

## 5 Análise dos Dados

*Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas.* (Lispector, 1996, p. 295)

*Nor night nor day no rest.* (Shakespeare, 2007 [1590], p. 721)<sup>1</sup>.

Ao analisar o discurso dos participantes, buscamos perceber de que forma o não dito se manifesta no que efetivamente disseram e como essa constatação acrescenta algo de novo ao saber. Este é, portanto, o momento em que se tornam evidentes as reais contribuições do trabalho para o campo do conhecimento a que se destina. Assim, numa perspectiva cíclica, os achados podem contribuir para investigações futuras. Neste capítulo, apresentam-se os resultados do tratamento que se ofereceu aos dados. A análise compreende três etapas principais: conceituação de literatura a partir do que dizem os professores, organização do discurso docente com base nas funções das palavras-chave encontradas, e caracterização dos discursos sobre a prática pedagógica no ensino de literaturas de língua inglesa.

### 5.1. Percepções de *literatura*

Acreditamos que definir literatura seja algo complexo mesmo para profissionais da área. Além de o valor atribuído aos textos modificar-se com o passar do tempo (cf. Abreu, 2006; Carter, 2007; Todorov, 2009), há, em decorrência disso, uma multiplicidade de compreensões concorrentes para o fenômeno literário (Jordão, 2001a), que, em contrapartida, são responsáveis por

---

<sup>1</sup> Minha tradução: “Nenhum descanso, seja de noite, seja de dia”.

determinar seu valor. A fim de saber que conceitos regem a prática dos docentes pesquisados, optamos por selecionar os trechos de cada entrevista em que se fizeram presentes definições de literatura e categorizá-los. Inicialmente, essa classificação baseou-se nas propostas de Collie e Slater (1988) e Jordão (2001a), apresentadas nas Seções 2.1.3 e 4.3.2. Foi possível constatar uma multiplicidade de conceitos de literatura que norteiam o pensar dos professores superior ao que pressupunham os autores estudados. A análise linguística dos dados permitiu não só ampliar como também alterar o escopo previamente oferecido e chegar a um total de dez categorias para dar conta dos diferentes (porém não excludentes) sentidos atribuídos a literatura.

A grande variedade de categorias nos faz pensar que as definições apresentadas por cada professor ao mesmo tempo em que não são consensuais, não chegam a ser inteiramente subjetivas, pois todas são recorrentes em mais de uma entrevista. Apesar da dificuldade para se criarem parâmetros para contabilizar os dados, buscamos classificar os fragmentos selecionados de forma binária, levando em conta a ocorrência ou não das categorias encontradas. Durante a classificação, percebemos os seguintes aspectos:

- (a) Os professores não se distribuem uniformemente nas categorias e cada um pode pertencer mais a algumas do que outras;
- (b) Algumas categorias são mais recorrentes que outras no discurso dos docentes;

As categorias encontradas, por sua vez, puderam ser agrupadas de acordo com três macrocategorias, a saber, ‘identificação’, ‘composição’ e ‘finalidade’. Uma vez que nossa visão de linguagem é norteada pelas contribuições da LSF, esses três agrupamentos maiores surgiram como uma tentativa de identificar, de forma indireta, os conceitos de ‘campo’, ‘modo’ e ‘relações’ no discurso dos participantes (cf. Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994, Capítulo 3). Assim, ‘identificação’ corresponde a ‘campo’ (sobre o que se fala); ‘composição’, a ‘modo’ (em que meio, de que forma) e, por fim, ‘finalidade’ equivale a ‘relações’ (os participantes do sistema literário e o texto literário).

### 1) Identificação:

Por ‘identificação’, entende-se tudo o que responde à pergunta ‘o que é literatura?’. Nesse sentido, as definições propostas pelos participantes indicam que ela pode ser compreendida de três formas:

- (a) *Disciplina institucional*: Essa categoria se relaciona com a visão explícita ou implícita da literatura como uma disciplina acadêmica. O que é ressaltado pelos participantes nesse caso é o currículo institucional no âmbito da formação universitária em Letras.
- (1) *Lúcio*: /.../ é uma disciplina acadêmica fantástica, ela DEve existir em todos os níveis desde do ensino das séries mais tenras lá da ... do ensino fundamental né, até o último ano, ou o último estágio de qualquer doutorado /.../
- (2) *Rogério*: /.../ e um ↑terceiro↑ ponto que é muito esquecido que a literatura também é uma disciplina, Estudos Literários é uma disciplina acadêmica estabelecida, que se manTÉM né.
- (b) *Fonte de informação*: Essa categoria agrupa os segmentos em que a literatura foi considerada como uma possibilidade para se adquirir conhecimentos sobre o ser humano de um modo geral, entendendo-o em sua plenitude [exemplo (3), Edna]; também os fragmentos nos quais os participantes indicam ser a literatura uma fonte de conhecimento acerca de questões culturais e/ou históricas de diferentes povos, em especial aqueles cuja língua é o inglês [exemplo (4) Bernardo].
- (3) *Edna*: /.../ Agora pra mim é isso é uma forma de entender o mundo ... de entender o ser humano, de se relacionar com o mundo ... de ... de a:: abrir né justamente pra novos horizontes eu tenho uma visão de literatura muito ligada como eu te falei a história .. a contexto né, eu acho que é por aí, /.../
- (4) *Bernardo*: Eu acredito que literatura seja expressão de uma cultura, e não só uma expressão de uma cultura, mas de visões específicas de pessoas dentro de uma determinada cultura porque: cultura é um termo muito amplo então se nós falamos >vamos supor< cultura americana eu posso tá falando da pessoa que é descendente de ingleses e que vive lá num mundo anglo, num mundo WASP.. *White Anglo-Saxon and Protestant*.
- (c) *Manifestação artística*: Essa categoria mostra que os participantes entendem a literatura em um contexto maior, explicitamente relacionando-a ao panorama artístico e, assim, inserindo-a na tradição aristotélica que percebe a arte e a literatura não como cópia ou réplica, mas um conhecimento próprio do homem, a forma como ele constroi o mundo (cf. Compagnon, 2007; Seção 2.1.1). Dessa forma, entre as comparações a serem

estabelecidas, incluem-se a menção a outras manifestações artísticas – como a música, no discurso de Lúcio (exemplo 5), ou a pintura no tocante ao fragmento retirado da fala de Rogério (exemplo 6), que compara a linguagem verbal às linhas e às cores dispostas em uma tela.

- (5) *Lúcio: /.../ mas eu acho que a literatura é uma das formas de arte mais sublimes né, tem a ver com a música no seu início né, /.../*
- (6) *Rogério: Literatura é uma arte .. é a arte cuja matéria é a linguagem eh verbal assim como a pintura a matéria são as linhas, as cores comuns, né /.../*

Como se pode depreender das três possibilidades classificatórias, por um lado, há a visão pragmática de que a literatura é uma criação da burocracia educacional, sendo entendida como uma disciplina que faz parte do currículo acadêmico a ser cumprido por alunos universitários. Igualmente tendendo à visão utilitarista, nota-se a percepção de literatura como um relato histórico a partir do qual se poderia compreender como era a vida e a cultura da sociedade que ela retrata. Por fim, tem-se a visão de literatura como expressão artística, na qual os participantes a colocam lado a lado de outras manifestações, que primam por sua característica de expressão individual do artista, sem a necessidade de uma utilidade exterior a sua própria constituição, como defende Samuel (1996; cf. Seção 2.1).

Como as categorias não são excludentes, há casos como o discurso de Lúcio, por exemplo, que apresenta as três concepções. Além de considerar a literatura ‘disciplina institucional’ e ‘manifestação artística’, conforme ilustrado acima, o professor também trata literatura como fonte de informação:

- (7) *Lúcio: /.../ e para os alunos dos cursos de letras, português-inglês, inglês- literaturas, eu acho fundamental que eles tenham >digamos assim< uma base muito sólida não é? não só da cultura mas também da história e da literatura ... literaturas de língua inglesa pra melhorar o seu ... a sua condição de professor eles vão deter bastante conhecimento cultural e literário né, sobre as bases e formação dos povos que deram origem da Inglaterra e depois os Estados Unidos da América né, /.../*

## 2) Composição:

O segundo agrupamento, nomeado de ‘composição’, busca dar conta do que os participantes entendem como aquilo que constitui literatura. A classificação, nesse caso, responde à pergunta ‘do que a literatura é formada / composta?’. Aqui, são quatro as possibilidades identificadas nos discursos.

- (a) *Produção escrita*: Nessa classificação, as participantes entendem literatura de forma abrangente: responsável por abarcar todo tipo de produção escrita. Essa visão apareceu somente na fala de Maria e Paula. Deve-se ressaltar, no entanto, a ênfase que ambas dão à identificação de literatura como uma produção realizada no modo escrito (Halliday, 1994). Em se tratando especificamente de Maria, a professora não inclui formas orais de expressão em sua definição de literatura, apesar de mencionar o seu trabalho com baladas (cf. Seção 5.2), e atenta para a diferença entre literatura científica e não científica.
- (8) *Maria*: É difícil traduzir porque você tem é *literature with the small “l”*, *literature with the big “L”*, que que é literatura? Tudo que é escrito é literatura, você tem a literatura médica ... você tem a literatura de todas as áreas do conhecimento, que que é literatura? /.../
- (9) *Paula*: /.../ um texto literário que surge é tudo que é produzido e escrito no começo de um dado período histórico de formação de um povo até um conhecimento numa forma escrita numa área específica /.../
- (b) *Cânone literário*: Essa categoria considera que a literatura é também composta por um conjunto de textos que possuem certas características valorizadas socialmente que os inserem numa concepção canônica tradicional, aceita e reconhecida.
- (10) *Maria*: /.../ Não só os clássicos né, que faz parte e isso tá dentro do cânone, como tudo mais /.../
- (11) *Paula*: /.../ eh e que são autores consagrados reconhecidos por um cânone literário que manifesta naquele tipo de texto eh recursos literários né ... recursos linguísticos que são considerados peculiares e inerentes à própria literatura.
- (c) *Uso peculiar da linguagem*: Essa categoria volta-se para a construção linguística empregada em textos literários. Nesse sentido, as definições levam a pontos de convergência com a proposição dos formalistas russos de que a literatura trabalha a linguagem, desviando-a do uso cotidiano (Mukarovsky, 1977). Para esses participantes, os textos literários são constituídos por uma forma de discurso diferente das outras.
- (12) *Paula*: A gente pode falar de características inerentes ao texto literário aos recursos que ele apresenta entre aspas diferentes de outras manifestações, /.../
- (13) *Raquel*: Literatura .... literatura são narrativas que trabalham com a linguagem no campo da invenção, uma frase simples (riso). = Enfim o literário ele ... ele se encontra eu acho né, na exploração do discurso e da linguagem na perspectiva da imaginação, da invenção, é o experimento da linguagem não é? não só no seu conteúdo, como na sua forma, na sua materialidade, na visualidade, nas palavras na página né, /.../

(d) *Linguagem emotiva*: Essa categoria está relacionada com a noção de que o uso feito da linguagem na literatura chama a atenção do leitor, envolvendo-o emocionalmente. Propositamente, esta categoria foi colocada como a última da macrocategoria ‘composição’, pois ela estabelece um elo com a última macrocategoria, ‘finalidade’, ao considerar o impacto do texto literário sobre os indivíduos que com ele interagem.

(14) *Fátima*: /.../ eu sei que a linguagem pra mim se mostrando, eu acho totalmente comovente assim ... comovente esse trabalho de ... de:: sedução da linguagem, quer dizer uma pessoa trabalhando a linguagem de forma a torná-la sedutora, sabe? eu acho totalmente comovente totalmente, na poesia principalmente.

(15) *Maria*: /.../ Olha, um texto pra me atrair ele tem que ser bem escrito .. ele tem que ser interessante, tem que ter algum apelo né, /.../ ao emocional.

Na compreensão do que consiste a literatura, Maria e Paula assumem uma visão genérica, restringindo-a ao modo escrito. Já na segunda categoria, a literatura é entendida como tal a partir de uma decisão social que classifica os textos literários como parte (ou não) de um cânone. A terceira classificação assume que a literatura corresponde a textos com certo tipo de construção linguística. Por fim, a última categoria amplia essa noção e parece adotar uma perspectiva mais detalhada no sentido de que a linguagem própria dos textos literários evoca a sensibilidade do leitor.

Vale ressaltar que essas categorias não necessariamente se excluem. Maria, por exemplo, apresenta as quatro concepções acerca do que consiste literatura. Além dos exemplos acima de literatura como ‘produção escrita’, ‘cânone’ e ‘linguagem emotiva’, a participante também considera que a literatura faz ‘uso peculiar da linguagem’:

(16) *Maria*: /.../ agora literaturas 100% é um trabalho pra mim escrito com qualidade literária, não é? com sintaxe ... com gramática sofisticada ... com estilo pessoal /.../

### 3) Finalidade:

Por fim, os participantes também abordaram a finalidade dos textos literários, ou melhor, a sua relevância para o leitor, o que corresponde à terceira macrocategoria desse estudo. A pergunta implicitamente norteadora é ‘para que serve a literatura?’, que foi respondida pelos participantes de três formas distintas.

(a) *Ferramenta para ensino/aprendizagem de línguas*: Como o próprio nome indica, sob este rótulo foram considerados os segmentos em que os professores defendem o uso de textos literários como uma ferramenta no âmbito do ensino da língua inglesa.

(17) *Lúcio*: /.../ [a literatura] vai ajudar muito no ensino da língua inglesa né, que ensinando língua eles estão concentrando na questão linguística mesmo de comunicação imediata e desenvolvimento pelo menos nas quatro competências, mas eles tendo conhecimento da língua inglesa eles vão ter um plus né, eles vão poder passar certas noções pela língua da ... das literaturas, vão poder até trabalhar até com textos mesmos, poesias, contos né, para propósitos lingüísticos, /.../

(18) *Rogério*: /.../ como professor de língua propriamente a oportunidade de usar esse material [a literatura].

(b) *Desenvolvimento cognitivo*: Aqui, a interação com os textos literários é tratada como uma atividade que fomenta o desenvolvimento cognitivo do leitor. Como coloca Rogério, é preciso interpretar os signos ao se deparar com a literatura. A ideia central que subjaz a essa categoria é que o raciocínio, a criatividade e a imaginação tornam-se mais aguçados ao se manter contato com textos literários.

(19) *Fátima*: /.../ e você ler poesia em língua estrangeira representa um ... um esforço de compreensão ↑tamanho↑ que necessariamente você volta pra sua língua mais enriquecido ... mais capaz /.../

(20) *Rogério*: /.../ na literatura o uso da imaginação é muito intensificado né, você tem que usar sua imaginação muita ... você tem que a toda hora você tem que tá interpretando os signos né, /.../

(c) *Transformação pessoal*: Independentemente da linguagem empregada, tem-se a visão de que o conteúdo dos textos literários oportuniza a vivência de experiências capazes de modificar o indivíduo de alguma maneira ao engajá-lo emocionalmente, como expresso por Raquel. A literatura desempenha a função de apresentar possibilidades de vida e experiências variadas, como ressalta Vânia.

