovadoras e transformadoras às exigências que a nova ordem social traz para a educação e às necessidades e expectativas de jovens e adultos que freqüentam a universidade, consubstanciando-as no projeto pedagógico do curso, construído coletivamente.

Se há perguntas que devem ser feitas, insistentemente, como nos recomenda Paulo Freire, não podemos nos esquivar de procurar pelas respostas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, SILVA, Vitor. *As relações entre a teoria da literatura e a didática da literatura: filtros, máscaras e torniquetes*. In: Didática da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didática da língua e da literatura. Coimbra: Almedina. v. 1. p. 03-09.

ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cad. Pesquisa., São Paulo, maio, 1991, n.77, p. 53-61.

AMARAL, Maria Odete. *A universidade estadual de Mato Grosso do Sul: a criação, a implantação e a aventura do início da caminhada : 1979-1998*. 2002. Dissertação Mestrado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2002.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 221-281.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BIREAUD, Annie. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto Editora, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p.

BOSI, Alfredo. (Org). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 2003, p.7 – 49.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante : o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 248 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB/doc>.

_____. *Avaliação das condições de ensino*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/ofertas.shtm>>.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/default.shtm>>.

_____. *Parecer CNE N° 776/97*. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras. Parecer CNE/ CES n° 1363, aprovado em 12 de dezembro de 2001*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf>>.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/ CP 1/2002*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CPO12002.pdf>>.

_____. Resolução CNE/ CP 2/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>.

BRASIL. INEP. *Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuais.htm>>.

BREGLIA, Vera Lucia Alves. *Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas*. In: Anais da 26ª reunião anual da ANPED: *Novo governo. Novas Políticas?*. Poços de Caldas, SP, 05 a 08 de outubro de 2003.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

_____. *Professor, escola e associações docentes*. São Paulo: Almanaque, 11:83-7, 1980.

_____. *Na sala de aula – Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1993. p.95.

_____. *O estudo analítico do poema*. São Paulo, FFLCH-USP.

CASTANHO, Maria Eugênia. *Sobre professores marcantes*. In CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005. 207 p.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, n.24, 2003.

_____. *A universidade hoje*. In: AGUIAR, Flávio (org). *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo: Editora Perseu Abramo: Humanitas/ FLCH/ USP/ 1999. 336 p.

CUNHA, Maria Isabel. *Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário*. Cad. Pesquisa, São Paulo, maio, 1996, n.77, p.31-46.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cad. Pesquisa, março, 2002, n.115, p. 139-154. ISSN 0100-1574.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 348 p.

ESTRELA, Maria Tereza. *A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência*. In: SHIGUNOV, Alexandre Neto; MACIEL, Lizete S. B. Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.104-114.

FIGUEIREDO, Fidelino. *Anuário Brasileiro de Literatura*. Rio de Janeiro, n.5, 1941, p.54-56 e 256.

FÁVERO, M. L. *Universidade e poder. Análise Crítica, Fundamentos Históricos: 1930 – 1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FIORIN, José Luiz. *Curso de Letras: desafios e perspectivas para o próximo milênio*. Conferência. In: Anais do II Seminário de Linguística e Língua Portuguesa. Goiânia: Vieira, 2001, p.13-22.

FREITAS, Maria Tereza. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n.16, p.21-39, 2002.

FREITAS, Maria Tereza, JOBIM, SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.112 p.

GENS, Armando. *O Ensino da Literatura e a Formação do professor: uma questão epistemológica*. In: Anais do X Congresso Internacional ABRALIC, Rio de Janeiro, 2006.

GINSBURG, Jaime. *As mudanças Expressão*, UFSM, v.2, n.2, p.79-82, 1998.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. 78 p.

JOBIM, José Luís. *O Cânon Literário e a Avaliação dos Cursos de Letras*. In: Revista Matraca, n.11, 1º semestre/ 99. Disponível em:
<<http://www2.uerj.br/~pgletras/revista/Jobim.htm>>.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

KRAHE, Elizabeth D. *As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)*. Porto Alegre: programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2000. Tese (doutorado).

LAJOLO, Marisa. *O vestibular e o ensino da literatura*. Trabalho apresentado no XXXI Seminário do G.E.L., realizado em Lins, em 23/05/86, como parte da mesa -redonda "Mudanças nos Vestibulares da área de Comunicação e Expressão". In:
<www.unicamp.br/iel/memoria/MemoriadeLetras>. Acesso em 22/10/2004.

_____. *Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes*. In: MALLARD, Letícia (et al.). *História da Literatura: ensaios*. Campinas, SP: Unicamp, 1994, p.19-36.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática. 1999, 112 p.

_____. *No jardim das letras, o pomo da discórdia*. In:
<www.unicamp.br/iel/memoria/MemoriadeLetras>. Acesso em 22/10/2004.

_____. *Objetivos do Projeto Memória de Letras*. In:
<www.unicamp.br/iel/memoria/MemoriadeLetras>. Acesso em 22/10/2004.

LANG, Alice Beatriz da S.G. (org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992. 140 p.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: Uma questão de educação?*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. 144 p.

_____. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 255 p.

_____. Cyana. *A educação literária e as políticas oficiais*. In: Paulino, Graça, Cosson, Rido (organizadores). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de Minas Gerais, 2004. 168 p.

LEITE, Lígia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977, 183 p.

LUDKE. Menga, ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986. 99p.

MARCO, Valéria; LEITE, Lígia Chiappini M.; SPERBER, Susi F. (org). *Língua e literatura: o professor pede a palavra*. São Paulo: Cortez, APLL: SBPC, 1981.

MARTINS, Marília; ABRANTES, P.R. (orgs). *3 Antônio e 1 Jobim: Histórias de uma geração*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993, p. 89-129.

MASETTO, Marcos T. *Atividades Pedagógicas no cotidiano das sala de aula: reflexões e sugestões e práticas*. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs). *Temas e textos em Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Papirus, 2001, p.113–124.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. In: *Revista Ibero Americana de Educação*. n.25, janeiro/ abril de 2001.

MENEGHEL. Stela M. *A crise da universidade moderna no Brasil*. In: *Anais da 25ª Reunião Anual ANPED*. Caxambu, 29/09 a 02/10/2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.247p.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2000 – (Coleção aprender e ensinar com textos; v.4).

OLIVEIRA, Marli Amarilha. *O ensino de literatura brasileira na universidade: subsídios para uma abordagem crítica*. 1982, 180p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

PEREIRA, Júlio E.D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.20, n.68, p.109-125, dezembro 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. In: Revista Brasileira de Educação. Set-dez. 1999, n.12, p.5-21.

PERRONE-MOISES, Leyla. Por amor à arte. **Estud. av.**, São Paulo, v.19, n.55, 2005. In: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em 22 de setembro de 2006.

PINTO, Manuel da Costa. *Dossiê Antônio Cândido*. In: REVISTA CULT. São Paulo: Editora 7, n.61, setembro de 2002, p.49- 64.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de algumas técnicas: algumas reflexões*. In: LANG, Alice Beatriz da S. G.(org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992. p. 13-29.

RICHARDSON, Roberto Jarry.(org). *A pesquisa qualitativa crítica e válida*. In: Pesquisa Social. Capítulo 6. São Paulo: Atlas, 3ª ed. 1999.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SCHWARTZMAN, Simon. A nova reforma universitária. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/mec2004.pdf>>. Acesso em 25 de novembro de 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Condições para fazer leitores nas escolas brasileiras: do medonho ao sem vergonha*. In: FERREIRA, Norma S. (org). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003, p.19 – 24.

SHIROMA, E.O. MORAES, M.C. M., EVANGELISTA, O. *Ensino superior em tempos de adesão pragmática*. In: MORAES, M. C. de M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 200 p.

SIQUEIRA, Holgonsi G. Gonçalves. *A prática interdisciplinar na universidade: descontextualização*. Jornal “A Razão” de 16/09/1999. Disponível em: <<http://geocities.com/holgonsi/interdisplinar>>. Acesso em 16/10/2006.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Gilberto, ZAFALON, Zaira Regina. *Uma análise do ensino superior brasileiro*. In: <www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler>. Acesso em 15/04/2005.

TÓFOLI, Daniela, TAKAHASHI, Fábio. Alunos de escola de lata e de CEU têm desempenho igual. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educação>. Acesso em 28/09/2006.

TRIGO, Maria Helena Bueno, BRIOSCHI, Lucília Reis. *Interação e comunicação no processo de pesquisa*. In: O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de algumas técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz da S. G.(org). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1992. p.30-41.

TRIGUEIRO, M. G. Santoro. *Reforma universitária: mudanças no ensino superior no Brasil*. Brasília, DF: Paralelo 15, 2004 Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/0011399/139968por.pdf>>.

VENTURELLI, Paulo. *A literatura na escola*. Revista de Letras, n.39, UFPR, 1999, p.259-269.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. *O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico*. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs). Temas e textos em Metodologia do ensino superior. São Paulo: Papirus, 2001, p.143 – 152.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1998, 68p.

VIEIRA, S. L. *O discurso sobre a Universidade nos anos 80*. In: Revista Educação Brasileira. Brasília, 13 (26): 147-159, 1º sem/ 1991.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. *Das intenções aos objetivos educativos*. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs). Temas e textos em Metodologia do ensino superior. São Paulo: Papirus, 2001, p.113–124.

WARDE, Mirian. *O papel da pesquisa na pós-graduação em educação*. Cad. Pesquisa, São Paulo, maio, 1990, n.73, p.67-75.

WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: espaços em confronto* . In: Educação&Sociedade: revista quadrimensal de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, 2000, n.70, p.129-155.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas* , trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. *A leitura e o ensino da literatura* . São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *Política científica para o Brasil: a área de Letras* . In: Anais do XII Encontro Nacional da Anpoll, n.26 (Boletim Informativo). Campinas, julho de 1998.

_____. *A universidade, o Curso de Letras e o ensino da literatura*. In: A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.146 p.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura* . São Paulo: Ática, 1989.

ZUBEN VON, N.A. *Formação de professores: da incerteza à compreensão* . In: BICUDO. Aparecida V.(org.) Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003. 160p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

1. Trajetória pessoal

- 1.1 Como foi seu caminho acadêmico e sua formação como professor(a) de literatura?
- 1.2 Há alguma conexão entre sua história pessoal e seu trabalho como professor(a) de literatura?
- 1.3 Você já ensinou literatura nos outros níveis de ensino? Tem alguma experiência ou conhecimento de como é conduzida esta disciplina nestes níveis de ensino?

2. Sobre o Curso de Letras

- 2.1 Qual o papel dos Cursos de Letras, hoje? A dicotomia que presidiu sua implantação: formação de professores de um lado e formação de pesquisadores de outro, continua presente?
- 2.2 Como o Curso lida com estas questões?
- 2.3 Como o Curso está estruturado em relação ao aluno que recebe?
- 2.4 Como você avalia a preparação do profissional (futuro professor) da área de Letras?
- 2.5 Você acha importante que o Curso de Letras desenvolva projetos de extensão voltados para o ensino fundamental e médio?
- 2.6 Em que medida se articulam ensino e pesquisa na graduação em Letras na (instituição)?

3. Sobre o ensino da disciplina: Literatura Brasileira

- 3.1 Pela sua experiência de ensino, considera satisfatório o nível pedagógico do trabalho com a literatura nos Cursos de Letras?
- 3.2 Quais as dificuldades/ problemas com que você se depara no desenvolvimento da disciplina de Literatura Brasileira?
- 3.3 Em que medida a disciplina de literatura (que para muitos, não é possível ensinar) exige uma pedagogia específica?
- 3.4 O que você pensa a respeito de se oferecer, na graduação, a disciplina Didática da Literatura?
- 3.5 Quais os critérios que você utiliza para a seleção das obras teóricas e literárias com que trabalha?
- 3.6 Qual, ou quais as abordagens de análise de textos literários que você utiliza em suas aulas?
- 3.7 Os alunos conhecem e dominam as abordagens de análise literária que privilegiam o texto/ discurso e o leitor?
- 3.8 No campo do ensino da literatura, como você vê o papel da história literária hoje? Ela continua importante?
- 3.9 Ao seu ver, qual a contribuição da teoria da Estética da Recepção para o ensino da literatura?
- 3.10 Em relação à disciplina de Teoria da literatura, que é oferecida sempre nas séries iniciais:
 - ela contribui para que os alunos tenham segurança na análise de textos literários que conhecerão depois?
 - deve servir de pré-requisito para as literaturas estudadas no curso?
- 3.11 Como se articula o ensino das literaturas (brasileira, portuguesa e estrangeiras) no curso?
- 3.12 Na disciplina Prática de Ensino, que normalmente contempla as práticas de língua e literatura, há espaço suficiente para se preparar o professor?

4. Sobre o projeto pedagógico

A três instituições que escolhi para minha pesquisa reformularam, recentemente, seus projetos políticos pedagógicos. Em relação a isso:

4.1 Quais os fatores que determinaram a necessidade de mudanças?

4.2 Como se deu a criação da nova proposta; houve a aceitação, discussão, participação discente?

4.3 Qual a participação que você teve na sua elaboração?

4.4 Houve concordância/ adequação com o proposto nas legislações oficiais (LDB, Diretrizes Curriculares do MEC)?

4.5 A nova proposta contempla bem a formação dos professores, garantindo o que dispõe as Diretrizes “a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”?

4.6 A questão da interdisciplinaridade foi contemplada? E a da flexibilização?

4.7 Em relação à disciplina de Literatura Brasileira:

- pensou-se em garantir nela, ou em uma outra disciplina específica, as questões metodológicas?
- quais as mudanças ocorridas em relação à disciplina?
- houve aumento ou diminuição da carga horária desta disciplina?
- foram feitas alterações substanciais quanto à ementa, metodologias, objetivos, avaliação e bibliografia?

APÊNDICE B – Questionário destinado aos alunos

Caro(a) aluno(a):

O questionário abaixo tem por objetivo a coleta de dados para a pesquisa de doutorado que realizo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UEL, na linha de pesquisa Literatura e Ensino. A pesquisa envolve três Cursos de Letras das universidades: UEL, UEMS e UNESP/ Assis, e enfoca o ensino de Literatura Brasileira. Peço a você a gentileza de respondê-lo integralmente e agradeço a colaboração. Caso queira colocar outras informações além das solicitadas, acrescente-as no espaço em branco no final deste questionário.

Parte I

Instituição _____ série _____
 Nome _____ (facultativo)
 Idade _____ sexo _____ estado civil _____
 Tem filhos? () sim () não
 Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? _____

Estuda na cidade em que reside sua família? () sim () não

Profissão do pai _____ nível de instrução do pai _____
 Profissão da mãe _____ nível de instrução da mãe _____

Cursou o Ensino Fundamental em:

() escola pública () escola particular () outro _____

Cursou o Ensino Médio em:

() escola pública () escola particular () outro _____

Cursou o Ensino Médio no turno

() matutino () vespertino () noturno

Fez algum cursinho preparatório? () sim () não

Em caso afirmativo:

() público () particular

Já possui outro curso superior? () sim () não

Em caso afirmativo, qual(is) _____

Prestou vestibular em outras universidades? () sim () não

Em caso afirmativo, qual(is) cursos _____

qual(is) instituição(ões) _____

Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? () sim () não

Em caso afirmativo, em qual curso? _____

Trabalha? () sim () não

Em caso afirmativo, indique o motivo:

() ajudar na renda familiar () custear seus estudos () outro _____

Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê?

Parte II

- 1 Qual foi o motivo que o(a) levou a escolher o Curso de Letras?
 - 2 O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.
 - 3 Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre literatura brasileira?
Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio.
 - 4 O que você entende por literatura?
 - 5 Quais as abordagens teóricas de análise literária que você conhece?
 - 6 Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?
 - 7 Você saberia identificar qual abordagem de análise literária é utilizada pelo(a) professor(a) de Literatura Brasileira? Em caso afirmativo, descreva -a resumidamente.
 - 8 Qual a metodologia utilizada nas aulas de Literatura Brasileira em seu curso? Descreva, brevemente, o desenvolvimento das aulas.
 - 9 Quais são as atividades extra classe sugeridas por seu/sua professor(a)?
- 10 Assinale o que predomina nas aulas de Literatura Brasileira:
- () A periodização da literatura
 - () O contexto sócio-histórico-cultural das obras
 - () O enfoque na figura dos autores dos períodos literários
 - () O enfoque apenas no texto
 - () O enfoque na historicidade do texto
- Outro: (especificar) _____
- 11 Quais as obras literárias sugeridas para leitura pelo(a) seu/ sua professor(a) na disciplina de Literatura Brasileira que você realmente leu?
 - 12 Quais são os autores e obras de História da Literatura Brasileira utilizados nas aulas desta disciplina?
 - 13 Você considera as obras indicadas acessíveis? Quais outras sugestões você teria para conhecer a história da Literatura Brasileira?
 - 14 O que você mais gosta de ler e/ ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente.
 - 15 O que você menos gosta de ler e/ ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente. Você considera satisfatório o modo como é ensinada a Literatura Brasileira em seu curso? O que considera bom na condução das aulas? Comente.
 - 16 Caso não considere satisfatória a forma de condução do ensino desta disciplina, como acha que ela deveria ser conduzida? Quais suas sugestões a respeito?
- 17 Como é o processo de avaliação dessa disciplina?
- () através de provas escritas
 - () trabalhos de análise das obras sugeridas para leitura
 - () seminários
 - () artigos sobre os temas trabalhados
 - () outros _____

Parte III

1 Caso esteja atuando como professor(a), informe:

Há quanto tempo dá aulas _____

Em que série(s) _____

De que disciplinas _____

2 Se você já está exercendo a profissão de professor, qual metodologia utiliza para ensinar literatura para seus alunos?

3 Como chegou até esse método?

4 Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

5 Você vê objetivos claros quanto à proposta de ensino da literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio. Explícite sua opinião.

6 Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

7 Você tem dificuldades para ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Comente sua afirmação.

8 Se ainda não trabalha como professor(a) qual metodologia de ensino pretende utilizar em seu futuro trabalho em sala de aula?

9 Quais os critérios que você pretende usar para selecionar os textos?

10 Você considera que o curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio?

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição de Entrevista: SD/ UNESP/ Assis

1 Trajetória pessoal

1.1 Como foi seu caminho acadêmico e sua formação como professor de literatura?

Bem, a minha formação é bem heterodoxa, porque eu sou de São Paulo, acabei parando aqui em Assis, e agora estou voltando para São Paulo. Eu entrei muito cedo, muito jovem na Universidade e então acabei fazendo dois anos de Engenharia Civil, imagine você, em São Paulo. Não gostei de jeito nenhum da experiência, aí comecei a trabalhar e daí, acabei fazendo dois anos de Administração de Empresas fazia na própria USP e definitivamente aquilo não era minha praia, cursar administração. Prestei concurso para o Banco do Brasil aqui na região, acabei passando, em Palmital e vim para cá. Aí, eu já tinha clareza que queria ir para a área de humanas e então, prestei vestibular para Letras, aqui em Assis, e passei. Estava tão convencido de que era o que eu queria fazer que acabei estudando bastante e acabei tirando em primeiro lugar no vestibular, acho que exagerei na dose, não precisava estudar tanto para entrar aqui em Assis e aí começou a grande descoberta da minha vida, porque tudo aquilo que eu já havia feito antes, lido, começou a fazer sentido e, realmente no Curso de Letras era o lugar em que eu me sentia à vontade. Eu me dediquei muito ao Curso, sempre entusiasmado, fazia um monte de trabalhos – não cheguei a ter bolsa de Iniciação Científica porque naquela época não era comum, mas tive bolsa de monitoria de Literatura Brasileira e tive a sorte de trabalhar com dois professores que conheci, em momentos diferentes do curso, e que deram estímulo intelectual para que eu me desenvolvesse, que eu estudasse. Uma foi a professora Maria Alice Faria e o outro foi o professor Carlos Fantinatti, ela no 2º ano, com Literatura Infantil e ele no 3º ano, com Literatura Brasileira, e fiz também a optativa com ele.

Então, com a professora Maria Alice eu entrei muito precocemente, no Curso de Letras, para a pesquisa aplicada. Ela, naquele momento, estava desenvolvendo um projeto voltado ao fomento, ao estímulo ao gosto de ler aqui na região, voltado para crianças carentes, com a biblioteca circulante que percorria os bairros de periferia, na região de Assis e a gente ia, fazia contação de histórias, emprestava os livros para as crianças, desenvolvia atividades ligadas às leituras que elas realizavam. Depois, com o professor Fantinatti, em Literatura Brasileira II, ele motivou a minha monografia, tanto no 3º ano, como no 4º ano. No 3º ano era uma monografia em grupo que nos motivou demais, a gente ficou quase um ano na reparação deste trabalho e, tanto em seminários realizados como a monografia eram desenvolvidos sob padrões científicos, com muito rigor. Ao nosso grupo coube o expressionismo, foi assim um deleite preparar o trabalho. Tinha uma parte, no final do trabalho que era muito livre, examinar, em alguns autores, traços do expressionismo, eu me lembro de que a gente foi buscar algumas coisas em Clarice Lispector e também outros, Graciliano Ramos, na MPB contemporânea, que naquela época era o Arrigo Barnabé, que estava no auge e no próprio, recém falecido, Itamar Assunção. Depois, no 4º ano a opção toda já era uma pesquisa. Passei o 4º ano todo realizando esta pesquisa. A monografia era individual. Aí eu estava empolgado com o João Ubaldo Ribeiro e fiz o trabalho, discutindo algumas questões teóricas propostas pelo Antônio Cândido, naquele texto... Enfim, agora me foge o nome do texto (deve ser o cansaço), está no livro Literatura de dois gumes. Discuti essas questões no livro Viva o Povo Brasileiro. Fiz a monografia que acabou sendo, no final das contas, quando acabei a graduação, um mini mestrado. Foi vista assim, foi considerada assim pelos professores. E, aí, havia uma política de contratação de jovens para ocupar o cargo de auxiliar de ensino. Havia uma vaga e foi proposta a minha contratação pelo professor

Fantinatti ao departamento. Passei pelo processo de seleção e com base neste trabalho, então, ingressei aqui. Eu me formei em final de 1997 e em julho de 98 eu era professor da casa: comecei minha carreira.

Então, foi muito bom para mim, isso me estimulou muito e aí, eu ingressei como aluno da Pós-graduação sob a orientação do professor Fantinatti. Fiz o mestrado e o doutorado com ele aqui. Fiz o mestrado de 89 a 93 e o doutorado de 95 a 2000. Em linhas gerais, é isso.

Eu sou aquilo que muitos criticam: uma produção endógena: fiz graduação, mestrado e doutorado na casa. Foi muito gratificante na graduação e no mestrado e quando chegou no doutorado, ouvi muitos colegas aconselharem: sai daqui, sai daqui, você consegue bolsa, consegue bolsa. Ponderei muito e achei que se ria uma traição a Assis, à experiência rica que vinha tendo aqui, à relação harmoniosa com o professor Fantinatti, que ao contrário do que muitos imaginam era super aberto, com uma carga de liberdade muito grande. Acabei fazendo tudo por aqui e achei muito bom.

1.2 Você praticamente já respondeu a próxima pergunta, se há alguma conexão entre sua história pessoal e seu trabalho como professor de literatura.

Total, total. Porque eu era um desses leitores, assim, malucos. Realizava leituras totalmente assistemáticas e paralelas e à margem de tudo aquilo que eu fazia na vida escolar e depois profissional, que era ler muito, tanto a Literatura Brasileira, como a Estrangeira. Como eu já tinha, assim, esse repertório de leitura que era, assim, muito emotiva, afetiva e nunca sistematizada, quando entrei no curso de letras e encontrei todo aquele instrumental, foi um deslumbramento. Sobretudo, me lembro muito do primeiro ano, quando tive Teoria da Literatura, Ah! Foi glorioso. Tudo começava a fazer sentido, mas, sobretudo, onde pegou mais forte mesmo, foi no 3º ano, no curso do professor Fantinatti, quando ele entra com a questão da modernidade, Aí, ele fez todo um trabalho conosco nos preparando teoricamente para entender a literatura do século XX, as vanguardas, e isso foi como se tivesse pego a minha cabeça e rachado ao meio com um machado e aí uma outra vida, um outro mundo; passei a ver com outros olhos e perceber “é isso que eu quero”. Aí tudo o que eu lia ganhava outra dimensão. Lia o que gostava, Guimarães, Clarice, Ligia ...um monte de coisas.

1.3 Você já ensinou literatura em outros níveis de ensino? Tem alguma experiência ou conhecimento de como é conduzida esta disciplina nestes níveis de ensino?

Olha, pela minha trajetória, da graduação já passei para a academia. Teve uma entressafra que trabalhei com o ensino de inglês, só que acabei trabalhando um pouco com leitura em inglês, mais literatura, letras de música, usava isso. Agora, desde o início, por essa peculiaridade, de ter trabalhado com a Maria Alice, toda a pesquisa que fiz foi voltada para o ensino da Literatura, ainda que não ligada diretamente ao ensino da Literatura em outros níveis, o fundamental e o médio, mas ligado a pessoas, estudantes, professores, orientadores educacionais, pedagógicos. Sempre estive muito consciente, acompanhando o que vem sendo feito em termos de ensino da Literatura nos níveis fundamental e médio e às vezes até da educação Infantil, dando cursos para professores. O que a gente faz lá... com a criancinha que não sabe ler em termos de literatura. Então, acompanhando o que eles faziam, procurando dar contribuição (não sei se respondi a sua pergunta...). Eu mesmo dar aulas para os jovens e crianças, foi sempre em situações muito excepcionais de pesquisa. Alguma situação de tese, de um projeto em que fui lá, apresentei um texto, discuti com eles, gravei com eles. Passei por essa situação quando estava colhendo depoimentos sobre a leitura de Harry Potter, com crianças de 5ª série.

Basicamente, você conhece a situação do ensino de Literatura nestes níveis de ensino, então...

Sim e com uma certa distribuição geográfica, porque eu dei muito curso no Paraná, em Mato Grosso, cheguei a dar no Amazonas, dei muitos cursos no interior de São Paulo.

E como você vê essas questões no EF e EM?

Olha, eu conheço mais o EF e menos o EM. O Médio me chama menos a atenção porque, hoje, está tão congelado, engessado por essa coisa do sistema de ensino e por essa coisa do vestibular que a margem que sobra para trabalhar aí não me atrai tanto em termos de pesquisa. Eu apostei minhas fichas no EF. No EF eu vejo muito demarcados dois momentos: da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série. Acho que nas primeiras séries, nas duas últimas décadas, quem sabe até três, houve avanços muito significativos no sentido de apostar mais na quantidade de leitura que as crianças fazem, despertar o gosto pela leitura, fazer atividades mais lúdicas, prazerosas, contação de histórias, o acesso espontâneo aos livros, o próprio professor construindo um repertório de leitura, lendo um pouco esses livros e prendendo-se menos ao livro didático, seja em São Paulo ou outros estados, até por muitas políticas municipais, estaduais e federais. E esse ano, e com grande tristeza minha, aqui no Curso de Letras, que forma o pessoal que trabalha na 5ª série em diante, toda a boa semente que havia sido plantada ali, elas feneceram, morreram porque os professores são despreparados, não sabendo o que fazer, repetindo o que tinham lido lá na sua experiência escolar, que em geral foi uma geração que leu a série Vaga-lume e voltando a mandar ler a série Vaga-lume, às vezes, não dando a ficha de leitura, mas ainda assim, dando provinhas, uma atividade muito mecanicista ou pior, fugindo simplesmente da leitura e trabalhando só o livro didático.

Então, todas as vezes que fui desenvolver trabalho com os professores sobre o ensino da literatura do EF para frente, o resultado foi muito limitado porque eles estavam completamente despreparados e tudo o que você trazia parecia aquela coisa milagrosa, que iria salvar a pátria.

2 Sobre o Curso de Letras

2.1 Qual o papel do Curso de Letras, hoje? A dicotomia que presidiu sua implantação: formação de professores de um lado e formação de pesquisadores de outro, continua presente?

Eu acho que houve avanços. Como tive uma formação endógena, fiz a graduação, a pós e trabalhei aqui, fui vendo todas as mudanças que ocorreram. Eu acho que houve avanços em relação à época que entrei, no sentido dessa dicotomia que você está falando.

Quando eu entrei, era um curso que estava muito marcado por esse fazer, por se praticar aqui, entre aspas, ciência pura, desinteressada, pelo menos na minha área, que é a Literatura, que me interessa mais imediatamente. Não se fazia pesquisa não aplicada, que fosse ligada da realidade lá ora, do EF e do EM, não preocupada com a formação do leitor, em termos de arregimentar com as grandes faixas de leitores. Era uma coisa muito ensimesmada, muito voltada para si mesmo, muito hedonista, o sentido do belo, a estética, essa coisa toda. Os anos se passaram, acho que o país mudou, até politicamente se viu isso e pouco a pouco, professores antigos se aposentaram e foram entrando novas ordens, novas cabeças, novas idéias, nova visão e houve uma democratização que para o bem ou para o mal do curso e essa

discussão do ensino e a idéia de assumir um pouco mais que somos um curso de licenciatura, que formamos professores, que aqui não era bacharelado e que estamos no sertão e que há uma grande realidade completamente diferente por aí, que há uma grande massa de iletrados, e que é papel do curso formar os formadores de leitores, então isso tudo começou a entrar com mais força e aparecer um pouco mais disseminado no curso, mas é lógico que você ainda tem certo ranço, um certo viés aí neste curso desinteressado, mas está aparecendo.... Eu acho que até hoje a gente sente meio que esta esquizofrenia: formar professores ou formar pesquisadores. Ah, mas o profissional que a gente forma estuda na Universidade pública que representa 10% dos Curso de Letras do país e quando se formar vai ocupar posição de destaque, vai dar aulas na universidade, então não precisa se preocupar com a formação de alunos de 5ª série, essas coisas permanecem e aí começam as brigas políticas, ideológicas, concepções do curso e tudo isso, tem sido uma grande negociação até chegar nessa reestruturação que está começando a ser implantada neste ano, em 2005. Há luta pela mudança da grade há quase 30 anos, desde que entrei aqui, ou melhor, entrei em 84, quase 20 anos; 20 anos assim brigando pela mudança da grade e por grande ironia, agora que ela está sendo mudada eu estou saindo, eu estou indo embora.

E agora estou sendo muito “acusado” porque esta grade é conhecida como a grade do..... Porque fiquei 5 anos na coordenação do curso e bem agora que tem a grade que eu queria mudar – nós somos a última unidade da UNESP para mexer para valer na grade curricular. Houve uma resistência medonha para se mexer e agora que vai acontecer não vou ficar aqui, presente para ver.

2.3 Como o Curso está estruturado em relação ao aluno que recebe?

Hoje, talvez a situação tenha mudado um pouco em relação há 10 anos atrás, quando a gente começou a fazer a reestruturação com mais força da grade, que tentava contemplar exatamente isso. A gente recebia um aluno aqui...têm vários fatores. Em primeiro lugar, temos um número de vagas muito grande, 120 a cada ano, 60 no diurno e 60 no noturno. Dos 3 Curso de Letras da UNESP, somos o que oferecemos o maior número de vagas, estamos mais a oeste, etc. Como a gente recebia uma massa de alunos que vinha fazer Letras - não que isso fosse uma opção, vocação, nada disso - mas porque era a única alternativa de ascensão social, de quem nunca vai poder sair de Assis, e trabalha como balconista no comércio, então vinha fazer Letras. E esse aluno, muitas vezes, é um aluno da escola pública e em geral, em torno de 80 a 90% . Ele não chegava leitor formado aqui, não tinha nenhum repertório de leitura, ele não dominava a norma culta, nem a fala nem a escrita: uma série de problemas e que em 4 anos teria que transformar esse cara num letrado, alguém à vontade no mundo das letras. Então se criou, tentou se criar uma grade que atendesse isso, apostando muito mais no que no falar sobre a língua, falar sobre a Literatura, falar sobre a escrita, num curso que apontasse mais para a prática em termos de se fazer: ler, ler, ler, escrever, escrever, escrever... Fizemos uma grade muito por aí. Passados esses 10 anos, a realidade mudou um pouco, pela própria situação da universidade pública no Brasil, pela economia, por tanta coisa, então a relação candidato/ vaga há 10 anos atrás, às vezes, chegava a 2 por vaga, 3 por vaga e 4 à noite já era considerado um pouquinho melhor. Hoje em dia, subiu muito. A disputa por uma vaga numa universidade pública é muito maior. Há um contingente maior de pessoas de fora da cidade, da região e, outra coisa, houve conquistas no próprio ensino. Muita gente que veio do Cefam que é um pessoal que chegou muito melhor formado aqui. Foi uma experiência muito feliz no estado de São Paulo, que foi o Centro de Formação do Magistério, em que os alunos tinham bolsas para estudar (não sei se você conhece essa experiência), ficavam integralmente na escola, recebiam lá uma bolsa de um salário mínimo só para estudar. Os professores contratados nas escolas não eram aqueles da

carreira ortodoxa do magistério, mas eram selecionados por estarem fazendo Pós Graduação, numa seleção livre, queriam que vestissem a camisa, tinham um projeto, apresentavam esse projeto para o Cefam, tinham o apoio da USP. Então, foi uma série de fatores que demoraria aqui levantar, mas que a gente recebe hoje, alunos muito melhores, que tem um repertório de leituras maior, que a opção por Letras é mais legível, autêntica, não é um casuísmo, tem um interesse real pela área, escreve melhor e lê melhor, então eu acho que a situação mudou para melhor, mas a sua pergunta... é o que o curso oferece....

Como o curso está estruturado em relação ao aluno que recebe...

Eu vou dizer uma coisa, que estou plenamente convencido disso. Entre os entre os altos e baixos do curso, aqueles da universidade pública, contratações, aposentadorias, o pessoal que acaba vindo para cá, com todos os contras que possam existir tensões, pressões, dificuldades, o fato de sermos um campus muito pequeno, com 5 cursos, numa cidade do interior, eu acho que aquele aluno que chega aqui realmente disposto a entrar de cabeça na carreira, ele encontra as melhores condições.

É que nem sempre são todos que entram com vontade, com essa gana toda: isso que você está falando está um pouco alienado...

Até um aluno de IC que chegou e falou que não agüentava mais Assis, interior, aí pediu transferência para a USP. Aí chegou lá e o que aconteceu? Lá ele virou um número, aqui ele era uma pessoa, um sujeito porque os professores conheciam, encontravam com ele no corredor, encontravam em relações sociais na cidade, então aqui há muita chance de o professor pegar o aluno mais pela mão e fazer aquele acompanhamento que não tem o sentido de massa. Não são todos professores que fazem, e não são todos os alunos estão a fim disso, mas o Curso está preparado? Eu acho que há condições muito boas, têm muitos estímulos e tudo. A gente tem uma biblioteca maravilhosa, uma das maiores bibliotecas de Letras – dizem que é a maior do interior do estado de São Paulo, talvez seja do interior do país. Uma biblioteca muito boa, muito atualizada, em relação também à Pós -Graduação. Então tem condições de oferecer um excelente laboratório de línguas, têm muitos professores orientando IC ou até pesquisas informais, as chances de bolsa... muita coisa que não havia. No meu tempo era bolsa de monitoria e só. Há professores com titulação, etc.

Agora, a gente vive um momento na universidade que é muito ruim para todos, que é, diante de universidade de massa que se cobra, há uma febre de “produtivice”, que todo mundo tem que produzir textos, produzir, produzir, textos, papéis, papéis, comunicações, seminários... os alunos entram um pouco nisso e talvez, a formação seja, agora, muito mais horizontal. No meu tempo, ou talvez até antes, ela era mais vertical, era muito comum você ter um professor e ele dava um curso monográfico, por um ano, ele ficava com Guimarães Rosa por um ano.

2.4 Como você avalia a preparação do profissional (futuro professor) da área de Letras?

Então, na grade antiga eu acho que ainda há muitos problemas, sobretudo na nossa área, na área da literatura, a gente não tem uma instância, na grade atual, que instigue e discuta metodologia de ensino da literatura. De língua, sim. O pessoal de Língua Portuguesa está mais preocupado com isso, analisa livro didático, as próprias disciplinas de educação, etc. Mas isso, a formação do leitor, se há algum professor ou outro que faça pesquisa individual sobre isso, ele toca nestas questões, mas só de passagem. Como você pode observar, nos nossos programas não há espaço para isso. Está por ser feito. Eu acho que não é um problema só aqui, de Assis, não. Acho que é um problema dos Curso de Letras do Brasil, que é um ranço que vem lá de uma tradição, quando foi criada a USP (você deve estar analisando

melhor a história disso tudo) e isso você não apaga. Há uma resistência horrível no país a tudo que esteja voltado à prática, à lingüística aplicada, ao ensino. Há um preconceito mesmo que remonta lá à nossa história, de um país com escravidão, em que colocar a mão na massa é sinal de rebaixamento. Então, tudo o que é prático, utilitário, é mal visto.

— Percebo isso em relação ao meu trabalho...

É considerada uma prática menor. O que é uma bobagem porque você vê os países que têm uma prática de discutir ensino, a literatura e a formação do leitor há pelo menos 200 anos, como a Alemanha que tem revistas incríveis voltadas mesmo para a formação do leitor, onde você pode pegar um tema “natal” na literatura, então vem lá se discutindo como se preparar uma aula sobre o Natal, desde para o menino que está no maternal até para o garoto que chega lá no EM, em todas as fases. Aulas preparadas, objetivos, metodologia, como seduzir as novas gerações para o universo das letras, da literatura. Se vai para os Estados Unidos, numa outra linha, há toneladas de pesquisa voltadas à prática e essa coisa. Na França.... E aqui a coisa..., mas vamos dizer assim, essa preocupação remonta há 3 décadas, com um ou outro pioneiro. Não se pode tirar o mérito da Nelly Novaes Coelho, neste sentido, uma pioneira, quando faz lá um livro sobre o ensino da literatura. A Lúgia Chiappini e depois todos os outros que vieram na esteira desses, mas é preocupação recente, muito mal vista, com preconceito.