(21) *Raquel*: /.../ a gente ensaia as nossas emoções, né, através dos personagens ... através de situações que não são as nossas, que a gente tem a oportunidade de experimentá-las na pele do outro ... na pele daquele personagem, né, então é ensaio, a gente fecha o livro e a gente sai diferente ... a gente sai enriquecido da experiência alheia, né, /.../

(22) *Vânia*: /.../ é uma prática que nos faz sair do nosso casulo pessoal pra experimentar outras configurações ... outras subjetividades ... outras possibilidade de vida, que não as nossas, é o que nos possibilita expandir os nossos horizontes eh: mesmo sem sair do lugar né.

As categorias apresentadas mostram que, para os sujeitos, a literatura pode ter diferentes finalidades: contribuir para o aprendizado de línguas, compondo a variedade de gêneros discursivos com os quais os falantes se deparam no cotidiano; transformar cognitivamente os leitores, tornando-os ‘mais capazes’; e / ou modificá-los pessoalmente, permitindo-lhes vivenciar outras realidades por meio do texto literário e fazendo-os trazer essas vivências para o dia-a-dia.

Nesse grupo, a ênfase que recai sobre o leitor, o que alude à CEL (Ciência Empírica da Literatura) (cf. Seção 2.1.3), pois remete ao fato de que a literatura é um sistema, no qual os leitores são agentes que dele fazem parte.

A fim de ilustrar que essas três perspectivas não são excludentes para os participantes, tem-se, a seguir, o exemplo de Rogério. Como o participante mostra, o material da literatura oferece a possibilidade de se ter uma experiência linguística real, ao mesmo tempo em que o aspecto intelectual dos indivíduos é desenvolvido e seus valores são transformados:

(23) *Rogério*: E você tem também como professor de língua propriamente a oportunidade de usar esse material que é material vivo, que mexe não só com o intelecto dos alunos, mas também com suas emoções né, com seus valores seja lá o que for isso né, que eles tenham, eh:: então você capaz de ... de eles terem uma experiência muito mais contundente da língua até agora na literatura e da linguagem, né /.../

Na próxima seção, buscamos observar como os participantes se distribuem pelas três macrocategorias.



### 5.1.1. Distribuição dos participantes pelas macrocategorias

O Quadro 4 resultou da categorização dos diferentes segmentos de cada participante e oferece uma ideia geral de como os dados se distribuem.

Participante	Macrocategorias		
	Identificação	Composição	Finalidade
Bernardo	✓	-	✓
Edna	✓	✓	✓
Fátima	✓	✓	✓
Letícia	✓	✓	✓
Lúcio	✓	-	✓
Maria	✓	✓	✓
Paula	✓	✓	✓
Raquel	✓	✓	✓
Rogério	✓	✓	✓
Vânia	✓	-	✓

Quadro 4: Distribuição de participantes por macrocategorias

A primeira coisa que podemos notar nesse quadro é que todos os participantes, sem exceção, relacionam identificação e finalidade com a definição de literatura. Em outras palavras, eles não se preocupam apenas em dizer o que é, mas também para que serve o texto literário para os leitores. Isso talvez seja motivado pelo fato de que o roteiro das entrevistas previa as questões ‘o que é literatura?’ e ‘qual a relevância do ensino de literaturas de língua inglesa?’, que, de certa maneira, correspondem às macrocategorias supracitadas. Entretanto, as respostas dadas por cada professor não se concentram em partes específicas da entrevista, distribuindo-se ao longo de toda a interação, o que mostra que eles não estavam somente influenciados pelas perguntas ao conceituarem literatura.

Além disso, sete professores vão além do que inicialmente teria sido proposto, ou seja, a discussão acerca do que seja literatura e de sua função,

tratando também de sua composição, em outras palavras, daquilo que a constitui. A composição da literatura só não é tópico da discussão (na parte da definição) na fala de três participantes: Bernardo, Lúcio e Vânia. Bernardo, todavia, ao tratar de sua prática pedagógica, conforme se percebe na análise das palavras-chave e ao descrever seus procedimentos metodológicos (cf. Seções 5.2 e 5.3), aborda consideravelmente a materialidade da literatura, mencionando, repetidas vezes, as obras com que costuma trabalhar. Algo semelhante acontece com Vânia quando descreve a divisão matemática com que conduz o trabalho de análise de um determinado romance (cf. Seções 5.2 e 5.3). Em suma, apesar de Bernardo e Vânia não abordarem a composição da literatura ao defini-la, parecem não esquecê-la quando falam de sua prática. Da mesma maneira que Halliday e Hasan (1989) e Halliday (1994) defendem que as variáveis do contexto situacional (campo, relações e modo) perpassam as situações interativas, o discurso de quase todos os participantes perpassa as três macrocategorias encontradas na pesquisa.

É importante ressaltar que a relação de identificação de literatura a algo, foi, em muitos casos, implícita, sendo percebida dentro do fluxo discursivo dos participantes. Por exemplo, a compreensão de que Fátima identifica literatura a uma disciplina institucional se deu quando ela disse: “jamais seria capaz de conceber um curso como (nome do curso) eu não saberia muito explicar os passos dessa arte”. Neste exemplo, a palavra ‘curso’ faz alusão à literatura como uma disciplina. Já “passos dessa arte” explicita a identificação de literatura com arte, embora ela não tenha dito “literatura é arte”, utilizando o verbo *ser* (como Rogério e Bernardo fazem), que indica processos relacionais, ou seja, estabelecendo a relação de identificação de literatura a algo (Halliday, 1994). Este é o caso de Rogério e Bernardo. Rogério, por exemplo, afirma que “literatura é uma arte” e Bernardo diz: “eu acredito que literatura *seja* expressão de uma cultura”.

Dentre os participantes que abordam a composição dos textos literários destacam-se Maria e Paula. Ao definirem literatura, essa perspectiva ocupa grande parte do discurso de cada uma. Maria aponta que literatura é um “trabalho com qualidade literária, com sintaxe, com gramática sofisticada”, que é a mesma ideia transmitida por Paula quando afirma que textos literários são aqueles “com características peculiares”. Uma possível explicação para as interpretações destas professoras talvez seja a formação de ambas: as únicas, dentre os participantes, que possuem mestrado em Linguística Aplicada. Parece, portanto, que a formação

direcionada ao ensino de leitura em língua inglesa<sup>2</sup>, caso de Maria, ou à interface entre língua e literatura<sup>3</sup>, caso de Paula, influenciou a forma como entendem e definem literatura.

Em se tratando de Raquel e Vânia, é interessante perceber que o empenho principal das duas, ao definirem literatura, está em discutir a sua finalidade, quer dizer, a relevância da mesma para o leitor. Além da associação com a variável sistêmica ‘relações’, o grupo ‘finalidade’ remete ao objetivo da CEL em tratar de outros agentes que compõem o sistema literário, além do texto em si (cf. Seção 2.1.3). As professoras voltam seu foco de atenção para os efeitos ou benefícios que a obra provoca no leitor. Quando Raquel afirma que “a literatura *nos* ensina a frear essas potências que a gente pode imaginar ter”, constrói-se uma imagem de literatura que não está relacionada à ideia de objeto, de material escrito e impresso, mas de entidade pedagógica capaz de provocar algo naquele que com ela tem contato. Dizer que ‘a literatura ensina’, significa que ‘o leitor com ela aprende’. Semelhantemente, Vânia afirma que “a literatura é uma prática que *nos* faz pensar”. Novamente, percebe-se a ideia de que a literatura ‘causa’ algo, ‘provoca’ algum tipo de reação no leitor: ele pensa e / ou freia potências (aprende). Vânia associa literatura a ‘uma prática’ que, assim como faz Raquel, é uma forma de defini-la privilegiando o processo de interação e não o objeto / o texto. Além disso, a presença do pronome oblíquo ‘nos’ enfatiza essa visão dialógica, defendida pelas professoras, que a literatura estabelece com o leitor, quer dizer, ao dialogar com a literatura, esse contato provoca algo *em nós*, os sujeitos que com o texto interagem (cf. Bakhtin, 1979 [1930]).

A fim de conhecer as categorias que predominam no discurso dos participantes, na próxima seção, cada macrocategoria (‘identificação’, ‘composição’ e ‘finalidade’) será analisada separadamente.

---

<sup>2</sup> O ensino de leitura em língua inglesa foi o tema da dissertação de mestrado de Maria. Informação obtida pelo Currículo Lattes.

<sup>3</sup> A interface entre língua e literatura foi, indiretamente, o tema da dissertação da Paula. Informação obtida pelo Currículo Lattes.

### 5.1.2. Categorização do discurso dos participantes

O quadro abaixo, que contempla as categorias da macrocategoria ‘identificação’, mostra aquelas que se destacam na fala de cada professor (✓). As categorias que *não* são aplicadas aos discursos estão marcadas por um traço (-) e as que estão com um asterisco (\*) podem ser também aplicadas, mas não são predominantes. É importante lembrar que a utilização desses símbolos obedece à forma binária como os dados foram classificados: categoria presente ou ausente em cada fala. Em alguns discursos, porém, foi possível perceber a retomada de uma mesma categoria em diferentes momentos da fala sobre literatura. Essa, portanto, é a diferença entre o marcador (✓) e o asterisco (\*): o primeiro mostra-se mais enfático e recorrente na fala de cada professor (cf. Modelo de categorização - Anexo 1).

Participante	Identificação		
	Disciplina institucional	Fonte de informação	Manifestação artística
Bernardo	-	✓	-
Edna	*	✓	*
Fátima	✓	-	*
Letícia	✓	*	-
Lúcio	*	✓	✓
Maria	*	✓	-
Paula	-	✓	*
Raquel	✓	✓	✓
Rogério	*	*	✓
Vânia	-	-	✓

Quadro 5: ‘Identificação’ por participante

Esse quadro mostra que os participantes potencializam diferentes aspectos no tocante à identificação de literatura a algo. Fátima e Letícia, em seus discursos,

priorizam uma visão institucional de literatura em comparação com os demais participantes. Entretanto, elas não verbalizam explicitamente que literatura é uma disciplina institucional, mas optam por lançar mão de expressões que fazem parte do mesmo campo semântico. Isso talvez queira dizer que considerar literatura como uma disciplina institucional seja um processo inconsciente por parte das professoras:

- (1) *Fátima*: /.../ eu acho que [literatura] é um estudo /.../
- (2) *Letícia*: /.../ a aula é de literatura /.../  
/.../ eu sou professora de literatura, mas eu não caço metáforas /.../

Nos dois exemplos, as palavras ‘estudo’, ‘aula’ e a expressão ‘professora de literatura’ subentendem a noção de literatura enquanto uma disciplina acadêmica consolidada e que pressupõe certas expectativas quanto ao seu funcionamento. Letícia, no exemplo 2, apresenta uma determinada concepção quanto ao que seja aula de literatura – uma prática em que se ‘caçam’ metáforas. Entretanto, apesar de reconhecer que as aulas se caracterizam desta maneira, ela não assume esse tipo de prática como sendo sua, quebrando, portanto, com o que parece acreditar ser o habitual. É interessante observar a metalinguagem da professora: ela usa uma metáfora (caçar) para explicar uma prática de análise textual que usa o texto como pretexto para a detecção de figuras de linguagem.

Os participantes Lúcio e Rogério, apesar de não darem ênfase ao caráter institucional da literatura em suas falas, são os únicos que verbalizam explicitamente a noção de literatura como disciplina institucional:

- (3) *Lúcio*: /.../ eu acho que a literatura é uma, eu diria que ela é muito mais do que uma disciplina /.../
- (4) *Rogério*: /.../ a literatura também é uma disciplina, Estudos Literários é uma disciplina acadêmica estabelecida /.../

O que se percebe, então, é que a compreensão de literatura como uma disciplina institucional perpassa, explícita ou implicitamente, a fala da maioria dos entrevistados. Esse cuidado no trato da literatura pleiteia para a mesma o status da profissionalização. A literatura, então, deixa de pertencer somente ao campo do conhecimento e/ou da arte e passa a figurar como um saber para o qual se exige formação especializada. Talvez esta seja uma maneira encontrada pelos professores de assegurar seu próprio ofício e (re)afirmá-lo como necessário. Esse esforço mostra-se especialmente importante quando se percebe que a literatura

perde espaço no mundo acadêmico. Conforme discutido na Seção 2.2.1, a partir da promulgação das DCNs em 2002, os estudos literários tendem a assumir, progressivamente, caráter secundário nos currículos institucionais.

Bernardo, Edna, Maria e Paula parecem apresentar uma visão mais utilitária, da qual se depreende ser possível ‘tirar’ algo da literatura. Esta concepção não aparece no discurso de somente duas participantes, Fátima e Vânia. Esse resultado vai ao encontro de estudos anteriores (Jordão, 2001a; Menezes e Zyngier, 2009), em que foi possível perceber o forte interesse em abordar literatura como uma forma de desenvolvimento do conhecimento crítico, cultural, histórico, semelhante ao que observamos nesta tese:

- (5) *Bernardo*: Então eu acho que literatura é expressão .. da cultura de cada povo, não necessariamente da nação em si como ... como um guarda-chuva que compreende todas aquelas pessoas que estão ali mas da cultura de cada cidadão especificamente, de cada indivíduo.  
 /.../ eu acho que cultura, literatura como expressão de uma cultura é.. é ao meu ver é a primeira coisa que eu consigo pensar.
- (6) *Edna*: /.../ eu tenho uma visão de literatura muito ligada como eu te falei a história .. a contexto né, eu acho que é por aí, /.../  
 Agora pra mim é isso é uma forma de entender o mundo ... de entender o ser humano, de se relacionar com o mundo.  
 Tá inserida dentro né, desse contexto aí histórico-cultural e literatura quando a gente pensa em literaturas de língua inglesa aí a gente também não pode pensar em Inglaterra, por exemplo, e aí tem toda uma história política de resistência né, e cultural que passa, falando junto, porque você pode pensar em literatura de língua inglesa como Índia, por exemplo, /.../  
 /.../ a literatura te ajuda a refletir a ter um pensamento crítico e a entender o mundo (riso) né, /.../
- (7) *Maria*: /.../ [literatura são textos] falando sobre fatos eh: questões relevantes pra humanidade como um todo, então é muito complicado /.../
- (8) *Paula*: /.../ a literatura é parte da cultura dos povos né, através dela que a gente toma conhecimento das diferentes formas, dos diferentes povos, /.../  
 /.../ e ela sem dúvida nos permite compreender MUIto mais da existência humana, né, quem nós somos, o quê que a gente entende, né, como ser humano.  
 /.../ ela serve pra isso pra dar a ele [o aluno] esse conhecimento maior, pra permitir (barulho) a ele uma compreensão maior do mundo /.../

Halliday (1994) defende que construímos o social por meio da linguagem, dentro do seu tecido gramatical. Complementarmente, Fairclough (2001) aponta que questões ideológicas se manifestam nos discursos. A partir disso, podemos pensar que, além do conceito de literatura como fonte de informação, que depreendemos dos fragmentos acima, é possível penetrar em crenças e valores construídos pelos participantes.

Nos exemplos, o discurso mais enfático parece ser o de Paula. Ela demonstra uma confiança inequívoca na superioridade da literatura, colocando-a como uma forma hegemônica de conhecimento cultural e sobre a existência humana. A escolha lexical “dar conhecimento” transmite a ideia de que o saber não é algo construído, mas absorvido pelos alunos no contato com a literatura. Esse dado articula-se à análise das palavras-chave de Paula (Seção 5.2). Nela, foi possível constatar que, para a professora, existe certa incapacidade por parte dos alunos, falta-lhes ‘conhecimento’. A literatura, portanto, fornece ao aluno o conhecimento que o mesmo não possui. Além disso, o verbo ‘serve’ aponta para o caráter utilitarista da categoria.

Diferentemente, os discursos de Edna e Maria refletem uma atitude mais dialético-dialógica e questionadora acerca da literatura como fonte de saber humano e histórico-cultural. Para elas, o conteúdo das obras amplia as possibilidades do sujeito, não no sentido de *receber* uma informação que não se tem ou de aprender com os modelos *certos*. As professoras colocam o aprendizado de literatura como uma das possibilidades de olhar o mundo criticamente, de com ele dialogar e, em suas palavras, “se relacionar”. No caso de Edna, particularmente, há ruptura com a visão de Estados Unidos e Inglaterra como sinônimo de aprendizado de cultura / literatura de língua inglesa.

De certo modo, essa visão descentralizadora aparece no discurso de Bernardo. O participante equaciona literatura e cultura, que, para ele, vai além da compreensão em termos de povos ou nações, mas atinge também o individual. Em outras palavras, ele coloca cultura como um conjunto de características individuais. A associação de literatura à cultura é tão forte na fala de Bernardo que ele desvia o foco da literatura e passa a explicar o que compreende por cultura.

Com relação à assertividade, Edna mostra-se menos assertiva que Paula, colocando sua opinião não como *a* verdade, mas como *uma* possibilidade: “eu tenho uma visão”, “pra mim”, “é uma forma”. Bernardo tende a assumir o mesmo tom: “é ao meu ver”, “é a primeira coisa que eu consigo pensar”.

Embora não seja predominante em sua fala, parte do discurso de Letícia faz alusão à literatura como fonte de informação:

- (9) *Letícia*: /.../ eu procuro muito é ... é olhar pra literatura de uma maneira mais ... ah ... ah de uma perspectiva mais multidisciplinar, olhando pra vamos dizer assim especificidades históricas, políticas, culturais sabe? então, vamos dizer, ler um texto escrito em 1624, pode não ser ... pode ser difícil ... pode não ser é a coisa mais excitante do mundo, mas ele vai proporcionar ao aluno uma base que vai ser muito

importante pra leitura ah ... ah do que vem nos outros séculos, nos séculos seguintes /.../

Para Letícia, a questão da soberania e importância do texto literário também aparece. Ela chama atenção, no entanto, para o fato de que o texto literário é sempre bom, mesmo quando ‘parece’ não ser, seja por conta de seu grau de dificuldade ou de interesse. Ela coloca o prazer dissociado da necessidade de se ler o texto para alcançar um objetivo (futuro): a compreensão melhor de estudos posteriores. Essa ideia de que textos literários de períodos anteriores revela uma visão de ensino de literatura calcada nos moldes da “educação bancária” de Freire (1978) e transmite a noção de que a literatura vai ‘melhorando’ ao longo do tempo (cf. Capítulo 3).

De modo geral, os exemplos aqui apresentados para literatura como ‘fonte de informação’ mostram que esses professores olham para a literatura numa perspectiva objetiva, distanciada, em que os benefícios do contato com os textos são enfatizados. Ler textos literários, que são inquestionavelmente bons, fornece o conhecimento cultural que não se possui, prepara para leituras futuras, ajuda a olhar o mundo de forma crítica e a entender a existência humana. A solução para o fim da falta de conhecimento, portanto, está na literatura.

Jordão (2001a; Seção 2.2.2) também percebeu em seus dados essa confiança na incontestável soberania da literatura, como se os textos possuíssem um valor intrínseco e não a eles atribuído. Tendemos a concordar com a autora quando defende que esse tipo de postura é problemático, pois coloca os sujeitos subjugados aos textos. Se, por acaso, a compreensão ou o prazer com a leitura não é alcançado, o problema está com o leitor. Isso é complicado já que há de se considerar que as experiências e vivências são individuais e, portanto, um mesmo texto pode ser recebido ou percebido diferentemente.

Os resultados mostram ainda que os discursos mais equilibrados para ‘identificação’ são os de Raquel e Lúcio. Enquanto Lúcio enfatiza igualmente ‘fonte de informação’ e ‘manifestação artística’, Raquel aborda as três categorias que fazem parte do primeiro grupo com a mesma ênfase. O resultado encontrado para Raquel talvez signifique que, na macrocategoria ‘identificação’, ela equilibra as opiniões dos demais participantes.

A associação entre literatura e arte é mais enfática em Rogério, permeando todo o seu discurso, o que pode ser confirmado através das linhas de concordância



geradas para suas palavras-chave (cf. Seção 5.2). Vânia associa literatura à arte em somente uma parte de sua definição de literatura. Lúcio também aborda consideravelmente literatura como arte. Os exemplos a seguir ilustram as falas dos participantes:

- (10) *Lúcio*: /.../ todos movimentos literários e artísticos né, /.../ que ajudaram com que a literatura pudesse de uma certa forma ser muito desconstruída né, reformaTADA, reformuLADA e dialogar com a pintura também /.../  
/.../ ela faz parte da alma humana como a arte de um modo geral né /.../
- (11) *Rogério*: /.../ a relevância da literatura é a relevância da arte na vida ... é ... é ... é a necessidade do ... do ... do que você tem de educar seus sentidos né, /.../  
O que a gente chama de arte, literatura tudo isso, foi durante séculos privilégio da elite apenas né. É claro que isso não é verdade, porque nós temos toda uma literatura, eh toda uma literatura oral, nós temos uma arte popular né, eh: quer dizer essa capacidade de você embelezar a existência né, se você vai numa feira e um feirante começa a criar uma quadrinha pra vender ele tá embelezando o seu trabalho, então é existe essa ... essa e aos poucos na cultura ocidental essa ... essa coisa que a gente chama de beleza foi se auto-- foi ficando autônoma em relação à sua base material né /.../
- (12) *Vânia*: /.../ eu diria que a Literatura, como qualquer forma de arte, é uma ... é uma prática que nos faz pensar /.../ acho que a música também ... a música também produz esse efeito pelo menos pra mim, né /.../

Ao tratarem a literatura como forma de arte e ao descreverem sua importância, Rogério e Lúcio não modalizam sua fala, ao contrário, são enfáticos e categóricos: “é a relevância da arte na vida”; “ela *faz parte* da alma humana”. Eles parecem assumir que o valor e a hegemonia da literatura para a existência humana são inequívocos, eliminando a possibilidade de argumentos contrários. Novamente, percebe-se uma crença absoluta na existência de um valor intrínseco aos textos literários. As escolhas linguísticas adotadas são mais enfáticas, diferentemente da postura adotada por Vânia, que modaliza seu discurso (“acho”, “pelo menos pra mim”) aproximando o conceito de arte de sua subjetividade.

A correlação entre arte e literatura, que permeia as falas da maioria dos participantes, não só de Lúcio, Rogério e Vânia, vai ao encontro de teóricos como Samuel (1996) e mostra que a literatura e, da mesma forma, as outras formas de arte expressam a necessidade primitiva e de mão dupla dos seres humanos de tanto se representarem como de se perceberem representados – as pinturas rupestres, por exemplo, parecem ilustrar isso (cf. Magalhães, 2005; Seção 2.1). Isso, contudo, não significa que o valor está lá. A literatura pode ser uma necessidade do ser humano, mas o valor dela não lhe é inerente, mas pelo próprio indivíduo atribuído.

Quando Rogério faz alusão à literatura oral e das massas, ecoa Jordão (2001a) e Abreu (2006), que defendem que o conceito de literatura é relativo e deveria ultrapassar a noção de cânone e as escolhas da crítica literária. Este é um tópico relevante, pois deixa claro que as obras selecionadas ou não para compor um cânone, por exemplo, recebem tal *status* a partir de valores atribuídos aos textos. É interessante observar a maneira como Rogério aborda a questão. Inicialmente, afirma que arte e literatura, “durante séculos”, foram “privilégios” da elite. Entretanto, logo em seguida, ele reformula seu pensamento e expande a noção, chamando atenção para a literatura oral e para a arte popular. Rogério problematiza a noção de arte e mostra que a distinção entre a chamada arte erudita, que é aclamada, e a arte das massas são, essencialmente, uma questão de valor social, porque, como deixa implícito em seu discurso, a arte vai além das nomenclaturas, sendo uma necessidade humana (cf. Seção 2.1.1).

Lúcio, por outro lado, posiciona-se diferentemente. Embora afirme que a arte “faz parte da alma humana”, o que remete a Todorov (2009), ao dizer que “todos movimentos literários e artísticos” contribuíram para a transformação da literatura, parece assumir uma visão fragmentária da literatura e das artes de um modo geral, divisíveis em estilos e épocas. Isso não deixa de ser uma imposição elitista da crítica, que julga o que pode ou não ser considerado arte (cf. Abreu, 2006). Todavia, as palavras: “desconstruída”, “reformatada” e “reformulada” parecem alusão a uma possível reestruturação conceitual acerca do que seja literatura proveniente de um diálogo estabelecido com tendências presentes em outras manifestações artísticas, como a pintura, para a qual Lúcio chama atenção.

Com relação à segunda macrocategoria, ‘composição’, os resultados encontrados foram os seguintes:

Participante	Composição			
	Produção escrita	Cânone literário	Uso peculiar da linguagem	Linguagem emotiva
Bernardo	-	-	-	-
Edna	-	✓	-	-
Fátima	-	-	-	✓
Letícia	-	-	✓	-
Lúcio	-	-	-	-
Maria	*	*	✓	✓
Paula	*	*	✓	-
Raquel	-	-	✓	✓
Rogério	-	-	-	*
Vânia	-	-	-	-

Quadro 6: 'composição' por participante

Ao tratar daquilo que constitui literatura, dentre as categorias encontradas, Edna reconhece apenas a visão de texto literário enquanto cânone, apesar de rejeitar a ideia de que a literatura se restrinja a isso:

(13) *Edna*: Não só os clássicos né, que faz parte e isso tá dentro do cânone, como tudo mais daí, até literatura pós-colonial /.../

A perspectiva de compreensão de literatura como cânone aparece na fala de somente três professoras: Edna, já mencionada, Maria e Paula. Os outros sete professores não tocam nesta questão. Por um lado, esse dado parece indicar que a questão do cânone não se mostra uma fonte de grande preocupação dos participantes do estudo. Por outro, não significa que aqueles que não explicitaram o conceito não levem em conta esta noção. De qualquer maneira, esses resultados mostram que os participantes parecem mais voltados para a linguagem dos textos quando tratam do que constitui literatura e menos presos ao conceito de cânone. Esta constatação, além de representar uma atitude contrária à sacralização do texto, e que pode abrir espaço para literaturas não aclamadas pela crítica, demonstra que os professores investigados parecem dar importância à forma como a linguagem é trabalhada na literatura.

O pouco espaço que os participantes atribuem ao cânone é um resultado conflitante com o que Coutinho (2001) verificou. Em pesquisa com alunos de

Letras de uma universidade pública, o autor constatou que uma das visões de literatura que mais sobressai nos dados discentes é o de coleção de textos cultuados por professores, mas que, em contrapartida, são distantes do sujeito e desmotivantes. Com relação a essa diferença de perspectivas entre os alunos do estudo de Coutinho (2001) e os docentes desta pesquisa, duas considerações podem ser feitas: primeiro, para os professores do estudo, literatura é mais do que um conjunto de textos canônicos, o que vai ao encontro da sugestão de Abreu (2006) de que a literatura ultrapassa o cânone, sendo mais abrangente. Apesar disso, e então se tem a segunda consideração, as escolhas feitas para o trabalho em sala de aula parecem pautar-se no cânone. Sendo assim, em decorrência de tais escolhas, os alunos, por falta de hábito e / ou preparo, demonstram resistência em apreciá-los.

Em se tratando especificamente ao resultado obtido para Leticia no tocante à macrocategoria ‘composição’, notamos que a professora entende textos literários enquanto um uso peculiar da linguagem ao afirmar que:

(14) *Leticia*: eu eh: olho muito também para a parte estética da literatura /.../

“Olhar para a parte estética da literatura” leva-nos a compreender que, para Leticia, é o componente linguístico dos textos que lhe atribui o *status* de literário. Talvez seja possível pensar que esse dado contrasta com o que se discutiu acerca da metáfora por ela utilizada em: “sou professora de literatura, mas não caço metáforas”. Desta afirmação, depreende-se que a professora nega, em sua prática, utilizar o texto como pretexto para a detecção de figuras de linguagem. Se para ela, textos literários apresentam um uso peculiar da linguagem, não parece coerente a ideia de que ela não explora esse uso. Isso talvez signifique que a professora valoriza nos textos literários sua dimensão linguística, mas não se prende a ela e busca, a partir da linguagem, a depreensão de algum conceito. O fragmento a seguir corrobora essa interpretação:

(15) *Leticia*: /.../ eu acho que é um discurso onde a gente presta atenção eh:: não só aos princípios estéticos né, eh: mas também a questão ideológica né /.../

Paula e Raquel, em seus discursos, também dão destaque considerável para a categoria ‘uso peculiar da linguagem’, que se assemelha à noção formalista de que a linguagem literária foge ao uso cotidiano (Mukarovský, 1977). O caso de Paula é interessante, pois ela ao mesmo tempo em que dá maior importância aos

recursos linguísticos empregados nos textos, tende a negar a perspectiva formalista:

- (16) *Paula*: A gente pode falar de características inerentes ao texto literário aos recursos que ele apresenta entre aspas diferentes de outras manifestações, mas a gente tem que ter cuidado em trabalhar com conceitos pra não levar a literatura como aquilo que é o diferente do normal porque aí a gente vai entrar na discussão do que que é normal, o que que é texto referencial ... o que que não é então assim já é uma discussão bem complexa /.../

A afirmação da professora é conflitante e talvez demonstre certa incerteza (aparentemente comum a vários participantes) quanto ao que constitui a literatura. Ela acredita que exista algo na linguagem literária que a diferencia de outros usos, mas, ao mesmo tempo, recusa esta ideia. Essa hesitação da professora talvez aconteça porque ‘linguagem literária’ pressupõe a noção de que existe uma linguagem ‘não-literária’, o que se vincula à perspectiva formalista. Essa é uma questão importante, porém muito complexa. Brumfit e Carter (1986), por exemplo, afirmam não acreditar que exista uma ‘linguagem literária’. Para eles, parece impossível isolar uma única ou especial propriedade da língua que seja exclusiva à obra literária. Para os autores, contudo, a inexistência de uma ‘linguagem literária’ não significa que a língua não possa ser usada de diferentes *formas* percebidas como literárias.