2.5 Você acha importante que o Curso desenvolva projetos de extensão voltados para o ensino fundamental e médio?

Totalmente. E nisso temos um problema aqui. Eu me lembro quando estava na coordenação. Há muitos momentos em que você solicitava mais dos estudantes para você fazer balanços, diagnósticos do curso, até quantitativos até em várias áreas e no departamento de literatura, se você falar... é até uma vergonha.... se você escrever isso, eles até me lincham, mas é um problema que um departamento como o de literatura que é um departamento grande, de peso no curso, não desenvolva um único projeto de extensão ligado à comunidade, seja um clube de leitura ou um projeto escolar ligado a alguma escola. Mas não é só o nosso, não. O próprio departamento de Lingüística, e não é só aqui.

Então, a extensão é vista assim, como uma perfumaria quando deveria ter projetos de extensão mais consistentes, interagindo universidade e EF e EM. Mas que nós temos aqui é um grupo, que você conhece, ao qual a (.....) está ligada, que é o grupo “Literatura e Leitura na escola” e aí, congrega alguns professores aqui que tem esse interesse com alguns de outras instituições. Então, nós implementamos uma série de ações neste sentido. Agora, não reflete a visão do curso de Letras como um todo, ou do departamento de literatura. São ações desse grupo, como diria, isoladas, mas congregam. Algumas tiveram repercussão excelente, como o Jornal ProLeitura que era o canal de diálogo entre universidade e o EF e EM. Teve repercussão muito grande. Chegamos, nos últimos números à tiragem de 5 mil exemplares, voltados para os professores da rede pública, ele estava nas mãos dos professores.

Tivemos o retorno disso, tivemos seminários, cursos, grupos de estudo... Nosso grupo chegou a ter 40 pessoas espontaneamente participando dessas discussões. Boa parte era de professores da rede pública, então, houve iniciativas.

Mas deixa muito a desejar, não é algo sistemático, regular, era sempre esporádico, depende muito da vontade de um ou de outro, de suas experiências, mas não está formalizado na grade, na Pós-Graduação do curso. Aí, você se assusta, parece que sempre é vista assim: Ah é coisa de alguns idealistas e lunáticos e idiossincráticos que acham isso importante e enfiam como óleo de rícino goela abaixo dos outros. Mas sempre como se fosse a exceção, a regra não atende essas questões. Temos um curso de licenciatura, temos que ficar preocupado o tempo todo com isso.

2.6 Em que medida se articula o ensino e a pesquisa na graduação?

No meu tempo não havia IC, muita participação. Hoje é muito maior, tem todo esse estímulo institucional, o PIBIC, a própria Fapesp.

Eu vinha dizendo que com a IC eu acho que hoje isso se dilui, tem a IC, mais professores orientando alunos, isso tende a melhorar. Talvez se os canais institucionais promovessem mais isso em outros âmbitos que não apenas o da orientação, o que fazem, às vezes é muito comum um professor dar aulas, de uma disciplina e os alunos nem ficam sabendo o que lê pesquisa, o que não pesquisa. Às vezes, ele não tem espaço para trazer suas pesquisas para a sala de aula. A grade que vigorou até agora é extremamente rígida. Só tem duas optativas. O aluno faz o curso inteirinho e só tem duas optativas aqui. Na nova grade, toda nossa luta foi para flexibilizar. Então, é assim, se não me falha a memória, são 14 janelas de optativas que o aluno pode fazer, ainda que em algum momento ele tenha que fazer uma escolha por área. Tem lá umas seis que são legítimas. Ele pode fazer o que bem entender, pode misturar alhos com bugalhos, mas tem outras 8, em que ele escolhe uma área da sua predileção, ou Lingüística, ou Literatura ou Educação ou Língua Estrangeira Moderna, aí ele faz 8 que são oferecidas em bloco como produto de uma escolha pessoal, então flexibilizou muito mais. Porque quando tem muitas janelas para optativas, o que permite? Permite que o corpo docente exercite suas paixões, apresente os resultados de pesquisas que vem desenvolvendo, Quando você tem uma grade muito rígida, você pode estar fazendo uma pesquisa mais de vanguarda, e se faz sobre o barroco, por exemplo, só vai falar do barroco.

Já que você falou em flexibilização, vou adiantar uma outra pergunta. Foi para atender à legislação, ou já era um desejo...

Não, não. Foi fruto de um desejo de um grupo que diagnosticou assim, de inúmeras maneiras os problemas que enfrentavam. Fez -se pesquisa com os alunos, pesquisa com os professores, com recém formados, de documentos educacionais, de campo. Na época, uma insatisfação, uma tentativa de melhorar o curso e que vieram brigando e lutando e tentando mudar essa grade, mudar essa grade. Aí chegou um momento que começou haver até uma pressão, aí sim, da Reitoria para se atender às novas Diretrizes Curriculares, mas daí quando isso aconteceu, até isso foi , de certa forma, vanguarda, porque o que os outros cursos tiveram que fazer correndinho para atender à lei, nós estávamos com esse processo para lá de maduro, amadurecido demais até, caindo do pé. Tanto que a grade que está sendo implantada - tenho aí até uma visão meio crítica - acho que ficou tímida demais, talvez não atenda exatamente essa clientela que numa década mudou um pouco para melhor, mas com o é uma estrutura altamente flexível, é muito fácil de você adaptar às novas demandas. É isso que não estão percebendo, não estão querendo nem implantar a nova, as alas mais conservadoras, acham que mudou um pouco a clientela, só que não percebem que a mudança não é rígida, permite adaptação.

3 Sobre o ensino da disciplina Literatura Brasileira

3.1 Pela sua experiência de ensino, considera satisfatório o nível pedagógico do trabalho com a literatura nos Curso de Letras?

Na graduação? Eu acho que considero, sim. Eu acho que tem um pessoal muito bem informado e quando assumem as disciplinas, acho que desenvolvem um bom trabalho, com muita produtividade e, se não há, pelo menos houve um espaço de debate interno do departamento de como conseguir levar esses conteúdos de literatura para os alunos.

Mas, também, tem uma resposta muito positiva que prova isso. Estou pensando assim: até um tempo atrás, o aluno típico que entrava aqui, ele entrava aqui, para quê? Para fazer Língua Estrangeira, ele queria um curso de Língua Estrangeira grátis, um CCAA da vida. Dizia que não gostava de ler e aí quando aqui ele encontrava uma tal literatura, dada de uma maneira que ele nunca tinha experimentado. O curso conseguiu cativar um número muito grande de alunos, e muitos se converteram para a literatura. Isso eu vi demais nos depoimentos alunos, mais de 50%, 60%, dependendo do ano, que falavam como não gostavam, não suportavam estudar literatura e depois acabam sendo absolutamente cooptados, começam a fazer pesquisa, Pós-Graduação e se tornam leitores. Esse mérito não se pode tirar. Agora, hoje, há aspectos ruins, como a rotatividade do pessoal: num campus muito periférico como o nosso, do ponto de vista geográfico, nesse movimento de aposentadoria, começa um movimento de editais, de requisitar professores, a não reposição dos aposentados, a contratação para substituição, isso prejudica muito o desempenho. Mas, de modo geral, não seria justo se não dissesse que não é feito um bom trabalho aqui.

Eu gostaria que falasse sobre as tuas dificuldades ou problemas...

Antes das minhas, vou falar em relação ao trabalho em conjunto, uma coisa que me descontenta, mas faz parte da minha visão pessoal em relação ao fenômeno literário. Eu acho que, às vezes, sabe, na academia, com tudo o que vem sendo produzido nos últimos anos passa para os alunos uma visão bastante sacralizada, embalsamada, de que a literatura tem que ser colocada num altar e está todo mundo lá, adorando, reverenciando, então, isso já me desgostou muito e às vezes, a gente começa a ter voz dissonante, por considerar que não deveria ser assim. Mas a tônica em Assis é aquela coisa do cânone, muito congelada, mas não em todas as disciplinas. Se considerar a experiência com uma professora como a Maria Alice e o professor Fantinatti, eles iam na contramão disso tudo. A Maria Alice trazia um corpus, na época, que era absolutamente marginal da Literatura Infantil e mesmo da outra literatura, o realismo mágico, apresentava uma visão bastante dessacralizada porquê dialética, mostrando a construção deste corpus todo, então, não se generaliza, mas por vezes já me incomodou muito esse modo de ensinar.

Mas você ia fazer uma pergunta...

Sim, sobre as suas dificuldades ou problemas ao lidar com a disciplina. Em relação às tuas aulas.

Olha, vou ser honesto. O maior problema que enfrentei foi que a partir de um determinado momento que eu entrei aqui foi decidir se eu queria ensinar os alunos a fazer a análise literária num nível, assim, altamente teórico, elevado que leve os alunos a perceberem como nos grandes autores há aquele entrosamento entre forma e conteúdo, análise literária mais no sentido ortodoxo, tradicional que no meu tempo de graduação havia muito essa tentativa de fazer ou se abria mão disso e levava e esse pessoal a gostar mais da literatura, a ler mais, a ter um repertório mais amplo, a ler textos sobre os autores, textos teóricos, mas com o sacrifício da exploração da questão linguagem e da forma. Isso para um professor de literatura é uma coisa seriíssima, um dilema. Um dilema porque você está traindo um pouco a essência de seu objeto, de seu estudo, muito na linha sobre as quais Antonio Candido escreve e é uma referência teórica, mas por outro lado quando eu ia demais por esse caminho, sobretudo no início da carreira, torna-se tudo muito maçante, chato e quase inalcançável, porque naquele momento faltava toda uma primeira formação, uma primeira relação, talvez mais afetiva, mais apaixonada, às vezes até quantitativa com a literatura e aquilo virava um mero exercício, artificial. Então, fui abrindo mão cada vez mais da análise literária em nome

de fazer trabalhos que, às vezes, exploravam, sim, os aspectos lingüísticos, formais, estruturais, mas num plano mais secundário. Então, eu não tive o pudor de, às vezes, ficar mais no nível da discussão do conteúdo. E isso também me levou a fazer certas opções. Acabei ficando mais com a prosa, trabalhava mais com a narrativa, porque dava para fazer isso melhor, e na minha visão isso era um crime. Mas só que com isso eu consegui motivar muito os alunos. Ao longo de minha carreira, se perguntarem se eu quero fazer outra coisa na vida, não quero, estou sentindo muito nesse primeiro ano que estou indo trabalhar como editor. Até me descansei mais da graduação, dando menos aulas. E isso para mim, foi um drama porque aqui me encontrei meu espaço aqui, estabeleci relações muito sólidas com os alunos. Assim, também tinham problemas, brigavam porque eu exigia bastante ao longo do ano, mas chegava ao final do ano com a consciência de que tinha construído alguma coisa e isso deixava marcas muito fortes, nos dois lados. Então nesse momento queria te dizer que responder a sua pesquisa para mim é muito triste, porque ela flagra um momento da minha vida de transição, de minha mudança para São Paulo, e problemas pessoais. São duas turmas com as quais eu menos me envolvi, então meu curso foi mais escolarizado, no mal sentido da palavra, a ponto de no dia em que os alunos iriam expor o seminário deles, que seria, como assim dizer, o ápice do curso deles, eu, o professor não estava presente, pedi a um colega para me representar porque fiquei preso em São Paulo. Foi horrível, jamais serão essas as minhas típicas turmas dos últimos anos, quando estou com o programa do 3º ano que é o modernismo, que é o que sempre me deu mais retorno, satisfação. Eu fiquei uns dois primeiros anos num programa híbrido, com Literatura Infantil e Origens até o Romantismo e depois fiquei com o 2º ano, 7 anos num programa que era só Origens até o Romantismo, cá fora da Literatura Infantil, que ia aparecer só como optativa e depois fiquei mais 7 anos com esse programa do Modernismo, que foi onde consegui os melhores resultados, em que eles ficam mais bravos, xingarem de estar lendo aquelas obras, mas para depois chegarem ao final do ano perceberem que já estavam tão envolvidos com aquilo, e aquilo já tinha mudado tanto a visão mundo deles, do objeto literário, a relação com a literatura, que era uma coisa que não tinha mais volta para os dois lados. Aí passada a fase de braveza deles, aí ficávamos bons amigos. Quando tinham um tempinho para elaborar o que diziam, colocavam que aquilo tinha mexido muito, percebiam que tinham crescido muito.

No 4º ano em que Literatura Brasileira é optativa, quase todos a escolhiam, não dava nem para comportar tantos, o que não ocorria nos anos anteriores, não por que fosse eu necessariamente o professor, não é isso, mas porque estavam motivados e eu procurava trazer mais coisas para eles.

E esse ano, a coisa é episódica, dei menos aulas, mas o mais difícil é que faltou construir uma relação com os alunos. Aprendi cedo, na minha carreira, que é preciso construir essas relações, saber o nome de cada um, a história de cada um. Eu sempre abro o curso pedindo que escrevam um texto sobre si mesmos, também me apresentava, contava minha trajetória, procurando construir mesmo uma relação de educador/ aprendiz. Não era uma coisa assim formal, burocratizada, nada disso. Era uma construção, havia compromisso dos dois lados.

Então esse ano como eu mesmo tive que, às vezes, que furar com eles, não houve tempo para isso e me frustrou muito.

E essa turma que está se formando agora, hoje é a formatura deles, é a última que considero que ainda houve alguma coisa neste sentido, eu estava começando o processo, mas ainda não tinha se desgastado, as relações não tinham se desgastado, eu estava começando a ir para São Paulo, estava meio tumultuado, mas eu tinha que fazer a opção, ou eu conseguia o afastamento integral ou largava tudo, da forma como estava não dava para continuar, porque era horrível, ruim para mim, para eles, para todo mundo.

3.2 Em que medida a disciplina de Literatura (que para muitos, não é possível ensinar) exige uma metodologia específica?

Ah, eu acho que exige... Eu acho que muito do que se produz por aí, o que de bom se produz sobre o assunto, em geral, os professores não conhecem, não lêem sobre isso, ficam repetindo como um autômato assim, todos esses preconceitos contra a área de educação. Às vezes, a área de educação é culpada por isso, porque ela tem um blá, blá, blá, uma verborragia, uma metalinguagem, se perde na discussão do método e esquece dos conteúdos, mas é lógico que exige, e eu tenho muito claro que na minha formação, em alguns momentos, eu me acostumei com o professor Fantinatti, e li alguns textos que foram um divisor de águas, acho que aquele livro da Maria da Glória e Vera T. Aguiar: Literatura: a formação do leitor. Para um professor de Literatura tem antes e depois desse livro. O livro abre a cabeça da gente, ele mostra uma riqueza de problemas, soluções, puxa isso, é uma conquista muito grande. E eu acho assim que ser professor de literatura é muito fazer esse jogo, não só o professor de literatura, na educação tem muito isso, você ensinar é um jogo de mostrar e esconder o tempo todo. Não é ficar se exibindo que nem pavão, toda a informação que você acumulou sobre aquele assunto, mas ter certa humildade e deixar os alunos descobrirem pouco a pouco.

Eu trabalhei muito esse método da discussão, esse jogo dialético, ora trabalhando com textos que eu sabia que iam cair como uma luva, que eles iriam gostar, entender, iam se dedicar, em que a linguagem estava ao alcance deles, etc. e em outros momentos, mexendo com todas essas expectativas, criando soluções, às vezes, muito fortes que levavam ao embate, mas que mexiam muito com o sujeito. Ele não era mais o mesmo, ele revia suas posições, aí chegava com outros textos que talvez contemplassem as outras duas dimensões anteriores, e isso vai formando o leitor, ele vai amadurecendo. Eu acredito muito nisso. Agora há professores que chegam, sem ter visto essas coisas quebrando a cara muito, acaba até se saindo bem indo mais pelo lado pessoal, pelo carisma, agora, conhecer bem a metodologia para aquele sujeito médio faz uma diferença brutal. Lógico que faz.

3.3 O que você pensa a respeito de se oferecer, na graduação, a disciplina Didática da Literatura?

Toda a metodologia que entra numa grade... acho que ela só tem que ter o cuidado de não ficar girando em torno de si como o cachorro mordendo o próprio rabo. Não pode esquecer do objetivo central, de como são dados os conteúdos, é aquela discussão de não ficar no método pelo método. É o que acontece muito na didática, então é um perigo e às vezes, aquele professor que não é consciente do trabalho com textos literários, que pense como ensinar, essa literatura, como discutir essas questões de literatura como mediador entre texto e aluno, é fundamental. Cada vez fico um pouco mais claro para mim que enquanto professor de literatura que o importante não é encher a cabeça deles de informação, de autores, datas, obras, porque isso eu nunca ia ser capaz de fazer, mas muito mais eu mostrar a eles quais as relações possíveis que eles poderiam manter com o objeto literatura e a partir daí escolhendo opções metodológicas, uma série de atitudes frente ao objeto. A partir daí elegi autores, algumas obras, mostrando que também poderiam ser quaisquer outras, escolhendo autores e mostrando que eles também poderiam fazer isso, escolhendo autores de sua predileção, independente de estarem no cânone ou não, numa margem tão extensa: porque escolher esses textos, porque os da margem, como vou me relacionar, quais as possibilidades, mais afetiva, mais cerebral, quando e como foi feito, as atitudes frente à abertura, então me convenço cada vez mais disso. Então, centrar o instrumental na abordagem do objeto literário, na metodologia e não na escolha deste objeto que está sendo valorizado, que poderia ter sido

outro, então cada grupo vai pedir para você conseguir fazer um bom trabalho, uma seleção de objetos. Não tenho a receita para todos gostarem de um só autor, e por aí afora.

3.4 Você já falou um pouco disso agora, mas quais são os critérios que utiliza para a seleção de obras teóricas e literárias com que trabalha?

Olha, teóricas aí, é meio impossível a gente sair das próprias convicções e da formação que teve, então isso passa, sobretudo, pelo Antônio Cândido, um pouco pelas obras dos professores que tive, Fantinatti, Maria Alice (Faria), Benedito Antunes e outros. Passa muito por essas fontes. Agora a seleção de autores...passa por uma discussão da disciplina, a gente distribui o que vai dar, propõe alguns autores, mas é sempre com a preocupação.... é que já dei cursos diferentes. Dei curso de Literatura contemporânea que era uma delícia, dava 4 romances. Aí eu trabalhei lá com a tipologia do Bosi, do romance moderno, onde ele discutia as relações do herói com o mundo que se baseava... me fugiu u agora. Bem, tinha o romance de tensão crítica, tensão interiorizada, a transfigurada, então cada um escolhia um dos romances e a partir de uma questão teórica, por exemplo. E nós passávamos um bimestre analisando aquele romance. Agora, a disposição dos romances foi meticulosamente separada. Primeiro era o de tensão mínima que era o Menino de Engenho do José Lins do Rego, que eu sabia que tinha muita identificação, muita criatividade para ler, então criava, menos pela linguagem, mas mais pela abordagem do tema, criava uma tensão muito grande e eles iam agregar esse do Rubens Fonseca. Depois a gente lia As meninas da Lígia F. Telles, onde a identificação com o tema era máxima, aí já vinha o trabalho com a linguagem e a estruturação do romance que já era bem o romance idealizado, fragmentado, até chegar ao limite que era o Guimarães Rosa com Grande Sertão: Veredas onde linguagem e forma chegam ao nível máximo do experimentalismo. Mas aí, os alunos já estavam preparados para isso Então essas duas turmas foram as duas melhores que eu tive, os melhores cursos que dei. Havia, assim, uma relação de amor e ódio, queriam me matar nas aulas, mas no final das contas foi uma relação muito forte. Outro dia estava lá na Editora, em São Paulo e uma aluna que estava por lá, fez questão de me ligar, de dizer: oi professor, perguntar se me lembrava dela e ela dizer que se lembrava de mim. Então, foram coisas que marcaram muito.

Então, varia muito a escolha dos autores, passa mais pelo coletivo, pela disciplina que se vai fazer. Hoje, no fundo a disciplina se calca no diacrônico, a gente está com a estruturação da disciplina, como um todo, ainda bastante diacrônica, que privilegia a diacronia, então ponho a ênfase na leitura das obras. Então a gente lê, como você deve ter visto no meu plano, uns 6 livros no semestre, 2 ou 3 de poemas e 3 de prosa: Memórias Sentimentais de João Miramar, Macunaíma e São Bernardo e depois Estrela da Vida Inteira, Paulicéia Desvairada e o Pau Brasil, do Oswald. Os poemas entram mais na periferia, só para eles terem uma idéia do que o autor estava fazendo, porque o curso se volta mais para a narrativa e o pilar do curso que é o Anatol Rosenfeld, do começo ao fim. E, por ter tido poucas aulas, para mim foi um desastre, os textos deveriam ter sido muito mais lidos, mais assimilados. Eu gostaria de ficar num texto daquele pelo menos 2 meses, não ocupando todas as aulas porque fica muito chato, mas pelo menos uma aula, durante 2 meses. Eu gosto de ficar mais com o texto, porque é um texto difícil. E dessa vez foi diferente, leram uma vez, discuti uma vez. Alguns, os melhores, ainda conseguiram nadar de braçada no texto e chegar ao cerne dele, os outros pegaram mais pela rama.

3.5 Qual, ou quais abordagens de análise de textos literários você utiliza em suas aulas?

Então, é isso que eu te disse. Temos ficado menos na análise. O que trabalho com eles é a seguinte idéia. Eu apresento uma linha teórica, um pilar teórico, trabalho

questões bem genéricas e bem abrangentes que trabalham a história do romance, da narrativa, como o caso do texto de Anatol Roselfeld e isso acaba sendo uma baliza para a leitura. A gente lê o romance, faz uma discussão do romance em si, um pouco imanente, exploro muito a leitura afetiva, a identificação deles com o texto, etc. e tal. Depois eu indico a eles um ensaio lapidar sobre aquele romance, uma referência na área de letras. Por exemplo, do João Luís Lafetá sobre São Bernardo, está até lá, na obra completa, no prefácio. Se quiserem uma orientação é isso, apresento uma bibliografia de 4 ou 5 obras importantes e apresento uma palestra com uma síntese disso. Agora, vai variar, é lógico, a linha teórica conforme o romance, etc e tal. Agora, tudo marcado por essa linha do Antonio Candido, que são autores que estão em atividade, que trabalham com dados estéticos e dado social entrosados, nunca separados.

E quando você faz análise de poesia, você faz assim, também?

É que não tenho trabalhado com poesia. A poesia não cabe a mim, mais por essas opções que fui fazendo. A poesia entra no curso um pouco a título ilustrativo quase e fica uma leitura emocional. Mas ainda, quando houve tempo, pego o Manuel Bandeira, aí a gente lê o estudo do Davi Arrigucci, escolho um ensaio. Então, vai variar um pouco, conforme o autor, os teóricos. Alguns dão ênfase mais à questão estrutural, outros à linguística.

3.6 Os alunos conhecem e dominam as abordagens de análise literária que privilegiam o texto/ discurso e o leitor?

Olha, eu não tenho estimulado muito...

Independente de você estimular, eles conhecem, identificam as abordagens de análise literária?

Na linha da narrativa isso tem sido muito abordado, porque tenho que mostrar, quando está se lendo um ensaio, que essa voz não vem do vácuo, mas está situada num certo horizonte teórico. Alguns compreendem melhor, outros, não.

Mas você deve estar sentindo, na minha linha de exposição, que no curto período de tempo que tenho para trabalhar com Literatura Brasileira – 12 a 15 sessões por semestre, é o que me cabe e eu estou com 4 turmas, eu faço uma opção .que é uma ênfase brutal nas obras, na leitura e menos na teoria sobre as obras. É uma opção. A gente lê um grande texto teórico, que dá um contexto assim, bem genérico e depois faz a leitura da obra em si com uma leitura de um ensaio sobre cada um deles, então ninguém vai fazer análise minuciosa dessas obras. Ou já fiz isso com um dado pronto, mostro o que foi feito pelo Haroldo Campos, falo e falo da dívida grande que ele tem com o estruturalismo russo, o formalismo, por aí afora, vou situando. Ou mostro o Antonio Candido...Vejo como ele relaciona os dados sociais imbricados com a estética, pá, pá e pá, mas vejo assim para eles despertarem uma consciência, mas a ênfase não é pelo lado teórico.

3.7 No campo do ensino da literatura, como você vê o papel da história literária, hoje? Ela continua importante?

A história literária, nestas opções que fiz aí, a gente tem um problema. Eu gostava muito mais quando estava no 2º ano, quando a gente tinha 1 aula mais 3 e onde lá na briga – porque você sabe, o que vai fazer na sua disciplina é uma negociação com os demais

professores, com a visão de salário, etc. e tal. Então eu fazia um trabalho com eles em que a gente tentava fazer uma conciliação - não e bem a palavra - mas uma integração entre o sincrônico e o diacrônico. Então eu acredito que o estudo sincrônico da obra é super importante do ponto de vista metodológico, da capacidade de agregar valor, o modo de se relacionar com o objeto, desde que ele tenha bem construído esse universo diacrônico, tenha uma referência do diacrônico. Então, nesta uma aula, a gente ia fazendo a reta da Literatura Brasileira, os períodos, as escolas, já discutindo com olhar crítico, vários historiadores da literatura, cotejando o que estava dizendo o Bosi, com o que estava dizendo o Amora, com o que estava dizendo o Sanches, quatro ou cinco histórias literárias, por vezes, até o Veríssimo e eles iam percorrendo aquilo tudo e eles tinham que internalizar, sim, memorizar algumas datas, autores, traços de movimentos literários, como eram apontados e tal. Mas, paralelamente a isso, estávamos fazendo esse trabalho ultra livre que era o da abordagem dos romances contemporâneos. Aí, este era o momento que deu para fazer algo, com os professores daqui e tal...

Outro momento foi esses cursos que te mostrei, em que a gente em um outro momento do curso leu lá o que estava se passando na Europa em relação às vanguardas, sempre vinculando momento histórico ao dado social, e também, no Brasil, a Semana de Arte Moderna, mas o contexto acaba tendo um peso menor. É uma discussão muito mais imanente. Agora, fiz um mosaico do que é excelente, permanente para o estudante de Letras, que é o Bosi, sobre a história da literatura, que vai situando, contextualizando, mostro ao aluno que vai montar um seminário, que tem uns tópicos que é sobre isso, as coisas não acontecem no vazio e por aí fora, mas aí acaba a discussão, não é um curso de história literária, não, jamais.

3.8 Ao seu ver, qual a contribuição da teoria da Estética da recepção para o ensino da literatura?

Muito grande. E acho que acabei já te respondendo. Fui muito marcado pela professora Maria Alice que teve um papel muito grande na minha formação. Minha pesquisa do mestrado foi um estudo de produção e recepção, quer dizer, alunos da 8ª série leram lá o livro do João Ubaldo Ribeiro, que estava muito bom, tinha ganho prêmios, etc. e tal e detestaram o livro. Então, fui analisar o porquê da recepção negativa que eles tiveram da obra. Então, lá no alicerce da minha formação, fui leitor da Estética da Recepção, li Jauss, li a bibliografia que estava sendo produzida, toda a estética da recepção, fui muito marcado por isso.

3.9 Em relação à disciplina de Teoria da Literatura, que é oferecida sempre nas séries iniciais:

- ela contribui para que os alunos tenham segurança na análise de textos que conhecerão depois?**
- Deve servir de pré-requisito para as literaturas estudadas no curso?**

No nosso curso não dá para generalizar. Houve momentos, como você vê, a TL entra antes, da literatura de língua portuguesa isso varia demais em relação aos professores. Se você tem oportunidade de dialogar com o departamento ou não. Então, houve momentos que havia professores empenhados em fazer um trabalho introdutório, dar o arroz com feijão mesmo, da TL para quando eles entrassem de fato na Literatura Brasileira, eles já estivessem preparados. Houve momentos que isso absolutamente, não era preocupação para os professores da área, não houve diálogo, cada um ficou lá, resolvendo suas questões, suas questões teóricas e infelizmente quando se precisava disso depois, não se conseguia administrar.

Você sente falta, quando dá aulas, que eles tivessem tido essa base...

Sim, mas eu tento fugir um pouco disso, porque isso é um vício de professor. Ele sempre tenta justificar o que não está conseguindo fazer com eles, dizendo que faltou o que não foi feito lá trás, então eu tento fugir um pouco dessa armadilha, mas acredito que talvez não porque não tivesse sido feito, mas por ter ficado distanciado.

Mas eu acho que se tivesse conseguido estabelecer nos últimos anos, maior clareza, conceitos mínimos que os alunos não podiam deixar de ter no 1º ano em TL, teria facilitado muito a nossa vida. Já aconteceu de chegar ao 4º ano e o aluno sequer consegue perceber claramente o papel do narrador numa narrativa, essa confusão. Não consegue distinguir discurso indireto e indireto livre, aí a coisa pega.

Mas, também, a gente vê que não dá para fazer tudo e às vezes, também, a narrativa ficou lá tão no ar, nas altas cavalarias que faltou um fechamento do texto mesmo.

3.10 Como você vê a articulação entre o ensino das literaturas (brasileira, portuguesa, estrangeiras)

Nunca consegui. Nunca é exagero. Houve momentos em que o entrosamento foi um pouco maior, mas em geral, sempre que se foi tentar houve grandes brigas, cada um tentando impor a sua visão, há muita dificuldade de entrosamento. Acaba ficando cada um na sua.

3.11 Na disciplina Prática de Ensino, que normalmente contempla as práticas de língua e de literatura, há espaço suficiente para se preparar o professor?

Olha, vou te dizer uma coisa. Hoje posso dizer que é até um pecado de lesa majestade, mas nesse processo todo eu não sei nem quem é o professor aqui, hoje, dessa disciplina. Isso é um absurdo, deveria saber, mas sempre se trabalhou isolado, o departamento de educação com os demais, não conseguem entrosamento. Mas historicamente, e isso não é só em Assis, a aula de PE ignorava totalmente a questão da leitura e da literatura e acho que tem sido assim, ensinar ou não a gramática, um pouquinho de produção de texto, uma olhadinha no livro didático, mas a Prática de Ensino que poderia ser “a” disciplina para o aluno que faz licenciatura, sempre tem deixado muito a desejar. Olha, estou falando de uma situação passada, não sei hoje como a coisa está aqui, se mudou ou não.

4 Sobre o projeto pedagógico

4.1 Você já falou um pouco sobre isso, mas quais os fatores que determinaram a necessidade de mudanças na grade curricular?

Mas eu poderia dizer uma coisa que não disse, quais foram os pilares para a reestruturação, que foi muito importante para a gente. Então, primeiro foi uma ênfase muito grande na leitura e produção de texto feitas no próprio curso. Não só falar sobre a linguagem, mas praticá-la. Então, uma série de disciplinas com aulas práticas, laboratório, etc. e tal. A outra foi a redução de duas línguas estrangeiras que o aluno fazia aqui, abandonando uma delas para o 3º ano. Só isso gerou mais horas na grade e isso foi muito importante. Um terceiro pilar foi a flexibilização, isso foi muito importante, fundamental mesmo, porque a grade era excessivamente rígida, não respeitava história, porque a história do aluno de Letras em Assis é altamente heterogênea, muito heterogênea desde o vestibular. O cara que passou com a nota mínima, com um monte de caras que estão lá na ponta. Isso sempre foi um

problema seriíssimo para a gente. Então, flexibilizar era importante para que as pessoas pudessem chegar aqui dentro, perguntar qual é a minha aqui, quem sou eu, e encontrar um caminho um pouco mais personalizado. Antes era um tratamento muito chapado para a coisa.

E o quarto era o das disciplinas da educação para que não ficassem concentradas, de maneira muito artificial no 4º ano, mas que se espalhassem ao longo da grade e se integrassem mais ao curso e algumas outras operacionais que foi o de reduzir o número de horas do curso e baixar para 2400, também de 5 aulas diárias, baixar para 4, então são esses pilares que gostaria de enfatizar.

4.2 Como se deu a criação da nova proposta, houve aceitação, discussão, participação discente?

Tudo, tudo, uma verdadeira guerra. Houve inúmeros questionários analisados por grupos de professores. Olha houve uma verdadeira guerra. Foi fruto de uma negociação política. Nos cinco anos que passei na coordenação, trabalhei horas e horas da minha vida, que poderia dar umas duas ou três livre docência, dedicados à reformulação da grade, explicando o projeto, negociando, negociando, em cada departamento, uma coisa assim, muito demorada, muito politizada, muito. Tudo o que você puder imaginar, traumática, houve brigas, amigos perdidos para todo o sempre, mas que foi feito, foi e teve uma ampla participação.

4.3 Ia perguntar pela sua participação, mas pelo que já disse, ela foi enorme...

Enorme. Falou-se muito tempo: a grade do (.....) Na hora que começaram a surgir os problemas, então cada vez mais será a grade do (.....), “estão vendo? A grade do João Luís”. Eu fiquei obcecado com isso. Ou mudava a grade ou eu mudava de nome.

4.4 em relação à concordância/ adequação com o proposto nas legislações oficiais, você acabou já falando sobre isso.

4.5 A nova proposta contempla bem a formação dos professores garantindo o que dispõe as Diretrizes “a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”?

Ela dá maiores condições de se fazer o Curso de Letras que se quiser e isso é importante, a outra era mais rígida, então dá para inventar vários Curso de Letras a partir desta grade que a gente tem aí. Agora está acontecendo uma coisa muito chata, é que o grupo todo que lutou por essa grade não está mais presente agora na implantação do curso e as pessoas estão vendo a grade como mais uma mudança chata, de rotina, que vem alterar a vida de todo mundo e do jeito que está lá, não corresponde mais muito ao momento de agora, tal. Não estão conseguindo ver com a necessária largueza que é um instrumento mais flexível que dá para fazer o curso que se quer. Não participaram do processo, não tem uma ligação mais afetiva.

Mas você acha que vai garantir melhor a questão da formação...

Eu acho. Acho que houve muitos ganhos para nossos alunos... uma coisa menos rígida, menos fechada, acho que sim.

A flexibilização, como você já disse foi muito contemplada.

Foi o pilar.

E a interdisciplinaridade?

Então, nesta grade ela tem. Assim, há um maior diálogo entre as áreas. Tanto é que os professores de Linguística e Literatura são obrigados a dar disciplinas conjuntamente. São 4 professores ou 3 professores de cada departamento dando uma mesma disciplina. Então teve muito essa coisa assim, de no começo dar um tratamento muito individualizado ao aluno, não mais classes grandes, mas com no máximo 15 alunos com 2 professores em sala de aula, trabalhando produção de texto, então toda essa coisa. Parece meio na contramão de uma universidade de massa, mas é o contrário, é assumir um pouco mais as condições muito particulares do campus de Assis: à margem, do interior, do aluno que veio da escola pública, fazer um tratamento de choque, de corpo a corpo mesmo, você dar uma assessoria, cada professor com 1 ou 2 alunos para saber até onde eles vão.

4.6 Em relação à disciplina de Literatura Brasileira:

- pensou-se em garantir nela, ou em outra disciplina específica, as questões metodológicas?

Tem um monte de possibilidades, mesmo nas optativas, mesmo no módulo que é, por assim dizer, “optatório”, quer dizer, temos.... Porque é uma estrutura formal, mas dá para mudar o peso destas coisas.

Você acha, então que a grade garante essa questão metodológica?

Acho que não garante, mas se reservou um espaço para isso, sem dúvida.

- quais as mudanças ocorridas em relação à disciplina?

Foram estas que eu te disse, então contemplando esses pilares aí que falei, a gente acaba dando conta disso. No caso de Literatura Brasileira especificamente, aumentou muito o número de horas. Aí houve também outro entendimento da disciplina. Tentamos fugir da cronologia ortodoxa, então cada disciplina semestral, porque deixou de ser anual, agora é semestral, desenvolvidas por temas, por questões teóricas, então, por exemplo, no 1º ano, ver um autor de cada um dos movimentos literários, lá das origens até o contemporâneo, já o 2º é sobre questões de história da Literatura Brasileira, um 3º é questões teóricas da Literatura Brasileira, um 4º, por exemplo, Modernismo.

Foi aberto espaço para acrescentar o que desejasse à entrevista, mas ele declarou ter dito o suficiente.

(Entrevista realizada em Assis no dia 10 de fevereiro de 2005)

ANEXO B – Transcrição de Entrevista: SD/ UEL

1 Trajetória pessoal

1.1 Como foi seu caminho acadêmico e sua formação como professor de literatura?

Bom, eu fiz o curso de graduação em Letras, aqui em Assis, na UNESP, e na época que eu fiz era difícil ter projeto de iniciação científica, não tinha muita coisa, então eu acabei nem participando de nada, de nenhum projeto de iniciação científica, realmente não existia muito. Aí depois logo que terminei já a graduação, fiz mestrado em São José do Rio Preto e no ano seguinte já, terminando o mestrado, antes de terminar o mestrado eu comecei a dar aula no ensino fundamental. Passei em concurso público e comecei a dar aula em agosto de 94. Aí depois, logo em seguida, eu defendi, em setembro. Prestei o concurso na UEL em fevereiro de 95, passei e me exonerei do cargo do estado e comecei a dar aula na UEL. Já estava cursando o doutorado, eu tinha entrado aqui na UNESP de Assis, em 95, e aí levei o doutorado e o trabalho na UEL, até o ano de 2000. Defendi em 2000 e na UEL eu sempre trabalhei com Literatura Brasileira. Eu dei muito pouco tempo aula no estado, mas eu sempre procurei trabalhar a literatura com os alunos, foram quatro meses no início, logo que comecei o mestrado, mas eu sempre procurei trabalhar literatura infantil com eles. Era quinta série, não era um trabalho fácil porque os alunos não tinham hábito de leitura, não liam, mas eu tentava trabalhar da melhor maneira possível.