Podemos problematizar essa questão da (in)existência de uma linguagem literária a partir da discussão dos fragmentos 17 e 18, de Fátima e Rogério. Os referidos professores, ao tratarem da materialidade da literatura, enfatizam o lado emocional da linguagem literária, como mostram os exemplos abaixo:

- (17) *Fátima*: /.../ eu acho que a literatura é:: essa ... esse desejo da linguagem de produzir desejo no outro, /.../

- (18) *Rogério*: /.../ a literatura né, ela seria a linguagem cheia de... de ... de emoção ... de sentimento /.../

Por esses fragmentos, percebemos que Fátima focaliza o leitor, chamando atenção para efeito que a linguagem literária nele provoca. Rogério, por outro lado, percebe o emocional da linguagem literária como algo inerente, que existe por si mesmo. Em outras palavras, a fala de Fátima sugere que o leitor é quem percebe o diferencial do uso que é feito da linguagem na literatura, o que nos remete às considerações tecidas pelos teóricos da Estética da Recepção e da *Reader Response* (cf. Seção 2.1.3). Já Rogério parece compreender o texto literário como independente do leitor para sua existência e significado,

aproximando-se das prerrogativas de correntes literárias como o *New Criticism* (Eagleton, 1997).

Independentemente da perspectiva adotada, os exemplos de Fátima e Rógerio voltam-se para o aspecto emocional da linguagem literária, que é o diferencial entre as categorias ‘linguagem emotiva’ e ‘uso peculiar da linguagem’. A primeira não restringe o tratamento dispensado à linguagem literária como um ‘desvio’ da linguagem cotidiana, mas vai além e mostra que essa linguagem provoca ou possui encantamento. Tanto o exemplo de Fátima como o de Rogério remetem ao que Nabokov (2003[1955], p. 317; Seção 2.1.) chamava de “volúpia estética”, que é um conceito ligado ao prazer provocado pela apreciação do uso que é feito da linguagem em textos literários.

Portanto, para alguns participantes, a linguagem literária envolve (ou é envolvente), seduz o leitor (ou é sedutora por si só) e é esse potencial à fruição estética que faz com que um texto literário seja considerado bom.

Por fim, para seguir a discussão dos achados a partir dos participantes, resta dizer que Maria e Raquel tanto colocam a literatura como composta por um uso peculiar da linguagem, como também destacam que esse uso provoca um apelo emocional.

O quadro abaixo apresenta a distribuição, em termos de participantes por categorias, da terceira macrocategoria, ‘finalidade’:

Participante	Finalidade		
	Ferramenta para ensino/aprendizagem de línguas	Desenvolvimento cognitivo	Transformação pessoal
Bernardo	✓	-	-
Edna	-	-	✓
Fátima	-	✓	-
Letícia	✓	-	-
Lúcio	✓	-	-
Maria	-	✓	*
Paula	✓	-	-
Raquel	-	✓	✓
Rogério	✓	✓	✓
Vânia	-	-	✓

Quadro 7: 'Finalidade' por participante

Bernardo, Letícia, Lúcio e Paula apresentam uma visão pragmática acerca da finalidade da literatura: ensino de língua. Além deles, Rogério também chama atenção para essa questão em seu discurso. Percebe-se, então, que metade dos participantes considera literatura como uma ferramenta para o aprendizado linguístico. Esse resultado é interessante, pois vai ao encontro de estudos, como Coutinho (2001) e Menezes (2001).

Embora metodologicamente diferentes, já que o primeiro (Coutinho, 2001) é quantitativo e o segundo (Menezes, 2001), qualitativo, os dois trabalhos mostram que *alunos* universitários, de uma grande universidade federal, ao entrarem no curso de graduação em Letras, consideravam que a literatura era um meio para que aprimorassem seu conhecimento linguístico e conseqüentemente, ascendessem socialmente, apoiados na crença de que a língua estrangeira é garantia de obtenção de um bom emprego. O resultado do presente estudo talvez revele que essa imagem que os alunos possuem de literatura como ferramenta para aprendizado possivelmente seja transmitida pelos docentes.

Resultados próximos dos de Coutinho (2001) e Menezes (2001) foram obtidos por Zyngier e Shepherd (2003). As autoras realizaram um estudo de base

mista, que tinha por interesse analisar 74 respostas de alunos de Letras sobre o significado de literatura. Os dados mostraram que, para os participantes investigados, literatura é um meio para se conseguir algo: cultura ou aprendizado de língua. Bernardo, Letícia, Lúcio e Paula endossam esse resultado, visto que, além de chamarem atenção para a questão do aprendizado de língua, identificam literatura como fonte de cultura, como foi observado ao analisar o Quadro 1.

Em se tratando de Bernardo, nota-se que ele não afirma explicitamente que literatura contribui para o aprendizado de língua. Ao relacionar literatura com “expressão da língua”, depreendemos que ele a entende como modelo:

(19) *Bernardo*: /.../ e um dos pontos também era a literatura como expressão da língua, mas isso numa universidade particular <é um> problema .... então, eu pude ver a literatura como expressão da língua, mas com os meus alunos eu não consigo fazer isso a todo momento.

É interessante perceber que o professor limita a finalidade da literatura como expressão / modelo da língua a contextos específicos. Assim, em certas instituições particulares, por conta do público alvo, literatura deixa de ser uma ferramenta para o aperfeiçoamento linguístico. Como Bernardo particulariza a situação, tomando por base a sua realidade de ensino, o fato de os alunos não lerem no idioma alvo é visto pelo professor como algo que tende a esvaziar literatura de sua finalidade. Isso parece provocar em Bernardo certo ressentimento por não poder trabalhar como gostaria e mostra que, mesmo quando conceitua literatura, não consegue fazê-lo sem desvinculá-la de sua prática.

Fátima apresenta uma função para literatura, que também pode ser considerada pragmática, relacionada ao desenvolvimento cognitivo do leitor num sentido mais abrangente, não somente ao aprendizado de língua:

(20) *Fátima*: E é muito legal pra quem trabalha com isso muito legal ler esses textos do Cândido porque ele dá uma importância ele tá falando de poesia na verdade não é só literatura, >tá falando< especificamente de poesia o que que a leitura de poesia estrangeira importa ou acrescenta, e eu acho muito legal porque ele diz o seguinte que a poesia ela já é uma língua estrangeira por si só e você ler poesia em língua estrangeira representa um ... um esforço de compreensão ↑tamanho↑ que necessariamente você volta pra sua língua mais enriquecido ... mais capaz então ele ... ele coloca a coisa em termos de treinamento cognitivo, sabe? não usa essa expressão mas é quase como se ele dissesse que você lê poesia estrangeira [e fica mais inteligente] e eu acho que pode aplicar isso em literatura estrangeira só não lê no original né, que é o que a gente tenta fazer nos cursos de literaturas de língua inglesa, essa leitura de uma outra literatura no original, ela de fato produz um certo de tipo de inteligência eu acho idealmente né, ou ela ajuda, facilita eu acho uma expansão, eu acho da inteligência... da sensibilidade /.../



Um dos elementos que se destacam neste segmento da fala de Fátima é a sua organização polifônica (cf. Bakhtin, 2006 [1979]). A professora ecoa uma determinada ideia de outrem e a reformula de acordo com seu próprio ponto de vista. Ao fazer isso, ela se utiliza do discurso alheio para respaldar o seu, o que pode ser entendido como uma estratégia para embasar e endossar aquilo em que acredita. Ela inicia abordando a ideia do teórico, reformula-a e, no fim, apresenta seu ponto de vista, o que se confirma com a repetição da expressão “eu acho”.

Ao analisar o fragmento, nota-se que Fátima busca mostrar que o contato com a literatura estrangeira deixa o indivíduo mais capaz cognitivamente devido ao “esforço” mental empenhado para o alcance da compreensão.

Esse posicionamento de que a literatura desenvolve a inteligência dos indivíduos, presente no discurso de Fátima, parece ser seguido por Maria:

(21) *Maria*: Olha, um texto pra me atrair ele tem /.../ que ter algum apelo né, à inteligência, /.../

Em se tratando de desenvolvimento cognitivo, Raquel mantém a perspectiva do leitor que interage com o texto, como Fátima faz, mas volta sua atenção para o benefício intelectual da literatura de um modo geral, sem limitar à literatura estrangeira:

(22) *Raquel*: Então eu acho que a literatura tem esses dois lados lindos, um lado é da sua potência como leitor, de você poder imaginar, engajar a sua imaginação, ser co-autor, estar ali junto, exercitar né, a sua autoria, sua agência, >por outro lado a literatura também nos ensina a frear essas potências que a gente pode imaginar ter, né, como co-autores nós colocamos ali um sentido, mas tem um sentido ali que já está /.../

Diferentemente de Fátima, Raquel enfoca o desenvolvimento da imaginação e da possibilidade de exercitar os próprios limites. Com isso, ela se aproxima da noção de Vygotsky (1999[1925]; Seção 2.1.) de que as emoções que a arte provoca são inteligentes e fazem com que o cérebro tenha a impressão de que os sentimentos ilusórios experimentados são reais, o que o deixa preparado para possíveis vivências reais futuras.

Maria e Raquel não veem a finalidade da literatura como limitada ao desenvolvimento cognitivo. Elas também a equilibram com a percepção acerca da mesma enquanto elemento que promove transformação, modificando o leitor a partir do contato com o texto, que é uma perspectiva interessante por centrar-se no efeito que o texto provoca e não em juízos de valor a ele agregados.

Em se tratando de Edna e Vânia, essa concepção de transformação é a única que reconhecem como uma função da literatura. Para elas, a finalidade da literatura é exercer algum tipo de impacto modificador no leitor. Elas enxergam, portanto, a literatura sob um prisma mais relacionado à existência humana do que ao pragmatismo:

(23) *Edna*: [literatura] é modificar alguém /.../

(24) *Vânia*: /.../ ela é absolutamente fundamental ... fundamental para não se ... pra todo um processo de questionamento que eu acho que o jovem principalmente precisa fazer da sua própria identidade e dos seus próprios valores /.../

/.../ é uma prática que nos faz pensar /.../

Eu acho que então abre caminhos mentais para outras paragens ... abre caminhos ... abre linhas de fugas, portas pra outros lugares sem as quais eu acho que a vida seria insuportável né, acho que a vida pra qualquer pessoa seria insuportável se a gente não pudesse abrir essas janelas /.../

Vânia chama atenção para o confronto entre o ‘eu’, com seus valores e realidades, e a leitura da obra literária. Deste processo dialógico-dialético resulta um indivíduo transformado, diferente. As expressões “processo de questionamento”, “nos faz pensar” e “abre caminhos mentais” apontam para os efeitos do texto, transformadores dos sujeitos que a eles têm acesso. Defender que por meio do contato empírico com o texto literário os sujeitos encontram refúgio, vivenciam situações e se modificam interiormente retira da literatura a pseudo-obrigatoriedade de ter uma finalidade pragmática. Essa noção talvez sirva como uma espécie de estímulo genuíno e desinteressado (de algum benefício prático) à leitura literária por parte de alunos, já que o professor se coloca como um modelo, falando de sua própria experiência.

Pensar a literatura como um elemento de transformação e envolvimento pessoal articula-se, em certa medida, às noções de *mimese* e *catarse* de Aristóteles (1993; Seção 2.1). Para ele, a poesia não era imitação, mas a representação de realidades possíveis, que é a noção de verossimilhança, e se encaixa bem nessa imagem de que por meio da arte, da literatura, é possível vivenciar realidades outras e delas tirar um aprendizado, como exemplifica esse trecho de Raquel:

(25) *Raquel*: /.../ sair de si e ter a experiência de um outro universo, eu acho que a literatura nos oferece esses universos muitas vezes inteiros, não é, dá acesso de vida eu acho muito lindamente, eh: as histórias elas começam, elas têm um meio, elas têm um fim. Mesmo que o final seja em aberto, né, o autor terminou, tem um ponto final, você fecha o livro, né, e raras vezes a vida real da gente oportuniza uma experiência inteira /.../ a gente ensaia as nossas emoções /.../

Então, o envolver-se com a obra liga-se ao conceito de *catarse*, que tem a ver com o identificar-se com o personagem. A partir dessa relação, torna-se possível sair enriquecido e ‘aliviado’ pela capacidade de perceber no outro as próprias angústias e anseios, em outras palavras, as próprias emoções. Esta é a ideia presente na fala de Raquel quando a mesma aponta que literatura é ensaio, que é “sair de si e ter a experiência de um outro universo”. Se for realmente ensaio, ela ajuda os indivíduos a viver, proporciona sensações que fazem o mundo mais pleno de sentido, como defende Todorov (2009) e Vânia, que parece ecoá-lo, ao afirmar que sem literatura nossa existência seria insuportável.

Conceber literatura como algo que ensina a viver, ao mesmo tempo em que facilita a existência, remete a Freud (1969 [1908]; Seção 2.1.) quando defende que o mundo na literatura é investido de emoções reais que contribuem para evitar que tanto aquele que cria quanto o que experiencia a obra sejam consumidos pela ‘neurose’, a que todos estão vulneráveis, de ter de abrir mão do *princípio do prazer* em prol do *princípio da realidade* a fim de conseguir viver socialmente.

Por fim, nota-se que Rogério apresenta o discurso mais abrangente de todos, apontando todas as finalidades existentes para a literatura que os demais participantes mencionam.

A partir da análise de todos os grupos por categorias, faz-se possível chegar a algumas considerações acerca dos participantes desta pesquisa:

- (a) Bernardo identifica literatura como fonte de informação e equipara essa visão à sua finalidade voltada para o ensino de línguas. Nota-se, então, que, para o participante, a literatura traz algo que pode ser explorado pragmaticamente. Todavia, ele deixa claro que, no contexto em que leciona, a literatura é esvaziada de sua função.
- (b) Para Edna, a literatura é fonte de informação que se materializa na forma de textos valorizados socialmente (o cânone), mas não só – há outros textos que atendem a essa necessidade. A informação obtida através da experiência literária tem a finalidade, para ela, de modificar o leitor.
- (c) Para Fátima, estudar literaturas de língua inglesa contribui para desenvolver os indivíduos cognitivamente. Em se tratando da composição da literatura, ela considera que é linguagem com emotividade. No entanto, apesar de emocionar o leitor, a participante não atenta para a possibilidade de que a literatura seja capaz de transformá-lo.

- (d) Para Letícia, literatura é uma disciplina informativa, que trabalha com textos que utilizam a linguagem de maneira peculiar. Tais textos contribuem para o aprendizado de língua.
- (e) Muito embora Lúcio apresente três possibilidades para identificar o que é literatura (apesar de concentrar-se em fonte de informação e arte), ele só aponta o ensino de língua como finalidade. Isso talvez se explique por não apenas lecionar literatura, mas também língua em diferentes contextos profissionais.
- (f) Maria vê a literatura, principalmente, como fonte de informação que vai auxiliar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Quanto à materialidade, ela é a única que apresenta todas as categorias. Isso pode estar relacionado à sua prática enquanto professora de língua que ensina literatura numa perspectiva de familiarizar os alunos com os gêneros da literatura. Contudo, justamente por ser professora de língua, surpreende que Maria não aborde o ensino / aprendizado linguístico como função.
- (g) Para Paula, literatura é principalmente fonte de informação, uso de determinados recursos e ensino de língua, o que é curioso, pois suas aulas são em língua materna (cf. Seção 5.3.2). Ao abordar a finalidade de ensino / aprendizado talvez estivesse se pautando em sua experiência pessoal e não profissional.
- (h) Raquel possui um discurso bastante equilibrado: reconhece as três possibilidades de identificação; percebe literatura tanto como constituída por certo uso peculiar da linguagem quanto linguagem emotiva, e vê, igualmente, o desenvolvimento cognitivo e a transformação pessoal como finalidades. Esse equilíbrio maior nas definições que apresenta para literatura talvez contribua para explicar o resultado da análise das palavras-chave nas linhas de concordância (Seção 5.2).
- (i) Rogério, em seu discurso, ressalta a identificação da literatura como forma de arte, considera-a como constituída por linguagem emotiva. Em se tratando de sua finalidade, reconhece todas as possibilidades.
- (j) Por último, para Vânia, a literatura é arte capaz de transformar o leitor.

Essa análise mostra que a conceituação de literatura é variável entre os professores e longe, portanto, de ser consensual. Assim, sentimos necessidade de aprofundar a investigação, lançando um olhar sobre as evidências linguísticas dos professores a fim de conhecer as funções de suas escolhas lexicais para falar de

*literatura e ensino*. Dessa forma, lançando mão das ferramentas computacionais descritas na Seção 4.3.2.1, analisamos as linhas de concordância geradas para as palavras-chave encontradas para os participantes conforme apresentado a seguir.

## 5.2. Funções das palavras-chave

Por adotarmos uma perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, as palavras-chave encontradas para os dez docentes foram agrupadas segundo as diferentes funções e relevância por elas exercidas no discurso, percebidas a partir de linhas de concordância geradas para cada vocábulo. Em alguns casos, uma mesma palavra-chave evidenciou mais de uma função no discurso, mas decidimos analisar apenas sua função predominante. As palavras-chave representam aquilo que se destaca no discurso de cada participante em comparação com os demais (cf. Seção 4.3.2.1). Esta análise é relevante, pois os colocados de cada palavra-chave oferecem informação inicial sobre os assuntos tratados pelos docentes e também revelam suas idiossincrasias discursivas. A lista completa das palavras-chave encontradas para cada participante está em anexo (Anexo 2).

Os resultados obtidos têm por base evidências linguísticas, identificadas com o auxílio de ferramentas computacionais (*KeyWords* e *Concord* – Seção 4.3.2.1). É importante frisar que as funções das palavras-chave foram interpretadas a partir da análise das linhas de concordância em que as mesmas apareceram. Essas funções foram nomeadas como: *conceituação de literatura*; *caracterização de objetos*; *estabelecimento de nomenclaturas e referência*; *descrição da prática docente*; *posicionamento discursivo*; *apresentação de idiossincrasias discursivas ou marcadores de oralidade*; e *narrativa pessoal*.

**Função 1 – Conceituação de literatura:** fazem parte deste grupo as palavras-chave que são utilizadas, nas linhas de concordância em que aparecem, como elementos que revelam, implícita ou explicitamente, visões de literatura:

*Bernardo:*

*macbeth – dorian – retrato – gray – expressão*

A ocorrência das palavras *Macbeth* e *Retrato de Dorian Gray* no discurso de Bernardo revelam visões indiretas do professor acerca do que seja literatura. A menção às duas obras conhecidas da literatura inglesa parece refletir uma visão acerca da materialidade da literatura, ou seja, daquilo que a constitui como um conjunto de obras / autores (canônicos) a serem estudados devido ao valor que lhes foi atribuído socialmente:

- (1) /.../ eu vou demonstrando o caminho que **Macbeth** vai fazendo como herói trágico /.../
- (2) /.../ fazendo-os perceber como às vezes as estratégias narrativas são utilizadas pelos escritores para atingir determinados objetivos, como, por exemplo, vamos supor, **O Retrato de Dorian Gray** é expressão e é uma crítica à Inglaterra Vitoriana /.../

Já com relação às linhas de concordância para *expressão*, nota-se que o participante conceitua claramente literatura como uma forma de se ter acesso a conhecimento cultural e um meio de aperfeiçoamento linguístico:

- (3) /.../ eu acredito que literatura seja **expressão** de uma cultura e não só uma **expressão** de uma cultura, mas de visões específicas /.../
- (4) /.../ eu pude ver literatura como **expressão** da língua, mas com os meus alunos eu não consigo fazer isso a todo momento /.../

*Lúcio:*

*ela*

*Ela* exerce função catafórica no discurso fazendo referência, em algumas ocorrências, à literatura. Contudo, o participante expressa uma compreensão fortemente subjetiva de literatura:

- (5) /.../ a literatura, **ela** é necessária, é necessária para a vida /.../

*Maria:*

*escrito*

Examinando-se o co-texto nas linhas de concordância, percebe-se que a palavra-chave *escrito* funciona como atributo de literatura ou de texto literário. Depreende-se, então, que Maria não dissocia literatura de material escrito:

- (6) /.../ Tudo que é **escrito** é literatura /.../
- (7) /.../ a literatura é algo que foi **escrito** há 50 anos ou há séculos /.../
- (8) /.../ pra me atrair ele [o texto literário] tem que ser bem **escrito** /.../

*Paula:*

*conhecimento*

Algumas linhas de concordância para a palavra-chave *conhecimento* sugerem uma compreensão de literatura como fonte de conhecimento e saber. Nesse sentido, *conhecimento* é compreendido como uma substância mensurável:

(9) /.../ ela serve pra isso, pra dar a ele esse **conhecimento** maior /.../

*Rogério:*

*arte – relevância*

A palavra *arte* é utilizada como um termo maior que engloba literatura. Esse dado, então, reitera que para Rogério a literatura é uma forma de arte, como visto na Seção 5.1, e mostra que esta ideia permeia todo discurso do participante:

(10)/.../ o que a gente chama de **arte**, literatura, tudo isso, foi durante séculos privilégio da elite /.../

(11)/.../ Literatura é uma **arte**, é a **arte** cuja matéria é a linguagem /.../

(12)/.../ a relevância da literatura é a relevância da **arte** na vida /.../

Ao utilizar a palavra *relevância*, o que o professor faz, na verdade, é repetir parte da pergunta lançada ‘qual a relevância do ensino e do aprendizado de literaturas de língua inglesa?’ a fim de desenvolver seu raciocínio e construir a sua resposta. A repetição do termo, portanto, parece parte do processo reflexivo de Rogério, a partir do qual ele enumera as ‘relevâncias’ do ensino de literatura e da arte em geral:

(13) /.../ uma pergunta dessa, qual a **relevância** da literatura, né, acho que é a mesma coisa, qual é a **relevância** da arte? /.../

(14)/.../ na cultura do dinheiro ela tem **relevância** como mercadoria /.../

(15)/.../ então, eu acho, assim, que a **relevância** é enorme da literatura /.../

**Função 2 – Caracterização de objetos:** Neste grupo estão as palavras-chave que, articuladas a outros elementos presentes nas linhas de concordância, ou seja, dentro do contexto linguístico, caracterizam ou avaliam instituições, alunos, etc.

*Fátima:*

*legal*

*Legal* é utilizada por Fátima como um atributo (cf. Halliday, 1994), tecendo algum tipo de avaliação sobre diferentes questões:

- (1) /.../ acho até um trabalho **legal** pra fazer com os alunos /.../
- (2) /.../ e é muito **legal** pra quem trabalha com isso, muito **legal** ler esses textos do Cândido /.../
- (3) /.../ é um tema super instrumentalizador pra você trabalhar, vir a trabalhar com literatura /.../ e é de uma forma mais **legal**, mais teórica, bacana /.../

*Letícia:*

*Graduação – norte-americana*

A palavra-chave *graduação* é utilizada de modo a caracterizar o curso de letras da instituição em que Letícia trabalha, indicando circunstância (cf. Halliday, 1994):

- (4) /.../ esse conhecimento que eles adquirem das Literaturas de Língua Inglesa, que na nossa **graduação** é dividido em Literatura Inglesa e Literatura Americana /.../
- (5) /.../ nós partimos na nossa **graduação** do pressuposto que o aluno já vem pra gente com conhecimento da língua /.../
- (6) /.../ os alunos escrevem em inglês tanto na **graduação**, como na especialização e no mestrado /.../

*Lúcio:*

*universidades – privadas*

Os colocados, ou melhor, outros vocábulos que aparecem junto de *Universidades*, são utilizados por Lúcio a fim de estabelecer comparações e caracterizar instituições particulares do sistema universitário brasileiro:

- (7) /.../ nas **universidades** privadas praticamente os alunos não têm aula de cultura Anglo-Americana /.../
- (8) /.../ tem várias **universidades** privadas que não têm Literatura Inglesa e Norte-Americana /.../

*Privadas* é uma palavra-chave que caracteriza *universidades*. Ao mesmo tempo há um paralelo com a experiência profissional de Lúcio, contribuindo para a distinção que o professor estabelece entre o público e o particular no ensino superior:



- (9) /.../ nas universidades **privadas** praticamente os alunos não têm aula de Cultura Anglo-Americana...
- (10) /.../ eu dou aula em língua inglesa, né, nas universidades **privadas** você não consegue fazer isso integralmente /.../

Lúcio generaliza as instituições particulares, tratando-as como iguais e com interesses próximos. As linhas de concordância, portanto, revelam um posicionamento pouco crítico por parte do participante, uma vez que há universidades particulares de ponta e notoriamente reconhecidas.

Em uma das ocorrências de *consegue*, o vocábulo tem a função de caracterizar o resultado obtido do aluno de instituição particular, a partir do trabalho realizado durante a graduação:

- (11) /.../ mas ele **consegue** sair com um nível satisfatório /.../

*Paula:*

*conhecimento*

Outras palavras que se colocam nas linhas de concordância com a palavra-chave *conhecimento*, tendem a caracterizar os alunos negativamente:

- (12) /.../ então eu vejo como essa falta de **conhecimento** deixa para esses alunos um nível de superficialidade muito grande /.../
- (13) /.../ falta a eles um **conhecimento** cultural ou um **conhecimento** literário /.../
- (14) /.../ então quando o aluno tem esse **conhecimento**, falta a eles possibilidades, né /.../

Aparentemente, o discurso de Paula reflete certo sentimento de insatisfação ou frustração com relação ao público com que lida, já que seu trabalho parece considerado por ela prejudicado por uma lacuna na formação prévia discente (falta-lhes *conhecimento*).

*Vânia:*

*nome da instituição*<sup>4</sup>

As colocações nas linhas de concordância para a palavra-chave encontrada também têm a função de apresentar uma caracterização, no caso negativa, da organização curricular da instituição em que Vânia trabalha. Nos exemplos

<sup>4</sup> A fim de preservar a identidade de Vânia, não divulgaremos a palavra-chave encontrada, pois a mesma revela a instituição de origem da professora.

abaixo, observa-se que a presença do processo relacional (é) estabelece a ligação entre o portador e seu atributo negativo:

(15)/.../ a nossa carga horária no **nome da instituição** é muito pequena /.../

(16)/.../ o nosso currículo no **nome da instituição** ainda é bastante antiquado /.../

**Função 3 – Estabelecimento de nomenclaturas e referência:** Foram agrupadas aqui as palavras-chave que tinham por função nomear disciplinas, cursos, instituições etc. nas falas dos participantes ou fazer referências discursivas:

*Bernardo:*

*Expressão - eles*

*Expressão* no discurso de Bernardo tinha a função de nomear algumas das disciplinas por ele lecionadas:

(1) /.../ São três disciplinas só, eh:: de literatura, **Expressão** Literária Britânica I e II e **Expressão** Literária Estado-Unidense /.../

Já com relação a *eles*, o professor utilizou o vocábulo com referência à instituição de ensino em que leciona. Nestes casos, ele aponta que a procura reduzida pelo curso de Letras, bem como decisões institucionais, influenciam o processo de avaliação dos alunos:

(2) /.../ a demanda é pequena, **eles** não conseguem formar duas turmas /.../

(3) /.../ de uns tempos pra cá, **eles** passaram a dividir isso, então a primeira avaliação pode ser um trabalho e a segunda tem que ser necessariamente uma prova /.../

Essa visão da instituição como responsável por parte das decisões tomadas nas aulas revela que o professor assume a postura de alguém impossibilitado de realizar o trabalho ideal por fatores externos. Ao afirmar “era a literatura como expressão da língua”, ao conceituar literatura (cf. Seção 5.1), essa insatisfação de Bernardo por conta de razões exteriores a si já havia sido detectada.

*Edna:*

*nome da instituição*<sup>5</sup> - *aqui*

A primeira palavra-chave nomeia um dos contextos em que a professora leciona:

(4) /.../ Eu dou aula aqui e dou aula na **nome da instituição** /.../

Em se tratando de *aqui*, em 22 das 24 ocorrências no discurso de Edna, a palavra faz referência ao contexto em que a entrevista foi realizada, uma universidade federal, um dos locais de trabalho da professora na época em que os dados foram coletados. Apesar de, como no primeiro exemplo, ela não ressaltar diferença metodológica entre os contextos em que atua, há, conforme indicam os três últimos exemplos, interesse da participante em abordar sua prática numa perspectiva comparativa entre o privado e o público:

(5) /.../ Eu uso a mesma metodologia **aqui** e lá /.../

(6) Eh, **aqui** eu trabalho 20 horas...

(7) /.../ eu não consigo chegar até onde eu chego **aqui**, né? porque é uma faculdade particular /.../

(8) /.../ os currículos não privilegiam a literatura nas faculdades particulares, **aqui** também eu acho que não privilegia, embora haja um grande número de literatura /.../

(9) /.../ mas eu sinto mais comprometimento **aqui**, das pessoas, do que lá /.../

As outras duas ocorrências fazem referência à sociedade (*aqui* = sociedade) e à cidade do Rio de Janeiro:

(10) /.../ há mais necessidade de profissionais de língua do que profissionais de literatura nessa nova sociedade. Talvez se a gente vivesse na Grécia Antiga /.../. Mas **aqui**, pra atender o mercado, precisa mais de professor de língua /.../

(11) /.../ até pelo fato de que **aqui** no Rio a gente não tem /.../

*Letícia:*

*norte-americana*

*Norte-americana* é usada oito vezes com a função de nomear o setor em que trabalha ou a disciplina ministrada pela professora:

(12) /.../ No setor de Literatura **Norte-Americana** nós somos apenas três professoras /.../

<sup>5</sup> A fim de preservar a identidade de Edna, não divulgaremos a palavra-chave encontrada, pois a mesma revela a instituição de origem da professora.