Aí, depois na UEL, entrei mesmo com a Literatura Brasileira, que era o que eu já tinha feito no mestrado que era sobre a Literatura Brasileira. No doutorado era teoria em literatura, então entrei trabalhando com aquilo que eu já tinha pesquisado mesmo no mestrado e no doutorado. Pesquisei nos dois um autor contemporâneo, que é o João Gilberto Noll, com abordagens diferentes. No mestrado trabalhei mais analisando uma obra dele, mais na linha da semiótica greimasiana. Já no doutorado foi uma outra linha, uma outra obra também que pediu outro tipo de instrumental teórico, e eu trabalhei com o Noll também, então eu pesquisei esse autor tanto no mestrado, quanto no doutorado.

1.2 Você praticamente já respondeu a próxima pergunta, se há alguma conexão entre sua história pessoal e seu trabalho como professor de literatura.

Eu acho que sim. Desde pequena eu sempre fui incentivada a ler e os meus pais sempre incentivaram muito, comparavam livrinhos desde quando era pequenininha, e eu gostava muito de ler. Sempre gostei muito de ler. Então eu acho que tem todo um histórico nisso. E até quando eu prestei o vestibular para Letras foi pensando em Literatura e Língua Estrangeira. Eu gostava bastante de inglês e também da literatura, nem tanto a Língua Portuguesa, da qual gostava também, tinha facilidade, não tinha problema, mas eram essas duas áreas que me atraíam mais. E então eu acho que foi mesmo todo um histórico.

1.3 Você já até falou se você já ensinou literatura em outros níveis...

Já.

Em que série?

Quinta série, eu dava aula para quinta série.

Então você já tem alguma experiência de como a literatura é conduzida nesses níveis... quais as dificuldades...

Sim. E há muitas dificuldades. Primeiro para você conseguir fazer o aluno ler. Eu dava aulas em uma escola de periferia, com alunos muito carentes, eles não tinham interesse de leitura, acho que faltava incentivo em casa, eles não liam nada. Nem gibi, nem nada. Então lá era muito difícil de trabalhar, com esses alunos. Era um trabalho muito difícil. Procurava trabalhar não pedindo para o aluno ler em casa, para fazer uma prova, mas trabalhando ali junto com eles, a leitura, com grupos de discussão, tentando alguma coisa que a gente pudesse fazer na sala de aula até mesmo, como uma forma de discutir mais, assim, com os alunos. Mas era muito difícil. Usava textos curtos, eu trabalhava com contos, com crônicas, mais voltado para idade deles mesmo. Eu tentava fazer isso, mas resultado sempre tinha pouco. E fiquei pouco tempo também.

2 Sobre o Curso de Letras

2.1 Qual é, na sua opinião, o papel do Curso de Letras entre as instituições de ensino superior na nossa sociedade?

Eu acho que muitas vezes acaba não se achando mesmo. Você tem disciplinas, o curso é organizado de forma a você formar professor no curso de licenciatura. Mas, por outro lado, também tem a questão da pesquisa, do aluno. E hoje acho que muito mais porque se pede ao aluno, para que ele pesquise que participe de projetos, de iniciação científica, ou mesmo projeto de ensino de literatura, mas ele tem que pesquisar de alguma forma, não na mesma intensidade. Até os trabalhos que são pedidos, desenvolvem a pesquisa. Então eu acho que é nesse sentido que o aluno fica um pouco sem se definir para onde e que ele vai. Nós estamos com um currículo novo lá na UEL, acabamos de fazer, foi mandado para ver se é aprovado ou não, e decidimos que teríamos o bacharelado voltado mais para área da pesquisa, deixando o curso de licenciatura mais centrado mesmo no professor, para atuar mesmo no ensino fundamental, na formação do professor mesmo. E outra coisa é que a gente não consegue dar conta das duas coisas mesmo, muito bem. Dar conta de formar o professor e dar conta de formar o pesquisador. A gente tem uma carga horária muito dividida, com um conteúdo enorme, e a gente tem que pensar nas duas coisas porque afinal de contas se está fazendo o curso de licenciatura, mas, por outro lado, muitos alunos estão ali pensando em continuar uma pesquisa, mestrado, doutorado, uma especialização, e fica muito difícil para o professor dar conta disso. E a gente não tem disciplinas, a não ser a didática, que encaminha mais o professor, na atuação dele mesmo como professor. A gente não tem outras disciplinas voltadas para pesquisa. É uma situação que eu acho que merece ser bem pensada.

2.2 Bem, você já falou como ela lida com essas questões do curso. Como o Curso está estruturado em relação ao aluno que recebe?

Eu acho que tem que estar realmente pensando no aluno, como é que ele é, e não numa estrutura ideal, porque quando você recebe o aluno, principalmente no primeiro ano, a gente vê as várias dificuldades. A gente monta um curso, idealiza um curso, mas muitas vezes o aluno não consegue me acompanhar, principalmente no primeiro ano, aquilo que a gente vê. E nos outros anos também a dificuldade é grande. Eu nunca dei aula para o primeiro ano, já dei para o segundo, e dou para terceiro, mas mesmo no terceiro ano a gente percebe a dificuldade. Às vezes a gente pensa que algumas questões são básicas, que não precisa mais tocar nisso, que o aluno sabe, tem que saber, mas ele não sabe, ele vem despreparado. Então, o curso, muitas vezes, pelo menos eu acho, não está preparado para esses alunos. Porque ele idealiza, mas eu acho que todo curso é assim, também acaba idealizando alguma coisa, mas a realidade que vem de fora, é diferente.

2.3 Como você avalia a preparação desse futuro professor da área de Letras? Como o curso está preparando esse profissional? Adequadamente? Como você vê o Curso de Letras preparando o futuro docente?

Eu acho que não está preparando. Penso nos alunos que eu tenho tido já, é muito difícil. Nos dez anos que eu estou na UEL, comecei na UEL em 95, e eu vejo, pelos meus alunos, que eles saem dali sem uma formação adequada. Tanto em Língua Portuguesa, quanto em Literatura, ou outra disciplina qualquer. Há muitas dificuldades. Dificuldades básicas que esses alunos têm. Começa com uma dificuldade muito grande até mesmo de saber escrever. Não sabem redigir um texto. E é a grande maioria. Se fossem poucos, tudo bem. Mas é a maioria, tem problemas e são sérios mesmo. E em literatura também. Os alunos de Letras lêem muito pouco, lêem assim aquilo que o professor pede...

E olha lá. Quando você exige e cobra com nota, então o ele vai ler. Mas do contrário também, aquela bibliografia complementar, nem pensar, porque eles não lêem mesmo. O texto que você leva para sala de aula para discutir, daí que eles acabam lendo mais. Então eu acho que esta formação não está adequada, porque isso reflete como estão os alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, e a gente vê o despreparo desses alunos que chegam também, que é também grave.

2.4 Você acha importante que o Curso de Letras desenvolva projetos de extensão voltados para o ensino fundamental e médio?

Eu acho que os projetos de extensão são muito importantes nesse sentido. A UEL tem um estágio que os alunos acabam trabalhando diretamente com os alunos, mas isso é mais para a Língua Portuguesa, em Literatura é muito pouco. Mas eu acho que poderia ampliar muito, quer dizer, o aluno vai para a sala de aula trabalhar com Literatura, e aí ele pode realmente ver o como trabalhar com o texto, mas talvez precisasse de uma disciplina específica para isso. Uma metodologia do ensino de literatura, também talvez fosse algo interessante, porque a gente tem umas disciplinas que são muito fechadas que não dá para sair muito daquilo.

2.5 Em que medida articulam-se ensino e pesquisa na graduação em Letras da UEL?

Eu acho que agora a gente tem já um incentivo razoável no ensino, na pesquisa, para os alunos, contando horas para eles em atividades acadêmicas. Isso força o aluno a procurar propriamente a pesquisa, e têm muitos interessados. Eu já tive um projeto de pesquisa que acabou. Vários alunos participavam, participavam bem,. Eles trabalhavam apresentando trabalhos em eventos, tinha trabalho toda semana, pesquisando mesmo. Agora tenho um outro projeto, são nove alunos que participam. Eu acho que agora está melhor porque há um incentivo com a Iniciação Científica de uns anos para cá. Então, eu acho que está se articulando melhor e isso é muito produtivo para o aluno que faz projeto de pesquisa. Até quando a gente faz uma seleção, a gente prefere aquele aluno que participa, de especialização ou de mestrado, aquele aluno que participa ele já tem um conhecimento maior do que é a pesquisa, tem outras leituras, algumas coisas mais teóricas, coisa que aquele aluno que vem direto da graduação ainda não tem.

Você sabe o que me ocorreu agora você falando, no curso, os que participam de iniciação tem essa possibilidade. Mas o curso, ele compensa de alguma forma os que não participam de projetos de Iniciação Científica? Há alguma articulação de ensino com a pesquisa, que mostre para o aluno uma outra forma de estudar, pesquisando?

Eu acho que sim. Nas aulas de Literatura Brasileira II, que é a que eu dou, eu procuro fazer um pouco disso quando peço para os alunos trabalharem com algum texto e pesquisarem, fazerem um trabalho em dupla. Por exemplo, ver outros pontos para trabalhar, mas já pensando no aluno buscar também, fazer uma pesquisa sobre aquilo. Não eu levar aquilo para eles, mas de forma que eles possam ir atrás de outras obras, de outros escritos sobre, fazer uma análise por eles mesmos, uma pesquisa naquilo mesmo. Eu acho que de alguma forma algo foi feito, acredito que não de uma forma tão eficiente, mas tem que tentar fazer isso pelo menos. Eu acho que outras disciplinas também tentam fazer isso num trabalho ou numa monografia, tem os trabalhos de conclusão de curso, que é uma forma de pesquisa.

3 Sobre o ensino da disciplina: Literatura Brasileira

3.1 Pela sua experiência, você já tem 10 anos como professora, você considera satisfatório o nível pedagógico do seu trabalho com Literatura no Curso de Letras?

Eu acho que é uma coisa que sempre vai aprimorando. Totalmente satisfatório acho que não, a gente sempre acaba, todo ano isso ocorre, ou mesmo durante o ano, a gente tentando ver o que pode dar mais certo ali, estudando, mudando para tentar melhorar. No meu trajeto de dez anos eu acho que muita coisa mudou, pelo menos tentei mudar e melhorar muita coisa, mas acho que sempre tem que estar revendo as coisas. Sempre ao final do ano, tenho uma conversa com os alunos para ver o que foi positivo, o que foi negativo para tentar melhorar. Porque muitas vezes a gente não percebe aquilo que não está dando certo e tem que melhorar, tem que mudar, o que a gente pode fazer, então escuto as sugestões deles, o que eles acham mais interessante.

3.2 Quais os principais problemas ou dificuldades que você encontra para trabalhar Literatura Brasileira no teu curso?

com avaliação, com notas, uma exigência mesmo de trabalho de leituras. De alguma forma tem que cobrar para que os alunos leiam. Então isso dificulta, porque você leva um texto para discutir com os alunos e são pouquíssimos que lê em. Daí já fica prejudicado, porque você vai ter que fazer uma aula quase toda expositiva sem ter aquela discussão, aquela conversa com os alunos, trazer dúvidas, não vão trazer porque não leram. Então você não consegue muito isso e isso dificulta muito.

Durante o dia, eu vi um pouco de diferença nos alunos, não sei se por terem mais tempo. Mas há várias dificuldades. Primeiro que a gente tem turmas muito grandes, é uma quantidade de alunos muito grande. Eu tenho quase 60 alunos por turma, esse ano eu tive 58 alunos, o ano passado foi 58, o ano retrasado foi 59, uma turma muito grande, muito heterogênea, porque já começa no primeiro ano com turmas diferentes, são 4 turmas de primeiro ano e depois chegam ao terceiro ano e se juntam. Não há uma interação, e essas turmas muito grandes dificultam porque você acaba dando aula palestra, não dá para dar uma atenção maior, nem fazer uma discussão mais centrada, mais atenta a alguma coisa porque com um monte de alunos é impossível. Isso eu acho que é um fator que dificulta bastante. Uma outra coisa, eu quase sempre dei aula para o noturno, os alunos trabalham, quase sempre trabalham, há uma dificuldade muito grande para que eles leiam, o que eu acho que não é uma coisa muito

adequada na universidade, mas você acaba tendo que cobrar mesmo os da tarde não lêem muito. Mas as turmas da tarde eram bem mais interessadas e liam mais, discutiam, participavam da aula muito mais do que algumas turmas do noturno. Mas, às vezes acontece o inverso. Eu tive uma turma do noturno que tinha dificuldades, mas era uma turma muito boa, muito interessada. Uma turma grande, de 50 e poucos alunos também, mas que era uma turma muito interessada, que lia, participava. E já no ano passado tive uma da tarde que não lia. Então isso é um dado que dificulta bastante.

E eles também têm dificuldades com o texto?

Têm. Os alunos têm muita dificuldade com os textos, então até aqueles que não são tão difíceis, mas eles têm dificuldade de ler e entender o texto, tanto em relação aos teóricos, como críticos. Há dificuldade. Os textos literários eles não têm muito suporte teórico para analisar, interpretar texto, não tem. Então quando você pede para fazer uma análise não ficar estudando terminologia, mas ter um suporte teórico para poder trabalhar o texto você percebe que eles não têm. Aí fica muitas vezes naquele achismo, é uma dificuldade de conciliar aquilo que eles viram durante dois anos em teoria literária, com a literatura, parece que ficam coisas separadas. Ele aprende em teoria literária que é uma coisa e em literatura aqui é outra. A teoria literária tem que trabalhar ali junto com a Literatura para poder dar suporte.

3.3 Em que medida a disciplina de Literatura (que para muitos, não é possível ensinar) exige uma pedagogia específica?

Eu acho que sim, acho que isso falta muito no nosso curso.

Aí é o momento que o aluno pode, talvez, conciliar as duas coisas, pode ir para a prática da sala de aula, teria que fazer um estágio, assim como faz em prática da língua estrangeira e metodologia, ele poderia ir para a sala de aula e trabalhar um pouco. O que os alunos reclamam muito é como que eu vou dar esse poema aqui para o meu aluno, eu estou vendo todas essas coisas, teoria, literatura, mas como que eu vou chegar lá e vou trabalhar com o meu aluno?

3.4 O que você pensa a respeito de se oferecer, na graduação, a disciplina Didática da Literatura? Você concorda, então, que a disciplina de Literatura exige uma didática específica?

Sim, até 2001 mais ou menos, eu até tentei trabalhar um pouquinho isso com eles com o pouco que a gente tem, dentro do que a gente estava vendo agora, com Literatura Brasileira, uma forma de como iriam para a sala de aula, de como iriam trabalhar aquilo na sala de aula. A gente tentou alguma coisa assim, mas não uma coisa muito aprofundada nesse sentido porque a gente tinha todo aquele programa enorme para cumprir e uma carga horária pequena, tentei encaixar dentro daquilo para a gente discutir um pouco. Saiu muitas vezes uma resposta interessante. A gente tentou discutir muitas coisas, mas eu acho que faltou até para mim mesma um suporte teórico dessa parte de como trabalhar com o texto, com o Ensino Fundamental e Médio, porque o professor também fica muito afastado, o professor fica lá dando aula para o curso superior e não sabe da realidade, muitas vezes, do ensino fundamental e médio. A gente mesmo sente essa dificuldade de chegar lá. Então acho que foi mais uma discussão, uma tentativa, do que propriamente procurar soluções. Tem que procurar uma alternativa de discutir isso ou fazer com que os alunos pensem numa forma de como trabalhar, de como poder levar o Machado de Assis para trabalhar lá com os alunos deles, que está dentro do conteúdo, da disciplina, é um autor que se estuda, e os da época do Romantismo até

os contemporâneos, então como trabalhar com esses autores?

E é uma carga horária mínima para o conteúdo, não é?

São 4 horas semanais, e com um conteúdo imenso. Você tem mais de 100 anos de literatura, que você seleciona assim, os principais e acaba ficando com os do cânone mesmo, vez ou outra eu tento colocar um outro autor para trabalhar dentro do conteúdo da disciplina, mas já deixando de dar aqueles que são também importantes.

A didática deveria ser à parte mesmo porque realmente a carga horária é pequena...

Deveria ser à parte, porque a gente não vai ter como trabalhar os dois conteúdos com essa carga horária.

3.5 Você já começou até a adiantar um pouquinho, qual o critério então que você usa para selecionar as obras teóricas e literárias que você trabalha?

As obras literárias... eu procuro ver realmente essa questão assim, que não podem ficar fora da questão do cânone, do que eles vão usar depois, de alguma forma, no Ensino Fundamental e Médio. Essas obras vão entrar e vou ter que trabalhar. Isso é uma coisa que não pode ficar de fora e mesmo porque toda a Literatura Brasileira se desenvolve a partir deles, eles tem um papel fundamental na Literatura Brasileira. Então eu seleciono a partir d aí as obras e textos e também, outras obras, que são bastante significativas, mas que nem sempre estão ali, entre as grandes obras, onde na verdade até deveriam estar, mas nem sempre estão. Às vezes, passa um autor muito reconhecido, mas a obra às vezes fica desconhecida, não teve tanto sucesso e está ali. Então, procuro selecionar algumas também para que eles pensem até no cânone mesmo. Por que algumas estão ali, outras não, então vamos colocar essas, que valor tem, porque ficou de fora, ou ficou ali comentada rapidamente, alguns autores também. Então eu procuro fazer isso também. Pouco, claro que não dá para fazer muita coisa, mas procuro levar isso para eles também.

Os textos teóricos eu levo, se fico deixando pela vontade que eles procurem, não procuram. Então eu procuro complementar depois para que eles leiam e que a gente discuta mais atentamente na sala de aula. Aí eu levo, eles tiram cópias e a gente discute esses textos. Eu procuro os textos mais voltados para aquele assunto, que a gente está trabalhando, daquele autor, em determinado momento da Literatura Brasileira. São textos que podem esclarecer algumas questões melhor para eles.

3.6 Qual ou quais as abordagens de análise de textos literários que você utiliza nas suas aulas?

Olha fica mais no romance e na poesia, contos, às vezes, um ou outro, mas fica mais em romance.

E que abordagem que você usa? É semiótica, é estruturalismo? Que perspectiva de

análise que você escolhe?

Na verdade, não fica especificamente em uma apenas. Eu procuro dar uma abordagem para eles que trabalhe tanto textos, na sua estrutura interna, talvez um pouco voltada para o estruturalismo, mas não propriamente o estruturalismo, mas na abordagem interna do texto.

Análise estrutural? Estruturalismo? Tem uma diferença...

É, e fazendo... sempre pensando no contexto, no contexto que é produzido, que vínculos esse texto mantém com o contexto maior. Não só uma análise do texto em si. A análise semiótica, não costumo fazer com eles porque é uma coisa que eu acho que tem que ter um suporte teórico que demandaria tempo também para eu passar para eles para que eles pudessem fazer essa análise, porque teria que ter um conhecimento disso para poder chegar a conclusões, fazer o percurso daquele tipo de leitura. Mas eu procuro fazer essa análise que de certa forma resgata aquilo que eles vêem em teoria literária, que eles ainda vêem muitas vezes nessa análise. Então tem uma ligação com esse estruturalismo mesmo, ainda que não seja o bem estruturalismo, mas tem uma ligação que vem de uma formação anterior... Não que eles leiam propriamente, mas que é do passado, das origens da formação teórica, muitas vezes. Então eu estou procurando trazer um pouco disso para auxiliar a leitura deles, para trabalhar o texto na sua estrutura interna, mas também trabalhar o contexto. Trabalhar o que está além do texto.

3.7 Os alunos conhecem e dominam as abordagens de análise literária que privilegiam o texto/ discurso e o leitor?

Você acha que eles saberiam identificar, por exemplo, se você estiver realizando uma análise semiótica, mesmo sem usar a terminologia, ou uma mais estrutural, ou uma mais amparada na teoria da estética da recepção. Eles têm condições de identificar?

Não. Eu acho que não, porque até nos trabalhos e nos seminários que eu peço para eles fazerem, de alguma obra, eu peço para que eles façam também, um estudo, às vezes, da crítica que foi feita em cima daquela obra, em cima daquele autor, para ver que tipo de abordagem será dada à obra. Eles nunca fazem, eles não sabem se o autor trabalhou e analisou uma obra de uma vertente, de uma análise sociológica ou de uma análise estruturalista ou de análise semiótica, eles não sabem.

Não, eles não têm condição de fazer isso. Aí eles vêm, quando eu peço isso, eles vêm e lêem um trechinho que o autor escreveu, na obra e falam, não sabem identificar mesmo, não sabem o que é uma coisa e o que é outra. Na verdade, eu acho que eles, no curso, eles não tem noção nenhuma, nem mesmo do que é o formalismo russo, eles não sabem disso. Utilizam, às vezes, terminologias que se associam às teorias, conceitos, mas eles não sabem de onde vem.

Não sabem para quê?

Não sabem para quê.

Eu ia até perguntar se eles conhecem, dominam essas abordagens, principalmente as que privilegiam o texto, discurso, leitor...

Não, eles não dominam isso. Muitas vezes há conceitos assim, básicos mesmo, de narrador, às vezes, de personagem, mas não dominam. Quando eles vão analisar, a gente percebe que eles não dominam isso. Fazem uma confusão danada.

3.8 E no campo do ensino da literatura, como você vê o papel da história literária?

Continua, é o que predomina, continua importante? Como você vê essa questão?

Eu acho que a História da Literatura é importante, não no sentido cronológico, embora a gente tenha, toda uma ementa que prevê esse trabalho, pensando em se trabalhar o Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Modernismo. Eu acho que não é propriamente só a cronologia e eu procuro utilizar isso nas aulas, que não é esse dado cronológico que é importante, a periodização, mas sim, a própria história mesmo, como que se forma a literatura nessa periodicidade. Que vínculo mantém um movimento com outro, porque surgem determinadas mudanças. Eu procuro pensar mais na questão da história mesmo, e não propriamente nesses períodos, porque muitas vezes a história da literatura, as várias histórias que a gente tem, vem muito mais ligada a essa questão de periodização, de uma cronologia, sem estabelecer vínculo de uma coisa com outra. Parece que o Romantismo começou ali e acabou tendo umas aspas aqui: marcos. O aluno vem muito com essa idéia do colegial. Então quando você não dá uma data para eles, eles ficam assim meio perdidos. Mas começou quando, terminou quando? Eles fazem questão de ter essa data marcada, bem marcada.

Assim... Esse autor é do romantismo... se eles não estão se situando, você tem que marcar...

Isso, quando você dá um texto para eles, e se o texto não é aquele texto que se encaixa exatamente dentro de uma estética, seja romântica, parnasiana, o que for. Quando você encaixa bem e eu explico, por exemplo, tal texto romântico, escrito dentro do romantismo, mas que foge, em vários momentos, daqueles preceitos, eles ficam perdidos, porque eles querem ali uma definição... Então esse é o problema.

Fugiu da fôrma.

Fugiu da fôrma, não pode fugir... Então eu penso que a história é importante nesse sentido, de mostrar que nesse percurso histórico nem tudo é igual. Você tem também as diferenças causadas por conflito maior, por circunstância maior. Então eu penso a história mais nesse sentido.

3.9 Ao seu ver, qual a contribuição da teoria da Estética da Recepção para o ensino da literatura?

Bem, eu acho muito importante. Há na estética da recepção, umas ressalvas, quanto a alguns conceitos, algumas coisas aí, principalmente porque eu acho que o conceito do Jauss, da própria literatura, é um conceito que é inovador, com o que tem realmente valor literário... Acabam contemplando isso. Mas eu acho que é bastante importante na medida em que traz o leitor também como um elemento fundamental que a história da literatura quase nunca contempla, com esses profissionais que a gente tem.

O papel do leitor...

O leitor ele fica à margem, e a estética da recepção vai trazer o leitor como esse formador da história. Ele que atualiza a obra, ele que dá vida... Então quer dizer, ele que forma a história junto com o autor, com a obra, então ele faz parte desse contexto. Então eu acho muito importante nesse sentido, trazer outros elementos que na maioria das nossas histórias, fica mesmo ali no autor e obra. E o leitor vai se habilitando.

E a linha cronológica...

Fica... o modelo....o que não pode.... Então eu procuro dispensar essa coisa, discutir uma alternativa diferente disso com eles. E, é claro que essa discussão toda enaltece melhor o trabalho, ter outras opções também. Fazer outra leitura para gente poder melhorar...

3.10 Em relação à disciplina de Teoria da literatura, que é oferecida sempre nas séries iniciais:

- **contribui para que os alunos tenham segurança na análise de textos literários que conhecerão depois?**
- **deve servir de pré-requisito para as literaturas estudadas no curso?**
- **como se articula o ensino das literaturas (brasileira, portuguesa e estrangeiras) no curso?**

Na maioria das vezes, não. Eu acho que não. Acho que há uma deficiência grande aí. Eles não conseguem articular esse conhecimento. Na maioria das vezes o que acontece é usar a terminologia, e às vezes de forma errada, mas eles não conseguem ter essa teoria como um suporte para análise, principalmente da poesia. Aí se for com poesia então, aí é pior ainda. Eles não sabem coisas básicas, o mínimo, eles não sabem.

E ela tem que ser pré-requisito, na sua opinião?

Eu acho que sim, tanto que a gente tem na ementa... estudo dos poemas.

Alguns colocam como pré-requisito para o ensino de literatura

Mas eu acho que sim, afinal a literatura não é só prosa, mas é poesia também.

Mas de qualquer forma, parece que ela não consegue articular os conhecimentos.

Não, não consegue.

3.11 Na disciplina Prática de Ensino de Literatura há espaço suficiente para se preparar o professor?

Eu acho que não. Fica muito mais voltado pro ensino da Língua, e até mesmo quando eles trabalham algum texto literário, quando eles levam algum conto, uma crônica para trabalhar, e isso é relato de alunos meus, que participam de projetos de extensão, que estão ligados ao estágio e a essa prática de ensino. Então eles vão e trabalham o quê no texto literário: a Língua. Então, o texto literário é um instrumento só para trabalhar a língua, e não para trabalhar o literário. Quase nunca trabalham o literário. Ali é para ver sujeito, predicado, adjetivo, oração, é para ver esse tipo de coisa.

Aí quem dá, geralmente, é professor de Língua Portuguesa só. Lá na UEL pelo menos a gente não tem uma professora de Literatura nessa disciplina. Então, fica com o professor de Língua e ele vai claro privilegiar a especialidade dele, que é Língua Portuguesa. Então a Literatura fica sempre mais relegada e essa é uma reclamação já que têm outros professores, a (.....), há outros professores de Literatura também. Há uma necessidade já que o aluno vai para sala de aula, porque ele vai para trabalhar também com literatura.

O projeto novo não corrigiu isso?

Não, não.

4 Sobre o projeto pedagógico

A três instituições que escolhi para minha pesquisa reformularam, recentemente, seus projetos políticos pedagógicos. Em relação a isso:

4.1 Quais os fatores que determinaram a necessidade de mudanças? Já havia projeto anterior?

Não, não conheço o anterior... Era preciso fazer esse projeto pedagógico, de tentar ver mais as exigências de hoje, do mercado, e do que seria mais interessante a universidade passar para eles, para esse aluno, para que ele pudesse ser melhor profissional depois. Mas todo o projeto pedagógico está ligado a essa intenção, de atender às necessidades profissionais e de uma forma eficiente. O projeto pedagógico acaba sendo... bem, é bonito, mas eu acho que é muito pobre também, porque a gente vê todo o currículo depois, as disciplinas que estão ali na verdade não vão contemplar tudo aquilo que está no projeto pedagógico. Toda aquela intenção que está no projeto pedagógico, com aquele tipo de currículo não está contemplada lá.

Não se articula.

Não se articula.

4.2 Como se deu a criação da nova proposta; houve a aceitação, discussão, participação discente?

Toda essa discussão - na verdade é um projeto que me parece que está lá há dez anos - antes de eu entrar na UEL já se discutia esse projeto pedagógico. As pessoas discutiam o currículo do Curso de Letras, a mudança no Curso de Letras, e foi há uns três anos atrás, e essa discussão é retomada agora, com o colegiado, para tentar mudar mesmo o currículo, fazer esse projeto que não tinha. Mas participação docente sempre foi pequena, quase todos os professores têm participado pouco, a discente menor ainda, nem os representantes discentes do CA, nem esses participavam. E os alunos, a gente perguntava para eles e eles não estavam sabendo de nada. Então nós tivemos um currículo idealizado que previa não mais disciplinas isoladas, mas aulas em conjunto, com vários professores. Era esse o projeto inicial, que depois foi totalmente desfeito. Então foram muitas discussões, muitos problemas, tanto que nós chegamos no departamento de LEM, a criar um outro curso, agora a gente tem curso de língua estrangeira que não é junto. Separou. Foram muitas discussões mesmo e na verdade eu acho que não saiu um currículo bom, perdemos horas e acho que há muita falha mesmo. E que a gente não vai conseguir sanar nesse projeto pedagógico.

Por que, na sua opinião, essa dificuldade de articular, de chegar num projeto bom?

Talvez pela própria falta de participação dos docentes, falta de uma infra-estrutura dentro da universidade para poder mudar muita coisa, para criar mais disciplinas e contratar mais professores, aumentar a carga horária para que o curso pudesse funcionar melhor. Se você aumenta um ano no curso falta um controle enorme... Se aumentar uma disciplina, não tem sala de aula, não tem professor para dar aula. Há uma série de dificuldades aí pelo caminho.

Outra coisa que eu acho que também dificultou bastante o andamento, nos últimos anos em que as discussões foram mais acaloradas, é que o projeto montado inicialmente, de não ter disciplinas isoladas, contemplar a interdisciplinaridade, era bastante bonito, mas parece não funcionar na prática. Como conseguiriam conciliar cinco ou seis professores dando aula juntos, discutindo ao mesmo tempo, quando se tem tantas divergências ali dentro, e têm muito grandes...

4.3 A questão da interdisciplinaridade foi colocada por conta das diretrizes do MEC por que se acreditava na sua eficácia? Houve concordância/ adequação com o proposto nas legislações oficiais (LDB, Diretrizes Curriculares do MEC)?

Porque se acreditava e também porque o mundo de hoje pede mais isso, esse conhecimento mais amplo, com o vínculo com outras áreas do conhecimento, então por conta disso também. Nós ficamos na verdade, com o primeiro ano, que tem uma estrutura de módulos em que dois professores vão dar aulas na mesma disciplina. Aí pode ser um professor de Letras, um professor de História, isso também fica a cargo do departamento para poder dar aula. Uma questão complicada.

Mas pretende atender o que estava proposto nas legislações oficiais?

Sim, sim. Toda mudança ela vem disso, da necessidade de atender.

E procuraram atender?

Procuramos atender.

4.4 Você teve participação na elaboração do projeto?

Não, participei pouco, fui a algumas reuniões, mas assim, chamavam os professores para discutir, e muitas vezes também havia algumas pessoas tentando participar. Aí vêm alguns com aquela idéia pronta, e tentando impor muito aquilo, assim, sem dar muita atenção para outras coisas, outras opiniões... meio complicado ali. É complicado, mas...

4.5 E você achou que essa nova proposta aí vai contemplar melhor a formação de professores, garantindo o que dispõe as Diretrizes “a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino?”.

Acho que sim, no momento.

4.6 E a questão da interdisciplinaridade foi contemplada?

Já discorri sobre isso acima.

4.7 Em relação à disciplina de Literatura Brasileira, pensou-se em garantir nela, ou em uma outra disciplina específica em que fossem abordadas as questões metodológicas?

4.8 Que reflexos as mudanças provocaram na disciplina de Literatura Brasileira?

4.9 Houve aumento ou diminuição da carga horária desta disciplina?

4.10 Foram feitas alterações substanciais quanto à ementa, metodologias, objetivos e

avaliação e bibliografia?

Houve um aumento na carga horária de metodologia e de estágio, eu acho que para Literatura Brasileira não muda muita coisa, as disciplinas são praticamente as mesmas, idênticas, houve o acréscimo de uma disciplina, com uma carga horária pequena, duas aulas semanais. Eu não acredito que tenha havido mudanças substanciais, não.

Não teve outra disciplina para garantir as questões metodológicas, da literatura, e talvez de outras matérias?

Não, não. Na verdade.

Em relação, então, a brasileira, não alterou a carga horária?

Não.

Metodologia, objetivo?

Não. Essa parte de ementa, isso aí a gente nem viu ainda, se a gente muda as ementas das disciplinas, isso a gente nem chegou a ver ainda.

Mas já não está posto, isso tudo no projeto pedagógico?

Não. Tem assim uma ementa, mas é mais essa outra ementa. Agora a gente pensou em alterar... um pouco para isso, mas ainda não conheço. Essas ementas que a gente tem mais formulada, que já está praticamente pronta, são essas do primeiro ano, com uma estrutura de módulo. É algo totalmente novo que a gente não tinha, então tem esse defeito.

Essa foi uma das mudanças?

Foi uma mudança.

E tem mais essa...

E vai ser feita em caráter experimental, não sabe se vai dar certo. Agora, as outras disciplinas acabam repetindo mesmo as outras, repetem o mesmo conteúdo.

O projeto vai ser implantado gradativamente ou vai ter equivalência?

Gradativamente. O que a gente conversou lá é que a gente tem os dois currículos caminhando juntos até terminar a última turma do currículo velho.

Na tua opinião, o projeto gerou mudanças significativas?

Não, eu acho que não. É só no primeiro ano que vai ter essa estrutura em módulo.

E quanto à flexibilização do currículo?

Isso a gente teve um pouco. Tinha já essa abertura pro aluno fazer disciplina optativa, isso a gente tem. Tem algumas disciplinas optativas que começam já no segundo ano. Procura-se oferecer algumas disciplinas optativas, para que o aluno faça mais de acordo com aquilo que

seja do seu interesse. Mas é uma coisa assim que fica bem a cargo do departamento, de ter disponibilidade de horas para ter as disciplinas optativas. A gente vai acabar ficando na Literatura, às vezes, com uma optativa, duas no máximo.

E você vê alguma articulação no ensino das literaturas: a brasileira, a portuguesa, as estrangeiras?

Não. É tudo muito isolado. Cada um trabalhando na sua disciplina e não há essa articulação. Quando a gente trabalha aí a Portuguesa, a Brasileira, Portuguesa II, Brasileira II, a gente trabalha praticamente o mesmo período, mas não há articulação nenhuma em termos de ter montado um programa, estar pensando em articular as duas coisas, fazer uma leitura das duas... Não existe.

O projeto pedagógico da PUC/ RS tem literaturas de Língua Portuguesa. Então dentro de temáticas trabalham a Portuguesa, a Brasileira e as Africanas de Língua Portuguesa. Por temas. Muito interessante.

É, porque daí você consegue a articulação entre as várias literaturas. Mas ali na UEL, não, são separadas.

Quer comentar mais alguma coisa sobre o projeto, o ensino de literatura, ou alguma observação?

Não.

Não? Acabamos. Agradeço sua colaboração. Obrigada.

(Entrevista realizada em Assis no dia 09 de fevereiro de 2005)

ANEXO C – Transcrição de Entrevista: SD/ UEMS

1 Trajetória pessoal

1.1 Como foi seu caminho acadêmico e sua formação como professor de literatura?

Bem, a minha formação como professora de Literatura se inicia a partir da paixão, do interesse, pela disciplina em especial pela Literatura Brasileira que surgiu e se originou na graduação, no Curso de Letras na Federal de Três Lagoas onde eu pude ter contato com um professor bastante estimulador que proporcionou não só a mim como ao grupo a possibilidade de entrar em contato com obras assim bastante significativas dentro da Literatura Brasileira e a partir desse contato, desse estudo, a meta era o trabalho com a Literatura.

Entrou na UEMS, para a universidade primeiro?

Entrei na UEMS, em 1994 e o meu caso foi assim bem interessante por que eu saí da pré-escola, eu era professora da pré-escola e fui para universidade.

E o mestrado, onde você fez?

Eu fiz mestrado na UNESP de Assis.

Doutorado também?

Doutorado também.

É... Então só para concluir eu acho que essa formação, como profissional, como professora de literatura começa a partir dessa paixão, dessa paixão pela própria Literatura e eu acredito que esse seja um componente assim indispensável para todo aquele que vá trabalhar com a área. É essencial que você goste de ler que você saiba ler e que você transmita, consiga transmitir isso aos seus alunos.

1.2 Há alguma conexão entre sua história pessoal e seu trabalho como professor(a) de literatura? Você praticamente já respondeu. Já foi adiantando que seu trabalho como professora de Literatura e sua própria vida se misturam e desembocam em você ser professora de literatura...