- (13)/.../ o Curso de Cultura **Norte-Americana** I cobre do período de colonização até (...) mais ou menos o fim do século XIX /.../

*Lúcio:*

*nome – ela*

A palavra-chave *nome* é utilizada com referência a outro docente, a um livro específico trabalhado por Lúcio e a uma personagem de uma obra literária:

- (14)/.../ só duas pessoas o professor Rogério e a professora Vânia, não é, como efetivos e todos os outros são contrato eu, Edna e o... esqueci o **nome** agora /.../
- (15)/.../ *Alias Grace*, o **nome** do livro também é em função de um imigrante irlandês /.../
- (16)/.../ o principal **nome** é Jasmine /.../

*Ela* exerce função catafórica e, na grande maioria das vezes (em 24 das ocorrências) faz referência à autora ou à personagem de um romance estudado por Lúcio durante sua formação:

- (17)/.../ **ela** escreve muito sobre a temática da imigração /.../

*Maria:*

*ele*

O palavra-chave *ele* surge no discurso de Maria com diferentes referentes, como: o aluno, alguma obra trabalhada ou personagem da mesma, etc.:

- (18)/.../ **ele** botou o vídeo e explicou porque **ele** achava que *Sympathy for the Devil* tinha a ver com a balada /.../
- (19)/.../ *The Catcher in the Rye* que é a história de um rapaz que **ele** não consegue interagir com a sociedade /.../

No exemplo abaixo, ao empregar *ele* com referência a texto, nota-se uso metonímico da noção de texto com referência à literatura. Essa parece ser uma maneira de abordar literatura de uma forma mais concreta, não abstratamente, mostrando que a professora não desvincula literatura de material escrito:

- (20)/.../ **ele** tem que tá bem escrito, **ele** tem que falar de temas que toquem a pessoa /.../

*Paula:*

*disciplina - disciplinas*

Para as ocorrências das palavras-chave *disciplina* e seu plural *disciplinas*, foi possível perceber que, em algumas ocorrências, aparecem seguidas de aposto

explicativo e tanto fazem referência à literatura, entendida, portanto, como algo institucionalizado, quanto referem-se às outras disciplinas ministradas pela professora:

(21)/.../ no curso tem uma **disciplina**, Literatura Norte-Americana, que tem 80 horas /.../

(22)/.../ por exemplo, a **disciplina** de Métodos e Técnicas de Estudo é interessante /.../

*Rogério:*

*arte*

Uma ocorrência mostra a palavra *arte* funcionando como parte de nome próprio:

(23)/.../ tinha o Museu de **Arte** Moderna /.../

*Vânia:*

*IV – nome da instituição<sup>6</sup>*

*IV* em todas as ocorrências refere-se à disciplina por ela ministrada, Literatura Inglesa IV.

Ao mencionar a palavra-chave que nomeia a instituição em que a professora leciona, não há afirmação positiva:

(24)/.../ a nossa carga horária no **nome da instituição** é muito pequena /.../

(25)/.../ o nosso currículo no **nome da instituição** ainda é bastante antiquado /.../

**Função 4 – Descrição da prática docente:** foram reunidas neste grupo as palavras-chave que, nas linhas de concordância em que aparecem, funcionam como elementos que chamam atenção para a forma como os professores descrevem sua prática em sala de aula. Abaixo, encontram-se os resultados obtidos, distribuídos por participantes.

*Bernardo:*

*livro – eles – turma –durante – semestre*

<sup>6</sup>A fim de preservar a identidade de Vânia, não divulgaremos a palavra-chave encontrada, pois a mesma revela a instituição de origem da professora. É importante ressaltar também que o curso de Letras desta instituição está reformulando seus currículos.

Ao analisar as linhas de concordância para *livro*, foi possível perceber que a palavra faz referência a um objeto concreto de estudo e há preocupação em detalhar a maneira como o mesmo é trabalhado em sala de aula, como em:

- (1) /.../ eu destaco diversas citações durante o **livro**, eu falo, ah isso aqui é um exemplo disso /.../

Entretanto, esta perspectiva metodológica é confrontada com a realidade vivenciada pelo professor, que precisa adaptar suas escolhas pedagógicas relativas ao material de trabalho às condições financeiras de seus alunos, sendo então o *livro* visto como um objeto de consumo. Em outras palavras, o contexto em que o professor leciona é determinante para suas escolhas pedagógicas, influenciando em seu trabalho e fazendo com que ele abra mão de suas preferências particulares:

- (2) /.../ o *Grande Gatsby* é um **livro** que eu gosto muito, só que na tradução brasileira custa cinquenta e três reais /.../

A questão financeira é relacionada, pelo professor, não só à falta de recursos dos alunos bem como aos valores culturais que possuem:

- (3) /.../ num **livro**, num **livro**, se fosse numa roupinha eu comprava!

No exemplo 3 acima, tem-se a fala do professor reproduzindo a dos alunos. A partir da palavra *livro*, então, o discurso docente revela certo descontentamento quanto às limitações que este objeto acaba por impor ao seu trabalho. Tais limitações provêm não só da realidade financeiro-cultural dos alunos, mas também da questão do tempo alocado para o ensino de literatura, ou melhor, da falta dele, que é uma variável que foge à vontade do professor, sendo uma decisão curricular e institucional:

- (4) /.../ e eu trabalho com um **livro** por semestre, eu acho que se eu dou mais de um **livro** por semestre, devido à carga horária muito pequena, eu não conseguiria cumprir o programa /.../

Novamente, pelos exemplos 3 e 4, acima, Bernardo atribui a elementos exteriores a si, que fogem à sua vontade, a responsabilidade por não realizar o trabalho como gostaria. Todavia, embora ele esteja impossibilitado de fazer o que considera ideal, tenta produzir o melhor dentro das limitações a que se vê submetido:

- (5) /.../ porque eu acho que mais de um **livro** mexeria com o, eu diria o, eu não poderia aprofundar o que eu aprofundo /.../

O uso de *livro*, associado ainda à perspectiva metodológica, refere-se à maneira como o participante diz conduzir suas aulas: por meio de utilização da

técnica de *close reading*, na qual trechos mais importantes são analisados. Esta escolha metodológica é, na verdade, reprodução ou espelho de sua formação acadêmica (como mostra o exemplo 6, abaixo), o que pode ser sintomático de uma questão maior, como a falta de pesquisas voltadas para o ensino de literatura que poderiam trazer novas reflexões sobre a prática docente (Menezes e Zyngier, 2009). Por outro lado, a atitude de Bernardo pode ser uma confirmação do que Borg (2004) chama de “o aprendizado da observação”<sup>7</sup>. Segundo a autora, dentre os fatores que interferem na forma como as pessoas ensinam, destacam-se os comportamentos de ensino apreendidos desde a infância. Essa experiência adquirida com os modelos de professores a que se tem acesso fornece uma compreensão intuitiva e muito influente sobre o que é ensinar:

- (6) /.../ eu gosto de ler um **livro** com eles. Claro, eu não leio tudo com eles, mas fazendo uma leitura passo a passo, como a gente fazia, como pelo menos eu fiz na (nome da instituição) /.../

A recorrência da palavra *livro* liga-se, de maneira bastante consistente, a uma preocupação metodológica com o ensino de literatura, em que são contrastados o ‘como o professor faz’, ‘como aprendeu a fazer’ e ‘como gostaria de fazer’.

Assim como *livro*, as palavras-chave *durante* (que é gramatical e não de conteúdo) e *semestre* funcionam como elementos presentes em breves narrativas acerca dos procedimentos adotados:

- (7) /.../ eu peço que eles leiam e aí **durante** a aula leio o texto em inglês com eles /.../  
 (8) /.../ como eu dou muito contexto histórico **durante** as aulas /.../  
 (9) /.../ nas minhas disciplinas por **semestre** eles lêem um livro inteiro /.../

Em se tratando de *eles*, em quase todas as ocorrências, a palavra é usada com referência aos alunos e explicita o papel mais passivo dos mesmos na prática docente:

- (10) /.../ se **eles** não conseguem a média, eles têm direito a fazer mais uma outra prova /.../  
 (11) /.../ durante a aula, leio o texto em inglês com **eles** e vou tentando analisar /.../  
 (12) /.../ nas minhas disciplinas por semestre **eles** lêem um livro inteiro /.../

<sup>7</sup> Tradução livre do original em inglês “the apprenticeship of observation”.

É possível pensar também que o uso de *eles* tem a função de criar um distanciamento entre ‘eu professor’ e os ‘alunos’, o que contrasta com a visão de sala de aula como co-construção, que seria expressa por *nós*. Por outro lado, a alta frequência de *eles* (76 ocorrências) mostra interesse do professor Bernardo em realizar um trabalho significativo para todos, ainda que o foco recaia sobre o que ele mesmo faz ou leva os alunos a fazerem.

*Turma* aparece dentro de pequenas narrativas feitas pelo participante com a função de apresentar detalhes sobre sua realidade profissional, seja a carga horária, como no exemplo 13, ou particularidades de sua vivência profissional (como em 14):

(13)/.../ eu tinha uma **turma** terça e uma **turma** na sexta /.../

(14)... várias pessoas dessa última **turma** que leu Macbeth comigo disse, várias pessoas falaram, ah, Bernardo eu quero fazer a minha monografia sobre Shakespeare...

*Lúcio:*

*universidades - consegue*

*Universidades* é utilizada de maneira específica e não generalizante, já que o participante delimita o contexto ao qual se refere: ‘universidades públicas’ ou ‘universidades privadas’. Essa especificação revela que sua prática diferencia-se dependendo da realidade em que esteja inserido:

(15)/.../ nas **universidades** públicas eu sempre dou as aulas em inglês /.../

A constatação de que a prática do professor varia dependendo da natureza da instituição de ensino é reafirmada quando se analisam as linhas de concordância geradas para *consegue*. Na maioria das ocorrências, o ponto de partida da mensagem é um ‘você’, que parece ter sofrido gramaticalização (cf. p. 136), sendo a forma encontrada pelo entrevistado para falar sobre si utilizando a terceira pessoa:

(16)/.../ você até **consegue** num segundo momento optar pela língua inglesa /.../

(17)/.../ tem uma certa resistência, mas você **consegue** ultrapassar isso também /.../

(18)/.../ aqui na (nome da instituição), né, você já **consegue** fazer coisa, mais automaticamente /.../

(19)/.../ nas universidades privadas, você não **consegue** fazer isso integralmente /.../

(20)/.../ nas públicas, você **consegue** trabalhar com um nível de qualidade melhor /.../



(21)/.../ um poema como *Beowulf*, que é um poema difícil /.../, os alunos têm uma certa resistência, mas você **consegue** ultrapassar isso também /.../

‘Você consegue’, ‘você já consegue’ e ‘você até consegue’ caracterizam o papel de Lúcio como professor que possui experiências diversas, mas que não realiza suas tarefas com facilidade, e sim com adversidade. ‘Consegue’ transmite a noção de superação. Em outras palavras, Lúcio *não faz*, ele *consegue fazer*, apesar dos empecilhos. Enfim, o vocábulo tem a função de descrever um aspecto da prática docente do professor e surge da comparação entre os contextos em que atua.

*Maria:*

*the – baladas – rock – tube – you – rye – you – catcher – balada – raven – in*

A primeira palavra-chave que surge no discurso de Maria é o artigo em língua inglesa *the*. Todas as vezes em que aparece, relaciona-se a textos por ela utilizados no trabalho em sala de aula:

(22)/.../ a gente tá trabalhando com o **The Crucible** /.../

(23)/.../ ele escreveu um poema **The Raven**, que também é uma balada /.../

(24)/.../ a gente tá trabalhando no **The Catcher in the Rye** /.../

(25)/.../ o Texto e Leitura II então já seria o equivalente a uma *Literature with the small ‘t’*, né /.../

Assim como *the*, as palavras *Catcher*, *Raven* e *in* também surgem como parte de nomes de obras trabalhadas pela professora. Isto sugere que a função dessas palavras é demonstrar que Maria desenvolve uma abordagem de ensino de literatura focada nas obras trabalhadas.

Tanto *balada*, no singular, quanto sua forma plural, *baladas*, funcionam como exemplificação de um gênero da literatura escolhido pela professora para ser trabalhado:

(26)/.../ eu vou da **balada** irlandesa até Alan Parker /.../

(27)/.../ eu trabalhei várias **baladas** medievais interessantes /.../

*Rock* e *balada* parecem refletir uma preferência da professora por gêneros musicais e transmitem a idéia de que suas aulas de literatura possuem um caráter mais lúdico. Ao mesmo tempo, pode-se pensar que isso reflete uma tentativa de

Maria de estabelecer uma relação com a realidade dos alunos, a fim de promover um ensino de literatura que faça sentido para os mesmos:

(28)/.../ eu dei o **rock** pra eles na apresentação do *Catcher in the Rye* /.../

(29)/.../ um aluno trouxe aquele **rock** do Rolling Stones /.../

As palavras *tube* e *you* sempre aparecem juntas e remetem ao programa de compartilhamento de vídeos *You Tube*:

(30)/.../ eu procuro no **You Tube** essas baladas /.../

(31)/.../ um clip do *The Raven* no **You Tube** /.../

(32)/.../ a minha aula sem **You Tube** não funciona /.../

A referência ao programa *You Tube* reafirma a maneira distinta com que Maria conduz suas aulas em relação aos outros professores. O curso que a professora apresenta busca estabelecer relações entre textos literários e outras mídias, fugindo ao que Bernardo, por exemplo, apresenta acerca de sua prática que lança mão da estratégia de *close reading*. Por outro lado, o exemplo 32 parece sintomático de uma dependência excessiva das novas tecnologias por parte da professora, colocando em dúvida a eficácia de seu trabalho sem a ferramenta apontada (*You Tube*).

*Rogério:*

*drama*

*Drama* faz parte do conteúdo programático por Rogério lecionado:

(33)/.../ eu dou a parte de **drama**, que é o **drama** moderno, contemporâneo /.../

*Vânia:*

*eles – dez – obrigados – colegas - seção*

*Eles* não possui outro referente que não os alunos, que são sempre muito presentes ao longo de todo seu discurso. Há grande interesse da professora em falar sobre como os mesmos recebem as aulas, como se comportam, como reagem e sobre o que devem fazer. As linhas de concordância geradas para a palavra, contudo, demonstram pouca negociação acerca do direcionamento das aulas:

(34)/.../ eu faço um trabalho muito intenso com os alunos pra **eles** perceberem que uma coisa não exclui a outra /.../

(35)/.../ eu faço um método em que **eles**, que **eles** são obrigados a ler /.../

(36)/.../ **eles** têm que fazer um *report* pro colega /.../

(37)/.../ no começo do semestre **eles** ficam apavorados, mas depois **eles** ficam fascinados com aquele processo /.../

O contexto linguístico em que *colegas* e *eles* se inserem reitera o papel dos alunos na sala de aula:

(38)/.../ na frente dos **colegas**, então eles são obrigados a ler /.../

(39)/.../ eles começam a ver a opinião dos outros **colegas** /.../

A formação inicial de Vânia na área de Ciências Exatas parece influir, ainda que indiretamente, em sua prática docente: *dez* relaciona-se à descrição de sua metodologia de ensino:

(40)/.../ eu divido o romance em **dez** partes /.../

(41)/.../ não são **dez** capítulos são **dez** segmentos /.../

(42)/.../ então ele é dividido em **dez** segmentos de trinta páginas /.../

A palavra-chave *seção*, assim como *dez*, está relacionada à divisão matemática a que Vânia submete sua prática:

(43)/.../ cada **seção** eu tenho três ou quatro perguntas /.../

(44)/.../ eu escrevo no quadro **seção** A, B, C, D até a seção E /.../

Em se tratando de *obrigados*, nota-se que, em todas as ocorrências, o termo funciona como atributo de alunos. A ideia da obrigação, da falta de escolha por parte dos alunos, é vista pela professora como positiva:

(45)/.../ todos os grupos são **obrigados** a ler as trinta páginas /.../

(46)/.../ são **obrigados** a ler, são **obrigados**, eles não têm como pegar isso na internet /.../

O único contexto linguístico em que *obrigados* aparece e que demonstra falta de obrigação refere-se à avaliação que os alunos fazem dos professores e é considerado negativamente pela professora:

(47)/.../ eles aproveitam pra descascar a gente, eles não são **obrigados** a assinar o relatório deles /.../

Os exemplos acima demonstram que Vânia assume uma postura que permite pouca ou nenhuma participação dos alunos na escolha do direcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

**Função 5 – Posicionamento no discurso:** os colocados em torno de algumas palavras-chave têm a função de contribuir para que o professor se coloque no discurso, dando a sua opinião, em outros termos, oferecendo um posicionamento mais claro e contundente a respeito de diferentes questões.

*Fátima:*

*acho – sei*

O colocado *eu acho que* funciona como uma metáfora gramatical interpessoal (cf. Halliday, 1994) por meio da qual Fátima se coloca no discurso, expondo sua opinião de forma mais modalizada e menos assertiva (aparentemente tentando preservar a sua face). Ela expressa seu ponto de vista por meio de “acho” acerca dos principais temas discutidos na entrevista: ensino de literatura e literatura:

- (1) /.../ eu **acho** que vários professores trabalham assim, não **acho** que as pessoas só deem aula expositiva na (nome da instituição) /.../
- (2) /.../ eu **acho** que a literatura é essa, esse desejo da linguagem de produzir desejo no outro /.../
- (3) /.../ eu **acho** que a literatura é um lugar onde a linguagem se busca mais sedutora /.../
- (4) /.../ trabalhar com literatura dá uma possibilidade de criação na sala de aula, de como você vai abordar um texto, o que você vai relevar de um texto, é eu **acho** que é uma coisa nesse sentido, uma coisa muito boa /.../

As linhas de concordância geradas para as ocorrências da palavra-chave *sei* também têm a função de permitir que a participante se coloque de maneira mais assertiva e menos modalizada com relação à literatura e ao ensino:

- (5) /.../ eu **sei** que a linguagem para mim se mostrando /.../
- (6) /.../ duvido um pouco da eficácia desse curso ou eu **não sei** dar o curso ou eu não aprendi ainda /.../

*Letícia:*

*norte-americana*

Em uma das linhas geradas para *norte-americana*, é possível perceber que o entorno da palavra faz com que Letícia se posicione afetivamente ao falar da disciplina que leciona:

(7) /.../ eu adoro literatura **norte-americana** /.../

O fragmento acima é um bom exemplo de que as palavras-chave por si só não oferecem muita informação sobre o posicionamento discursivo dos participantes e dependem, portanto, do contexto para que o sentido seja compreendido.

*Lúcio:*

*distância*

A ocorrência de *distância* está centrada numa discussão que Lúcio levanta acerca do ensino à distância. Ao trazer a questão à baila, o professor mostra-se contrário à mesma, e foge do foco da entrevista:

(8) /.../ a filosofia do ensino à **distância** é ótima, não é? Mas só que está sendo deturpada e o ensino à **distância** vai ser uma coisa discriminada daqui a pouco, e os professores tão perdendo o emprego /.../

*Rogério:*

*dia – tinha*

As palavras *dia* e *tinha*, em suas linhas de concordância, demonstram que o participante adota um ponto de vista sócio-histórico com relação à construção do conhecimento (Bakhtin, 2006 [1979]), localizando-a no tempo e espaço.

Em se tratando da palavra *dia*, das 21 ocorrências, treze estão atreladas à expressão *hoje em dia*, que é utilizada para comparar o passado com o presente. Desta comparação, onze ocorrências sugerem uma visão bastante pessimista da atualidade:

(9) /.../ **hoje em dia** as pessoas desconstroem sem construir /.../

(10)/.../ a gente vive numa época muito mais pragmática **hoje em dia** /.../

(11)/.../ o problema que **hoje em dia** as coisas dão uma certa confusão /.../

(12)/.../ **hoje em dia** é tudo usado até, até livros que ensinam as pessoas a viver /.../

(13)/.../ **hoje em dia** a gente vive uma vida extensiva, a gente faz várias coisas durante o dia /.../

Há também ocorrências neutras, que nem demonstram uma visão positiva, nem negativa quanto ao passado:

(14)/.../ essa coisa toda é discutível **hoje em dia** /.../

Esta visão crítica, porém não necessariamente nostálgica, permanece ao olhar para as ocorrências de *tinha*. Assim como *dia*, em *hoje em dia*, *tinha* é utilizado para contrastar passado e presente. Das 31 ocorrências de *tinha*, 24 sugerem ideia positiva com relação ao passado:

(15)/.../ você **tinha** uma efervescência cultural muito grande /.../

(16)/.../ na parte de teoria literária você **tinha** uma equipe muito boa /.../

(17)/.../ você **tinha** mais contato com pessoas de outros cursos /.../

(18)/.../ o teatro **tinha** também um pouco de poesia, né /.../

(19)/.../ tudo isso você **tinha** essas matérias da área de humanidade /.../

Este contraste evidente entre passado e presente regula parte da interação e denota uma necessidade de resgate de possibilidades de desenvolvimento artístico-literário. É como se o passado estivesse por maiores chances de um aprendizado mais sólido, concreto e como se a realidade atual houvesse diminuído a chance de um desenvolvimento literário efetivo.

**Função 6 – Apresentação de idiossincrasias discursivas ou marcadores da oralidade:** Algumas palavras-chave encontradas nos discursos docentes funcionam como elementos próprios de gêneros orais. Outras representam características peculiares da fala de cada participante.

*Bernardo:*

*supor*

Nas 9 ocorrências, *supor* co-ocorre com *vamos*. O uso desta expressão para apresentar uma ilustração aproxima-se semanticamente de outra expressão – ‘por exemplo’:

- (1) /.../ Ao mesmo tempo que nós temos alunos que terminaram o curso livre, **vamos supor**, na ‘nome de curso de inglês’, no ‘nome de curso de inglês’, no ‘nome de curso de inglês’ = nós temos alunos que nunca entraram num curso de inglês /.../

*Fátima:*

*sabe – sei*

*Sabe* é utilizado como um marcador discursivo, semelhante a *né*, exercendo função interacional de indicador de comentário do falante (Guerra, 2005). De acordo com Martelotta e Leitão (1996, p. 294), o verbo saber, num processo de discursivização, vai sofrendo um “desbotamento semântico e um ganho de valor pragmático” numa trajetória de abstratização, que ocorre em um contexto linguístico interrogativo retórico – há uma interrogação, mas não existe qualquer possibilidade de resposta nem do interlocutor nem do próprio falante – como mostram esses exemplos:

- (2) /.../ é isso que eu gosto de fazer, dá muito prazer, **sabe?** /.../  
 (3) /.../ A (nome da instituição) tá num estado, **sabe?! /.../**

*Sei lá* parece funcionar como um ‘*hedge*’. De acordo com Hyland (1997), um ‘*hedge*’ é qualquer meio linguístico usado para indicar tanto uma falta de comprometimento completo com a verdade de uma proposição quanto um desejo de não expressar tal comprometimento categoricamente. Os exemplos encontrados para Letícia, a seguir, parecem indicar interesse em evitar assertividade:

- (4) /.../ a gente ficou **sei lá** uns cinco anos estudando juntas /.../  
 (5) /.../ comecei a dar aula **sei lá**, há uns 20 anos, 18 anos /.../

*Letícia:*

*vamos – dizer*

Todas as ocorrências de *dizer* estão atreladas a *vamos*, nas expressões *vamos dizer* e em *quer dizer*. Ambas as expressões possuem a mesma função interacional que *vamos supor* (exemplo 1, acima) na fala de Bernardo:

- (6) /.../ mas quando eu olho, **vamos dizer**, pra uma prova feita por um aluno /.../

*Paula:*

*aí – assim*

*Aí* e *assim* no discurso de Paula refletem o processo de gramaticalização sofrido por esses vocábulos. Segundo Tavares (1999, p.129), a gramaticalização é “um processo de mudança linguística pelo qual itens e construções lexicais assumem, em certos contextos linguísticos, funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, podem desenvolver novas funções”. *Aí* sofreu gramaticalização migrando de usos adverbiais para empregos gramaticais diversos, como a conexão textual (Tavares, 1999), que se observa no discurso de Paula. A participante usa *aí* como um ‘introdutor de efeito’ (cf. Tavares, 1999), interligando dois eventos que se sucedem, o primeiro representando a causa, o segundo a consequência:

(7) /.../ **Aí** quando eu fiz a segunda **aí** eu já tinha um pouco mais de maturidade /.../

Semelhantemente, *assim* possui ‘valor conclusivo’, na classificação oferecida por Martelotta, Nascimento e Costa (1996, p. 271). O elemento é uma espécie de sequencializador, “que ordena cláusulas, para as quais pode-se atribuir uma relação lógica de causa e consequência”:

(8) /.../ em termos de um caráter bem prático, né, **assim**, pra quê que serve /.../

*Rogério:*

*né – você*

*Né*, segundo Martelotta e Alcântara (1996), através de discursivização (processo de mudança que leva determinados elementos linguísticos a serem usados para reorganizar o discurso), tem se distanciado de seu sentido original como pergunta referencial ou pergunta não-retórica, passando a funcionar inicialmente como pergunta retórica e, em seguida, como preenchedor de pausa, como o exemplo abaixo ilustra:

(1) ... primeiro eu fiz o curso da ‘nome do curso de inglês’, **né?**...

*Você* parece ter sido gramaticalizado e foi utilizado por Rogério para generalizar e não para especificar alguém no discurso:

(2) ... na parte de teoria literária **você** tinha uma equipe muito boa...

(3) ... **você** tinha todo um pessoal muito bom...



**Função 7 – Narrativa pessoal:** Apenas no discurso de Paula foram encontradas palavras-chave que tinham por função relatar aspectos da vida da participante:

*Paula:*

*comecei – tava*

*Tava e comecei* narram o percurso profissional e acadêmico de Paula. *Tava* é uma forma abreviada, típica da oralidade, que atribui ao discurso de Paula um tom informal:

- (1) /.../ aí quando eu **tava** terminando, eu terminei o ‘nome de curso de inglês’ e eu comecei aquele curso quando eu fiz literatura, eu **tava** fazendo o curso ainda /.../
- (2) /.../ na primeira [faculdade] eu **tava** novinha /.../
- (3) /.../ eu já **tava** na iniciação científica /.../
- (4) /.../ eu já dava aula aí depois eu **comecei** a fazer faculdade de inglês /.../
- (5) /.../ e aí na coordenação eu **comecei** a me envolver com outros programas /.../

### 5.2.1.

#### **As palavras-chave nos discursos: discussão**

Após a análise e reflexão acerca das linhas de concordância, tornou-se possível chegar a algumas considerações sobre como se caracteriza o discurso profissional dos professores de literaturas de língua inglesa que participaram desta pesquisa.

Em se tratando de Bernardo, os dados mostram que o participante fala sempre de si, mesmo quando não faz uso de primeira pessoa. Todo o tempo, sua experiência acadêmico-profissional permeia seu discurso, inclusive quando se tem palavras-chave que não fazem referência ao indivíduo, como *durante*. Dito de outra forma, as palavras-chave (como *livro, eles, semestre*, dentre outras) revelam que o enfoque de Bernardo recai sobre os objetos de estudo dos grupos para os quais *ele* leciona e em como abordá-los (metodologia) em sua sala de aula. Seu discurso é centrado em sua prática docente e, o que se depreende é que a mesma é fruto de uma tentativa de reprodução de modelos por ele vivenciados ao longo de sua formação, porém adaptados à realidade profissional em que está atuando. Esta oposição – a adaptação de seu modelo ideal, baseado em sua experiência discente,

ao seu contexto de trabalho – causa-lhe desconforto por perceber-se obrigado a abrir mão do que gosta ou daquilo que crê ser adequado a fim de tornar seu trabalho factível, como deixam claro algumas linhas de concordância geradas para *livro e eles*.

Com relação à Edna, o contraste entre sua experiência como professora de uma universidade particular e em uma universidade pública, como substituta, marca seu discurso. Ainda que a professora afirme que metodologicamente age de forma semelhante nos dois diferentes contextos, ela tece uma série de comparações ao longo da entrevista que são evidenciadas pelas linhas de concordância geradas para as palavras-chave *aqui* e a palavra que identificava a instituição em que a participante trabalhava.

No discurso de Fátima percebe-se que há uma tendência para evitar se colocar de maneira assertiva (o uso do *sei lá*, por exemplo), o que pode tanto ser interpretado como uma tentativa de não se mostrar ditatorial em relação ao que pensa ou, por outro lado, como uma demonstração de certa inquietude quanto ao seu próprio conhecimento. A professora aborda aspectos metodológicos, mas ela não se prende a eles. Embora Fátima não se coloque numa postura teórica sobre literatura, a análise das palavras-chave mostra que ela vai além da discussão acerca de sua prática. Por fim, talvez seja possível dizer que as palavras-chave demonstram que as respostas dadas por Fátima ao longo da entrevista não parecem surgir de ideias previamente concebidas e estruturadas. Ela constrói significados acerca dos temas propostos no decorrer da entrevista (*sabe, sei*).

Em se tratando de Letícia, embora a questão metodológica apareça em seu discurso, esta possui uma relevância menor do que a preocupação institucional/curricular, como as ocorrências de *graduação* indicam. A professora demonstra um grau de envolvimento com a instituição que rompe as paredes da sala de aula. Talvez isso aconteça pelos anos de experiência docente e, principalmente, pelo fato de ela ser, na época da entrevista, além de professora, coordenadora de um dos setores da instituição. O foco de Letícia, portanto, recai sobre seu contexto único de atuação profissional.

A partir do discurso de Lúcio (*universidades, privadas, distância*), percebe-se que sua rica experiência em termos de conhecimento do funcionamento do sistema de ensino superior supera os limites pré-estabelecidos da entrevista e faz com que os temas literatura e ensino sejam pontos de partida para a discussão de

outras questões, como a problemática do ensino à distância e dicotomia universidade pública x privada.

A análise das palavras-chave de Maria mostra que ela também direciona seu discurso a uma descrição de sua prática docente. A professora busca instituir um diálogo entre a literatura e outras mídias e gêneros numa perspectiva interacional / dialógica, como se percebe ao analisar as linhas de concordância geradas para *balada, rock*.