Eu já respondi grande parte dessa questão. Mas um fato que é relevante também é que ao fazer Curso de Letras uma porta imensa se abriu ... Um universo imenso se abriu diante da minha pessoa por que foi quando eu pude ter contato não só com a Literatura que era a disciplina naquele momento da graduação que eu mais gostava, mas eu pude ter contato com as artes de um modo geral, quer dizer, não só as artes de modo geral, mais com cinema com a pintura com a escultura e aí comecei a participar de congressos e apresentar trabalhos e tudo isso foi e é de alguma maneira gratificante na medida que essa formação profissional acaba sendo estimulada a partir de todos esses contatos que tive. Nós participamos de algumas viagens pelo nordeste e eu pude entrar em contato com professores, com o escritor Ariano Suassuna. Eu entrei em contato com a literatura de cordel com a literatura daquela região... Então é como eu falei é uma porta um leque que se abriu e até então antes de adentrar na graduação no Curso de Letras eu não tinha contato com nada disso e isso tudo hoje faz parte da minha vida, faz parte da minha formação, está no meu desenvolvimento pessoal. Eu

acredito que todo esse aprendizado esse contato com os elementos que eu acabo de colocar acabam por ajudar, são elementos positivos na minha atuação como professora todo esse conhecimento que eu adquiri.

1.3 Você já ensinou literatura nos outros níveis de ensino? Tem alguma experiência ou conhecimento de como é conduzida esta disciplina nestes níveis de ensino? Como foi essa experiência, como você vê os problemas de ensino de literatura, de leitura? Teve outras sem ser a da pré-escola?

Depois que eu trabalhei na pré-escola, paralelamente, melhor falando, eu dei aula para o Ensino Médio, mas durante seis meses apenas e minha experiência é muito curta eu não trabalhei com a disciplina de Literatura, trabalhava com Educação Artística, aquelas disciplinas que acabavam, assim, ficando sem professor e eu fui trabalhar como professora contratada na ocasião. Então, eu não tive experiência com o adolescente, o jovem, em termos de ensino de Literatura. Eu fui ter na universidade e nem foi quando eu entrei na universidade, porque quando eu entrei, a princípio, eu dei aula de Latim e só depois eu cheguei at é Teoria da Literatura e, finalmente, a Literatura Brasileira e Portuguesa que são as disciplinas assim que eu me sinto melhor, que eu gosto mais de trabalhar...

Não tinha também, não é, você pegou o curso no começo não é?

É, não tinha, exatamente, tinha teoria, não é? Ou não?

Teoria no primeiro.

É, exatamente. Mas, o meu desejo era logo deixar o latim para ficar com a Literatura Brasileira mesmo.

Você conhece as dificuldades que são tão comentadas, do ensino de leitura e de literatura nos outros níveis de ensino?

Conheço, eu conheço sim, é claro que não tem como não conhecer num momento que nós trabalhamos na universidade. Nossos alunos eles vêm dessa ... desse grupo, desse campo. Uma das questões que mais assusta e mais difíceis enquanto professora de Literatura é o universo pessoal de leitura de cada aluno que é muito rescrito muito pequeno, quando ele chega no Curso de Letras.

2 Sobre o Curso de Letras

2.1 Qual o papel dos cursos de letras, hoje? A dicotomia que presi diu sua implantação: formação de professores de um lado e formação de pesquisadores de outro, continua presente? Qual a tua opinião?

Eu creio que em parte, sim... pelo que eu conheço... o trabalho de alguns colegas. Há essa preocupação com relação à formação de professores, então, muitos professores não apenas em literatura, mas de outras disciplinas que compõem, que fazem parte do curso, eles se preocupam e acabam por trazer toda essa problemática do ensino para a sala de aula, discutir com seus alunos apresentar propostas, para que exista aí um avanço no ensino, na educação, com relação à pesquisa. Isso também vem sendo trabalhado, acredito eu, mas, de modo, mais assim, mais restrito. O que acontece, o que eu vejo é que muitos professores de literatur a e de

outras disciplinas também acabam por trazer durante um longo tempo, o assunto, o tema de suas próprias pesquisas e isso, eu vejo como algo assim prejudicial, na medida em que o professor se dedica longo tempo a tratar de alguma coisa, de algum assunto, de um tema, que talvez não seja tão indispensável naquele momento. Mas se você me pergunta se os alunos saem totalmente preparados para atuar como professores, eu creio que não. Eu acho que só o contato mesmo com a sala de aula, o trabalho, as experiências é que vai fazer com que ele tenha condições de descobrir quais são as dificuldades existentes e procurar meios. Ele tem uma noção, o curso faz com que o aluno tenha uma noção, mas uma noção restrita, acredito eu. No caso da pesquisa, considerando a instituição onde eu trabalho, são poucos os alunos que chegam até à pesquisa, não são muitos. Na maioria das vezes eles acabam por atuar mesmo no ensino e acontece algo muito engraçado, tem alunos que chegam ali, grande parte dos alunos chegam no Curso de Letras dizendo que foram fazer o curso por falta de opção. Isso aconteceu comigo também quando fui fazer Letras. Felizmente eu me identifiquei com o curso, gostei muito, e eu tive um exemplo de um aluno em Cassilândia, lá na unidade onde eu trabalhei que saiu para o mestrado, está fazendo mestrado em Araraquara na UNESP e já está quase que sendo encaminhado para o doutorado, me parece que o mesmo trabalho de mestrado ele vai já iniciar o doutorado, mas é um caso. Eu estou na universidade há dez anos e até agora eu tive como experiência esse acadêmico apenas que saiu para pesquisa,... Bom eu estou falando nessa pesquisa com relação a mestrado e doutorado, agora a pesquisa na própria instituição ...

... na graduação...

na graduação, são poucos os alunos que participam.

Acho que mais os projetos de iniciação científica...

É, exatamente.

Fora isso...

Não, fora isso não tem.

2.2 Como o Curso lida com estas questões?

2.3 Como o Curso está estruturado em relação ao aluno que recebe?

Você mesma já comentou que ele recebe um aluno com algumas dificuldades. O curso pensa essas questões, de estar se estruturando, de ter uma grade curricular que contemple esses alunos que vem para o primeiro ano?

Não muito. Não é que ele não pense, O professor, o grupo de professores, ele até pensa, mas todos nós, na verdade, creio eu, posso estar errada, a gente espera aquele aluno não perfeito, mas um aluno que goste de ler... O curso é de Letras, ele exige muita leitura, que ele, o aluno, saiba avaliar, interpretar, um texto, seja literário ou não, que ele consiga escrever, expressar suas idéias, colocar essas idéias da melhor maneira possível no papel, mas o aluno que a gente recebe, é um aluno muito deficiente, com muitas limitações. E no caso da teoria literária, a Literatura, por exemplo, eles têm as chamadas análises literárias e o professor, ele sofre para poder trabalhar esse aspecto, porque, na verdade não há receita, não há uma norma a seguir. Existe a possibilidade também dos professores escolherem, optarem por tais e tais teóricos e isso acaba por diferenciar... Eu falo aqui das linhas de pesquisa. É muito difícil. No caso de o professor da Literatura estar trabalhando, por exemplo, com essa questão e o que os alunos falam. Eu até há pouco tempo ouvi um comentário desse tipo, que os professores não

têm paciência com eles com relação às chamadas análises literárias. No momento eu falo de um terceiro ano, eles não sabem como fazer, o que é uma análise, e na maioria das vezes o professor não tem paciência de estar trabalhando com estas questões então eu acho que há muitos problemas com relação a esse aluno que nós recebemos, eu questiono isso daí. O que a gente poderia estar fazendo para que melhorasse, que meios, que obras, que formas, que tipo de atividade, a gente poderia estar trabalhando para solucionar melhor essa questão. Porque o aluno chega ao terceiro ano, com problemas, dessa ordem, assim primários, básicos em termos de análise literária, estilística, conceitos básicos enfim eles não tem condições. Então eles chegam sem esse conhecimento e muitas vezes quando eles estão na metade do curso, caminhando para o término eles ainda continuam com essa deficiência.

2.4 Como você avalia a preparação do profissional (futuro professor) da área de Letras? Você já respondeu, praticamente, mas quer comentar mais um pouco como o curso prepara esse profissional que vai atuar lá no ensino médio e fundamental?

Eu acho que no caso da literatura, é isso.

De forma geral, o curso...

Eu poderia pensar responder essa questão pensando na literatura?

Sim, se o curso prepara adequadamente os futuros professores.

Bom, então no caso da Literatura... Vou exemplificar com a disciplina. Eu acho que nós passamos assim é longo tempo, e eu falo nós porque me coloco nesse grupo, embora tenha uma preocupação grande com relação a isso. De um modo geral o professor, na universidade ele se dedica longo tempo a trabalhar com a teoria, com os teóricos e ele deixa um pouco de lado a contemplação do texto literário, que é a base de tudo, é o elemento mais importante. Então, quando o aluno sai, por exemplo, da graduação, ele termina o curso dele, ele vai atuar, e, na maioria das vezes, ele sai com alguns conhecimentos teóricos bem poucos práticos. Ele sai tendo assim, tipo pouco contato com a literatura mesma, com poucos questionamentos e ele vai transmitir isso lá para os seus alunos, de que modo? Ele vai se ater, por exemplo, mais ao livro didático. No caso da literatura ele vai se ater mais ao ensino que favorece a história literária, as datas, todas aquelas questões que caem no esquematismo, então, acho que há um problema grande com relação a esse aspecto.

E que perpetuam o que aprendeu e como aprendeu...

Sim.

2.5 Você acha importante que o curso desenvolva projetos de extensão voltados para o ensino médio e fundamental?

Acho extremamente importante, extremamente. Acho que a universidade ela tinha que estar bem mais próxima desse tipo de trabalho, ela deveria oferecer oficinas de leitura, laboratórios de criação literária como pretendeu o professor Afrânio Coutinho, (nas notas) de teoria literária, cursos assim... Projetos ligados às artes de um modo geral, à cinematografia. Tudo que diz respeito à cultura, porque, na verdade, a gente sabe que as artes dialogam, as linguagens são diferentes, mas elas se voltam sempre para as mesmas questões, os mesmos assuntos: é o homem, é a vida, é o mundo. Falta muito esse trabalho, esses projetos de

extensão. Eu mesma uma vez, trabalhei com os alunos, tive oportunidade duas vezes de trabalhar projetos de cinema com adolescentes, com jovens do ensino médio. Era um grupo de cinquenta alunos, eles iam toda semana em um local em Três Lagoas para assistir o filme da semana. Depois havia uma discussão e nós convidávamos, por exemplo, um professor para estar discutindo com eles, da área de história, da área de geografia, no caso do ensino. Como Canudos, para citar um exemplo, veio professor de história, professor de geografia e, depois eu trabalhei também com leitura de texto dramático. A gente, nós... pegamos textos, por exemplo, desde a metade do século dezoito até a época atual, textos dramáticos a gente não encenou nada, mas os alunos, os participantes, eles liam aqueles textos e nós discutíamos também. Então está dentro do gênero dramático, que é pouco estudado, e também, pouco difundido, tanto na escola quanto na universidade. No Curso de Letras o aluno tem pouco contato com os textos dramáticos.

Por que você acha que tem tão poucos projetos de extensão de maneira geral?

Por que a pesquisa continua sendo ainda aí o que mais chama atenção, ela domina, eu acho que nesse campo, aí de atuação, as pessoas costumam ... tendem para a pesquisa mesmo porque quando eles vão para pesquisa eles associam essa pesquisa aos seus projetos, pessoais, profissionais, a uma elevação aí de nível e tudo mais, acho que gira em torno disso.

A prima pobre é a extensão...

É a prima pobre. Pesquisa dá mais status.

Até a instituição não valoriza, na contagem de pontos o projeto de extensão vale menos que o de pesquisa.

Mas ele é de fundamental importância, e como eu sinto a falta desse elo entre a universidade e a sociedade.

2.6 Em que medida se articulam ensino e pesquisa na graduação em Letras da (instituição)?

Já respondi acima essa pergunta.

3 Sobre o ensino da disciplina: Literatura Brasileira

3.1 Pela sua experiência de ensino, considera satisfatório o nível pedagógico do trabalho com a literatura nos Cursos de Letras?

Considero. Eu vou ser bem sincera, como não poderia ser diferente. Eu praticamente, eu cresci assim com a UEMS. Eu falo que eu cresci porque, como eu já disse, fui dar aula de latim, depois fui dar aula de literatura. Não tinha experiência e, é claro, que o nível, das minhas aulas naquele momento era outro se comparado com o atual. Eu passei por um mestrado, eu passei por um doutorado, mas eu também não estou querendo dizer que o fato de nós fazermos mestrado e doutorado significa que nós estamos aí qualificados, aptos para trabalhar. Existem professores, nós sabemos, que não tem mestrado não têm doutorado, e nós sabemos, que são competentes, preocupados, compromissados... Mas eu, meu desenvolvimento pessoal e profissional acompanha o desenvolvimento da própria instituição. Hoje eu posso falar numa espécie de maturidade intelectual, nosso universo literário, de leitura acaba por ampliar, por ser ampliado, não tem como ser diferente e hoje eu tenho a convicção de que eu estou no caminho certo, uma vez que o que mais importa, para mim,

como professora de literatura, é a exploração do texto literário, é fazer com que o texto ele esteja presente, ele exista, ele seja lido em sala de aula, e então, nas minhas aulas, é saber que você é capaz de despertar o interesse do teu aluno para aque la disciplina. Um interesse que até então inexistia por um motivo e outro, pelo fato dele não ler, pelo fato dele não ter participado das aulas, pelo fato do professor não trabalhar de modo adequado com o texto, mas quando o aluno fala: Puxa que poema bonito! Quanta coisa ele nos diz e como eu posso me identificar com ele... A gente se sente assim muito gratificada, então eu acho que estou no caminho certo e pretendo melhorar cada vez mais, porque eu sinto, assim, como um compromisso forte para trazer para sala de aula, para o nosso aluno aquilo que há de melhor, aquilo que nós temos de melhor, e eu estou caminhando, eu estou crescendo. (risos)

3.2 Quais as dificuldades/ problemas com que você se depara no desenvolvimento da disciplina de Literatura Brasileira?

Tem dificuldades? Quais as dificuldades você encontra de modo geral para ensinar literatura?

As dificuldades maiores eu já citei... Elas giram em torno da não leitura, mesmo o aluno da universidade que faz Letras ele não tem tempo, ele trabalha, e o estágio em que ele se encontra, intelectual é outro, e muitos alunos, muitos não, alguns alunos, eles - e isso existe em todos os cursos - se identificam mais com outras disciplinas. Tem aluno, por exemplo, que faz Letras que está no curso e fala que faz Letras pelo Inglês, que gosta muito do Inglês, então, tem algumas dificuldades nesse sentido acho que basicamente é isso.

3.3 Em que medida a disciplina de literatura (que para muitos, não é possível ensinar) exige uma pedagogia específica?

Eu creio que sim, eu creio que falta isso, uma pedagogia, um estudo, uma experiência maior, aperfeiçoamento, não sei bem o quê... Acho que, quando nós falamos em literatura eu penso muito naquilo que o professor Antonio Candido fala, num texto que ele publicou numa rev ista da década de setenta que falava da (formação) do homem, ele trata exatamente da função da literatura.

Conheço esse texto...

E uma das funções, porque a literatura trabalha, trata com as emoções. Uma das funções é exatamente humanizar o homem, a humanização, e o professor de literatura, eu acho que um dos elementos essenciais para que ele tenha sucesso no seu trabalho é estar conectado a essa questão, a questão da humanização Ele precisa, por exemplo, não sei, ter uma sensibilidade maior, eu acho que - não sei, não existe isso - essa pedagogia que você está apontando, mas talvez ela seja necessária.

3.4 O que você pensa a respeito de se oferecer, na graduação, a disciplina Didática da Literatura? Você acha importante que tivesse essa disciplina, didática de literatura?

Eu acho, sabe por quê? Alguns alunos já me questionaram o seguinte, que entram em contato com o Ensino Médio, vão trabalhar com literatura, e tem acadêmico que já atua como profissional, como professor e terminaram, o curso, mas terminaram recentemente. Já os da graduação, eles dizem que estão na graduação vão fazer estágio e eles sentem isso daí, eles dizem exatamente que o aluno deles não lê, principalmente o aluno do noturno, porque o aluno do noturno se ele está ali estudando a noite é por que ele trabalha, e quando eu escuto

essa questão da importância da leitura, do contato com o texto, eu fico questionando como vou fazer isso com esse tipo de aluno. Então você vai ter que buscar um meio, que tipos de texto você vai utilizar, o tempo que você tem com esse aluno durante a aula para ler com ele, é um exercício de leitura. Aquilo que Borges coloca... Ele fez durante toda sua vida, ler, sobretudo poemas com seus ouvintes, seus alunos... Quando eu falo nessa leitura eu falo de uma leitura, primeiramente uma silenciosa individual, depois uma leitura oral, depois uma leitura reflexiva, várias leituras, para gente poder começar a chegar a um entendimento, a uma interpretação, a uma análise. Então eu disse para esses alunos: tem que trazer o texto, e ver que tipo de texto não é? Vocês vão ler romance com esses alunos a noite, numa aula, duas aulas? Não, tem que ser textos curtos, começar com as crônicas. Então, se nós temos, por exemplo, aí obras do século dezenove, do Romantismo, temos o Realismo. A gente começaria com esses alunos embora o que sempre predomina é linearidade Poderia começar com textos mais atuais, mais contemporâneos, foi o que nós fizemos no projeto para o teatro, as leituras dramáticas. Começar com os contemporâneos, com uma linguagem mais próxima do aluno, mais acessível... Você não vai trabalhar com romance, você vai trabalhar com poema, com poesia, com crônicas, com contos. Então, se ele não lê e se ele vem aqui e ele continu a não lendo, o professor também, que finalidade que vai ter então? Tudo isso faz parte da didática, você orientar teu aluno, como que ele vai trabalhar, como que ele pode trabalhar esse problema da leitura. É um problema enorme, sobretudo aqui no Brasil onde o livro onde a cultura, a arte, é algo assim, considerado nada prático que acham que você não necessita disso para viver. As pessoas, geralmente a maior parte delas, dos brasileiros, não tem acesso a nada disso.

3.5 Quais os critérios que você utiliza para a seleção das obras teóricas e literárias com que trabalha? Quais são as obras teóricas e as literárias que você pede?

M – Bom... Acabo por ficar assim nos clássicos, naqueles nomes assim de destaque - é mesmo - não por serem só nomes assim de destaque, mas são nomes assim de pessoas, profissionais, professores, escritores que dedicaram praticamente toda sua vida à Literatura, ao ensino de Literatura. Então é impossível se trabalhar um Curso de Letras, por exemplo, sem, inicialmente pensar na Teoria da Literatura, sem trabalhar Afrânio Coutinho, sem trabalhar Antonio Candido, com a visão que ele tem de sociedade e cultura, homem e sociedade. Sem trabalhar com Alfredo Bosi, por exemplo, com relação ao quadro que ele apresenta de toda a literatura do panorama literário. Eu acho que a teoria me desagrada um tanto, na medida em que ela se atrela, de uma certa maneira, a modismos. Então, nós temos, assim, uma teoria que vai e vem, um nome que vai e vem, uma linha, uma forma de abordagem, mas por trás disso nós temos, também, aqueles que sempre ficam, os clássicos. Nesse caso, um livro que tem me ajudado muito, um autor que tem me ajudado muito, mesmo porque eu estou num momento, assim como eu já falei várias vezes aqui, de reforçar, de valorizar o texto mesmo em sala de aula, de trabalhar a partir, sempre a partir do texto, trabalho muito, com Bosi, com a concepção que ele tem de literatura, de poesia, tudo aquilo que ele apresenta em termos de processo de criação literária, de recepção, enfim... E eu trabalho muito com Croce.

Trabalha na disciplina Teoria Literária ou na Literatura Brasileira?

Na literatura, porque hoje eu não leciono mais Teoria Literária. Já trabalhei, eu gosto. Eu trabalho muito o Croce, muito, muito porque ele vai contra todo o esquematismo, toda a questão dos rótulos. Por exemplo, a gente sabe que muitos escritores, ultrapassam esses limites de escola literária, eles passam por várias tendências, eles seguem um

desenvolvimento da própria literatura, e nós temos, por exemplo, no Romantismo, nós temos um poeta como o Álvares de Azevedo que está dentro do romantismo, mas sempre foi um poeta modernista porque de uma certa forma ele antecipa alguns aspectos, alguns traços do Modernismo na sua obra, embora seja romântico. Nós temos Cesário Verde que é parnasianista, que é realista, que é modernista, e daí então, eu não gosto de nada que se ligue aos esquemas e o Croce tem me dado uma fundamentação muito boa com relação à toda essa questão.

E as literárias?

Bom, nós, a maior parte dos professores de literatura, tem condições de saber quais são as obras significativas, por exemplo, da Literatura que ele quer trabalhar, seja Brasileira ou Portuguesa. Nós temos as obras significativas, as obras mais estudadas que você tem, e que o professor pode escolher, até por que tem a questão do gosto e essa seleção passa pela questão do gosto. Você acaba passando para o seu aluno aquilo que você mais gosta, mas não pode ser sempre assim. Por isso que eu pus a expressão em obras significativas. Então, não dá para passar pelo Curso de Letras sem ler um Guimarães Rosa, sem ler Machado de Assis, sem ler o Manuel Bandeira, não tem como. Agora, eu também valorizo muito as obras que por um motivo ou outro acabaram ficando à margem, que são pouco estudadas, autores que não são lembrados e que, no entanto, contribuíram de uma forma assim enorme para o panorama literário, para o enriquecimento da Literatura Brasileira. E nós temos descoberto, que a gente tem... As instituições têm descoberto, está descobrindo nomes. Quando eu comecei a fazer o mestrado existia essa linha lá na UNESP de Assis. Então eu tive contato com as obras de Carvalho Ramos, eu mesma trabalhei com Guilherme de Almeida, que é um autor pouco conhecido. Esse acadêmico que eu citei de Cassilândia, hoje está trabalhando no mestrado e começando doutorado com um autor que nós praticamente desconhecemos, que é o Gastão Cruz, carioca. Então, existem nomes que devem ser trabalhados dentro da sala de aula e que, na maioria das vezes, as instituições acabam por se voltar para os nomes em destaque, para os nomes consagrados, eu senti um pouco esse condicionamento.

Os vivos pouco comparecem...

É... Outra coisa que eu gostaria de salientar é que eu faço o possível, mas ainda é uma problemática, é de deixar com que o aluno escolha o seu texto. Porque o Bosi vai falar isso, o Croce vai falar isso, também, e o Borges diz o seguinte: a literatura é grande o suficiente para ir ao encontro do teu ser. Aquilo que o escritor escreveu quando você gosta, você sente que ele escreveu para você. Então, se o livro te desagrada, deixa esse livro. Só que daí eu entro em conflito porque nós apresentamos uma seleção para esses alunos. Fica difícil você dar total liberdade e dizer “vamos fazer esses programas juntos”, porque o aluno ele não tem ainda aquele painel que o professor tem na cabeça, aquilo que não pode ficar de fora. Então, eu ainda tenho dificuldades, é uma das grandes dificuldades com relação à literatura. Eu quero trabalhar as obras que devem ser trabalhadas, que precisam ser trabalhadas, mas eu quero atender ao meu aluno também. Eu sou flexível, não poderia deixar de ser, tanto é que uma vez no ano passado eu propus a leitura de A confissão de Lúcio de Mário de Sá -Carneiro para uma acadêmica do terceiro ano e ela não gostou da obra. Aí falei: então você não lê. Ela ia trabalhar, ia apresentar num seminário, ela leu todo o texto, mas ela não quis trabalhar com o texto. É um direito dela. Eu como leitora do Bosi, do Croce não poderia obrigar essa menina a apresentar um trabalho, mas nós também passamos pelas obrigações, e daí como fazer? Nós somos obrigados a avaliar, a emitir uma nota, é uma dificuldade também. Eu estava lendo um texto que eu gosto muito que é como um romance, e o autor fala, está falando de um

concurso. Uma pessoa que vai passar por um concurso para o magistério para dar aula. Ele fala que esse concurso se realiza e na visão dele o que seria um concurso ideal? Ele falou: quisera estar aqui agora ouvindo esta candidata, deixando ela dizer quais os livros ela leu durante toda sua vida, que livros ela mais gostou que passagens ela tem na memória, isso seria o ideal mas a gente não trabalha com esses elementos.

Isso fica em conflito mesmo...

Fica, fica em conflito.

Ainda mais quando a gente gosta, eles não ou o contrário...

Mas aí é que a gente sente-se bem, quando você gosta e se o aluno gosta também de tal texto, você lê com eles, e daí você sente, você lê nos olhos tudo o que você conseguiu, que ele mesmo, não é só você - o mérito não é só do professor, é claro, sobretudo do aluno - mas que você coordenou aquela leitura e o aluno conseguiu captar a grandeza do texto. Isso é muito bom, ele fala assim: Nossa! Mas quanta coisa que surge. Eu tive uma experiência também com o Ensino Médio, que é um exemplo assim, uma experiência curta, mas que talvez eu devesse colocar aqui como fechamento. Você me perguntou e no momento e eu não me lembrei. Uma vez eu trabalhei com segundo colegial em Cassilândia, fui dar aula numa escola particular e eu levei para sala de aula o Gil Vicente, que é teatro. E eu levei a Barca do Inferno. Li com esses alunos esse texto e eles adoraram o texto, ficaram assim entusiasmados e aquilo foi assim uma satisfação imensa porque é um gênero diferente, você sabe é dramaturgia, escrito de forma diferente, a estrutura dele é diferente, o aluno lê pouco, tem pouco contato com o drama. E a linguagem é uma linguagem também que não é tão simples, exige no mínimo, uma pesquisa ao dicionário e outras mais, só que eu me senti feliz por que eles gostaram muito, muito, muito...

E...

Quer dizer, no segundo colegial, principalmente, eu falei do Gil Vicente, e um momento que eu fiquei assim muito satisfeita é quando nós trabalhamos a Inês de Castro. Eles adoraram... Nós temos dificuldades de fazer com que nossos alunos entendam Os Lusíadas. Camões é difícil. Nós mesmos precisamos de quantas aulas para trabalhar...

E eles ficaram assim admirados: professora! Quer dizer meninos de quinze anos, catorze anos, treze anos, e isso é bárbaro quando a gente consegue essa sintonia. Então passa por essa questão do gosto do professor, do gosto do aluno, daquilo que deve ser tratado.

3.6 Qual, ou quais as abordagens de análise de textos literários que você utiliza em suas aulas?

Que métodos que eu uso?

Abordagens de análise. Você trabalha a análise semiótica ou estrutural uma análise mais estilística?

Na graduação, pensemos assim, na poesia. Eu acho, que na graduação desde o primeiro ano até o quarto, você tem que trabalhar, deve trabalhar com os elementos básicos de uma análise. Pensando no caso da poesia, você tem que dar noção para o seu aluno. Ele tem que entrar em contato, ele tem que saber o que é o ritmo, o que é a imagem no texto, ele tem que

conhecer as figuras de linguagem, as figuras de estilo. Ele tem, é claro, e isso acaba completando, que conhecer um pouco das estéticas literárias, todo o seu ideário. Mas eu acho assim, se você pedir para eu citar um livro indispensável nesse momento, quanto à abordagem poética, análise poética, a que eu estou me referindo aqui, eu acho que é o do Afrânio Coutinho... Trabalhar muito bem a questão dos gêneros. Os caminhos são muitos, não é?

O Afrânio Coutinho faz análise estrutural

Estrutural, é. É uma análise mais estrutural.

3.7 Os alunos conhecem e dominam as abordagens de análise literária que privilegiam o texto/ discurso e o leitor? Você acha que os alunos conhecem e saberiam identificar que tipo de análise eles estão fazendo? Se é estrutural, se é estilística, se é semiótica?

Não, não...

Eles vêm com conhecimento suficiente, embasamento teórico para conseguir fazer essa análise?

Então, depois que ele passou pela teoria, e eu também já fui professora de teoria, acredito que eles não vêm. Eu estou trabalhando hoje com terceiro e quarto ano. Eles não vêm com todos esses conhecimentos, eu não sei o que acontece... Na verdade a gente acaba sabendo... Eu acho que um dos problemas do Curso de Letras, na teoria literária, é o professor se preocupar com os teóricos mesmo. Eu acho que uma análise poética, por exemplo, principia a partir dessa análise estrutural como adentrar um poema o que pode ser percebido, que elementos eu posso analisar. Eu tenho que me voltar, para que tipo de elementos e a linguagem, eu creio que é uma grande dificuldade.

Depois que a gente analisa junto com eles, eles falam que há muita coisa que não perceberam...

Exatamente.

E como fazer para chegar a isso quer num poema, quer num conto? Então, eu sinto com meus alunos que eles não têm elementos, embasamento que permita aproximação com texto. Eles não sabem metodologia de análise.

Não conhecem.

E o trabalho anterior da Teoria da Literatura? Ela é pré-requisito...

Ela é pré-requisito.

Mas o aluno primeiro vê a teoria, depois as obras...

Exatamente. É exatamente, isso eu fico pensando, assim, que no primeiro ano o aluno chega sem ter a leitura ...

E teoriza sobre ela ...

E vai teorizar sobre ela. Para você andar você tem que engatinhar, daí você pega um modelo,

as análises do *Candido*, o livro *Na sala de aula*, e você vai ver o que deve ser. Bakhtin, que coloca o que deve ser analisado... Agora o aluno não chega com o essencial por conta dessa valorização da teoria que alguns autores tratam com muita propriedade isso da í...

3.8 No campo do ensino da literatura, como você vê o papel da história literária hoje? Ela continua importante?

Eu acho que sim... Eu acho que o professor dedica boa parte do seu tempo em sala de aula a tratar da história... Muitos... Da história literária. É engraçado que, no Brasil, nós trabalhamos com essa história. A gente pega, por exemplo, você passa pelos vários períodos com teu aluno... Você vai lá na *Literatura Brasileira*: da literatura informativa até o realismo, numa disciplina e por aí...Do simbolismo até o momento atual... Então você tem que tratar toda essa questão. Na Europa não, um professor ele trabalha apenas com um período, com uma época.

Não contempla tanto a história, a cronologia...

É não contempla tanto a história.

3.9 Ao seu ver, qual a contribuição da teoria da Estética da Recepção para o ensino da literatura? Você acha que ela contribuiria para melhorar o ensino de literatura?

Pode explicar melhor? Eu não entendi.

Você conhece a teoria da recepção, a ampliação do horizonte, a estrutura do horizonte, a expectativa em relação ao texto, o papel do leitor. Uma metodologia ancorada nesta teoria contribuiria para melhorar o ensino?

Sem dúvida nenhuma, sem dúvida nenhuma. Eu acho que ela é fundamental, sobretudo para tratar daqueles elementos que se colocam: a obra, o receptor, o público que é o leitor. Então a estética da recepção acaba por dar subsídios, para trabalhar exatamente com o leitor, que é o nosso objeto principal, que é o acadêmico é o aluno.

3.10 Em relação à disciplina de Teoria da literatura, que é oferecida sempre nas séries iniciais:

- ela contribui para que os alunos tenham segurança na análise de textos literários que conhecerão depois?
- deve servir de pré-requisito para as literaturas estudadas no curso?

A teoria?

Sim, a teoria da literatura.

Não, muito pouco. Acaba não cumprindo a função de pré-requisito. Acho que já comentei sobre tudo isso.

3.11 Como se articula o ensino das literaturas (Brasileira, Portuguesa e Estrangeiras) no curso?

Você fala integração em termos do que? Conteúdo?

De conteúdo, de interdisciplinaridade...

Eu creio que não. Não saberia responder com tanta exatidão, mas eu creio que não, muita integração não.

3.12 Na disciplina Prática de Ensino, que normalmente contempla as práticas de língua e literatura, há espaço suficiente para se preparar o professor?

Não. O professor que trabalha com a língua, com a prática, ele não está preparado para trabalhar com literatura, ele não é professor de literatura. Algumas vezes isso acontece, mas acho que teria que ser dividido. A prática de literatura ficar com professor de literatura, ele é que teria que estar trabalhando isso.

4 Sobre o projeto pedagógico

A três instituições que escolhi para minha pesquisa reformularam, recentemente, seus projetos políticos pedagógicos. Em relação a isso:

4.1 Quais os fatores que determinaram a necessidade de mudanças?

Com relação a esse processo de alteração de projeto pedagógico eu gostaria de não responder porque eu não participei do processo e creio não ser a pessoa mais adequada para estar respondendo essas questões.

4.2 Nem sobre como se deu a criação da proposta? Como ocorreu o processo de criação da nova proposta, se houve aceitação, discussão, participação discente?

Muito pouco... Pouca discussão ... é ... pouco interesse, pouquíssimas pessoas participaram dessa reformulação, eu não participei... é uma falha, mas eu confesso, que eu me preocupo muito mais com as questões de ensino, na prática mesmo. Tudo que diz respeito à organização e elaboração, eu deixo um pouco a desejar. É um problema, mas o que eu pude perceber foi assim de fora... Como eu poderia opinar se eu não participei? Mas o que eu pude observar é que não é um trabalho muito bem realizado, estruturado, não.

4.3 Qual a participação que você teve na sua elaboração? Na verdade você já respondeu isso....

4.4 Houve concordância/ adequação com o proposto nas legislações oficiais (LDB, Diretrizes Curriculares do MEC)?

Não sei responder.

Você conhece as diretrizes? Para o ensino de letras?

Não.

4.5 A nova proposta contempla bem a formação dos professores, garantindo o que dispõe as Diretrizes “a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”?

4.6 A questão da interdisciplinaridade foi contemplada? E a da flexibilização?

Não posso responder, não tenho essa avaliação, eu li o projeto, mas não participei da elaboração, realmente não.

4.7 Em relação à disciplina de Literatura Brasileira:

- pensou-se em garantir nela, ou em uma outra disciplina específica, as questões metodológicas?
- quais as mudanças ocorridas em relação à disciplina?
- houve aumento ou diminuição da carga horária desta disciplina?
- foram feitas alterações substanciais quanto à ementa, metodologias, objetivos, avaliação e bibliografia?

Por exemplo, na Literatura Brasileira, no projeto foi pensado em garantir na grade uma disciplina específica que contemplasse aquelas questões metodológicas que nós comentamos, didática?

Não, não foi.

Teve alguma mudança em relação a disciplina?

Não.

Mas a carga horária foi diminuída....

Ah, a carga horária? Ah... é...Diminuíram a carga horária da Literatura Brasileira I... É realmente...

E aumentou muito a das estrangeiras...

É, é.

Você acha que em relação a emenda, objetivo, metodologia, objetivos, avaliação, bibliografia teve mudanças substanciais em relação ao projeto anterior da literatura

Na Literatura? Não muitas mudanças, não. Eu pelo menos, no meu caso, andei inserindo algumas obras, tirando outras.

Como você vê esta questão de diminuição da carga horária ao tempo que outras universidades tem procurado, aumentar a carga horária de brasileira?

Mas veja bem, diminui a carga horária das brasileiras como você bem colocou e aumentou da Teoria de Literatura e a carga da Teoria da Literatura sempre foi assim uma piada não é? Sessenta e oito horas aula, um ano apenas, a gente sabe que essa carga não dá conta.

Isso é verdade, mas por outro lado, as literaturas estrangeiras ficaram com uma carga horária que é quase o dobro da Literatura Brasileira...

É como eu te falei, eu realmente, eu não me atentei para esse aspecto não, mas agora que você está falando

Você acha que a carga horária de brasileira é suficiente para desenvolver um bom trabalho no Curso de Letras?

É, na verdade, suficiente acaba não sendo, mas considerando, por exemplo, a Literatura Brasileira I, são seis aulas semanais no nosso projeto, não é isso?

Não, são três aulas semanais...
Brasileira?

Sim, eram quatro e ficou com três.

Ah... É... Estou somando Brasileira I com Brasileira I: é verdade, é pouco tempo.
Diminuíram bastante.

Daí a necessidade de alguns projetos para estar compensando do isso aí... Extensão, mas aí fica como paliativa...

Ou o curso garantir algumas atividades em forma de crédito ou projetos...
É, exatamente.

O projeto acabou não avançando muito.

É, eu creio que não, eu não participei, e as críticas que eu faço, na medida que eu não participei, não sei se podem ser contadas, mas pelo pouco que eu observei acho que foi uma mudança muito superficial.

Mais alguma coisa para encerrar que você queria colocar?

Não, respondi como pude as questões, espero contribuir para o teu trabalho essa é uma situação meio delicada...

Da entrevista?

É...Por que você se expõe, e todo mundo tem um certo receio disso...

Agradeço a sua colaboração.

Entrevista realizada em Dourados, na UEMS, em 29/06/2005

ANEXO D – Tabulação dos dados obtidos através de questionário: discentes/ Unesp/ Assis

Parte I

Instituição UNESP/ Assis – Série – 3º Ano Turma (Noturno)

Idade: a maioria tem entre 20 a 26 anos (apenas 3 alunos na faixa 35 a 40 anos)

Sexo: 15 mulheres – 12 homem

estado civil: 1 casado – 26 solteiros

Tem filhos? (2) sim (25) não

Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos ? 1

Estuda na cidade em que reside sua família? (4) sim (23) não

Profissão do pai

motoristas – agricultor – autônomo(?) vendedor – porteiro – pedreiro – escriturário empacotador e 2 apontaram que são aposentados, neste item que pede a profissão. (as profissões são variadas e não foram bem especificadas pelos respondentes, o que não ocorreu em relação às mães).

nível de instrução do pai

analfabeto (1)

até o EM incompleto (6)

Fund. Completo (9)

EM completo (3)

Sup Incompleto (2)

Sup. Completo (2)

(1) Pós graduação (não informou o nível)

Não informaram (3)

Profissão da mãe

dona de casa (9) Professora (1) Costureira – copeira – vendedora – administradora balconista – escritã funcionária pública Não informou (1)

nível de instrução da mãe

(1) analfabeta

(8) Fundamental Incompleto

(5) Fundamental completo

(4) E.M. incompleto

(2) EM completo

(2) Superior incompleto

(5) Superior completo

Cursou o Ensino Fundamental em:

(25) escola pública (2) escola particular () outro_____

Cursou o Ensino Médio em:

(21) escola pública () escola particular () outro_____

Cursou o Ensino Médio no turno

(11) matutino (3) vespertino (13) noturno

Fez algum cursinho preparatório? (14) sim (13) não

Em caso afirmativo:

(3) público (11) particular

Já possui outro curso superior? (3) sim (11) não

Em caso afirmativo, qual(is): Psicologia – História – Filosofia – Jornalismo – fisioterapia - administração

Prestou vestibular em outras universidades? (19) sim (8) não

Em caso afirmativo, qual(is) cursos: Letras (10) Direito (2) – matemática – Economia- Ciências Sociais (outros – não especificaram os cursos e instituições)

qual(is) instituição(ões) a maioria na USP

Pretende, no futuro, prestar outro vestibular?

(9) sim (18) não

Em caso afirmativo, em qual curso?

(5) Psicologia

Direito - Odontologia - Ciências econômicas - Jornalismo

Trabalha? (12) sim (15) não

Em caso afirmativo, indique o motivo:

(2) ajudar na renda familiar (6) custear seus estudos (45) outro

Outro: satisfação pessoal – liberdade financeira – manter os gastos

Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê?

(13) sim (9) não (5) pouco

Foram apontados: trabalho – excesso de atividades solicitadas pelos professores – estágio – participação em projetos de Iniciação científica

Parte II

1- Qual foi o motivo que o(a) levou a escolher o Curso de Letras?

1. Gosto pela profissão de professor e grande paixão pela literatura
2. Sempre quis estudar língua italiana, pois pretendo trabalhar na Itália.
3. Sempre tive vontade de ser professora, além disso, gosto da língua estrangeira (espanhol)
4. Porque o Curso de Letras é abrangente, posso estudar desde línguas estrangeiras até a própria língua materna, além da literatura em nosso país, o estudo dos clássicos e de todo o cânone ocidental de livros.
5. Sempre gostei de ler e de línguas estrangeiras
6. Gosto de Língua Portuguesa
7. Sempre fui apaixonada por literatura – esse foi o maior motivo
8. Aprender alemão e adquirir cultura geral
9. Gosto pela literatura e língua inglesa

10. Adoro produzir dissertações, me relacionar com pessoas de qualquer faixa etária
11. Prazer pela leitura e pela escrita e o leque de possibilidades no mercado de trabalho
12. Porque eu gosto de ler e sou apaixonada pela literatura
13. Primeiro porque adorava línguas estrangeiras mas depois que comecei o curso, minha paixão voltou-se para a disciplina de lingüística
14. Minha afinidade pela área de humanas em geral e o fato de meu irmão ser formado neste curso
15. Gosto e facilidade de escrever, afinidade com a área de humanas. Os cursos de literatura e língua estrangeira também pesaram na escolha
16. Conhecer um pouco mais profundamente a Língua Portuguesa, tanto na área da Literatura como da Lingüística, bem como aprender a Língua francesa.
17. Sou formada em História e como o campo de atuação é restrito, escolhi Letras por necessidade de ampliar o meu campo de trabalho.
18. O interesse pelos estudos literários
19. A paixão pela literatura adquirida no cursinho
20. Literatura.
21. Gosto pela língua portuguesa e italiana e também por Literatura Brasileira e portuguesa, despertado no ensino fundamental
22. O ensino de Literatura Brasileira e portuguesa
23. Gosto de ler e também de ensinar
24. Estudar literatura e língua estrangeira
25. Porque gosto muito de Literatura Brasileira e literatura francesa
26. Sempre gostei de ler e escrever
27. Amor pelas letras

2 O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.

1. Nem sempre. Há professores dos quais eu esperava melhor desempenho. Falta (sic) algumas matérias essenciais como filosofia, mas no geral o curso é mais puxado do que eu esperava (pelo menos no 3º. ano).
2. Em língua italiana sim, nas outras disciplinas tenho um pouco de dificuldades, pois não gosto nem da literatura nem da língua portuguesa.
3. Posso dizer que sim, apesar de considerar que algumas matérias não deveriam fazer parte da grade curricular.
4. Ainda não há resposta inteiramente satisfatória para muitas das perguntas genéricas. Supondo que sim, como em geral se supõe, estaria traindo a minha própria índole, mas se disser que não me lograria e subestimaria meus professores. Acho que há muito no que evoluir.
5. Sim, mas gostaria de estar fazendo o inglês que infelizmente eu não consegui. Hoje faço francês.
6. Sim, acho o curso muito bom nesta área, os professores são muito bem preparados, acessíveis.
7. Em parte em alguns departamentos temos equipes completas e bem preparadas e em alguns não encontramos.
8. O curso tem superado minhas expectativas. Tanto na área de literatura ou estrangeira quanto na área de alemão porque a escola tem recursos e também os professores são excelentes.
9. Sim, o Curso de Letras oferecido pela UNESP é voltado para a pesquisa e isso torna o curso dinâmico e profundo.
10. Sim. Esse recurso proporciona uma ampla linha de pesquisa, porém a língua latina, a

filosofia românica são disciplinas que gostaria de exterminá-las do curso devido a não necessidade delas.

11. Sim, quando considero que num curso todos os assuntos se somam para aprofundar o conhecimento. Todavia, ainda não sei ao certo como utilizar alguns ensinamentos.
12. Na maioria das matérias sim, principalmente as que se referem a literatura.
13. Dentre as expectativas básicas sim, porém, gostaria de dedicar-me mais tempo aos estudos extra-sala. Aí sim estaria satisfeito com o curso.
14. Sim. Sempre soube que era um curso exigente, mas que contribuiria muito para minha vida enquanto falante de uma língua e usufruidor da mesma. Ajudou-me a organizar meus pensamentos e a relatá-los com clareza.
15. Acho que o curso atende às minhas expectativas, pois pude ter um contato maior com a literatura, mas principalmente com teoria que me ajudassem a crescer em termos de possibilidades de compreensão e leitura. Mesmo assim, considero um desperdício a falta de curso de filosofia no currículo de letras.
16. A área de literatura e de Língua Francesa são muito boas, tem professores excelentes e um bom planejamento das atividades. A área de lingüística tem falhas na própria disciplina de lingüística.
17. Em partes, algumas disciplinas me trazem novos conhecimentos de forma agradável, no entanto outras são maçantes e não produzem nenhum conhecimento.
18. Sim. Entretanto deveria haver uma atenção ao estudo da literatura contemporânea.
19. Sim, principalmente por possibilitar o conhecimento de literaturas diferentes das brasileira e portuguesa.
20. Sim.
21. Em parte, mas isso não significa que eu esteja satisfeita. Quanto à língua portuguesa eu esperava estudar mais a gramática (normativa). Quanto à literatura, já entrando na resposta da questão 6, ainda não me sinto totalmente preparada e competente para analisar textos, sobretudo poesias.
22. Em partes. Seria necessário uma reelaboração da grade do curso e certamente a exclusão do ensino de línguas estrangeiras que toma muito tempo num curso como este.
23. Sim, no curso fazemos muitas leituras.
24. Mais ou menos. O curso de língua estrangeira cumpre pouco as expectativas (falar um idioma). A obrigatoriedade e avaliação das leituras li terárias tiram o prazer de ler.
25. Algumas, pois acho que tem disciplinas que deixam muito a desejar.
26. Sim.
27. Sim.

3 Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possui sobre Literatura Brasileira? Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio.

1. Todas as leituras que fiz no ensino médio foi de própria procura pois meu professor de português (o mesmo da 5ª. Série até o 3º. Colegial só dava a gramática e não dava importância a matérias como redação e literatura. Tudo que li foi de escolha própria. Li entre outros Brás Cubas, Cidades e as serras, Eça de Queirós, Primo Basílio.
2. Possuía o conhecimento básico do ensino médio. Nunca gostei muito de ler.
3. Durante o ensino médio li Machado de Assis, José de Alencar, Aluísio Azevedo, Jorge Amado, Ligia Fagundes Telles.
4. Ao entrar para o curso meu conhecimento de literatura era baseado de acordo com o que meus professores do ensino fundamental e médio nos ensinaram como: Monteiro Lobato, Ruth Rocha e outros. No ensino médio meus livros foram todos ditados pelo

FAMIGERADO VESTIBULAR, ou seja, literatura obrigatória!

5. Razoável. Já tinha lido Machado de Assis, Aluísio Azevedo, José de Alencar .
6. Li, sobretudo os que exigiam para o vestibular USP, mas durante o Ensino Médio fui pouco incentivada pelos professores, tive poucas aulas.
7. Já tinha um conhecimento médio devido a várias leituras que tinha feito: Dom Casmurro, Senhora, Lucíola, O caso do dez negrinhos, A casa dos espíritos.
8. Ao entrar para o curso tinha idéia de que a Literatura Brasileira era atrasada e simples cópia dos movimentos europeus. Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Iracema, Olhai os lírios do campo.
9. Possuía pouco conhecimento, li alguns livros de Machado de Assis, mas não absorvia quase nada da obra, pois tinha uma carga pequena de cultura.
10. A leitura que fizera, já havia me esquecido de conteúdo e eram poucas. Tinha um conhecimento muito deficiente, mas atualmente disponho de uma bagagem razoável. Tinha lido cinco minutos, A moreninha, Dom Casmurro.
11. Não classificava literatura, apenas convivia com uma literatura básica. Conhecia os cânones: Machado de Assis, Aluísio Azevedo, os árcades. Para o vestibular Guimarães Rosa.
12. Pouco conhecimento, apenas o oferecido no ensino médio Machado de Assis: Memórias Póstumas..., “Dom Casmurro”, José Lins do Rego, Aluísio Azevedo, Graciliano Ramos, Álvares Azevedo.
13. Eu possuía os conceitos básicos de Literatura Brasileira; aqueles que eram passados no ensino médio foram poucas as leituras dentre aquelas feitas (Machado de Assis, José de Alencar e os autores da literatura infanto-juvenil.
14. O conhecimento que todo adolescente tem: algo monótono que não servia pra muita coisa. Lia, ou pelo menos era pra eu ter lido - Memórias Póstumas (na 7ª. Série); Triste fim de Policarpo Quaresma, Iracema, Moreninha, Dom Casmurro, Moreninha, Dom Casmurro, dentre outros clássicos (como Fogo Morto, por exemplo).
15. Tinha alguns conhecimentos, mas muito (vazio), pois conhecia muitas obras embora tivesse lido mesmo pouco. Lembro Dom Casmurro, Memórias de um sargento de Milícias, série vagalume.
16. Eu conhecia pouca poesia, mas tinha lido várias obras em prosa, como Machado de Assis, Caio Fernando Abreu, Aluísio Azevedo.
17. Já tinha uma base razoável. “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, “Vidas Secas”, “Dom Casmurro”, “Iaiá Garcia”, “O mulato”, “Memórias de um sargento de milícias”, “Iracema”, “O guarani”.
18. O colégio do ensino médio enfatizou a necessidade de ler livros na íntegra como Lima Barreto, Machado de Assis, Bandeira, Drummond, dentre outros.
19. O necessário para vestibular: Leitura: “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, “Libertinagem”, “Primeiras estórias”, “Iracema”, “Macunaíma”, “Vidas Secas” e outros.
20. Ensino médio: apenas movimentos literários, teorias.
21. Citarei alguns autores (creio que assim é mais simples): Machado de Assis, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, José de Alencar, Manuel Antonio de Almeida, Aluísio Azevedo, Mário de Andrade, Luís Fernando Veríssimo, Alcântara Machado etc.
22. Não tinha nenhum conhecimento teórico, mas sempre li muito. Fausto, Machado, Manoel Bandeira, Drummond, etc.
23. Tinha pouco conhecimento, mas li Inocência, Vidas Secas, Memória Póstumas de Brás Cubas...

24. Acredito que tinha um bom panorama. A moreninha, O guarani, Lucíola, Iracema, O garimpeiro, O bom crioulo, O cortiço, Memória Póstumas de Brás Cubas, O alienista, Dom Casmurro, Vidas Secas.
25. Não conhecia muita coisa sobre a Literatura Brasileira, pois praticamente não tive aulas desta na escola.
26. O conhecimento que tinha era apenas aquela literatura básica e histórica do ensino público, as leituras em sua maioria foram de clássicos da literatura como “Macunaíma”, “O cortiço”, e entre outros.
27. Superficial. Memórias Póstumas de Brás Cubas, Vidas Secas e outros.

4 O que você entende por literatura?

1. Todo e qualquer texto que tenha intuito informativo, distração ou história.
2. Estudo de obras literárias.
3. É difícil dar uma definição para o que seja literatura, pois está relacionado ao valor cultural de cada povo.
4. Literatura é como uma fonte de vida: quem dela bebe se renova, é o remédio da imortalidade.
5. É difícil defini-la. Para mim é estudar as grandes obras e sua importância.
6. A definição de literatura é ainda hoje complexa e ampla, a literatura sugere interpretação de um texto construído de forma estruturada intencional, que pode representar ou estar inserido numa determinada época.
7. A definição de literatura é meio complicada devido a natureza histórica do termo, entendo que seja literatura o texto que possa ter mais de uma interpretação e que busca todos os sentidos de maneira consciente.
8. Literatura é uma forma de expressão artística.
9. Tenho que rever novamente, boa pergunta.
10. É uma vasta área que remete a várias direções, como a brasileira, a portuguesa etc. Contamos com um acervo bom em nosso país.
11. Literatura é estranhamento causado pela beleza, pela banalidade, pelo terror, assuntos cotidianos ou raros, expressados de maneira criativa que os torna únicos.
12. Literatura é quando atribuímos valor literário para uma obra, observando nela suas características estruturais e sua evolução através dos tempos.
13. Literatura é toda expressão escrita ou falada artisticamente que se possa admitir significados na realidade ao leitor ou/e autor.
14. Para mim literatura é uma arte; e como toda arte, responsável pela expressão de idéias de uma determinada pessoa e /ou grupo.
15. Um texto escrito de qualquer ordem com preocupação estético-formais, ao qual se pode apreender uma gama de significações. Mas pode ser outra coisa também.
16. Literatura é a arte da escrita. Não é qualquer texto que contém arte, para isso é necessário um trabalho com a linguagem, com as outras obras literárias, com as situações sociais de seu tempo. Produzindo um texto que com as questões sociais de seu tempo. Produzindo um texto que não seja somente uma história que se conta.
17. Concordo com um autor, o qual não me lembro o nome no momento, de que a literatura não tem definição “definitiva”, e que é tudo aquilo que é valorizado.
18. Atividades de arte que tem como objeto trabalhar as palavras.
19. É o estudo de todo texto escrito que, pela capacidade do autor, é transformado em arte.
20.
21. Para mim, é ficção que, ou se aproxima da realidade, ou distancia-se dela, satisfazendo (em ambos os casos) a minha necessidade dela, a necessidade de minha necessidade de

- “ir a outro mundo”. Também, é claro, é uma forma de arte, por isso, não serve para; simplesmente é.
22. Transposição de idéias, de vivencia de conteúdo, a favor do crescimento e desenvolvimento do homem.
 23. Literatura é a arte da palavra.
 24. O texto literário é constituído de forma e conteúdo. Uma razão estruturadora age sobre a imaginação e a intuição de forma que estas potencializa m os seus motivos. No entanto, a literatura é mais do que isso, ela é um esforço inútil (sem finalidade) de afirmar perspectivas novas para a vida.
 25. Literatura é um meio pelo qual aprendemos, e é mostrado nossa cultura, toda a riqueza que o mundo das letras pode nos oferecer.
 26. Trata-se de movimentos dos quais artistas, ou escritores tentaram reivindicar e denunciar os problemas de suas épocas.
 27. Cultura, arte.

5 Quais as abordagens teóricas de análise literária que você conhece?

1.
2. Por nome não conheço nenhuma.
3. Haroldo de Campos, Antonio Cândido.
4. Terry Eagleton, Alfredo Bosi.
5. Antonio Cândido, Alfredo Bosi.
6. Terry Eagleton, Anatol Rosenfeld, Antonio Cândido, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho, entre outros.
7. Não identifico que tipo de abordagens que nos apresentam.
8. Formalismo.
9. Terry Eagleton. Ele usa a abordagem estruturalista formalista.
10.
11. Estruturalista.
12. Conheço, mas não profundamente, as análises formalistas, estruturalistas, e a proposta de Terry Eagleton.
13. Estruturalista, análise dissertativa de Greimas, porém, tenho dificuldades em utilizá-las.
14. Alfredo Bosi, em História Concisa..., Antonio Cândido; Afrânio Coutinho, Haroldo de Campos, Terry Eagleton; Rosenfeld, dentre outros.
15. Ouvi falar do formalismo, estruturalismo, mas não as conheço profundamente.
16. Estruturalista que toma como base a forma do texto, a semiótica, que trabalha com os diversos elementos do texto (actante e outros).
17. Análise discursiva de Greimas.
18. Alfredo Bosi, Antonio Cândido, Afrânio Coutinho, Terry Eagleton. (desconsiderar).
19. Semiótica, Análise do Discurso, Análise formal de poemas, estilística, etc.
20.
21. Pouillon, Norman Friedman; não me lembro.
22. Nenhuma
23. Os professores não explicam a abordagem teórica que utilizam para ensinar.
24. Tivemos oportunidade de conhecer os estruturalistas russos Genette e Todorov, um pouco de Cortazar, Otavio Paz e Ernesto Sábato.
25. As abordagens sobre a historicidade, o contexto da obra, as características do autor e da escola literária caracterizada.
26. Estético-histórico, sócio-cultural e crítica.

27. Estética, histórica.

6 Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?

1. Talvez falte um pouco mais de preparação teórica, mas que o tempo não nos permite conhecer todas as correntes necessárias.
2. Não, pois não praticamos muito no curso.
3. Não.
4. Sim, acho que as dificuldades sempre surgem, o estranhamento diante de um texto literário é óbvio e como analisá-lo nem sempre é uma tarefa fácil.
5. Não. A dificuldade é como analisar.
6. Não. As dificuldades estão em organizar e encontrar o percurso da análise.
7. Não. Tenho dificuldade em identificar figuras e desvendar o que está nas entrelinhas (poesia).
8. Sim, porque durante o curso tivemos acesso à bibliografia de referência e também durante as aulas de várias disciplinas houve seminários de análises de textos.
9. Mais ou menos preparada, tenho que estudar mais, principalmente as abordagens.
10. Eu creio que estou preparada para tal, embora não disponho de tempo para uma análise profunda.
11. Somente neste semestre houve maior ênfase no assunto. Tenho dificuldades quanto análise de tempo e espaço.
12. Para analisar tempo, espaço, narrador, personagem, posso dizer que sim, pois isso é bem enfatizado na faculdade.
13. Para analisar textos literários superficialmente sim, porém estou despreparado para fazer uma análise profunda de uma obra.
14. Acredito que não tão bem quanto meus professores, mas creio estar preparado ao menos para iniciar.
15. A medida em que tomo contato com mais ensaios interessantes e novas obras, me sinto mais preparado para analisar um texto literário. Ler bons autores é fundamental e ter base necessária para uma boa análise. Mas sinto falta de filosofia.
16. Acredito que tenho uma boa sensibilidade, mas tenho que recorrer à bibliografia para saber “dar nome aos bois”.
17. Não, apenas superficialmente. A dificuldade consiste na falta de conhecimentos específicos a respeito do assunto. Sei um pouco de cada elemento (personagem, espaço, estilo), mas só o básico.
18. Não há segurança devido a falta de um maior número de exercícios referentes a análise. Um maior conhecimento das diferentes linhas.
19. Me considero preparado, mas é difícil ler uma boa obra com originalidade, visto a quantidade enorme de teorias que se deve aplicar.
20.
21. Creio que não sou capaz de analisar textos literários sozinha, principalmente do gênero lírico. Sempre peço ajuda a alguém quando devo fazer algum trabalho (de análise). As minhas dificuldades são: insegurança, falta de postura crítica e, sobretudo opinião própria, além de “auto-subestimação”, se assim posso dizer.
22. Sim.
23. Sim.
24. Tenho preparação, não me falta embasamento teórico. Falta-me em alguns casos, ouvido para escutar palavras que ainda não vivi.
25. Acho que sim, tenho aprofundar no texto as idéias implícitas que nelas estão.
26. Talvez. As teorias estudadas na faculdade parecem sempre se repetir, o que causa uma

certa falta de sentido.

27. Mais ou menos dificuldades com as abordagens estéticas.

7 Você saberia identificar qual abordagem de análise literária é utilizada pelo(a) professor(a) de Literatura Brasileira? Em caso afirmativo, descreva -a resumidamente.

1. Não.
2. Não.
3. Não.
4. Não.
5. Não.
6. Não. Não sei identificar.
7. Não, não sei identificar.
8. O professor de Literatura Brasileira utiliza uma abordagem que tenta explicar a origem da obra literária relacionando a obra à sociedade que a produziu, o momento histórico,e internacional.
9.
10.
11. Não saberia, embora perceba que é a mesma exigida pelo professor de teoria da literatura.
12. Não. Ele, não reforça ou cita a abordagem que está usando. Mas sempre coloca um texto teórico, Antonio Candido ou do Afrânio Coutinho, para confrontar com as obras apresentadas.
13. Não.
14. Não; mas ele sempre nos dá como referência Alfredo Bosi e Antonio Candido.
15. Acho que eu não sei. Considero o ensaio “Reflexões sobre o romance moderno” do Anatol Rosenfeld importantíssimo, embora não saiba qual abordagem que ele seguiu.
16. Não.
17. Não.
18. Não, pois seguimos os teóricos concernentes a resposta 5.
19. Não.
20.
21. Não.
22. Não.
23. Não.
24. A análise estrutural do texto é seguido de um panorama histórico que visa identificar certas relações de afinidade entre textos literários e a composição de uma tradição literária brasileira, enfim, Antonio Cândido.
25. Não.
26. Abordagem crítica. São lidos e discutidos textos críticos a respeito de literatura em geral e dos autores, após esta etapa, é proposto algumas formas de a nálise.
27. estética.

8 Qual a metodologia utilizada nas aulas de Literatura Brasileira em seu curso? Descreva, brevemente, o desenvolvimento das aulas.

1. Leitura de romances, logo após verificação de leitura. Dependendo do assunto seminários ou exposição do professor.
2. O professor pede para lermos um livro, depois faz uma verificação de leitura e finalmente comenta a obra.
3. Leitura de textos e exposição dos mesmos.

4. O professor nos pede para lermos um certo livro, pergunta se todos os alunos leram e discute em sala de aula. As dúvidas são tiradas, mas o tempo é muito escasso.
5. Leitura de textos e exposição feita pelos alunos, tanto oralmente como escritas.
6. O professor verifica a leitura indicada por ele nas aulas, ou seja, sugere um livro, depois aplica uma prova, em seguida, depois de termos feito essa verificação, ele explica a obra.
7. Não sei. A aula começa com os alunos comentando sobre as suas impressões de leitura do texto em questão, depois da fala de todos o professor une as idéias e complementa com seus comentários.
8. Leituras dos textos mais significativos de escritores brasileiros dos diferentes períodos da literatura. Também textos críticos, principalmente de Antonio Cândido.
9. As aulas são dinâmicas, às vezes expositivas.
10.
11. Leitura de textos literários e críticos, discussão, seminário criativo e avaliação e verificações de leitura.
12. Exposição de obras, seminários, provas, verificação de leitura, discussão das obras em sala de aula.
13. O professor passa o conteúdo histórico em que se insere a obra, é feita discussão (seminário) entre os alunos e ao final o professor expõe estudos críticos do assunto.
14. O professor pede que façamos a leitura de uma determinada obra, faz a verificação e prossegue abrindo espaço para debate.
15. Leituras de obras, com respaldo teórico. Análise e discussão sobre obras.
16. Leitura de críticos literários, de obras integrais. O curso é seqüencial, começa do Barroco e vai até o modernismo.
17. Leitura prévia, contextualização, discussão do texto, seminários, análise, provas dissertativas, verificação de leitura.
18. Leitura de livros, filmes, adoção de seminários.
19. Basicamente, as aulas se baseiam na tentativa de aproximar a obra do que o crítico cânone (Cândido, Bosi, Rosenfeld) diz sobre o período em que ela se insere.
20.
21. Leitura e discussão das obras e correspondentes períodos literários, juntamente com a leitura e discussão de textos críticos (e/ou teóricos).
22. Mesa redonda onde através da leitura prévia dos textos os alunos expõem pontos de vista.
23. Seminários, aulas expositivas.
24. Acho que me adiantei na questão anterior. (análise estrutural do texto, panorama histórico, afinidades entre os textos literários, composição de uma tradição literária, Antonio Cândido.)
25. É mostrado o contexto histórico da obra, características dos autores, sua crítica literária e a sua época (escola) que se encontra.
26. Idem a anterior. (abordagem crítica, leitura e discussão da literatura e dos autores, análises).
27. A teoria das escolas não é o mais importante, há uma priorização da obra e apresentações, seminários e produção de textos científicos.

9 Quais são as atividades extra classe sugeridas por seu/sua professor(a)?

1. Assistir filmes relacionados com o momento estudado, ler romances, textos da mesma época editados em outros países, etc.
2. Leitura de obras literárias, textos críticos e teóricos.

3. Leitura de outros autores clássicos da Literatura Brasileira.
4. Há muitas leituras sugeridas pelo professor, o estímulo é grande, mas muitas vezes o tempo é pequeno.
5. Leitura de livros do período estudado.
6. Leitura.
7. Leitura.
8. Pesquisa na biblioteca da escola, fichamentos.
9. Filmes, livro da mesma época editado em outro país.
10. Leituras: Memórias S. de M., O cortiço, Macunaíma.
11. Leituras, fichamentos, monografias.
12. Trabalhos, fichamentos monografias, leituras.
13. Fichamentos de textos críticos sobre literatura e áreas afins, leitura e discussão de obras literárias e estudos críticos literários.
14. Visita a teatros, cinemas e exposição de artes.
15. Leituras de textos teóricos e novas obras, pesquisa.
16.
17. Leituras, pesquisas.
18. Leituras variadas, e filmes.
19. Leituras, fichamento, monografias, etc.
20.
21. Leituras de textos, ficção e crítica, e algumas poucas vezes, filmes.
22. Teatro, seminários em outros ambientes. Palestras.
23. Leituras.
24. Leituras, filmes.
25. Além das leituras de textos críticos e da obra, são os seminários.
26. Leituras de obras e textos críticos.
27. Trabalho em grupo, apresentação de resumo de obras que o aluno quiser.

10 Assinale o que predomina nas aulas de Literatura Brasileira:

- (09) A periodização da literatura
 (14) O contexto sócio-histórico-cultural das obras
 (13) O enfoque na figura dos autores dos períodos literários
 (06) O enfoque apenas no texto
 (12) O enfoque na historicidade do texto
 (04) Outro: (especificar) – Enfoque também no texto. – Junção de periodização, contexto sócio histórico-cultural e enfoque no texto. – Contexto sócio-histórico-cultural com enfoque no texto literário. – Enfoque em textos críticos.

11 Quais as obras literárias sugeridas para leitura pelo(a) seu/sua professor(a) na disciplina de Literatura Brasileira que você realmente leu?

1. Todos, pois acaba sendo obrigatório para as verificações de leitura. Aí vão nomes: O Cortiço, Memórias Póstumas de Brás Cubas, São Bernardo, Memórias sentimentais de João Miramar, Macunaíma, Iracema.
2. Memórias P. de Brás Cubas, Macunaíma, Memórias sentimentais de J. Miramar.
3. Memórias Póstumas de Brás Cubas, Macunaíma, Memórias Sentimentais de José Miramar.
4. Macunaíma, Noite na Taverna, São Bernardo, O primo Basílio, O Cortiço, A bolsa amarela (Lygia Fagundes), Iracema, A moreninha, e muitos outros.

5. Memórias sentimentais de João Miramar, Macunaíma, Memórias Póstumas de Brás Cubas.
6. Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memórias sentimentais de João Miramar, Macunaíma, Noite na Taverna, etc.
7. Helena de Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memórias sentimentais de João Miramar, Macunaíma, Marília de Dirceu.
8. Li todas as obras sugeridas, talvez algumas deveria ter lido antes da aula, mas li depois. Ex: Macunaíma, Memórias sentimentais de João Miramar, O Uruguai.
9. Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memórias de um sargento de Milícias, Macunaíma, O Cortiço, Iracema.
10. Já citei.
11. O cortiço, Macunaíma, Memórias Sentimentais de João Miramar, Memórias Póstumas de Brás Cubas.
12. Em Literatura Brasileira II – Memórias Póstumas de Brás Cubas, (Machado de Assis); O Cortiço (Aluísio Azevedo); Macunaíma (Mário de Andrade).
13. Iracema, Macunaíma, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Senhora, O Cortiço.
14. Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memórias Sentimentais de João Miramar, Macunaíma, O Cortiço.
15. O Uruguai, Senhora, Memória Póstumas de Brás Cubas, Macunaíma, Memórias Sentimentais de João Miramar.
16. Caminha, Pe. Antonio Vieira, O Cortiço, de Aluísio Azevedo, Memórias Póstumas, de Machado, Memórias sentimentais de J. Miramar, li o de Mário de Andrade e não me lembro o nome, lembrei: Macunaíma.
17. São Bernardo, Macunaíma, Memórias Sentimentais de João Miramar, Memórias Póstumas de Brás Cubas, O Cortiço.
18. Os cânones brasileiros.
19. Memórias Póstumas de Brás Cubas, Urupês, Memórias sentimentais de João Miramar, Macunaíma, São Bernardo.
20.
21. Neste ano li Brás Cubas, Memórias Sentimentais de João Miramar, Macunaíma , São Bernardo, além de O Cortiço.
22. Memórias Sentimentais de João Miramar, São Bernardo, Macunaíma.
23. São Bernardo, Memórias Sentimentais de João Miramar, Urupês, Memórias Póstumas de Brás Cubas, O Cortiço.
24. Sugeridas nenhuma, somente as obrigatórias.
25. São todas as obras que o professor sugere.
26. “Memórias Sentimentais de João Miramar”, “Macunaíma”, “São Bernardo”, “O Cortiço”, “Memórias Póstumas de Brás cubas”.
27. Memórias Sentimentais de João Miramar, Macunaíma e São Bernardo.

12 Quais são os autores e obras de História da Literatura Brasileira utilizados nas aulas desta disciplina?

1. Antônio Cândido, Alfredo Bosi, História concisa da Literatura Brasileira, Afrânio Coutinho.
2. Antônio Cândido, Haroldo de Campos, Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi.
3. Afrânio Coutinho, Antonio Cândido, Haroldo de Campos, Alfredo Bosi.
4. Alfredo Bosi, Antonio Candido.
5. Afrânio Coutinho, Antonio Cândido.
6. Estudo Analítico de Poema, Antonio Cândido/ História concisa da Lit. Brasileira do Bosi.

- Formação da Lit. Brasileira do Cândido, etc.
7. História Concisa da Literatura Brasileira do Bosi; Estudo Analítico do Poema do Cândido; Formação da Literatura Brasileira, etc.
 8. Antonio Candido; Alfredo Bosi; José (Aderaldo Castelo.)
 9. Macunaíma (Mário de Andrade); Memórias Sentimentais de João Miramar (Oswald de Andrade), São Bernardo (Graciliano Ramos); O Cortiço (Aluísio Azevedo).
 10. Idem.
 11. Alfredo Bosi, História Concisa de Literatura Brasileira; Antonio Candido – Formação da Literatura Brasileira – Afrânio Coutinho.
 12. Alfredo Bosi – História Concisa da Literatura Brasileira; Antonio Candido – Formação da Literatura Brasileira; Afrânio Coutinho – (Não me lembro o nome da obra).
 13. Alfredo Bosi – História Concisa da Lit. Bras.
 14. Alfredo Bosi – História Concisa da Literatura Brasileira.
 15. Alfredo Bosi, Antônio Cândido.
 16. Antonio Candido, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho (Não me lembro os nomes agora).
 17. Antonio Candido, Haroldo de Campos, Anatol Rosenfeld.
 18. De um a dois cânones de cada movimento literário.
 19. (Obras variadas) – Candido, Antonio; Rosenfeld Anatol; Bosi, Alfredo, Campos, Haroldo; Luan Teixeira.
 20.
 21. Candido, Bosi, que eu me lembre...
 22. Não temos.
 23. Antonio Candido, Anatol Rosenfeld, Bosi (Literatura Concisa), Luan Teixeira.
 24. Antonio Candido, A. Bosi.
 25. Antonio Candido – Formação da Literatura Brasileira; Bosi – História concisa da Literatura Brasileira Haroldo de Campos, entre outros.
 26. Anatol Rosenfeld; Haroldo de Campos; Antonio Candido, Afrânio Coutinho.
 27. Antonio Candido, Afrânio Coutinho e Haroldo de Campos.

13 Você considera as obras indicadas acessíveis? Quais outras sugestões você teria para conhecer a história da Literatura Brasileira?

1. Sim. Há necessidade de textos contemporâneos.
2. Sim. Nenhuma.
3. Sim.
4. Nem sempre as obras são acessíveis, pois o número de obras é bastante reduzido.
5. Sim.
6. Sim, não tenho.
7. Sim, as considero. Não tenho.
8. Sim, dicionários de autores.
9. Mais ou menos.
10. Temos um bom acervo na biblioteca.
11. Sim, devido à biblioteca. Nenhuma.
12. A maioria das obras indicadas pelo professor são encontradas na biblioteca da faculdade (não tenho sugestões).
13. Sim, para conhecer a história da Literatura Brasileira, a Internet é o meio mais acessível para tal.
14. Sim, acredito ser importante conhecermos as vertentes de nossa literatura, nem que seja para contestá-la.
15. Considero as obras acessíveis. Não tenho nenhuma sugestão.

16. Sim, todos são encontradas na biblioteca, em sebos, e em edições de preço mais acessível.
17. Sim, em geral são obras que fazem parte do acervo da Universidade.
18. Sim, entretanto uma há necessidade de maior leituras de textos contemporâneos .
19. Acho que a acessibilidade está mais relacionada ao esforço do graduando. Minha sugestão é trabalhar sempre o texto e dele observar a história.
20.
21. Sim. Não sei outras sugestões.
22. Sim.
23. Considero.
24. Acessíveis. Outras que rompessem a periodização.
25. Considero acessíveis, pois elas explicam de um modo claro que ocorreu durante os períodos literários, a crítica sobre o autor e suas obras.
26. Sim.
27. Sim, com o auxílio de algumas posturas críticas, ensaios e artigos.

14 O que você mais gosta de ler e/ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente.

1. Romances, não gosto de poesia. Os textos teóricos, às vezes, são bem chatos.
2. Eu não gosto desta disciplina, não gosto de literatura.
3. Gosto de ler os romances.
4. Gosto de ler autores brasileiros e fazer análise das obras.
5. Gosto de romances porque são mais gostosos de ler.
6. As obras, porque são mais distrativas, etc.
7. Não gosto muito de textos teóricos gosto mais ler e estudar os literários.
8. Poesia, romances porque são os principais relatos de expressão literária.
9. Os ensaios de Antônio Candido.
10. Aprecio obras de cunho romântico, mas penso que é necessário conhecer vários autores com seus diversos estilos.
11. Leitura de textos literários e posterior discussão, porque une crítica, análise e o conhecimento da obra.
12. Leitura das obras e também dos textos teóricos. Para que possamos conhecer o que os críticos falam sobre determinadas obras.
13. Eu gosto de ler desde que a obra em questão seja do meu gosto e também de estudar. Gosto muito de Machado de Assis, por causa de seu pessimismo e ironia.
14. As obras literárias, porque é uma oportunidade de conhecê-las melhor.
15. Gosto de ler as obras, pois assim minha percepção fica mais apurada diante de um texto literário. Gostei também da possibilidade de conhecer as vanguardas mais a fundo.
16. Gosto de estudar os assuntos do Naturalismo, Realismo e Modernismo.
17. As obras. São envolventes (algumas) e a associação com o contexto histórico-cultural.
18. Obras, e não tantos teóricos.
19. As obras, porque ali está a literatura. Os textos críticos funcionam como cabresto, freio-de-burro, na análise do leitor.
20.
21. Eu estou gostando agora que o curso já terminou, infelizmente pois estávamos falando das obras do Modernismo (porém não gosto de Oswald de Andrade). Gostaria muito de ler e discutir obras contemporâneas, pois, pessoalmente, com elas me identifico melhor.
22. Textos teóricos. Para me interar melhor de como são feitas as obras e perceber seus mistérios.
23. Realismo (textos literários realistas), porém são textos voltados para elementos que compõe o cotidiano.

24. Os textos literários. Prazer.
25. Gosto de ler e estudar sobre o Modernismo porque a maneira que este período trouxe para a arte é muito interessante, inovadora.
26. As obras literárias.
27. As obras literárias. Pois tenho dificuldade em compreender porque se um crítico entende tanto de literatura não produz arte.

15 O que você menos gosta de ler e/ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente.

1. Textos teóricos muito complicados.
2. Odeio ler os textos críticos e teóricos sobre obra literária.
3. Os textos teóricos. Porque na maioria das vezes são textos muito densos e complexos.
4. Não gosto de ler por obrigação, mas por prazer. Muitas vezes a leitura obrigatória me causa desânimo, e número muito grande de aulas sobre o mesmo assunto me causa tédio.
5. Os textos teóricos porque são leituras mais complicadas, complexas.
6. Não gosto dos teóricos, mas são necessários. Não gosto porque os textos são complexos, extensos.
7. Os textos teóricos porque são chatos.
8. Contos, narrativas curtas porque acredito que esse gênero é de menos importância no contexto da literatura.
9. Tem obras que eu não gosto de ler como Memórias sentimentais de João Miramar, acho muito cansativo.
10.
11. Textos críticos porque por serem muitos e densos, torna-se difícil assimilá-los aplicá-los em obras.
12. Não há nada que eu não goste de estudar nesta disciplina.
13. O que menos gosto de ler e estudar são os textos do período do Arcadismo (todos os autores).
14. Acredito que os textos teóricos mais complexos, pela falta de tempo que tenho de lê-los.
15. De textos críticos (eruditos) cheios de erudição, ou melhor, (arcaísmos). Acho que algumas coisas não tem mais validade ou se perderam no tempo.
16. O Pe. Antonio Vieira e o Afrânio Coutinho. É muita redundância e prolixidade.
17. Textos teóricos que utilizam de terminologia não acessível ao meu conhecimento. Complica mais do que explica.
18. Maior ênfase a teóricos do que a obra propriamente dita.
19. Os teóricos críticos que não permitem uma livre interpretação.
20.
21. Por exemplo detestei Memórias Sentimentais de João Miramar, pois não gosto (também não tenho hábito de ler) Oswald de Andrade.
22. Livros de literatura que não me agradam, mas são obrigados por estarem em alguma avaliação.
23. Gosto de ler histórias que contenham começo, meio e fim. Não gosto do texto moderno porque ele rompe com a estrutura convencional.
24. Textos teóricos. Porque pretendem ter cientificidade e em nome da lógica não conseguem discutir poeticamente literatura.
25. Não gosto de Parnasianismo e simbolismo, não acho interessante estas literaturas, considero elas como algo vago, sem muita importância.
26.
27. As teorias literárias motivo acima citado. (dificuldade em compreender se um crítico entende tanto de literatura não produz arte).

16. Você considera satisfatório o modo como é ensinada a Literatura Brasileira em seu curso? O que considera bom na condução das aulas? Comente.

1. Devido as constantes greves as quais a UNESP desenvolve anualmente o Curso de Literatura acaba ficando “atropelado” e isso prejudica muito o estudo de romances que poderiam ser estudados com mais calma e serem melhor aproveitados. Os comentários inteligentes do professor é um fator positivo para a aula.
2. Sim, os professores são bem preparados, as aulas são bastante expositivas.
3. Sim. As aulas expositivas são muito satisfatórias.
4. Sim, o bom na condução das aulas é o estímulo dado pelo professor principalmente quando há uma discussão em sala de aula, a opinião de cada um é muito válida.
5. Sim. Gosto dos debates feitos nas aulas.
6. Sim. O envolvimento do professor, suas exigências, sua preparação.
7. Considero satisfatório, considero boa a maneira que os professores tentam nos fazer críticos.
8. É satisfatório o ensino de Literatura Brasileira. Os professores conhecem muito bem a matéria, sabem selecionar obras representativas de diferentes períodos da literatura, conhecem os textos críticos parecem ser lidos e ainda indicam bibliografias.
9. Acho 60% satisfatória, depois deste questionário percebo que preciso me esforçar mais.
10. Não. É exigido uma gama de leituras e seminários e é escasso o aprofundamento de algumas abordagens.
11. Gosto das discussões e do embasamento teórico proporcionado pelo professor para clarear as relações entre textos, histórias e sociedade.
12. Sim, mas acho que poderia ser argumentado o número de aulas, pois às vezes, muitos períodos literários são passados rapidamente. O que eu considero bom são as reflexões feitas pelo professor sobre as obras literárias.
13. Sim. A forma da interação da disciplina e alunos. Porém, a forma de exposição da matéria é muito superficial. Deveria ter um estudo mais aprofundado.
14. Sim, apesar de eu achar o curso muito “carregado de informações”.
15. Considero muito satisfatório. Gosto de quando é aberta a possibilidade de se discutir as obras com o professor. Assim é conduzido o curso de Lit. Brasileira. Acho a possibilidade de abranger o conhecimento com filmes e outros antes, e que às vezes não dá por causa das greves.
16. Acho que são muitas atividades para poucas aulas semanais. Há pouco tempo para as discussões em sala de aula.
17. Não. O curso deixa a desejar, porque não há uma interação entre a própria disciplina e o interesse dos alunos que vê na mesma, um obstáculo a ultrapassar para atingir um objetivo.
18. Considero. A necessidade de cada aluno expor a sala um escritor contemporâneo.
19. Não considero, mas é louvável a tentativa do professor em fazer que o aluno se apaixone por cada autor e obra lida.
20.
21. Em parte. No ano passado odiei a disciplina por causa do professor que era arrogante e muito distante dos alunos. Neste ano, como simpatizei com os professores e também com a maior parte do conteúdo, me sinto mais satisfeita. Uma das coisas que gostei foram seminários que o professor pediu sobre os movimentos artísticos de vanguarda, antes de começar a falar do Modernismo e suas obras (e autores).
22. Sim. O conhecimento do professor é bastante vasto, e isso faz conduzir bem aulas.
23. Sim. Os seminários e as discussões sobre literatura com o professor.
24. A parte de estrutura e historicidade é boa. Falta discussão sobre os temas e a conquista dos sentidos na obra, justamente a parte mais viva da literatura.
25. Considero bom o modo como é ensinado, acho interessante ser discutido na aula sobre as

características dos autores e seu período literário, poder colocar a nossa opinião frente a esses assuntos.

26. Não. Alguns professores não abrem espaço para uma nova proposição do aluno, exigindo a permanência do conceito de textos críticos lidos.
27. A diversidade das obras que são apresentadas pelos alunos na atividade que citei na questão 9. (trabalho em grupo; apresentação de resumo de obras que o aluno quiser).

17 Caso não considere satisfatória a forma de condução do ensino desta disciplina, como acha que ela deveria ser conduzida? Quais suas sugestões a respeito?

1. O problema é que em 3 anos de faculdade passei por 3 greves, se não tivesse greves anuais o curso seria dado com mais seriedade e aproveitaríamos mais.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9. Eu particularmente, prefiro aulas expositivas, pois consigo absorver com mais facilidade.
10. Gostaria que houvesse maiores esclarecimentos, detalhes que nos conduzem a uma maior compreensão dos temas propostos.
11. Sem sugestões.
12. Não tenho.
13.
14. Acho que deveria ter um tempo maior para a realização das leituras.
15.
16. Acredito que só uma mudança da grade curricular resolverá o problema. Sempre fica algo pendente no fim do ano. O tempo é curto, não dá para debruçar -se sobre o texto e ler com calma.
17. Alguns docentes adotam o seminário como avaliação e como metodologia, no qual percebemos que o aluno aprende sozinho, sem apoio e não conseguem fazer os outros alunos entenderem. Sugestão – usar metodologia que realmente cumpra o papel de ensinar.
18.
19. Acho que deveria haver maior espaço para o estudo das obras, deixando a literatura da crítica ao gosto do leitor.
20.
21. Não sei responder...
22.
23.
24. Adiantei na questão anterior. (Falta discussão sobre os temas e a conquista dos sentidos na obra, justamente a parte mais viva da literatura.)
25.
26. A crítica deve ser estudada e analisada, no entanto, não imposta.
27.

18 Como é o processo de avaliação de ssa disciplina?

- (26) através de provas escritas
- (08) trabalhos de análise das obras sugeridas para leitura
- (23) seminários
- (01) artigos sobre os temas trabalhados
- (04) outros : todos os elementos estiveram presentes
- (2) - Monografia. –Avaliação de leitura. – Fichamentos, verificação de leituras.

Parte III

1 Caso esteja atuando como professor(a), informe:

Há quanto tempo dá aulas _____

Em que série(s) _____ Disciplinas _____

1. 1 ano e meio – cursinho pré-vestibular – Redação e Literatura
2.
3.
4. Ainda não atuo na área.
5. 2 anos – Ensino fundamental e médio – Inglês e Português.
6.
7.
8.
9.
10. 4 anos – pré I a 3º. Colegial – todas.
11.
12.
13.
14. 3 anos – todas do E. F. e médio – D.F: 1ª. Série (alfabetização); E.F. e E. M.: teatro e português.
15.
16. Não sou professor.
17. 2 anos – 5ª. A 3º. Ano (Ensino Médio) – História – Inglês, português.
18.
19.
20.
21.
22.
23. 3 anos – Ensino Fundamental (5ª. a 6ª. Séries) – Português.
24.
25. Ainda não atuo como professora.
26. 2 anos – EJA-1º. Segmento – alfabetização.
27. 1 ano e meio – ensino fundamental – geografia e história.

2 Se você já está exercendo a profissão de professor, qual metodologia utiliza para ensinar literatura para seus alunos?

1. Para cursinhos pré-vestibulares. A didática tem de ser diferente da faculdade. No cursinho temos que contar e comentar a historinha (enredo) e um pouco da vida do autor, não se pode aprofundar em análises em cada parte do discurso.
2.
3.

4.
5. Eu sou professora eventual e dou aulas mais de vez em quando.
6.
7.
8.
9.
10. Atuo como eventual e procuro seguir o método proposto pelos efetivos.
11.
12.
13.
14. Com a primeira série, faço leituras de pequenas histórias e poesias incitando os alunos a lerem tais obras; no Ensino Médio, dou aulas de teatro, levando pro palco textos de autores consagrados, como Memórias Póstumas de Brás Cubas.
15.
16.
17. Trabalho como eventual, não poderia utilizar um método próprio.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.

3 Como chegou até esse método?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16. Através de aperfeiçoamento e contato com os alunos.
17.
18.
19.
20.
21.

22.
23.
24.
25.
26.
27.

4 Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

1. Ensinar o conteúdo sócio-cultural da época da obra, pedir que os alunos leiam os principais romances e que pesquisem a biografia dos autores.
2.
3.
4.
5. Para mim é passar para os alunos um conhecimento básico sobre o assunto.
6.
7.
8.
9.
10. Procurar abranger os movimentos literários de modo a oferecer um campo generalizado.
11.
12.
13.
14. Apresentar para os alunos que, diferente da língua que só existe uma (portuguesa), a Literatura Brasileira é fato e está presente em nosso meio.
15.
16.
17.
18.
19. Fazer com que o aluno tome gosto pela leitura e não veja aí uma obrigação.
20.
21. “Aumentar” o conhecimento e a cultura dos alunos, contribuindo, em parte, para formá-los melhores leitores e até, quem sabe, melhores cidadãos.
22.
23. Não ensino literatura para 5ª. e 6ª. Séries.
24.
25.
26.
27.

5 Você vê objetivos claros quanto à proposta de ensino da literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio. Explique sua opinião.

1. Nunca li os PCNs, didática só no 4º. ano.
2.
3.
4.
5. Não sei qual a proposta.
6.

7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14. Acredito que os PCNs deixam um pouco a desejar, no que se refere à literatura no Ensino Fundamental, ciclo I, onde tenho um maior contato.
15.
16.
17.
18.
19. Em geral, literatura não é abordada devidamente. O enfoque real é para a gramática.
20.
21. PCNs ??? O que é isso??
22.
23. Não, a literatura é trabalhada de maneira muito corrida.
24.
25.
26.
27.

6 Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14. Deixo-os escolherem, num primeiro momento, e convido -os a lerem alguns que são “obrigatórios”, mostrando o melhor lado da literatura.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.

26.

27.

7 Você tem dificuldades para ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Comente sua afirmação.

1. Não dou aula no Fundamental nem no médio.

2.

3.

4.

5. Quando preciso não tenho, pois a maioria eu já estudei na faculdade.

6.

7.

8.

9.

10. Em escola pública é complicado ensinar pois se nota um desinteresse grande por parte dos alunos.

11.

12.

13.

14. Não, a única dificuldade é o fato dos alunos não poderem obter a obra literária pra si mesmo.

15.

16.

18.

19.

20.

21.

22.

23. Dei aulas de literatura poucas vezes no ensino médio, mas não tive dificuldades.

24.

25.

26.

27.

8 Se ainda não trabalha como professor(a) qual metodologia de ensino pretende utilizar em seu futuro trabalho em sala de aula?

1.

2. Pretendo dar aulas apenas de italiano. Usarei algum método eficiente de língua estrangeira.

3. Não sei, pois ainda não tive metodologia do ensino.

4.

5. Ainda não sei.

6. Eu ainda não sei.

7. Como as matérias didática e prática de ensino, nós teremos somente no 4º. ano não sei responder.

8. Leituras de trechos de obras, de algumas obras, indicar a leitura da obra integral. Analisar o estilo do autor e relacionar a obra com o período no qual foi produzida.

9. Seminários, aulas expositivas e provas.

10. Preciso estudar mais.

11. Propor apresentação de leitura para a classe e quando possível pedir leitura geral de

- uma obra, além de possibilitar aulas na biblioteca.
12. Seminários, provas, trabalhos, exibição de filmes.
 13.
 14.
 15. Acho que não sei, mas pretendo colocar algu ma teoria competente e de fácil acesso para a compreensão das obras. Expandir as aulas com atividades extra -classe (filmes, discussões, etc.)
 16.
 17. Ainda não preparei.
 18. Que os alunos leiam algumas obras na íntegra, e analisar os aspectos li terários.
 19. Análise e comentários das obras e incentivo a leitura das mesmas.
 20.
 21. Boa pergunta!!!Talvez no ano que vem (4º. ano do curso) eu saiba responder.
 22. Usar textos contemporâneos – mesa redonda – debates.
 23. Ainda não tive prática de ensino como disciplina, por isso não posso responder.
 24. Ensino Fundamental. e Ensino Médio devem produzir a capacidade de leitura associada ao prazer. Partir dos textos breves. Contos e Poesia e ver em 2º. Momento os grandes Romances – de valor literário, mais do que histórico.
 25.
 26.
 27. Apoiar-me nos textos oficiais, porém sem a perda de liberdade para aplicar outros métodos.

9 Quais os critérios que você pretende usar para selecionar os textos?

1.
2. Não sei ainda.
3. Os que eu julgar serem os mais importantes.
4.
5. Os mais importantes.
6. Ainda não elenquei os critérios.
7. O nível dos meus alunos.
8. Acredito que exista já alguma coisa definida tanto pelas leis (equacionais) quanto pela direção da escola, principalmente visando a obtenção de boas notas, aprovação dos alunos no vestibular.
9.
10.
11. Sugestões dos alunos e temas inseridos e reconhecíveis na vivência deles ou possibilitar esta relação.
12. Quais são considerados os que tem características da corrente literária que será exposta.
13.
14.
15. Pela importância e peso dentro da Literatura Brasileira. Também o meu critério pessoal em termos de importância e contribuição possível aos alu nos, aprendi na faculdade.
16.
17. Clareza, objetividade e coerência.
18. Escritores que possuam legitimidade literária, sejam reconhecidos pela crítica, sem construções estereotipadas.
19. Procurarei analisar a necessidade e o gosto dos alunos e escolher democraticamente.
20.

21. Não sei.
22. Contexto rico – Valor do texto – Gosto dos alunos.
23. Pretendo atender as necessidades de leitura do aluno de acordo com o que é pedido para o vestibular.
24. Textos que tenham temáticas contundentes que despertem atenção e interesse, que provoquem os alunos.
25.
26. O contexto da sala de aula.
27. O interesse dos alunos e da necessidade que tiverem.

10 Você considera que o Curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio?

1. Depende muito do interesse individual dos alunos, a Universidade forma profissionais e “profissionais”. Formação de maior qualidade ou não depende de cada um.
2. Sim, pois aqui adquirimos um conhecimento maior sobre literatura.
3. Acredito que sim, pois temos uma boa preparação.
4.
5. Sim.
6. Não, o curso não ensina como ensinar, prepara quase que exclusivamente para a pesquisa.
7. Sim, somos preparados o melhor possível dentro desta faculdade sucateada.
8. Sim, com certeza. Apenas deveríamos ter mais aulas para analisar mais autores. Mas o método de análise de textos que é ensinado pode ser usado mais tarde para a análise de qualquer outro texto.
9. 60% sim.
10. Falta destacar obra de outros movimentos.
11. Conhecemos algumas obras o que possibilita uma apresentação e contextualização razoável delas, além de considerações sobre as escolas literárias. Porém quanto à metodologia não foi trabalhado, mas talvez seja no próximo ano.
12. Acho que nesse ponto é falho, pois teremos as matérias relacionadas a educação no último ano do curso.
13.
14. Não. Acredito que o curso esteja nos preparando para conhecer mais a literatura, e não ensiná-la aos alunos.
15. Considero que sim, pois temos acesso a muitas obras de valor, embora é clara a necessidade de não se prender somente à graduação ou à sala de aula, desenvolvendo atividades em casa, sugeridas pelo professor.
16.
17. Sim, pois o ensino direcionado a docência se detém no nível básico da análise.
18. Acho que o aluno terá maior embasamento para falar dos clássicos literários entretanto terá um trabalho deficiente com os escritores da Literatura Brasileira contemporânea.
19. Sim, desde que a Universidade tenha consciência de que é preciso se aprofundar e aperfeiçoar sempre, para adaptar-se às mudanças.
20.
21. Não, porque os professores de literatura NUNCA falam sobre isso. Dizem sempre que nós, alunos de letras, devemos estudar, estudar e estudar mas nunca dizem palavra alguma sobre suas experiências, muito menos nos orientam sobre como devemos proceder, quais são os melhores métodos, como fazer para despertar o gosto da leitura nos alunos, etc.

ESPERO que a senhora, após a defesa de sua tese, contribua para mudar para melhor essa situação. Pena que, para mim, já é um pouco tarde para alguma mudança da grade curricular e da metodologia dos professores, pois concluo a graduação em 2005.

22. Talvez o problema esteja nas pessoas que fazem um curso sem gostar.
23. Eu acredito que sim.
24. O curso dá um bom fundamento teórico e técnico. Discute pouco e em alguns casos nada sobre a Literatura integrada à vida.
25.
26. Não.
27. Sim.

ANEXO E – Tabulação dos dados obtidos através de questionário: discentes/ UEL

Parte I

Instituição UEL - Série - 4º Ano Turma 1000 (Noturno)

Idade: a maioria tem entre 20 a 26 anos (apenas uma aluna com mais de 40 anos)

Sexo: 12 mulheres – 1 homem

estado civil: 3 casados – 3 divorciados – 7 solteiros

Tem filhos? (10) sim (3) não

Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? 1

Estuda na cidade em que reside sua família? (8) sim (5) não

Profissão do pai

- motoristas – agricultor – autônomo(?) vendedor e 2 apontaram que são aposentados, neste item que pede a profissão. (as profissões são variadas e não foram bem especificadas pelos respondentes, o que não ocorreu em relação às mães)

nível de instrução do pai

até o EM incompleto (8),

EM completo (3)

Não informaram (2)

Profissão da mãe dona de casa (5) Professora (4) Costureira (2) Telefonista (1)
Não informou (1)

nível de instrução da mãe

(1) analfabeta

(5) Fundamental

(1) EM

(1) Superior incompleto

(3) Superior completo

(1) Pós graduação (não informou o nível

Já possui outro curso superior? (2) sim (11) não

Em caso afirmativo, qual(is) Processamento de dados - Direito

Prestou vestibular em outras universidades? (4) sim (9) não

Em caso afirmativo, qual(is) cursos: Letras – Relações Públicas - Jornalismo

qual(is) instituição(ões): Letras – Unesp (outros – não especificaram)

Cursou o Ensino Fundamental em:

(12) escola pública (1) escola particular () outro _____

Cursou o Ensino Médio em:

(10) escola pública (3) escola particular () outro _____

Cursou o Ensino Médio no turno

(8) matutino (1) vespertino (4) noturno

Fez algum cursinho preparatório? (8) sim (5) não

Em caso afirmativo:

(1) público (7) particular

1 Pretende trabalhar como professor de Língua Inglesa

2 Gosta de literatura e Língua Inglesa

Gosta de Espanhol

Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? (3) sim (10) não

Em caso afirmativo, em qual curso? Letras (Inglês) – Jornalismo – não especificou

Trabalha? (9) sim (4) não

Em caso afirmativo, indique o motivo:

(6) ajudar na renda familiar (2) custear seus estudos (5) outro

Outro: apesar de terem assinalado esse item, deram como motivo : compra de extras, de livros etc...

Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê?

(3) sim (9) não (1) pouco

Foram apontados: trabalho – ajuda nos afazeres domésticos – cuidar de filhos – excesso de atividades solicitadas pelos professores.

Parte II

1 Qual foi o motivo que o(a) levou a escolher o Curso de Letras?

1. Gosta de dar aulas/ gosta de gramática
2. Gosto pela área de educação (não fez psicologia porque é integral)
3. Gosta de Literatura e Línguas estrangeiras
4. Gosta de leitura e Línguas estrangeiras
5. Gosta das gramáticas portuguesa e inglesa
6. Queria conhecer teorias lingüísticas e literárias

2 O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.

1. Não, mas acho o tempo curto para tanto conteúdo
2. Em parte (falta base para a Língua Inglesa)
3. Não (excesso de matérias que não interessam e pouco espaço para as que interessam)
4. Não – decepcionou-se principalmente na disciplina que mais gostava (motivo: os professores)
5. Em parte: gostaria de mais tempo para ler romances que não estão no programa e não gosta das disciplinas pedagógicas
6. Não totalmente : a área de literatura possui professores não aptos
7. Não: o curso é demais vago (disciplinas pedagógicas administradas por professores incapacitados e de Língua e Literatura por professores desinteressados)
8. Mais ou menos (tem que fazer estágio e isso a obriga a parar de trabalhar)
9. Um pouco (trabalha e não tem opções de participar de projetos)
10. Não: o curso dá pouca atenção às disciplinas relevantes para os que já são professores
11. Não: imaginava que o curso daria mais suporte, uma didática mais eficaz

12. Mais ou menos (queria mais metodologia de ensino e didática e outras que fossem mais práticas, aplicáveis à sala de aula)
13. Não muito: carga horária pequena em Literatura e outros problemas

3 Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre Literatura Brasileira? Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio.

1. Poucos conhecimentos (não se interessava por Literatura) Iracema, Dom Casmurro.
2. Muito pouco – A Relíquia, Os Maias, Primo Basílio, Moreninha, Memórias de um sargento de Milícias
3. Quase nenhum – apenas os da fase romântica
4. Não tinha nenhum – Retrato de uma história, Iracema, Dom casmurro, Éramos seis, Olhai os Lírios do campo
5. (não responde) – Pata da gazela, a Viuvinha, 5 minutos, Dom Casmurro e outros clássicos
6. Muito pouco (líamos os livros e fazíamos uma prova ridícula) Dom casmurro e não lembro dos outros
7. Conhecimento básico, no EM noturno não foi solicitada nenhuma leitura. Leu por conta própria: Grandes Sertões: Veredas, Alencar, Cervantes, vários de Machado de Assis, Alan Poe, Conan Doyle, Clarice Lispector
8. Quase nenhum
9. Não lia praticamente literatura
10. (não responde) – Machado de Assis, Alencar, Fernando Sabino
11. Pouco – Dom Casmurro, Vidas Secas, Iracema, A morte e a morte de Quincas Berro D'água, Auto da Compadecida
12. Somente o que era focado no vestibular – Ateneu, Dom casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, O Seminarista, Guarani, Vidas Secas
13. Praticamente nenhuma leitura

4 O que você entende por literatura?

1. Não entendo muito/ não sei expor minha idéia no papel/ mas sei que é uma arte
2. Literatura? Dúvidas...
3. O conceito de Literatura é uma das dúvidas que provavelmente levarei sem esclarecer
4. Acredito que possa ser todas as manifestações que o homem faz de modo que possa ficar registrado através da escrita, mas sinceramente nunca ouvi durante a minha graduação, um professor dizer que tal coisa é literatura.
5. Termo muito abrangente, literatura pode manifestar formas de arte. Literatura é tudo aquilo que pode causar várias formas de interpretação
6. Todo texto que interage com o leitor
7. É arte, elaboração estética da linguagem
8. Expressão de cultura, arte e idéias de um determinado período (de forma escrita)
9. (não respondeu)
10. A arte de mostrar e transformar o mundo através de palavras
11. Uma forma de arte. É a arte de escrever que faz o leitor entrar no mundo que um determinado autor criou
12. É uma forma de arte que como as outras, reflete o estado e a ideologia do autor. A literatura refere beleza e também traz conhecimentos. Qualquer texto pode ter qualidade de literária, depende do ponto de vista e análise de quem lê.
13. Pergunta de difícil resposta: 1. produção escrita numa língua com objetivos estéticos 2. textos que se constituem obras de arte

5 Quais as abordagens teóricas de análise literária que você conhece?

1. Não conheço
- 2.....
- 3.....
4. A única que conheço, com toda sinceridade, é a que o professor traz em suas palavras, considerando-se possuidor de tal verdade e conhecimento do mundo.
5. Não me lembro
6. Não lembro
7. Formalismo, estruturalismo, dialogismo (Bakhtin), new criticism, new historicism, semiótica
8. Não sei
9. Crítica literária brasileira
- 10.....
11. Não conheço nenhuma
12. Não sei responder
13. Não entendo bem disso, ainda, mas sei que a abordagem histórica é a que conhecemos de modo geral, ordem cronológica da produção literária

6 Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?

1. Não – não tenho afinidade com Literatura e nem quero ter... desculpe a sinceridade...
2. Não
3. Em alguns casos, sim. Alguns movimentos literários foram melhores trabalhados que outros
4. Sim, acredito que se os professores estimulassem mais os alunos, todos seriam capazes de uma interpretação e análise, ainda que não fosse totalmente crítica
5. Não, me considero 100% incompetente para a análise de um texto literário, mas uma dúvida sempre freqüente é em relação a citações ou alusões às obras desconhecidas
6. Até o início do ano, achava que sim, porém passei a me achar incapaz graças ao professor
7. Sim.
8. Não sei.
9. Não me sinto apta para uma análise profunda. No 1º e 2º anos em que podíamos ter aprofundado isso, tivemos aulas superficiais.
10. Não, o curso me mostrou que gosto de Literatura só como prazer, não para estudá-la.
11. Não, a Literatura é muito subjetiva e cada um tem sua interpretação.
12. Não. Dificuldade de ver o texto como um todo e depois dividi-lo e fazer a classificação dos aspectos teóricos.
13. Não, ainda tenho todas as dificuldades, pois preciso ler muito e amadurecer o que li.

7 Você saberia identificar qual abordagem de análise literária é utilizada pelo(a) professor(a) de Literatura Brasileira? Em caso afirmativo, descreva -a resumidamente.

1. Expositiva, porém não é uma aula 100% produtiva aos alunos porque não entendemos muito a maneira do professor trabalhar (ensinar)
2. Não
3. Não
4. Não
5. Não consigo. O atual professor apenas discute vagamente os textos
6. Não

7. Atualmente o professor trabalha com análise estruturalista aliada às novas tendências de diálogos multiculturais.
8. Não sei
9. Não
10. Não
11. Não
12. Não
13. Abordagem de temas e gêneros, diversos temas tratados em obras de diversos gêneros (o novo sujeito e o intimismo, mulher, cidade, etc... poema – crônica, romance)

8 Qual a metodologia utilizada nas aulas de Literatura Brasileira em seu curso? Descreva, brevemente, o desenvolvimento das aulas.

1. Aulas expositivas e seminários
2.
3. Seminários e discussões em sala
4. A única metodologia é a “sabedoria” do professor... ele é o único que “sabe”.
5. Leitura silenciosa seguida de leitura para a sala. Comentários da turma e breves comentários do professor sobre o texto e às vezes, sobre o autor e a época.
6. Centrada no professor
7. Análise interpretativa de textos contemporâneos, enfatizando a temática e a “mistura” de gêneros na contemporaneidade.
8. Abordagem de crítica literária
9. O professor fala sobre o tema, trás alguns textos e vamos analisando -o, porém como a teoria literária da maioria não é muito aprofundada, encontramos dificuldades em alguns casos
10. O professor fala sobre o assunto abrindo espaço para discussão
11. O professor fala e a maioria dos alunos escutam. Aula tradicional
12. Os professores geralmente seguem uma linha teórica de um crítico que julga ser bom e dão algumas opções de teorias para que possamos ler e fazermos as provas apenas na bibliografia indicada
13. Textos a serem lidos e discutidos pelo professor e alunos ou aula expositiva a respeito. Seminários a serem elaborados (alunos buscam conteúdo para apresentarem em sala e eles apresentam textos selecionados pelos professores.

9 Quais são as atividades extra classe sugeridas por seu/sua professor(a)?

1. Leituras
2. Leituras, leituras e mais leituras
3. Leitura
4. Nenhuma
5. Leituras teóricas
6. Leituras teóricas para apresentação de seminários e realização de provas
7. Leituras
8. Nenhuma
9. Leituras de teorias
10. Leitura de textos teóricos
11. Leituras
12. Apenas leitura de bibliografia indicada
13. Leitura de textos

10 Assinale o que predomina nas aulas de Literatura Brasileira:

- (3) A periodização da literatura
- (6) O contexto sócio-histórico-cultural das obras
- (2) O enfoque na figura dos autores dos períodos literários
- (5) O enfoque apenas no texto
- (-) O enfoque na historicidade do texto
- (4) Outro: (especificar)

2 – em Literatura I e II o enfoque era no contexto sócio-histórico-cultural das obras. Atualmente é apenas no texto

1 – enfoque temático

1 – todos os elementos estiveram presentes

11 Quais as obras literárias sugeridas para leitura pelo(a) seu/ sua professor(a) na disciplina de Literatura Brasileira que você realmente leu?

1. O Ateneu – Grande Sertão: Veredas – Memórias de um sargento de Milícias – Hora da Estrela
2. O que é isso companheiro.
3. todas
4. O Ateneu – Grande Sertão: Veredas – Memórias de um sargento de Milícias – Os Sertões – Macunaíma – Dorian Gray – Metamorfose – Dom Quixote – Cem anos de solidão – A casa dos Espíritos – De amor e de sombras
5. O Ateneu – Grande Sertão: Veredas – Memórias de um sargento de Milícias – Macunaíma – As cinco estações do ano – O que é isso companheiro (em andamento)
6. O Ateneu – Memórias de um sargento de Milícias
7. Tive literatura apenas no 3º e 4º ano e fiz a leitura de tudo o que foi solicitado a mim ou ao meu grupo (no caso dos seminários)
8. As contemporâneas, contos e autores mais atuais
9. O Ateneu – Grande Sertão: Veredas – A Hora da Estrela – Triste Fim de Policarpo Quaresma
10. Até agora li todas. Gosto de ler, só não tenho paixão pela análise
11. O Ateneu – Grande Sertão: Veredas – Memórias de um sargento de Milícias – Jóias de família, entre outros que não me lembro no momento
12. Grande Sertão: Veredas – Macunaíma – Vidas Secas
13. Grande Sertão: Veredas – Macunaíma – textos de Clarice Lispector, Rubem Braga, João Cabral de Melo Neto – Autran Dourado “O risco do bordado”

12 Quais são os autores e obras de História da Literatura Brasileira utilizados nas aulas desta disciplina?

1. Antônio Cândido – Alfredo Bosi – Afrânio Coutinho
2. Antônio Cândido – Alfredo Bosi – Afrânio Coutinho – Walnice Nogueira Galvão – Willie Bolee (?)
3. Antônio Cândido – Alfredo Bosi – Afrânio Coutinho
4. Antônio Cândido (Na sala de aula) – Alfredo Bosi (História Concisa da Lit. Brasileira) – Afrânio Coutinho – Sérgio Buarque de Hollanda – Siro Possenti
5. Antônio Cândido – Alfredo Bosi – Afrânio Coutinho - – Sérgio Buarque de Hollanda – Siro Possenti

6. Antônio Cândido (Formação da Literatura Brasileira) – ensaios diversos de Alfredo Bosi – D. Arriguetti Jr – Ítalo Calvino - Edna^a Ferreira e vários outros de crítica literária
7. Antônio Cândido
8. Guimarães Rosa – Clarice Lispector – Rubem Braga – Machado de Assis
9. Antônio Cândido – Alfredo Bosi
10. Antônio Cândido – Alfredo Bosi
11. não respondeu
12. Antônio Cândido – Alfredo Bosi

13 Você considera as obras indicadas acessíveis? Quais outras sugestões você teria para conhecer a história da Literatura Brasileira?

1. Sim. Não tenho sugestões
2. Sim
3. Sim, o problema é a falta de exemplares na biblioteca, porém, com paciência é possível encontra-los
4. Gosto destes, não saberia indicar outros
5. Sim, desconheço outros autores
6. Sim, eu sinceramente não tenho afinidade nenhuma com a Literatura Brasileira
7. Sim, bastante acessíveis. Devíamos ler outros autores além do eixo Rio - São Paulo
8. Muito extensas...
9. Sim. Filmes relacionados
10. Até agora não nos foi indicado nada tão difícil de ler
11. Sim
12. Sim
13. Considero acessíveis desde que se leia e releia e amadureça o que foi lido, isso exige contato freqüente com as obras; faltam vários exemplares dos textos teóricos utilizados pelos professores nas bibliotecas para que todos os alunos possam lê-los várias vezes, aprofundando sua compreensão

14 O que você mais gosta de ler e/ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente.

1. Vida e obras do autor. Gosto de saber sobre, principalmente, a vida, porque desta maneira passo a me interessar mais pela obra
2. Contos e crônicas
3. Gosto de ler qualquer gênero
4. Literatura Hispano-Americana; autores como: Mistralo Astúrias, Allende, Garcia Marques, Cortázar, Otávio Paz, Borges
5. Gosto de ler e estudar machado de Assis, principalmente, os contos. Guimarães Rosa também é muito atraente.
6. Textos críticos, pois temos a oportunidade de analisar as obras mais a fundo
7. Tudo – história, teoria e crítica literária
8. Os autores contemporâneos: Guimarães Rosa, Rubem Braga e também realistas, Machado de Assis
9. Gosto da análise dos textos, especialmente Guimarães Rosa, que possui uma profundidade em suas idéias.
10. Cheguei à conclusão que só gosto das obras em si
11. As críticas literárias. Creio que elas fazem o leitor ter a mesma visão do crítico
12. Críticas. Porque gosto de comparar estas críticas com as minhas e tirar minhas conclusões
13. Gosto de teorias, gosto de textos reflexivos, gosto de textos que mostrem aspectos da alma humana.

15 O que você menos gosta de ler e/ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente.

1. Não gosto de ler críticas literárias
2. Não respondeu....
3. Gosto de ler qualquer gênero
4. Não respondeu....
5. Não gosto de ler alguns autores teóricos complicados porque ao invés de esclarecer, complicam
6. Como já citei, não gosto de literatura e este ano estou gostando menos pois considero o professor deste ano desestimulante
7. Nada de especial
8. Os autores clássicos e a literatura quinhentista
9. Gosto de ler tudo, o que me dificulta é o tempo.
10. não respondeu....
11. As críticas literárias. Creio que elas fazem o leitor ter a mesma visão do crítico
12. não respondeu....
13. Não tenho muita paciência para histórias, para novelas escritas, que não tragam trechos reflexivos junto.

16 Você considera satisfatório o modo como é ensinada a Literatura Brasileira em seu curso? O que considera bom na condução das aulas? Comente.

1. O ano passado achei ótimo. Tivemos uma professora que dava a melhor aula que podia. Se preocupava com o ensino, mas nesse último ano acho o professor muito confuso. Isso é a minha opinião.
2. não respondeu....
3. Acho que a falta de tempo (mais aulas por semana) torna qualquer método insatisfatório.
4. Na Literatura Brasileira não, agora na Hispano-america eu acho ótimo o modo que o professor trabalha. A seleção de textos e a condução e didática dele é excepcional.
5. Era satisfatória até o ano passado. Atualmente o curso deixa uma lacuna no ensino
6. Não. Este ano o professor considera apenas a análise feita por ele válida, a nossa opinião é “lixo” para ele. Já no ano anterior, tivemos a oportunidade de aprender e discutir bastante.
7. Não. Acho que deveria haver mais aulas e deveria haver divisão entre história e crítica literária (assim como há Teoria da Literatura separadamente)
8. Sim, nos dois últimos anos tivemos professores muito bons, só nos faltou tempo para aprofundamento nas aulas
9. Não. No 2º e 3º ano praticamente não tivemos aulas consistentes. A análise dos textos, os seminários também são interessantes desde que o professor avalie o trabalho realizado e o complemente se for necessário estimulando-o a melhorar. Nem todos os professores fazem isso.
10. Eu acho que sim, embora goste mais de aulas expositivas. Às vezes, o professor está falando algo interessante e alguém faz um comentário totalmente irrelevante que quebra o ritmo da aula.
11. Não
12. Parcialmente. Os professores vêem o seminário como forma de crescimento, mas faltam aulas dos próprios professores, particularmente, acho péssima a idéia do seminário, necessário às vezes, mas deixa a desejar para os demais alunos e, além disso o professor aceita apenas suas próprias análises ou dos autores indicados.
13. Apesar da falta de acervo adequado nas bibliotecas da UEL e do excesso de burocracia (ou seja, apesar da falta de estrutura da Universidade para apoiar os alunos) acho que o

modo de ensinar é bom, pois conheci vários professores, assisti suas aulas, cada um tem seu próprio modo de ensinar, todos os professores muito bons. Considero uma riqueza assistir aulas de bons professores, que são diferentes entre si, que utilizam metodologias diferentes. Se o professor for bom, ele fará bom uso da metodologia escolhida por ele. Ter professores diferentes assegura ao aluno contato com as diferentes linhas de trabalho, e isso é positivo, a meu ver.

17 Caso não considere satisfatória a forma de condução do ensino desta disciplina, como acha que ela deveria ser conduzida? Quais suas sugestões a respeito?

1. Acho que o professor deveria procurar entender que somos alunos que estamos aqui para aprender e não devíamos saber tudo o que ele quer ou acredita que já deveríamos saber.
2. não respondeu...
3. O problema não está relacionado ao professor, mas sim com o currículo, com a grade escolar.
4. Quanto à Literatura Brasileira, insisto que o professor se considera um ser “supremo” e o único conhecedor de “tudo”.
5. O professor deveria elucidar aos alunos fatos do contexto histórico-social dos autores estudados, assim como mais teoria à respeito da escola literária estudada. Deveria ser cobrado do aluno o que foi elucidado na sala de aula.
6. Como os PCNs, dizem que as aulas devem ser ministradas.
7. Não. idem acima
8. não respondeu....
9. Alguns professores tem conhecimento mas nem todos tem didática. Acho que falta isso.
10. não respondeu....
11. Acho que o professor deveria fazer aulas mais dinâmicas e não ficar so mente “filosofando” nas aulas, onde somente 2 alunos entendem o pensamento deles.
12. Deveria ter mais abertura para a análise de cada aluno e mais aulas dadas pelos professores, e menos seminários e provas com intenção de fuzilamento dos alunos.
13. Como não conheço sobre Literatura, apenas sei o que vi nas aulas aqui na UEL, não sei se é esse o nosso caso: O que eu não acharia bom seria um curso não trazer para seus alunos um pouco de cada linha de trabalho existente na área. REITERANDO: acredito que as aulas são uma direção, uma orientação; o que geralmente constrói o conhecimento é a dedicação ao estudo: leitura, anotações, releitura, novas anotações, e assim por diante, portanto uma boa biblioteca e boa sala de estudos são essenciais ao aprendizado da Literatura, ao meu ver. Sem isso, na Uel, apenas os alunos abonados poderão conhecer bem Literatura (tenho a impressão que é isso que acontece de modo geral no Brasil, apenas os abonados têm bastante contato e oportunidade de estudar Literatura)

18 Como é o processo de avaliação dessa disciplina?

- (12) através de provas escritas
- (2) trabalhos de análise das obras sugeridas para leitura
- (12) seminários
- (-) artigos sobre os temas trabalhados
- (1) outros : todos os elementos estiveram presentes

Parte III

1 Caso esteja atuando como professor(a), informe:

Há quanto tempo dá aulas _____

Em que série(s) _____ Disciplinas _____

1. 8 meses – pré-escola – todas
2. não leciona
3. 10 anos – fundamental e médio – Inglês
4. não leciona
5. não leciona
6. 3 anos – E. fundamental – Língua Inglesa
7. 2 anos – EF e EM – Interpretação e produção de textos, L. Portuguesa
8. não leciona
9. não leciona
10. não leciona
11. não leciona
12. não leciona
13. 22 anos – Língua Inglesa em academias de línguas e aulas particulares

2 Se você já está exercendo a profissão de professor, qual metodologia utiliza para ensinar literatura para seus alunos?

1. Levo vários livros para a sala de aula e cada aluno escolhe o que mais lhe chama a atenção. Depois através da ilustração ele imagina a história e conta aos colegas e depois leva para casa para que alguém faça a leitura para eles.
2.
3. não leciono literatura
4. não estou
5.
6.
7. não ensino literatura
8.
9.
10.
11.
12.
13. Não leciono literatura, mas considero importantíssimo trabalhar língua, cultura e literatura juntos, também para isso, estou fazendo Letras.

3 Como chegou até esse método?

14. A escola que trabalho leva muito em conta o construtivismo e essa foi uma maneira que encontrei para instigar a leitura aos meus alunos.
15.
16. não uso nenhum
17.
18.
19.
20.

21.
22.
23.
24.
25.
26.

4 Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

1. Abrir a mente dos alunos para as obras literárias que são importantes para nossa cultura
2.
3.
4. Incentivar (sic) o aluno a gostar de Literatura, através de uma contextualização histórico-social da obra e, principalmente trazer-la (sic) para o contexto dos alunos
5. ...
6. ...
7. A literatura, na educação básica, deveria ser ensinada juntamente com uma abordagem de gêneros discursivos.
8. ...
9. ...
10. O que se vê são professores que passam mais tempo entre datas e autores que no próprio texto
11. Abrir a mente dos alunos para que a leitura de obras de diferentes épocas para que eles possam ser cidadãos conscientes e com pensamento crítico
12. ...
13. Não trabalho e nem pretendo dar aulas na escola regular

5 Você vê objetivos claros quanto à proposta de ensino da literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio. Explícite sua opinião.

1. Não conheço direito os PCNs para o ensino Fundamental e Médio
2. ...
3. Não tenho conhecimento do que é dito nos PCNs sobre o ensino da Literatura. Não foi explicado esse assunto em metodologia.
4. Não estudei os PCNs
- 5....
- 6.....
7. Não. Os PCNs são contraditórios e utópicos
- 8....
- 9....
10. Não. Os PCNs são elaborados por pessoas muito utópicas.
11. Não. O PCN (sic) é apenas um documento que “fantasia” que o ensino é bom.
- 12....
- 13 ...

6 Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

1. A partir do interesse deles e da faixa etária
2. ...

3. ...
4. Não dou aulas ainda
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...
9. ...
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...

7 Você tem dificuldades para ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Comente sua afirmação.

1. Não, porque eles são receptivos e gostam de literatura. Isso facilita o ensino.
2. ...
3. ...
4. Não dou aulas ainda
5. ...
6. ...
7. Sim, por isso não ensino.
8. ...
9. ...
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...

8 Se ainda não trabalha como professor(a) qual metodologia de ensino pretende utilizar em seu futuro trabalho em sala de aula?

1. Iniciar a aula com motivações que levem o aluno a se interessar pela aula. Depois de forma dinâmica apresentar o escritor e suas obras.
2. ...
3. Não estou bem certa ainda, mas pretendo optar por um método menos expositivo, no qual professores e alunos participem igualmente.
4. Texto que possa de alguma forma chamar a atenção dos alunos, principalmente segundo a idade deles.
5. Procuraria trabalhar uma metodologia na qual os alunos pudessem interagir com seus colegas e também relacioná-los a outros textos.
6. Centrada no aluno, buscando ao máximo as informações que podem me fornecer.
7. ...
8. Metodologia comunicativa e interativa, mesclando também análises textuais com exercícios relacionados.
9. ...
10. Não pretendo dar aulas
11. Uma metodologia que os alunos não se sintam “obrigados” a fazer uma leitura, mas sim que leiam por gosto. Pretendo levar livros na aula para eles escolherem um livro.
12. ...
13. Ainda preciso conhecer mais sobre Literatura (Pós -Graduação) para poder me decidir.

9 Você considera que o Curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio?

1. Mais ou menos. Acredito que os alunos buscam isso, mas nem sempre tem um professor preparando para aquilo que pretende.
2. ...
3. Não. O ensino de literatura não é explorado em nenhuma das aulas de metodologia.
4. De modo algum.
5. Não. Acredito que ainda precisa ser melhorado. O conteúdo não é bem trabalhado.
6. Não, apenas quem se interessa muito e já vem com conhecimento vasto na área.
7. Não
8. Depende da dedicação e interesse de cada um, pois embasamento, embasamento mesmo, o curso em si não dá, mas cada um se vira como pode.
9. Não totalmente, pois no nosso curso não tivemos base suficiente e isso nos fez muita falta nesse curso.
10. Não, pois a disciplina de metodologia não dá atenção ao ensino de Literatura e a disciplina de literatura não nos dá a segurança de que necessitamos.
11. Não
12. ...
13. Não, isso me chamou a atenção, o curso objetiva apenas ensinar sobre literatura, mas jamais se falou sobre ensinar a ensinar a literatura

Observação:

Apenas no questionário nº 13 foi utilizado o espaço indicado para outras informações que poderiam ser acrescentadas pelos alunos e que seguem abaixo:

“Infelizmente, os graves problemas sócio-econômicos que enfrentamos em nossa sociedade tornam a Universidade uma instituição “emperrada”, e por esta razão o não se pode produzir (estudar, aprender, ensinar) tanto quanto desejaríamos. Falta dinheiro, falta tempo, sobra burocracia, faltam bibliotecas e salas de estudo que dispensem a compra de livros; os alunos têm que perder parte das aulas para poderem fazer cópias xerox obrigatórias, resolver questões burocráticas nas secretarias, falar com outros professores e outros colegas sobre diversos trabalhos e seminários; e o calor excessivo à tarde impede que haja rendimento nos estudos individuais nos prédios da UEL. Poder chegar na UEL mais cedo, sentar e estudar mesmo, por 2 ou 3 horas seguidas, é impossível.

Apenas assistir aulas não constrói conhecimentos, as aulas orientam, direcionam, mas o aprendizado vem da dedicação ao estudo.

Por outro lado, o Curso de Letras em si é todo voltado para a Licenciatura em Língua (vernácula e estrangeiras) e pessoas como eu, que desejam conhecer teorias relacionadas à Lingüística e à Literatura, precisam gastar horas preciosas com uma licenciatura que não é meu objetivo, que eu nem pretendo exercer. Isso significa um desperdício de tempo, de energia, de dinheiro e de vida.

Conheço pouco Literatura, por exemplo, e temos uma carga horária muito baixa nesta disciplina no curso, justamente a disciplina que menos conheço e que mais me MAIS me interessa no curso.

ANEXO F – Tabulação dos dados obtidos através de questionário: discentes/ UEMS

Parte I

Instituição UEMS/ Dourados - Série - 4º Ano (Vespertino)

Idade: a maioria tem entre 23 a 28 anos (5 alunos na faixa de 33 a 37 anos) e um com mais de 40

sexo: 17 mulheres – 3 homens

estado civil: 5 casados – 15 solteiros

Tem filhos? (6) sim (14) não

Em caso afirmativo, quantos menores de 6 anos? (5)

Estuda na cidade em que reside sua família? (15) sim (5) não

Profissão do pai

- Motoristas (4) – comerciante – agricultor caseiro – alfaiate – e 2 apontaram que são aposentados, neste item que pede a profissão.

- nível de instrução do pai

Fundamental incompleto (5)

Fundamental completo (6)

E. Médio completo (2)

Superior (4)

Pós graduação (mestrado) 1

Não informaram (2)

Profissão da mãe

dona de casa (7) – professora - costureira – comerciante - secretária

nível de instrução da mãe

(8) Fundamental incompleto

(6) Fundamental completo

(3) EM

(2) Superior completo

(1) Pós graduação (lato sensu)

Cursou o Ensino Fundamental em:

(17) escola pública (3) escola particular () outro _____

Cursou o Ensino Médio em:

(14) escola pública (5) escola particular (1) outro (Supletivo)

Cursou o Ensino Médio no turno

(6) matutino (2) vespertino (12) noturno

Fez algum cursinho preparatório? (7) sim (13) não

Em caso afirmativo:

(-) público (7) particular

Já possui outro curso superior? (-) sim (20) não
Em caso afirmativo, qual(is)

Prestou vestibular em outras universidades? (8) sim (12) não
Em caso afirmativo, qual(is) cursos? Qual(is) instituições?
UFMS – UFCS – Universidade de Guarulhos

Pretende, no futuro, prestar outro vestibular? (5) sim (15) não
Em caso afirmativo, em qual curso? Psicologia (14) – Direito (14) - Biologia - administração de Empresas – Letras (espanhol) - Computação

Trabalha? (9) sim (11) não
Em caso afirmativo, indique o motivo:
(3) ajudar na renda familiar (2) custear seus estudos (4) outro: despesas extras – independência financeira
Obs: alguns assinalaram ambos (ajudar na renda familiar e custear os estudos)

Tem tempo livre suficiente para ler e realizar as atividades propostas pelo curso? Se não tem, por quê?

(14) sim (4) não (2) razoável

Foram apontados: trabalho – ajuda nos afazeres domésticos – excesso de atividades solicitadas pelos professores – grande parte afirmou só ter tempo nos fins de semana, feriados ou de “madrugada” para fazerem as leituras e trabalhos do curso.

Parte II

1 Qual foi o motivo que o(a) levou a escolher o Curso de Letras?

1. Fiquei sem estudar 3 anos, precisava fazer algo, então escolhi Letras.
2. Gosto de literatura e língua estrangeira (Inglês).
3. Porque eu já fazia um curso particular de língua inglesa na Wizard.
4. Voltar para a sala de aula para adquirir mais conhecimento e o diploma de curso superior.
5. O que me levou a procura e escolher o Curso de Letras foi a área de conhecimento da língua portuguesa. Sempre fui apaixonada por “português”.
6. Falta de opção.
7. Por ter iniciado um curso na área de exatas (ciências da computação) e não ter tido aptidão.
8. Pelo fato de gostar muito de português e literatura, principalmente leitura de poesias.
9. Estrutura cognitiva propícia à linguagem, ao verbo. Gosto pelo conhecimento, literatura, filosofia.
10. A expectativa de estudar e aprender a língua materna.
11. Falta de opção, fazia curso de inglês e optei por letras inglês.
12. Prestei vestibular, passei, achei que não iria gostar, mas fui gostando e vi que era isso que eu deveria ter feito antes.
13. Já dou aulas de inglês desde os 17 anos de idade e não tinha ainda o diploma superior.
14. Primeiramente por ser período vespertino e segundo porque queria aprender tudo sobre a língua portuguesa.
15. Eu sempre quis fazer letras. É uma profissão (professor) que eu admiro.
16. Devido eu gostar da língua inglesa.

17. Eu não presto pra mais nada além de dar aulas de inglês. Estou nesse curso mais pela licenciatura do que por gostar.
18. A literatura especificamente – sou poeta.
19. Primeiro porque gosto da língua inglesa e segundo porque gosto da literatura inglesa.
20. O fato de gostar de literatura e inglês.

2 O curso tem atendido às suas expectativas? Justifique.

1. Não, as aulas não têm sido interessantes. Falta informação.
2. Não, uma vez que para aprender a língua estrangeira tenho tido a necessidade de procurar uma escola particular porque o curso não deu subsídios necessários para o ensino-aprendizagem.
3. Por ser a primeira turma deixou em algumas disciplinas a desejar.
4. Infelizmente não, porque o ensino de língua inglesa na universidade, pouco se difere do ensino que tive na escola.
5. Mais ou menos. Isso, pois eu acreditava que quando eu terminasse a faculdade, eu saberia tudo sobre o curso (português, literatura, inglês). Mas, infelizmente, a realidade é outra. Não posso dizer que não aprendi nada, porém, o ensino poderia ser melhor.
6. Não tinha muitas expectativas com as letras, mas durante o curso me inseri em outras áreas, como educação e acabei gostando do curso.
7. Mais ou menos. Infelizmente, há professores não preparados que nos dão aulas.
8. Não todas, pois falta incentivo, e o curso não parece estar bem estruturado, pois somos a 1ª. Turma.
9. Não. Esperava professores mais dedicados e competentes. Maior exigência do curso.
10. Depende da área, pois uma sobressai à outra.
11. Não, pois não gosto do curso, pretendo fazer outro ano que vem.
12. Sim. Em alguns casos não, talvez por causa dos professores.
13. Não na área de língua estrangeira, pois entrei pensando que o nível de aprendizado seria avançado e com leituras e pesquisas em inglês.
14. Mais ou menos. Deixa a desejar no conteúdo que é passado. Penso que aprendi pouco da língua, mas foi válido.
15. Mais ou menos. Eu esperava encontrar profissionais mais bem preparados. Pude perceber nesses anos que há professores que não têm comprometimento algum com o curso, nem com o aluno.
16. Não, está deixando muito a desejar, principalmente em relação a língua inglesa, língua portuguesa e literatura.
17. Não, pois já estou no quarto ano e acho o curso muito fácil de passar.
18. Sim, tive bons professores, que utilizam recursos diversos para o ensino – aprendizado.
19. Gosto do curso, só que infelizmente tem deixado a desejar. Creio que poderia ser melhor, que a própria universidade valorizasse mais esse curso. Vejo falhas e parece que elas não têm sido percebidas. Mas não me arrependo de ter feito o Curso de Letras.
20. Não, acreditava que havia mais empenho dos professores e dos da universidade em oferecer um curso de qualidade.

3 Ao entrar para o curso, qual o conhecimento que você possuía sobre Literatura Brasileira? Indique algumas das leituras de literatura que fez durante o ensino médio.

1. Nenhuma. Li poucos livros, nem me lembro os nomes.
2. Li quase todas as obras de cada período ou escola literária, já que os professores do ensino médio indicavam este ou aquele livro sobre um determinado assunto em que estudávamos.
3. Sim, li algumas obras como: Dom Casmurro – Machado de Assis, Lucíola de José de Alencar. O triste fim de Policarpo Quaresma de Lima Barreto.
4. Meu conhecimento era pouco, ou melhor, o mínimo. Machado de Assis: Iracema. José de Alencar: Senhora. Taunay – Visconde – na próxima primavera.
5. Literatura Brasileira, para mim, era o estudo de obras importantes de autores brasileiros. No ensino médio fiz diversas leituras como: Dom Casmurro, Vidas Secas, O Guarani, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Senhora, A hora da estrela ...
6. Quase nada. O ensino médio não me preparou para gostar de nenhuma disciplina, apenas deu noções básicas para o vestibular.
7. Um nível razoável trazido do ensino público. Eu li algo sobre Machado de Assis, José de Alencar e outros. Ex: O Guarani, Helena, Lucíola, Capitães de Areia...
8. Muito pouco. Fiz as leituras de Éramos seis, Iracema, Dom Casmurro, Vidas Secas, contos como laços de família, Grande Sertão Veredas, Triste fim de Policarpo Quaresma.
9. O cortiço, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Triste fim de Policarpo Quaresma.
10. Dom Casmurro – Machado de Assis. A hora da estrela – Clarice Lispector. Meu pé de laranja lima – José M. Vasconcelos. Grande sertão veredas – Guimarães Rosa.
11. Conheci um pouco no ensino médio, li as obras Lucíola, Dom Casmurro, Amor de perdição.
12. Li Machado de Assis, Clarice Lispector, Vinicius de Moraes entre outros.
13. Meu conhecimento era pobre, pois no ensino médio eu mal lia os clássicos exigidos e isso quando não pegava apenas resumos de obras para um mero entendimento.
14. Quando entrei não lembrava de nada, pois havia deixado a escola há 17 anos. Lembro - me que li Mar morto de Jorge Amado e alguns de Clarice Lispector, Dom Casmurro, Helena.
15. Eu possuía pouco conhecimento. Já havia lido algumas obras como Dom Casmurro, A moreninha, Inocência e alguns outros. Mas, hoje eu consigo ter outra visão dessas leituras que eu fiz anteriormente.
16. Pouquíssimo. Dom Casmurro – Memórias Póstumas de Brás Cubas – O Ateneu, Memórias de um sargento de Milícias, etc.
17. Literatura pra mim sempre foi um saco, nunca consegui gostar disso e nem tive conhecimento algum sobre a matéria no ensino médio, eu só estudava pra tirar nota e esquecia tudo depois.
18. Inocência, Isaú e Jacó, O cortiço, Navio negreiro, entre outros.
19. Poucas. Não gostava muito de ler. Graças a Deus temos uma professora ótima de literatura, amo as aulas dela e isto tem feito despertar um interesse maior em mim pela arte de ler, pela própria literatura também. A Senhora, O Guarani.
20. Sempre gostei de literatura, tive um bom professor no ensino médio e li muitos livros de vários períodos literários, principalmente José de Alencar.

4 O que você entende por literatura?

1. O estudo da arte.
2. É a arte de se escrever com palavras.
3. Sentimento, o modo de ver a vida pelo autor, respeitando algumas normas de acordo com a tendência em que a obra e o autor estão inseridos.

4. É a arte feita através de palavras.
5. É uma palavra originada do latim “litera”, que significa o estudo do texto. E o estudo literário do texto.
6. Estudo das artes.
7. Estudo de poemas, livros e vários textos. Uma leitura que vai além da palavra escrita.
8. É o meio em que podemos nos expressar com palavras, através dos pensamentos, pois literatura não é só uma leitura de um livro, é a pintura de um quadro, fazer a leitura deste quadro também é literatura.
9. Expressão artística que usa palavras como ferramenta.
10. Conjunto que engloba as artes escritas, pintadas, formas musicadas e tudo que se refere ao belo, tão importante nas nossas vidas.
11. Estudo de poemas e textos.
12. É a arte de se expressar.
13. É a arte da escrita.
14. Acredito que é uma arte, arte de todas as formas, cores, de palavras.
15. Acho que é uma arte que tem grande abrangência, inclusive a de informar.
16. A arte de representar, toda forma de expressão.
17. Algo que foi inventado por alguém que não tinha mais o que fazer da vida e resolveu incomodar quem já tinha ocupações para se preocupar.
18. Uma das formas de expressão das artes compreendendo trabalhos em prosa e poesia, com seu valor literário determinado pela comunidade.
19. É uma arte, a arte da poesia, da leitura, e compreender o texto.
20. É estética, é arte.

5 Quais as abordagens teóricas de análise literária que você conhece?

1.
2. Não me recordo.
3. Não me lembro.
4. Bosi – Alfredo, Massaud Moisés e outros que agora não me recordo.
5. Poesia e prosa.
6. Massaud Moisés, Bosi, Coutinho, não entendi a pergunta ou não sei o que é abordagem.
7. Estilística, semântica.
8. Poesia, prosa.
9. Comparativismo, historicismo.
10. Análise de prosa e poema.
11. Análise semântica.
12. Análise semântica, lingüística, estilística.
13. Talvez eu as conheça mas não consigo distinguir tais teorias.
14.
15. Não sei.
16. No momento não me lembro.
17. Análise de poemas, textos e fragmentos de obras até mesmo de obras inteiras, romances, etc.
18.
19. Estudar os autores dos períodos literários, estudar o contexto, social, histórico e cultural de um texto, de uma obra, estudar períodos literários.
20. Vários autores como Massaud Moisés, Antonio Candido, Alfredo Bosi, etc.

6 Você se considera preparado para analisar textos literários? Caso tenha dificuldades, quais são?

1. Não, falta de conhecimento dos teóricos.
2. Tenho preparação, uma vez gosto de fazer análises e sei fazê-las, pois tenho feito isso desde o começo do curso e em outras disciplinas também.
3. Por ser a literatura um modo de interpretação, entendimento, se você não sair da proposta, tudo é permitido.
4. Falta embasamento teórico.
5. Não. As dificuldades são muitas, uma delas é: como devo analisar um poema difícil como os de Guilherme de Almeida quanto ao conteúdo?
6. Sim.
7. Sim.
8. Acho uma poesia literária mais fácil de analisar que um livro ou romance literário, pois vimos bastante análise de poesias e aprendemos muito com elas.
9. Sim. Com deficiências como falta de referencial clássico (de conteúdo e teórico).
10. A prática para analisar textos literários é aprimorada no dia-a-dia, diante do todo e sempre em busca de um novo olhar.
11. Não, pois não consigo entender poemas.
12. Tenho algumas dificuldades, mas estou superando acho que de quando entrei na faculdade até hoje cresci muito.
13. Estou meio “cru”, mas se sentar em frente de um deles, depois de várias leituras analíticas consigo escrever algumas laudas.
14. Depois das aulas que tivemos com a professora Maria Helena consegui aprender um pouco.
15. Hoje, apesar de algumas dificuldades, eu acredito que tenho capacidade de fazer uma análise. Eu acho que tínhamos que ter começado aprender análise desde o 1º. ano e não nos dois últimos.
16. Mais ou menos.
17. Não, porque eu não consigo por no papel todas as coisas que concluo ao estudar. Só consigo depois de muito tempo.
18. Sim.
19. Tenho ainda um pouco de dificuldades, por exemplo, preciso de várias leituras para entender e então poder tirar algo.
20. Sim, tranquilamente.

7 Você saberia identificar qual abordagem de análise literária é utilizada pelo(a) professor(a) de Literatura Brasileira? Em caso afirmativo, descreva -a resumidamente.

1. Não.
2. A professora trabalha um determinado período, ou escola literária, analisando as características deste em um determinado texto tido pelos críticos como sendo daquele período.
3. Sim. Ela faz uma abordagem geral, fazendo a intertextualidade da obra com o mundo.
4. Não.
5. A professora de Literatura Brasileira costuma trabalhar com poemas juntamente com os períodos literários que esses poemas se encontram.
6. Não.
7. Semântica. O aluno é livre para descrever o texto como entendeu.
8. Sim, a análise de poemas.

9. De grosso modo (elementar).
10. Análise de prosa e poesia, atentando às figuras de construção, musicalidade e diálogo com outras artes.
11. Não.
12. Não.
13. Não.
14. Não.
15. Análises de textos.
16. a gente trabalha de acordo com o período literário e o autor.
17. Não.
18.
19. A professora trabalha com as obras e seus autores identificando cada um em seu período literário. Nenhum autor é totalmente, por exemplo: romântico ou renascentista, ela nos desperta para isso, para prestarmos atenção nos textos.
20. Sim, a professora usa muito as definições de Bosi e apresenta a literatura é arte como um todo.

8 Qual a metodologia utilizada nas aulas de Literatura Brasileira em seu curso? Descreva, brevemente, o desenvolvimento das aulas.

1. Não sei identificar.
2. A professora expõe um texto, seu autor e a época literária em que ele está inserido e nós alunos fazemos a análise apontando as características de período dentro do texto.
3. Leitura, comentário, explicação do professor com as interferências dos alunos.
4. Apresentação do texto (poema, poesia, prosa, etc.) e discussão oral sobre o texto, levantamento de dados sobre o texto.
5. Xerox, lousa e giz, retro-projetor, sala de vídeo, sala de teleconferência. As suas aulas são proveitosas e gostosas. Ela sempre inicia suas aulas falando brevemente sobre o autor a ser estudado. Isso torna a aula interessante.
6. Análises textuais / estudos teóricos.
7. A professora do 4º. Ano é uma professora excelente, ela traz vários tipos de materiais didáticos como filmes, livros, vídeos. Nos outros anos também tivemos bons professores.
8. Bastante leitura de poemas de vários poetas, é feita uma análise oral para saber o que o poema nos traz, de acordo com que estamos estudando além das análises sintáticas e morfológicas algumas vezes.
9. Análise textual, discussão, apresentação de seminários.
10. O texto, a obra e pesquisa a outras referências.
11. Explicação do professor com utilização de textos, filmes e livros.
12. Textos, filmes, análise. São muito boas as nossas aulas de literatura.
13. Expositiva, dissertativa.
14. A professora conduz muito bem sua aula. Pede com antecedência para que seja providenciado material. A partir daí explica o assunto e analisa juntamente conosco os poemas, contos,...
15. A professora pede que se faça a leitura do texto anteriormente e na sala é discutido o tema.
16. Trabalhos com autor desde sua época até os dias atuais. Vemos períodos, acontecimentos, fatos, tudo que ocorreu naquele momento.
17. Leitura de textos e/ou poemas durante a aula, depois faz uma análise oral do texto explicando o seu entendimento e nós só acrescentamos o nosso. Então a gente estuda

para a avaliação.

18. Leitura e compreensão do texto, discussão, análise, testes.
19. Leitura de obras (em casa); leitura dos textos em sala /análise em sala; filmes – trabalhos de exposição; música – relatórios.
20. Mesma resposta da no. 07 (Definições de Bosi, apresenta literatura arte como um todo.).

9 Quais são as atividades extra classe sugeridas por seu/sua professor(a)?

1. Filmes e livros.
2. Ler uma obra, ver um filme, fazer análises, ir ao teatro, etc.
3. Leitura sobre a tendência, o autor.
4. Análises de textos (poemas, livros).
5. Não me lembro.
6. Leituras e análises.
7. Filmes, livros, pesquisas na Internet.
8. Não me lembro, no momento.
9. Leituras de obras das outras literaturas, períodos. Assistir a filmes, peças teatrais, outras expressões artísticas relacionadas ao conteúdo.
10. Leituras, sugestões de filmes que intertextualizam com a literatura.
11. Análises literárias.
12. Ler muito.
13. Leituras de obras.
14. Leituras e análises.
15. Leituras e análises.
16. Leituras, análises, filmes.
17. Leituras de obras intermináveis e insuportáveis tudo valendo nota o que nos obriga a engolir tudo bem quietinhos.
18. Leituras.
19.
20. Leituras, exposições artísticas, filmes, teatros.

10 Assinale o que predomina nas aulas de Literatura Brasileira:

- (8) A periodização da literatura
 (15) O contexto sócio-histórico-cultural das obras
 (15) O enfoque na figura dos autores dos períodos literários
 (3) O enfoque apenas no texto
 (12) O enfoque na historicidade do texto
 (5) Outro: (especificar). (1) Enfoque do texto e suas referências /interferências com o seu contexto histórico com o autor, com outras obras; (1) Análise geral; (1) comparatividade com obras de arte e filmes; (1) O que o autor quis ao escrever o texto; (1) A arte e a literatura.

11 Quais as obras literárias sugeridas para leitura pelo(a) seu/sua professor(a) na disciplina de Literatura Brasileira que você realmente leu?

1. Perto do coração selvagem – Clarice Lispector; Amor de Perdição.
2. Muitas, é umas das coisas que mais faço e me dão prazer, me ajudam na aprendizagem.
3. Perto do coração selvagem – Clarice Lispector.

4.
5. Grande sertão veredas (Guimarães Rosa); São Bernardo (Graciliano Ramos).
6.
7. Somente os propostos para a avaliação.
8. Guimarães Rosa, Eça de Queirós (As cidades e as Serras); São Bernardo, O crime do padre Amaro (Lit. Port.), Sertão Veredas.
9. Não me recordo.
10. Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Guilherme de Almeida, Machado de Assis.
11. Os Maias, A casa das sete torres, propostos pelo professor.
12. Guilherme de Almeida, Carlos Drummond de Andrade, entre outras, Alfonsus Guimarães.
13. O ano da morte de Ricardo Reis – José Saramago (Lit. Port.) São Bernardo – Graciliano Ramos.
14. O crime do Padre Amaro, São Bernardo.
15. São Bernardo, Perto do coração selvagem.
16. Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade.
17. Memorial do convento, O Elefante ... tem outros, mas eu só lembro desses agora.
18. São Bernardo, Drummond, Lima Barreto, Machado de Assis. Guimarães Rosa.
19. Os Miseráveis (L. Portuguesa), São Bernardo, os Maias, algumas mais que não lembro.
20. Quase todos.

12 Quais são os autores e obras de História da Literatura Brasileira utilizados nas aulas desta disciplina?

1. Guimarães Rosa; Carlos Drummond de Andrade.
2. Massaud Moisés, Luiz Roncari, Afrânio Coutinho, ao longo dos anos que estudamos Literatura Brasileira tivemos contato com vários autores e suas obras.
3. Lima Barreto – Contos; Alphonsus Guimarães – poesia; Guimarães Rosa – Sagarana, Conversa de bois e a Hora e a vez de Augusto Matraga.
4. Guimarães Rosa e outros que agora não me recordo, estou em um péssimo dia e não gostaria de responder esse questionário.
5. O Elefante de Carlos Drummond de Andrade. A nova Califórnia de Lima Barreto, São Bernardo de Graciliano Ramos.
6. Drummond, Guilherme de Almeida, Manuel Bandeira, Clarice Lispector.
7. Não me recordo.
8. Guimarães Rosa, Guilherme de Almeida, Carlos Drummond de Andrade, Lima Barreto entre outros que no momento não me recordo, Machado de Assis.
9. Alfredo Bosi, Massaud Moisés.
10. Drummond – poesia; J. Guimarães Rosa – Conversa de bois, A hora e a vez de Augusto Matraga; Guilherme de Almeida – poesia.
11. Manoel de Barros, Guilherme de Almeida, Oswald de Andrade, etc.
12. Alfredo Bosi, Massaud Moisés.
13. Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Guilherme de Almeida, Lima Barreto, Alfonso Guimarães entre outros....Machado de Assis.
14. Lima Barreto, Machado de Assis, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Guilherme de Almeida, Carlos Drummond de Andrade, Alphonsus Guimarães.
15. Lima Barreto, Guimarães Rosa, Guilherme de Almeida, Carlos Drummond de Andrade, Alphonsus Guimarães, Machado de Assis, Clarice Lispector, Cecília Meireles.
16. Lima Barreto, Carlos Drummond, Guilherme de Almeida, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos.

17. José Saramago, Carlos Drummond de Andrade, Guilherme de Almeida, Lima Barreto, Alfonso Guimarães entre outros.
18. Antonio Candido, Massaud Moisés.
19. Guilherme de Almeida, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade – O elefante, Mário de Andrade, Clarice Lispector: A hora da estrela.
20. Não me recordo, no momento.

13 Você considera as obras indicadas acessíveis? Quais outras sugestões você teria para conhecer a história da Literatura Brasileira?

1. Mais ou menos. Eu acho que é através da leitura mesmo.
2. Considero importante o acesso a todo o material que estiver possível de ser encontrado para termos noção de uma visão crítica e científica do que estudamos e sabermos avaliar o porquê desta crítica também.
3. Agora que estamos na reta final do curso, as obras sugeridas pela professora, por exemplo, Perto do coração selvagem não tem um exemplar na biblioteca. Tive que pegar emprestado na UNIGRAN.
4. Sim, tem na biblioteca.
5. Sim. Deveríamos estudar mais a fundo os períodos literários.
6. Sim, filme.
7. As obras são acessíveis, pois mesmo que não tenha na biblioteca sempre há uma pessoa conhecida que empresta ou até mesmo pode ser comprado facilmente.
8. Sim.
9. Considero acessíveis. Através de resumos, Internet, cinema (de maneira limitada).
10. Sim. A literatura sul mato grossense que se expande a contribuir para a formação da Literatura Brasileira.
11. Considero. Eu sugeriria Lucíola, Iracema, Dom Casmurro, menos poesia mais narrativas.
12. Às vezes, com a ajuda da professora.
13. Sim, ter um bom professor de literatura como nós tivemos no 3º. e 4º. Anos, desde o início do curso ou termos mais horas na carga horária nesta importante disciplina.
14. Sim, encontram-se todas na biblioteca.
15. Algumas são bem difíceis de interpretar.
16. Não, ter mais livros na biblioteca.
17. Não. A biblioteca da UEMS é tão pobre quanto a mentalidade de seus administradores. Não tenho sugestões a dar a não ser o aumento do acervo de livros da biblioteca.
18. Sim.
19. Sim.
20. Sim. Nenhuma.

14 O que você mais gosta de ler e/ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente.

1. Para falar a verdade não sou muito fã dessa disciplina.
2. Gosto da literatura de um modo geral desde o Barroco, com Gregório de Matos até a contemporaneidade com os atuais escritores.
3. Eu adoro escutar os comentários da professora, ela conseguiu fazer com que eu passasse a gostar da disciplina.
4. Poemas e contos, porque são curtos e posso ler mais rápido.
5. Sinceramente, não gosto de estudar literatura (contexto sócio-histórico-cultural das

- obras). No entanto, gosto de ler as obras literárias de Graciliano Ramos e Machado de Assis.
6. Gosto de fazer análise e contextualizar os textos com o momento sócio-histórico.
 7. Gosto de ler contos, por ser uma leitura agradável.
 8. Gosto de poemas porque nós podemos nos identificar mais com cada obra, podemos fazer nossas próprias análises, viajar com a imaginação.
 9. Obras que fazem referência a outras obras, literaturas, mitos e períodos.
 10. Os poemas, porque eu faço uma viagem ao tempo através da poesia.
 11. Gosto mais de ler romances, pois não entendo as poesias, tenho muita dificuldade.
 12. Os poemas, gosto de analisar, aprendi a gostar.
 13. Poemas, porque eles são de interpretações várias e rápidas de se ler e entender.
 14.
 15. Gosto de ler contos, pois normalmente têm uma linguagem fácil de entender.
 16.
 17. Gostei de analisar romances, por serem mais detalhados e de fácil absorção.
 18. Ler. Me preenche de signos e significados.
 19.
 20. O Romantismo e o Simbolismo.

15 O que você menos gosta de ler e/ou estudar nesta disciplina? Por quê? Comente.

1. Fazer análise de textos. Porque tenho dificuldade para fazer análise.
2. Realmente não gosto muito da Era realista porque os escritores do período escrevem com uma exatidão da realidade que chega a chocar os leitores.
3. Algumas poesias onde os autores di vagam e eu não entendo nada (Guilherme de Almeida).
4. Teoria, porque é mais cansativo.
5. Não gosto de ler poesias, porque não tenho paciência para interpretá-las.
6. Não sou muito ligada aos períodos da literatura, mas não faço isso por descuido meu, sempre acho que vou me dedicar depois.
7.
8. Livros. Porque ainda não li nenhum que me prendesse a atenção, como poemas que atraem a minha atenção.
9. Obras com demasiado rigor, preocupação gramatical, com a forma em detrimento do conteúdo.
10. Eu gosto de tudo em literatura.
11. Poesias, pois não gosto e não entendo.
12. Livros, gosto de leitura livre.
13. Obras longas e complicadas como Machado de Assis.
14.
15. Não gosto de obras de Clarice Lispector porque tem linguagem difícil.
16.
17. Tirando análise de romance, eu não gosto da disciplina em si. Literatura é comotiva e muitas vezes depressiva, põe a gente pra baixo.
18.
19.
20. Modernismo, não é o meu estilo, gosto das coisas clássicas e místicas.

16 Você considera satisfatório o modo como é ensinada a Literatura Brasileira em seu curso? O que considera bom na condução das aulas? Comente.

1. Sim. A professora é muito interessada em passar informações para nós. Traz para a sala de aula muito dos seus conhecimentos.
2. Até agora não tenho do que reclamar porque desde o início aprendemos tudo o que é possível (no que temos acesso). As aulas têm sido de todo satisfatórias.
3. Na verdade nós passamos a ter aulas de Literatura Brasileira a partir do 3º. ano com a professora Maria Helena.
4. Sim, a maneira com que a professora apresenta os textos é essencial.
5. Sim, considero bom o modo que a professora inicia o assunto a ser estudado na aula. Ela sempre inicia sua matéria falando brevemente sobre o autor a ser estudado.
6. Sim. Aliás literatura deve ter sido uma das únicas disciplinas mais levadas a sério neste curso.
7. Eu considero as aulas bastante interessantes. Os profissionais que estão no curso estão bem preparados.
8. Sim. Vários comentários que a professora aborda sobre os autores, as obras lidas e análises.
9. Não. As discussões.
10. É satisfatório, pois o melhor estudo é aquele em que se tem em mãos o próprio texto.
11. Sim, a professora sabe explicar muito bem e tem muito conhecimento.
12. Sim, acho.
13. Sim, é satisfatório como já comentei, nos dois últimos anos de curso.
14. Eu considero ótimo, pois a professora é excelente. A professora tem postura, sabe conduzir a aula, nunca vem sem preparar sua aula.
15. Acho as aulas ótimas. A professora tem um vasto conhecimento sobre as aulas. Aprendi a gostar de literatura com esta professora e a fazer análises com ela. Conduz as aulas com segurança.
16.
17. Sim. A professora dá uma aula tão boa que ameniza bastante o peso que a gente traz nos ombros toda vez que vai ter aula de literatura...Eu venho mais por gostar da aula do que pela matéria.
18. Sim. A abordagem dos professores, enfocando o valor literário e não meramente periodização e características.
19. Sim. Gosto muito da maneira que a professora conduz as aulas, tenho ela como exemplo de profissional. Infelizmente eu é que tenho um pouco de dificuldades na matéria. Tenho aprendido a gostar e estou crescendo.
20. Sim, a professora tem uma excelente metodologia.

17 Caso não considere satisfatória a forma de condução do ensino desta disciplina, como acha que ela deveria ser conduzida? Quais suas sugestões a respeito?

1.
2.
3.
4.
5.
6. O único problema é quando não há vontade de ensinar do professor.
7.
8.
9. Com o uso de mais obras e maior aproveitamento do tempo de forma a se tentar atingir o máximo possível de diferentes abordagens, autores e obras.
10.

11.
12.
13.
14.
15.
16.
17. Sem sugestões.
18.
19.
20.

18 Como é o processo de avaliação dessa disciplina?

- (14) através de provas escritas
 (20) trabalhos de análise das obras sugeridas para leitura
 (19) seminários
 (2) artigos sobre os temas trabalhados
 (0) outros : todos os elementos estiveram presentes

Parte III

1 Caso esteja atuando como professor(a), informe:

Há quanto tempo dá aulas _____
Em que série(s) _____ **Disciplinas** _____

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9. 12 meses -- língua inglesa.
10.
11. 1 ano e meio – escola particular de inglês (vários níveis) – inglês.
12.
13. 20 anos – Médio, fundamental e escolas particulares de línguas – Inglês.
14.
15.
16.
17. desde 2001 (atualmente sem prática) – particular para jovens e adultos – Inglês.
18.
19.
20. 2 anos – ensino médio – literatura e inglês.

2 Se você já está exercendo a profissão de professor, qual metodologia utiliza para ensinar literatura para seus alunos?

1.

2.
3.
4. Não pratico esta profissão.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12. A metodologia que a franquia pede, mais conversação e menos gramática.
13.
14.
15.
16.
17. Graças a Deus eu não sou e nunca vou ser professora de uma matéria chata dessas! É chata demais!!!
18.
19.
20. Interativa, procuro utilizar vários recursos para tornar a aula motivadora.

3 Como chegou até esse método?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11. Pela franquia.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20. Pela influência da professora do ensino médio que dava as duas disciplinas.

4 Em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

1.
2.
3.

4. Consiste em incentivar a leitura de poemas e obras literárias.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11. Ensinar os alunos a gostar da matéria.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20. Fazer o aluno conhecer mais da cultura do seu país.

5 Você vê objetivos claros quanto à proposta de ensino da literatura dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio. Explique sua opinião.

1.

2.

3.

4. Não vi os PCNs ainda.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13. Sim, pois em todos os vestibulares há a necessidade de leitura de obras clássicas.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20. Não consultei.

6 Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.
8.
9.
10.
11.
12.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19. Procuraria estudar textos que relacionassem com a vida dos alunos, com a realidade deles, ou textos críticos que os levassem a refletir.
20. A faixa etária, a conduta da sala.

7 Você tem dificuldades para ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio? Comente sua afirmação.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11. Sim, pois não consigo analisar obras, tenho dificuldade.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19. Olha, pra ser sincera, tenho sim, mas se por acaso, eu chegar a dar aula dessa disciplina procuraria me esforçar para ser uma profissional exemplar.
20. Não, os adolescentes são fáceis de se lidar.

8 Se ainda não trabalha como professor(a) qual metodologia de ensino pretende utilizar em seu futuro trabalho em sala de aula?

1. Ainda não sei.
2. Gostaria de fazer como a minha professora , que trabalha com textos analisando suas características no período literário.
3. A universidade nos passa textos referindo-se a salas homogêneas e o que vemos (estágio) é que as salas são hiper-heterogêneas. Então, uma análise nos primeiros dias de aula será

- importante.
4. Não pretendo dar aulas.
 5. Primeiramente, quero ensinar meus alunos a ler. Para isso ser possível, tenho a intenção de levar para a sala de aula revistas (veja, superinteressante, jornais, e principalmente, livros literários para que eles comecem a ter conteúdo com a leitura.
 6. Pretendo trabalhar com leituras, filmes, análise de poesia. Se houver recurso na escola quero utilizar todos possíveis, gosto de aulas diversificadas, não cansativas.
 7. Ainda não sabemos exatamente o que nos espera, mas sabemos que não será fácil, então é necessário muita criatividade para incentivar os alunos.
 8. Base de análises, leitura de poesia e leitura de obras, trazer para os alunos o conhecimento não só da leitura, mas do contexto histórico.
 9. Seminários, discussões, comparações com filmes, pinturas, músicas.
 10.
 11. Não pretendo trabalhar como professora.
 12. Não sei que metodologia irei utilizar, mas pretendo usar o que for melhor para ambas as partes.
 13.
 14.
 15.
 16.
 17. Ainda não pensei nisso, mas procurarei uma forma bem interessante de ensinar língua inglesa.
 18. Uso de diversos recursos audiovisuais, linguagem simples e uso da abordagem sócio-cultural e histórica.
 19. Sinceramente não sei. Não gostaria de dar aula de Literatura Brasileira.
 20.

9 Quais os critérios que você pretende usar para selecionar os textos?

1.
2. Observar se eles têm características o suficiente de um determinado período para que o ensino-aprendizagem deste possa ser completo.
3.
4.
5. O gosto de cada aluno. Pretendo ensiná-los a ler livros que eles tem facilidade e afinidade. Isso, no início (Ensino Fundamental), é claro.
6. Se não precisar seguir algum livro didático, quero as realidades acessíveis dos alunos.
7. Tentar levar textos agradáveis e de fácil entendimento, pois no ensino fundamental e médio a maioria dos alunos não gostam de literatura.
8. Dependendo da série usar contos que acho que tem mais facilidade para “prender” os alunos ou fazer com que gostem de ler, fazer uma leitura interpretada, montar teatro com as obras e fazer com que os alunos participem, cantar um poema.
9. Sua importância como clássico e sua relação com a vida, contexto do aluno.
10.
11.
12. Também não sei responder que critérios irei usar.
13.
14.
15.
16.

17.
18. Seu valor literário.
19. Gostaria de me espelhar na minha professor a da universidade. Maria Helena é muito boa.
20.

10 Você considera que o Curso de Letras está preparando seus alunos para a tarefa de ensinar literatura nos níveis Fundamental e Médio?

1. Acho que não.
2. Sim, porque estudamos os autores, as obras, os períodos literários e as críticas que muitos autores fizeram sobre uma mesma obra, ou até mesmo sobre o período.
3. As leituras são passadas, depende dos alunos, do gosto deles pela disciplina, do interesse dos professores e do seu modo de conduzir a aula.
4.
5. Sim. O Curso de Letras está nos preparando para ensinar literatura nos níveis fundamental e médio, porém, não está nos preparando para, futuramente, fazermos uma especialização *lactu sensu* ou *strictu sensu*.
6. Sim.
7. Sim. O curso é voltado mais para literatura que pra outras áreas como: inglês e gramática.
8. Sim.
9. Para o objetivo que se dá a esse estudo: Sim (preparação para o vestibular). Para se ensinar, para competência literária: Não.
10. Não, pois a linguagem é diferenciada aos universitários. Não há uma sugestão de como trabalhar a literatura nos ensinamentos fundamental e médio.
11. Não, pois aprendi a dar aula vendo os professores, não durante o curso.
12. Não. Acho que faltou muita coisa para chegar a essa preparação.
13. Seria considerado que sim se tivéssemos uma carga horária maior no ensino dessa disciplina e um bom professor como esta que temos e que exige muito de nós e de nossas críticas analíticas.
14. Penso que sim, pois comecei a gostar de literatura no 3º. Ano. A professora que tivemos deixou a desejar. Já no 3º. ano em diante fui me apaixonando pela matéria. A professora soube como conduzir as aulas, soube nos cativar o que superou os dois primeiros anos.]
15. Eu acho que os dois últimos anos foram muito bons e nos deu um bom preparo.
16. Mais ou menos, a partir do 3º. E 4º. ano é que tivemos um professor que soube ensinar literatura para nós.
17. Sim.
18. Sim.
19. Creio que sim, mas é preciso gostar de ensinar essa disciplina.
20. Sim.

ANEXO G – Plano de ensino de Literatura Brasileira I e II UNESP/ ASSIS**PLANO DE ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA I
UNESP/ ASSIS**

DISCIPLINA: LITERATURA BRASILEIRA I - LIT0173

Professor(es) Responsável(eis):

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Conceito de Literatura Brasileira
2. Origens
3. Barroco: Prosa e poesia
4. Arcadismo: Prosa e poesia
5. Romantismo: Prosa e poesia

EMENTA

A disciplina LITERATURA BRASILEIRA I pretende iniciar os alunos do segundo ano de Letras no estudo do processo de formação e consolidação da Literatura Brasileira, abrangendo o período do século XVI ao final do século XIX, além de introduzi -los na leitura de autores e textos mais significativos do período em estudo.

PLANO DE ENSINO DE LITERATURA II

UNESP/ ASSIS

DISCIPLINA: LITERATURA BRASILEIRA II - LIT0181

PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS):

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

LITERATURA BRASILEIRA: REALIDADE/ TRANSFIGURAÇÃO

EMENTA

O curso tem por objetivo propiciar ao aluno um efetivo contato com alguns autores significativos da literatura brasileira produzida entre meados do século XIX e meados do século XX. Serão propostas a leitura e análise de algumas obras representativas desses autores (poesia e ficção), procurando-se continuamente discuti-las nas suas relações com os correspondentes momentos estéticos e contextos históricos.

Programa:

1. Pré-Modernismo
 - 1.1. Monteiro Lobato
2. Fim de século e vanguardas européias
 - 2.1. O Impressionismo
 - 2.2. O Futurismo
 - 2.3. O Expressionismo
 - 2.4. O Cubismo
 - 2.5. O Dadaísmo
 - 2.6. O Surrealismo
3. Modernismo brasileiro: Fase Heróica
 - 3.1. Oswald de Andrade
 - 3.2. Manuel Bandeira
 - 3.3. Mário de Andrade
4. Modernismo brasileiro: A Geração de 30
 - 4.1. Graciliano Ramos

Textos literários de leitura obrigatória:

Oswald de Andrade: *Memórias sentimentais de João Miramar* // *Pau Brasil*

Manuel Bandeira: *Libertinagem*

Mário de Andrade: *Macunaíma*
Paulicéia desvairada

Graciliano Ramos: *São Bernardo*

CrITÉrios de avaliação:

Versão escrita dos seminários	2 pontos
Verificações de leitura e participação em sala de aula	2 pontos
Prova teórica escrita no final do semestre	6 pontos

Bibliografia teórica básica:

ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22: a aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.

ARRIGUCCI Jr., Davi. *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BOSI, Alfredo. *O Pré-Modernismo*. 5.ed. São Paulo: Cultrix, s./d.

----- . *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro: antecedentes da Semana de Arte Moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. *Pau-Brasil*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1991. p. 7-53.

----- . Miramar na mira. In: ANDRADE, Oswald de. *Memórias sentimentais de João Miramar*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1997. p. 5-33.

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

----- . *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

-----, CASTELLO, J. Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: Modernismo*. 5. ed. São Paulo: DIFEL, 1975.

- CASTELLO, José. Negação e dogma. *Bravo!*. São Paulo, v. 1, n. 8, mai. 1998, p. 20-22.
- HELENA, Lúcia. *Modernismo brasileiro e vanguarda*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- LAFETÁ, João Luiz. O mundo à revelia (Posfácio). In: RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 66. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p.192-217.
- (Org.). *Mário de Andrade*. São Paulo: Abril Educação, 1982. (Coleção Literatura Comentada).
- MEIRELES, Cecília. *Cecília e Mário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- MONTEIRO, Adolfo Casais. Manuel Bandeira. In: ----- . *Figuras e problemas da literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: IEB, 1972.
- PAES, José Paulo. O *art-nouveau* na literatura brasileira. In: ----- . *Gregos & baianos: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ----- . *Texto/Contexto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ANEXO H – Planos de ensino de Literatura Brasileira II e III: UEL**UEL****PROGRAMA DE DISCIPLINA DE LITERATURA BRASILEIRA II**

Centro de Letras e Ciências Humanas

Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas

Ano Letivo: 2004

Disciplina: Literatura Brasileira II

Código: 3 LET 016

Carga Horária: 136

1. EMENTA

Romantismo, Realismo, Simbolismo, Pré-Modernismo e Modernismo.

2. OBJETIVOS

2.1 Conduzir o aluno ao conhecimento da Literatura Brasileira dos séculos XIX e XX, bem como da crítica literária que a enfoca.

2.2 Induzir o aluno às diferentes formas de abordagem de uma obra de arte literária.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**3.1 Romantismo**

3.1.1 A literatura romântica e seu contexto histórico-social

3.1.2 As contradições do espírito romântico

3.1.3 O romantismo literário brasileiro:

- José de Alencar - Iracema

- Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um sargento de milícias

- Álvares de Azevedo - Noite na taverna

- Gonçalves Dias - Primeiros cantos

- Castro Alves - Espumas Flutuantes

3.1.4 A crítica literária romântica - Santiago Nunes Ribeiro

3.2 Realismo

3.2.1 Contexto histórico-social

3.2.2 A arte realista e a preocupação com a mimese do real

3.2.3 A literatura irônica e crítica de Machado de Assis - Dom Casmurro

3.2.4 O naturalismo de Aluísio Azevedo - O Cortiço

3.2.5 Raul Pompéia e a atmosfera impressionista

3.2.6 O ideal de perfeição e pureza da poesia parnasiana:

- Olavo Bilac

- Raimundo Correia

- Alberto de Oliveira

3.3.7 A crítica realista: Sílvio Romero, José Veríssimo e Araripe Júnior

3.3 Simbolismo

3.3.1 A sugestão e a sensorialidade da poesia de Cruz e Souza - Broquéis

3.3.2 A religiosidade de Alphonsus de Guimaraens

3.3.3 O ceticismo de Augusto dos Anjos

3.3.4 A singularidade de Pedro Kilkerry

3.4 Pré-Modernismo

3.4.1 O contexto conturbado do início do século XX: vozes da tradição e vozes da inovação

3.4.2 A literatura crítica e engajada de Lima Barreto - Triste fim de Policarpo Quaresma

3.5 Modernismo

3.5.1 Contexto histórico-social

3.5.2 As correntes de vanguarda do início do século XX e suas relações com o Modernismo brasileiro

3.5.3 O ideal iconoclasta e a inovação da linguagem literária

- Mário de Andrade - Macunaíma

- Manuel Bandeira - Libertinagem

3.5.4 A prosa intimista: Cyro dos Anjos - O amanuense Belmiro

3.5.5 O romance de 30 e o engajamento social

- Graciliano Ramos - São Bernardo

- José Lins do Rego - Fogo Morto

3.5.6 A poesia engajada de Carlos Drummond de Andrade - A rosa do povo

3.5.7 Novos caminhos críticos

4. METODOLOGIA

Aulas teóricas e práticas, sendo que as teóricas consistirão de aulas expositivas pelo professor da disciplina e as práticas consistirão na análise de obras literárias vinculadas à matéria teórica.

5. ATIVIDADES DISCENTES

Leitura, análise e discussão de textos teóricos e literários.

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Prova escrita, seminários e participação em sala de aula.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABREU, Casimiro de. Obras de Casimiro de Abreu. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1940.

ALENCAR, José Martiniano de. Iracema. São Paulo: Ática, 1996.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. São Paulo: Ática, 1985. ANDRADE, Carlos Drummond de. A rosa do povo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

ANDRADE, Mário de. Macunaíma. 29 ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.

ANJOS, Augusto. Eu e outros poemas. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1965.

ANJOS, Cyro dos. O amanuense Belmiro. 8ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ARRIGUCCHI Jr. Achados e perdidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Dom Casmurro. São Paulo: Ática, 1989.

AZEVEDO, Álvares de. Obras Completas. São Paulo: Nacional, 1944.

BANDEIRA, Manuel. Poesias Completas. São Paulo: Casa do Estudante Brasileiro, 1948.

BARBOSA, João Alexandre. A tradição do impasse. São Paulo: Ática, 1974.

BARRETO, Lima. Triste fim de Policarpo Quaresma. 25 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BILAC, Olavo. Poesias. São Paulo: Francisco Alves, 1945.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 32 ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. Pré-Modernismo. São Paulo: Cultrix, s.d.

BRAYNER, Sônia. Labirinto no espaço romanesco. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. CAMPOS, Augusto. Re-visão de Kilkerry. São Paulo: Fundo Estadual de Cultura, 1970.

CANDIDO, Antonio. Brigada ligeira. São Paulo: Martins, s.d.

_____. Formação da literatura brasileira. São Paulo: Martins, 1964, 2 vols. . Literatura e sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. Na sala de aula. São Paulo: Ática, 1985. . Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

- _____. CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. Presença da literatura brasileira. São Paulo: Difusão - Européia do Livro, 1964.
- CORREIA, Raimundo. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959.
- _____.COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil, 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Distribuidora de Livros Escolares Ltda, 1975.
- _____.Caminhos do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Pallas, 1980.
- CRISTOVÃO, Fernando Alves. Graciliano Ramos: estrutura e valores de um modo de narrar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1977.
- CRUZ E SOUSA, João da. Obra Completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1961.
- DIAS, Antônio Gonçalves. Poesias completas e prosa escolhida. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959. -GALVÃO, Walnice Nogueira. Saco de gatos. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- GARBUGLIO, José Carlos et al. Graciliano Ramos. São Paulo Ática, 1987.
- GLEDSON, John. Machado de Assis: impostura e realismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GUIMARAENS, Alphonsus de. Obra Completa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960.
- GINSBURG, J. (org.). O Romantismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LINHARES, Temístocles. História crítica do romance brasileiro. São Paulo: EDUSP, 1987, 3 vols.
- MARCO, Valéria de. A perda das ilusões. O romance histórico de José de Alencar. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. Prosa de ficção. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- OLIVEIRA, Alberto de. Obra completa. Rio de Janeiro: Graphia, 1993.
- POMPÉIA, Raul. O ateneu. São Paulo: Ática, 1980.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. José de Alencar na literatura brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- RAMOS, Graciliano. São Bernardo. 34ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- REGO, José Lins do. Fogo morto. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.
- SCHWARZ, Roberto. Que horas são? São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. Ao vencedor as batatas. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- _____. Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

UEL**PROGRAMA DE DISCIPLINA DE LITERATURA BRASILEIRA III****DADOS SOBRE A DISCIPLINA****CÓDIGO:** 3 LET 017**NOME:** LITERATURA BRASILEIRA III**CURSO:** LETRAS **SÉRIE:** 4ª **ANO LETIVO:** 2002**1 - EMENTA**

Literatura brasileira contemporânea: 1945 -1990

2 - OBJETIVOS

O objetivo do curso é apresentar ao aluno uma visão orgânica da literatura brasileira contemporânea. Para atingi-lo, pretende-se evidenciar, pelo estudo de textos, as transformações estruturais e ideológicas em momentos culturais distintos; aguçar a capacidade crítica do aluno, fazendo com que ele produza textos analíticos similares aos que serão discutidos nas aulas teóricas; e, por fim, mostrar a integração dos meios de comunicação modernos com a literatura.

3 - CONTEÚDO**3.1. Os gêneros e a sua dissolução**

- Romance
- Conto
- Crônica
- Poema
- Teatro
- Ensaio

3.2. Temas e problemas

- O fazer literário e a invenção
- A mulher
- O amor
- O novo sujeito
- A cidade e o campo
- O nacional
- O real e o fantástico
- A rapidez
- O humor
- A cultura de massa

4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Serão utilizados os seguintes recursos:

- aulas teórico-expositivas
- leitura e análise de textos narrativos e poéticos
- discussão e debate em torno dos textos teóricos e poéticos
- seminários: comunicação de estudos em grupos
- produção de textos analíticos

5-CRONOGRAMA

6- FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Serão empregados os seguintes critérios:

- avaliações em grupos por meio de seminários
- avaliações individuais através de provas escritas nas quais o aluno deverá demonstrar capacidade de analisar textos literários empregando o referencial teórico -crítico apreendido ao longo do curso

7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ARRIGUCCI Jr., Davi. *Achados e perdidos*. SP: Polis, 1979.
- _____. *Enigma e comentário*, SP: Cia. das Letras, 1987.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis*. SP: Perspectiva, 1976.
- ÁVILA, Henrique Manuel. *Da urgência à aprendizagem: sentido da história e romance brasileiro dos anos 60*. Londrina: Ed. UEL, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Vol. 1. SP: Brasiliense, 1985.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. SP: Cia. das Letras, 1990.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 2ª ed. SP: Cia, das Letras, 1994.
- _____. *O conto brasileiro contemporâneo*. SP: Cultrix, 1992.
- _____. *História concisa da literatura brasileira*. SP: Cultrix, 1985.
- _____. (org.) *Leitura de poesia*. SP: Ática, 1997.
- BRADBURY, M. e MACFARLANE, J. *Modernismo: guia geral*. SP: Cia das Letras, 1989.
- CALVINO. Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso, 3ª ed. SP: Cia. Das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. "A Vida ao Rés-do-Chão". In: Vários Autores. A crônica. Campinas/RJ: Ed. Unicamp / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- _____. *Educação pela noite e outros ensaios*. SP: Ática, 1987.
- _____. *Literatura e sociedade*. SP: Cia. Ed. Nacional, 1985.
- _____. *Tese e antítese*. SP: Cia. Ed. Nacional, 1964.
- CAMPOS, Augusto de et al. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. SP: Brasiliense, 1987.
- CAMPOS, Haroldo. *Ruptura dos gêneros na literatura latino-americana*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- CARA, Salete de Almeida. *A poesia lírica*. 3ª ed. SP: Ática, 1989.
- CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira*. Origens e unidade. SP: EdUSP, 1999.
- CORTAZAR, Júlio. *Valise de cronópio*. SP: Perspectiva, 1993.
- COUTINHO, Afrânio (org.). *A literatura no Brasil*. Vol. 6, 4ª ed. RJ: Editora Global, 1998.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. RJ: Jorge Zahar, 1998.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. SP: Cia. das Letras, 1994.
- FRANCO, Renato. *Itinerário político do romance pós-64: A festa*. SP: Ed. da UNESP, 1998.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. SP: Duas Cidades, 1978.
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. SP: Ática, 1990.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *O espírito e a letra. Estudos de crítica literária*. 2 vol. SP: Cia. Das Letras, 1996.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde (1960/70)*. RJ: Rocco, 1992.

- _____ (org.) *Pós-modernismo e política*. RJ: Rocco, 1992.
- _____ (org-) *26 poetas hoje*. RJ: Aeroplano, 1998.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. RJ: Imago, 1991.
- LADEIRA, Julieta de Godoy (org.). *Contos brasileiros contemporâneos*. SP: Moderna, 1997.
- LIMA, Luiz Costa. *Dispersa demanda*. RJ: Francisco Alves, 1981.
- _____ *Lira e antilira*. RJ: Topbooks.
- MASSI, Augusto (org.). *Artes e ofícios da poesia*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1991.
- MORICONI, Ítalo (org.). *Os cem melhores contos do século*. RJ: Objetiva, 2000.
- MERQUÍOR, José Guilherme. *A astúcia da mimese: ensaios sobre a lírica*. 2ª ed. RJ: Topbooks, 1997.
- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. SP: Ed. Perspectiva, 1976.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. SP: Brasiliense, 1996.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. SP: Perspectiva, 1976.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. SP: Cia. das Letras, 1998. PICCHIO, Luciana Stegagno. *História da literatura brasileira*. RJ: Ed. Nova Aguilar, 1997.
- POUND, Ezra. *Abc da literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. SP: Cultrix.
- PROENÇA FILHO, Domício (org.). *O livro do seminário: ensaios*. SP: LR Editores, 1982.
- _____ . *Pós-modernismo e literatura*. SP: Vozes, 1997.
- _____ . *Estilos de época na literatura*. 7ª ed. SP: Editora Linceu, 1980.
- RAYMOND, Mareei. *De Baudelaire ao surrealismo*. SP: EdUSP, 1997.
- RESENDE, Beatriz (org.). *Cronistas do Rio*. RJ: José Olympio, CCBB, 1995.
- Revista Travessia* n° 24 - Poesia Brasileira Contemporânea. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1992.
- RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. SP: Atiça, 1988.
- ROSENFELD, Anatol et alli. *A personagem de ficção*. 5ª ed. SP: Perspectiva, 1976.
- SÁ, Jorge de. *A crônica*. 5ª ed. SP: Ática, 1997.
- SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa*. RJ: Paz e Terra, 1982.
- _____ *Nas malhas da letra*. SP: Cia. das Letras, 1989.
- SCHWARZ, Roberto. *Que horas são? Ensaios*. SP: Cia. das Letras, 1987. SECCHIN, Antônio Carlos. João Cabral: *a poesia de menos*. SP: Duas Cidades, 1985.
- _____ *Poesia e desordem*. RJ: Topbooks, 1996.
- SÚSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária*. RJ: Ed. Jorge Zahar, 1985.

LITERATURA BRASILEIRA III – 3 LET 017

Relação de autores e romances constantes no Programa de Literatura Brasileira III –UEL

Contos: Guimarães Rosa - Clarice Lispector - João Antônio - José J. Veiga - Murilo Rubião - Lygia Fagundes Telles - Nélide Pinon - Rubem Fonseca - Sérgio Sant'Anna - Sônia Coutinho - Moacyr Scliar - Ignácio de Loyola Brandão - Zulmira Ribeiro Tavares - Dalton Trevisan - Caio Fernando Abreu - Ricardo Ramos - Luiz Vilela - Roberto Drummond - Márcia Denser - Rubens Figueiredo

Crônicas: Rubem Braga - Paulo Mendes Campos - Stanislaw Ponte Preta - Carlos Drummond de Andrade - Carlos Heitor Cony - Fernando Sabino - Otto Lara Resende - Luís Fernando Veríssimo - Cecília Meireles - Clarice Lispector - Rachel de Queiroz -


Nelson Rodrigues

Poesia: Carlos Drummond de Andrade - Manuel Bandeira - Vinícius de Moraes - Cecília Meireles - João Cabral de Melo Neto - Haroldo de Campos - Augusto de Campos - Décio Pignatari - José Lino Grunewald - Ferreira Gullar - Mário Chamie - Mário Quintana - Chacal - Francisco Alvim - Paulo Leminski - Glauco Mattoso - Cacaso - Adélia Prado - Alice Ruiz - Ana Cristina César - Leila Miccofís - Yone Giannetti Fonseca - Armando Freitas Filho - José Paulo Paes - Rubens Rodrigues Torres Filho - Arnaldo Antunes

Letra de música; Chico Buarque - Caetano Veloso - Gilberto Gil - Torquato Neto - Lupicínio Rodrigues - Cartola - Dolores Duran - Vinícius de Moraes - Dorival Caymmi - Antônio Carlos Jobim - Aldir Blanc - Djavan - Fernando Brant - Vitor Martins - Antônio Cícero - Renato Russo - *Cazuza* - Arnaldo Antunes - Lenine

Romances: 1) O nacional e o político: *O que é isso, companheiro?* de Fernando Gabeira; ou *O inferno é aqui mesmo*, de Luiz Vilela, 2) A cidade: *Trapo*, de Cristóvão Tezza; ou *A grande arte*, de Rubem Fonseca, 3) O amor: *Um copo de cólera*, de Raduan Nassar; ou *Jóias de família*, de Zulmira Ribeiro Tavares; 4) A mulher: *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; ou *Verão no aquário*, de Lygia Fagundes Telles, 5) O novo sujeito e o intimismo: *Barco a seco*, de Rubens Figueiredo; ou *O risco do bordado*, de Autran Dourado; 6) O humor e o cotidiano: *As cinco estações do amor*, de João Almino; ou *O caso da chácara chão*, de Domingos Pellegrini, 7) O fantástico; *Sombras de reis barbudos*, de José J. Veiga, ou *Os crocodilos*, de Assis Brasil; 8) O fazer literário e a invenção: *Em liberdade*, de Silviano Santiago, ou *Confissões de Ralfo*, de Sérgio Sant'Anna; 9) A rapidez: *Adeus, velho*, de Antônio Torres; ou *Rastros de verão*, de João Gilberto Noll; 10) A cultura de massa: *Onde andarás Dulce Veiga?*, de Caio Fernando Abreu; ou *Elogio da mentira*, de Patrícia Melo.

ANEXO I – Planos de ensino de Literatura Brasileira I e II: UEMS

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE ASSUTNOS ACADÊMICOS</p> <p style="text-align: right;">[UEMS 1]</p> <p style="text-align: center;">PLANO DE ENSINO – PROGRAMA DE DISCIPLINA (Modelo “a”)</p>
<p><i>Unidade:</i></p>	
<p><i>Curso:</i> LETRAS Hab. Português/ Inglês</p>	
<p><i>Disciplina:</i> Literatura Brasileira I</p>	
<p>Código: LET- 073</p>	<p><i>Carga Horária:</i> 136 H/A</p>
<p><i>Professor:</i></p>	
<p>1 – EMENTA</p>	
<p>Formação da Literatura Brasileira até o Simbolismo.</p>	
<p>2 – OBJETIVOS</p>	
<p>Estabelecer contato com obras significativas da Literatura Brasileira e conhecer os aspectos centrais dos períodos nos quais se inserem.</p>	

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Literatura Informativa sobre o Brasil: crônicas de viagens;
- Barroco: poesia;
- Arcadismo: poesia;
- Romantismo: poesia e prosa;
- Realismo/ Naturalismo: prosa;
- Parnasianismo: poesia;
- Simbolismo: poesia;

4 – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. Cultrix, 1986, SP.

MOISÉS, Massaud. *A Literatura Brasileira através dos Textos*, Cultrix, 1986, SP.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Martins, 1972, SP.

REIS, Carlos & CASTELLO J. A. *Presença da Literatura Brasileira*. Difel, 1968, SP.

A literatura no Brasil. Direção: Afrânio Coutinho, co-direção: Eduardo de F. Coutinho – 6ª ed. Ver. E atual – São Paulo. Global. 2001.

DATA: 12/09/2005

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)

APROVAÇÃO

_____/_____/_____
**Assinatura do
Coordenador (a) sob
carimbo**

		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS		[UEMS 1]	
PLANO DE ENSINO – PROGRAMA DE DISCIPLINA (Modelo “a”)					
<i>Unidade:</i>					
<i>Curso:</i> LETRAS Hab. Português/ Inglês					
<i>Disciplina:</i> Literatura Brasileira I					
<i>Código:</i> LET- 073			<i>Carga Horária:</i> 136 H/A		
<i>Professor:</i>					
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM (Modelo “b”)					
VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM					
1 – AVALIAÇÕES PERIÓDICAS: Duas provas anuais, com valor de zero a dez, totalizando vinte pontos; Seminário, com valor de zero a dez, totalizando dez pontos.					
2 - AVALIAÇÃO OPTATIVA: Prova escrita.					
DATA: 12/09/2005		_____ ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)			
		APROVAÇÃO		____/____/____ Assinatura do Coordenador (a) sob carimbo	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

[UEMS 1]

PLANO DE ENSINO – PROGRAMA DE DISCIPLINA (Modelo “a”)

Unidade: **Dourados**

Curso: **Letras**

Disciplina: **Literatura Brasileira II**

Código: LET- 073

Carga Horária: 102 H/A

Professor:

1 – EMENTA

Pré-Modernismo e Modernismo.

2 – OBJETIVOS

- Conhecer os aspectos centrais das tendências estéticas e estilo individual que predominam nos textos pertencentes ao período literário que consta na ementa;
- Fornecer subsídios teóricos para a elaboração de análises literárias;
- Analisar diferentes tipos de textos literários, a saber: poesia, conto, romance;
- Relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito;

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. A ficção pré-modernista: Lima Barreto;
2. A poesia modernista (1º momento): Mário de Andrade; Manuel Bandeira;
3. A ficção modernista (1º momento): Mário de Andrade; Oswald de Andrade;
4. A poesia modernista e tendências contemporâneas: Cecília Meireles; Guilherme de Almeida; Carlos Drummond de Andrade; Murilo Mendes; Jorge de Lima; Mário Quintana; João Cabral de Melo Neto; Carlos Nejar;
5. A ficção de 30-45: Graciliano Ramos; Marques Rebelo; Cornélio Pena; Lúcio Cardoso; Cyro dos Anjos; Dionélio Machado;
- 6 – A ficção contemporânea: João Guimarães Rosa; Clarice Lispector; Lygia Fagundes Teles; Nelida Piñon; Dalton Trevisan; Raduan Nassar;
- 7 – A poesia em Mato Grosso do Sul: Lobivar Matos; Manoel de Barros; Flora Thomé;

4 – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. *Lições de poesia*. São Paulo. Ática, 1996

BRITTO, M. da S. *História do modernismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1972.

CANDIDO, A. et alii. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CANDIDO, A. & CASTELLO, J. A. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo: Difel, 1968.

COUTINHO, A. *A literatura no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Global, 2002.

FORSTER, E. M. *Aspectos do romance*. Rio de Janeiro: Globo, 2004.

FRIEDRICH, H. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GOTLIB, N. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

LAFETÁ, J. L. *Figuração da intimidade: imagens na poesia de Mário de Andrade*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

MARTINS, W. *A literatura brasileira: o modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MOISÉS, M. *A criação literária*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

_____. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 1991.

TELES, G. M. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas de 1857 até hoje*. Petrópolis: Vozes, 1983

DATA: 12/09/2005

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)

APROVAÇÃO

_____/_____/_____
**Assinatura do
Coordenador (a) sob
carimbo**

		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS		[UEMS 1]	
PLANO DE ENSINO – PROGRAMA DE DISCIPLINA (Modelo “a”)					
<i>Unidade:</i>					
<i>Curso:</i> LETRAS Hab. Português/ Inglês					
<i>Disciplina:</i> Literatura Brasileira I					
Código: LET- 073			<i>Carga Horária:</i> 136 H/A		
<i>Professor:</i>					
<p align="center">CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM (Modelo “b”)</p> <p>VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p>					
<p>1 – AVALIAÇÕES PERIÓDICAS:</p> <p>- Prova escrita: conceitos gerais referentes aos períodos literários que constam no programa e análise de texto;</p> <p>- Seminário.</p>					
<p>2 - AVALIAÇÃO OPTATIVA:</p> <p>A avaliação optativa, que constará de uma prova escrita e com conteúdo a ser definido posteriormente, será oferecida após o cumprimento do programa e carga horária. A nota da avaliação optativa, se igual ou superior a 7,0 (sete), substituirá a menor nota de uma das avaliações realizadas no decorrer do ano letivo.</p>					
<p>3 – EXAME FINAL:</p> <p>Ao aluno que, tendo frequência igual ou superior a 75% tiver alcançado média igual a 3,0 (três) e inferior a 7,0 (sete) nas avaliações, será oferecido o exame final, que constará de uma prova escrita abrangendo todo o conteúdo do ano letivo. O exame final será realizado após o encerramento do período letivo, observados os prazos previstos no calendário acadêmico.</p>					
DATA: 12/09/2005		<p align="center">_____ ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)</p>			
		<p align="center">APROVAÇÃO</p>		<p align="center">_____/_____/_____ Assinatura do Coordenador (a) sob carimbo</p>	