Com relação à professora Paula, as palavras-chave de seu discurso tendem a apresentar a professora como uma profissional que se preocupa com a literatura numa perspectiva institucional ou disciplinar (*disciplina, disciplinas*), que dá importância ao seu percurso acadêmico-profissional, mas que tende a subvalorizar o conhecimento prévio de seus alunos (*conhecimento*).

Observando as palavras-chave de Rogério (como *arte, tinha, dia*), foi possível perceber que ele parece não construir uma referência pessoal e nem se volta para os outros. O discurso de Rogério tende à teorização. Ele toma distanciamento das asserções que faz e demonstra menos preocupação com a alteridade do que os outros participantes. Há certa impessoalidade em seu discurso, uma maior abstração, diferindo-o de outros colaboradores que tendem a discorrer acerca daquilo que fazem, de como fazem, narrando experiências pessoais.

Os achados para Vânia revelam forte preocupação metodológica. A maior parte das palavras-chave mostra a relevância que ela dá à maneira como seu trabalho é realizado (nome da instituição, *seção, obrigados*).

Nos dados, chama atenção o discurso de Raquel, para quem a única palavra-chave encontrada foi *da*, que é uma palavra gramatical/funcional e não de conteúdo. Ao pesquisar no Corpus do Português<sup>8</sup> foi possível constatar que ‘da’ ocorre 8.009,16 vezes por 1 milhão de palavras no registro oral e 5.350,50 vezes por 1 milhão de palavras no registro escrito. Disso, pode-se apenas constatar que *da* é muito mais recorrente na oralidade. Como entrevistas são exemplos de discurso oral, a fala de Raquel evidencia esse fato. Não existe um determinado padrão de ocorrências para a palavra, ou seja, ela não co-ocorre dentro de uma estrutura linguística fixa, o que poderia informar mais sobre seu discurso. Sendo

---

<sup>8</sup> [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)

assim, parece não existir nada na fala de Raquel que a destaque, ou seja, que a diferencie dos demais participantes da pesquisa. As possíveis hipóteses que surgem para tentar explicar esta peculiaridade:

- (a) O conteúdo de sua entrevista faz parte de um senso comum, ela não apresenta nada de novo, que possa destacá-la, porque tudo o que diz e defende surge nas demais entrevistas;
- (b) O discurso de Raquel é mais equilibrado que os dos demais. Ela consegue balancear aquilo que os outros participantes potencializam.

Tendemos a aceitar a segunda possibilidade como a mais provável levando em consideração que, ao analisar os conceitos de literatura de Raquel, constatamos que sua abordagem, em comparação com as de outros participantes, mostrou-se mais equilibrada.

Esse resultado encontrado para Raquel evidencia não ser possível, em todos os casos, depreender sentidos a partir de linhas de concordâncias geradas para palavras-chave. Por esta razão, a fim de compreender o discurso de Raquel e ter uma visão mais detalhada das falas dos outros participantes, foram empregadas formas de prospecção dos dados que focalizavam informações específicas (cf. Seções 5.1 e 5.3).

### **5.2.2. Dimensões sobre literatura e ensino de literatura**

Considerando que o assunto maior dos discursos docentes era *literatura e ensino de literatura*, percebemos que os participantes posicionaram-se, com relação a esses dois temas de maneiras distintas: há aqueles cujas linhas de concordância geradas para as palavras-chave focalizam mais a questão do ensino, outros que priorizam a discussão por literatura e existem também os que equilibram seu discurso entre os dois temas. Esses posicionamentos docentes podem ser compreendidos em termos de dimensões relativas aos seus interesses e identidade profissional.

Contudo, é importante ressaltar que, por serem percebidos enquanto dimensões, tais pontos de vista não são excludentes. Ao contrário, são permeáveis, interrelacionando-se. A relevância dessas dimensões está na caracterização do discurso profissional dos participantes como um todo.

Foram observadas cinco dimensões na totalidade do discurso docente analisado. Chama atenção o fato de que quatro delas voltam-se para o ensino de literatura (*institucional, metodológica, cognitiva e sócio-histórica*), enquanto apenas uma direciona-se especificamente à caracterização do objeto: *ontológica*. Portanto, de modo geral, nota-se que ao analisar o discurso docente, focado nesta pesquisa, da área de literaturas de língua inglesa, o que sobressai é o *ensino*, não a *literatura*. Em outras palavras, o discurso analisado é marcado, prioritariamente, por abordar questões concernentes ao ensino de literatura. A figura a seguir ilustra a distribuição dos professores em relação às cinco dimensões identificadas:



Figura 4: Dimensões do discurso docente sobre *literatura e seu ensino*

A Figura 4, acima, apresenta a distribuição dos professores com relação às dimensões encontradas a partir da análise das linhas de concordância geradas para as palavras-chave e ilustra a organização do discurso docente. Há, contudo um

caso especial: o de Raquel. Por não terem sido encontradas palavras-chave que pudessem caracterizar o seu discurso, diferenciando-a dos demais participantes, optamos por deixar seu nome solto no diagrama, indicando que, a nosso ver, Raquel talvez compartilhe das visões explicitadas por todas as dimensões.

As cinco dimensões estão representadas por cinco círculos, a saber: Ontológica, Metodológica, Institucional, Cognitiva e Sócio-histórica. Estas dimensões ligam-se, através de setas, aos nomes dos professores, cujos discursos, em graus variados, estão a elas relacionados.

As múltiplas setas que saem de algumas dimensões e que apontam para mais de um participante revelam que cada um apresenta características que lhe são peculiares, com base neste tratamento oferecido aos dados. Contudo, o fato de que o nome de alguns participantes não está ligado a determinadas dimensões não significa que os discursos dos mesmos sejam desprovidos dos aspectos concernentes a elas, mas sim que, na análise das palavras-chave e linhas de concordância, esses aspectos não se sobressaíram. Por isso, o tracejado em torno dos nomes dos professores é descontínuo – indicando que seus discursos são permeáveis. A seguir, oferecemos uma descrição geral de cada dimensão. A primeira a ser descrita é a Ontológica, que concerne às caracterizações de literatura. As demais, direcionadas ao ensino, estão dispostas em ordem de relevância nos discursos:

#### *a) Dimensão Ontológica*

O foco aqui recai sobre a caracterização da literatura em si (detalhes de como os professores conceituam literatura, vide Seção 5.1). Ora ela é apresentada como uma forma de arte, seja isso dito explícita ou implicitamente; ora faz-se referência ao impacto que a mesma provoca no leitor a partir do trabalho realizado pela linguagem; ora enfoca-se o potencial da literatura de refletir e registrar valores sócio-histórico-culturais, etc. Esta dimensão está mais representada no discurso de Bernardo, Fátima, Maria e Rogério.

#### *b) Dimensão Institucional*

O ensino de literatura é percebido como parte de outras atribuições dos docentes nas instituições em que lecionam. O próprio objeto de trabalho,

literatura, é uma parte do conteúdo disciplinar lecionado e estipulado pela instituição. Assim, como o ensino de literatura é regulado por elementos externos à sala de aula, muitas decisões docentes precisam ser negociadas e, portanto, o professor possui autonomia limitada. Além disso, a natureza da instituição em que o professor está inserido é determinante para a forma como o mesmo avalia ou qualifica seu trabalho. Esta dimensão está mais representada no discurso de Bernardo, Edna, Leticia, Lúcio, Paula e Vânia.

*c) Dimensão Metodológica*

Essa dimensão, bastante forte em alguns discursos, está relacionada ao fazer em sala de aula: técnicas ou estratégias utilizadas ou criadas, textos trabalhados / analisados, recursos empregados. Enfim, o foco aqui recai sobre as descrições das aulas. Os discursos de Bernardo, Maria e Vânia representam mais esta dimensão.

*d) Dimensão Cognitiva*

Esta dimensão tem a ver com as possibilidades cognitivas de professores e alunos no ensino de literatura. Percebe-se aqui a dificuldade para se realizar um trabalho efetivo por conta de um conhecimento prévio por parte dos alunos deficitário com relação a questões culturais relevantes aos conteúdos abordados ou à língua alvo. Os discursos de Lúcio e Paula representam mais esta dimensão.

*e) Dimensão Sócio-histórica*

Esta dimensão busca contrastar passado e presente numa perspectiva de possibilidades de acesso a bens culturais e de construção do conhecimento. O resultado desta comparação é a constatação de que o passado propiciava melhores condições para o ensino e aprendizado de literatura que os dias atuais. Esta dimensão está mais representada no discurso de Rogério.

A análise das palavras-chave do discurso docente de cada participante e suas respectivas linhas de concordância evidenciou que sobressai o interesse por discutir mais questões relativas ao *ensino de literatura* do que à *literatura* propriamente dita. O fato de os participantes abordarem mais o ensino, de certo modo, já era esperado, afinal lidamos com o discurso de professores e o roteiro

seguido oferecia esse direcionamento. Contudo, o que encontramos sobre esse ensino, por meio das dimensões, aponta para diferentes perspectivas. Por isso, consideramos necessário examinar especificamente o que os docentes dizem sobre sua prática pedagógica. Na próxima seção, portanto, analisamos aquilo que os professores discutem acerca de sua prática.

### **5.3. Discurso sobre a prática pedagógica**

O objetivo da presente seção reside em analisar o discurso dos participantes acerca de sua própria atuação docente. O interesse, de caráter investigativo, recai na compreensão do que os professores investigados reportam sobre os modelos pedagógicos que adotam no ensino de literaturas de língua inglesa. Dessa forma, a análise não se pauta por uma visão que compare ‘acertos’ e ‘erros’. De forma contrária, tenta-se oferecer um panorama analítico das experiências relatadas para que se possa compreender o que os participantes dizem fazer no ensino universitário de literaturas de língua inglesa.

Como indicado no Capítulo 4, as entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturado, o que significa que todas seguiram um mesmo roteiro previamente delineado. No entanto, justamente pela flexibilidade desse modelo (cf. Zago, 2003), percebe-se que alguns participantes abordam mais, outros menos, os procedimentos metodológicos que adotam.

Optamos por não apresentar as análises a partir dos professores, pois objetivamos oferecer uma visão caleidoscópica dos estilos adotados pelos participantes da pesquisa. Para tanto, as análises são apresentadas comparativamente com vistas à identificação das semelhanças e diferenças existentes nas práticas pedagógicas.

Com base na discussão acerca das realidades, desafios e possibilidades do ensino de literaturas de língua inglesa (cf. Seção 2.2.2), inicialmente, buscamos analisar as atitudes relatadas dos participantes acerca de: (a) seu comportamento pedagógico; (b) sua postura frente ao texto literário e (c) diante do contraste entre o ‘público e o particular’. Tais atitudes são responsáveis por refletir maior ou menor autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida,



discutimos as divergências de opinião no tocante ao idioma utilizado em sala de aula pelos professores e ao papel das traduções de obras literárias.

### **5.3.1. Atitudes docentes e o papel dos discentes**

Transpareceu no discurso dos dez participantes que são os próprios docentes os responsáveis pela seleção dos textos literários e teóricos utilizados e de atividades realizadas durante as aulas. Em decorrência disso, notamos que a maior ou menor participação do aluno é, em grande medida, responsabilidade e escolha do professor. Em outras palavras, o professor é quem tende a decidir se deve ou não negociar o seu ‘poder’ com os alunos em sala de aula e em que grau deve fazer isso, controlando-os mais ou deixando-os mais atuantes. Assim, a autonomia do aluno, maior ou menor, é uma concessão por parte do professor de acordo com suas crenças e/ou formação.

#### **5.3.1.1. Atitudes pedagógicas**

Ao abordarem suas práticas, observamos que os colaboradores deste estudo apresentam alguns estilos principais. São eles: *controle e / ou indução à reprodução de ideias do professor; entre o controle e o estímulo; e estímulo à reflexão e participação*. No Anexo 3, encontram-se três entrevistas integralmente transcritas que, a partir da nossa interpretação, ilustram tais estilos. A seguir, discutimos cada um a partir de fragmentos discursivos.

##### **a) Controle e / ou indução à reprodução de ideias do professor:**

Em muitos discursos, o controle por parte do professor sobre os acontecimentos pedagógicos mostra-se evidente. Em alguns momentos, tal controle é marcado por certo autoritarismo, intransigência e, conseqüentemente, falta de abertura aos alunos para negociação a respeito da estruturação dos cursos. Em outros, porém, o controle parece estar mais relacionado ao planejamento e organização.

Como exemplos de controle autoritário, podemos citar os excertos abaixo, provenientes da fala de Letícia, Rogério e Vânia:

- (1) *Letícia*: Eh: sou uma professora durona né, então tem aquela ... tem o impacto né, inicial /.../
- (2) *Rogério*:  
 D Como é que o senhor acha, enfim, é essa palavra mesmo, como é que o senhor considera que é a recepção das suas aulas?  
 R Eu acho melhor você perguntar isso pra eles.  
 D Mas, assim, eu sei (riso), na verdade isso de alguma maneira é meu interesse também eu gostaria de saber o que o senhor pensa.  
 R Eu procuro pensar sobre o texto literário que eu trabalho, a gente lê e tenta entender o que tá escrito ali é fundamental. Então eu crio uma série de coisas, eles estão sempre lendo, em todas as aulas sempre lendo, tão lendo os textos e parece que alguns são interessados, bastante interessados, outros nem tanto, às vezes alguns acham que é muita coisa que eles têm que ler, (inaudível), mas tem que ler tudo isso, na Faculdade de Letras é pra isso que você tá aqui.
- (3) *Vânia*: /.../ eu faço um método em que eles que eles são obrigados a ler, não adianta pegar coisas na internet .. eu dou prova oral em toda aula, então eles têm que ler ... eles têm que fazer um *report* pros colegas, /.../

O primeiro exemplo, de Letícia, parece indicar que a professora tende a esquivar-se de qualquer abertura oferecida aos discentes. A professora se apresenta como “durona”, adjetivo que parece remeter à ideia de que a mesma se mostra aos alunos como exigente e desejosa de que as tarefas solicitadas saiam conforme seu planejamento.

O trecho do discurso de Rogério, apesar de não descrever claramente seus procedimentos em sala de aula, é o único de toda sua fala em que se faz possível ter uma ideia da metodologia empregada pelo professor. Do fragmento, depreende-se a ênfase dada sobre o que o participante faz (ou procura fazer). Não parece haver um questionamento direcionado à percepção dos alunos sobre o que acontece ao longo do processo ou, pelo menos, isso não ficou explícito no curso da entrevista. O participante não respondeu claramente à pergunta que lhe foi feita e, aparentemente, não se importa ou leva em consideração a maneira como os alunos o veem ou as possíveis contribuições dos mesmos para a realização das aulas. Quando Rogério afirma que procura “pensar sobre o texto literário” com que trabalha, a imagem construída é a de que seu trabalho privilegia a investigação literária e a tentativa de se chegar a uma pretensa verdade sobre o texto – que será revelada por ele, o professor. Rogério afirma “*eu procuro*” e não “*nós procuramos*”, opção que incluiria os alunos. Essa postura parece indicar que em suas aulas pode não haver espaço para escuta e negociação de poder e de conhecimento. Isso se torna manifesto quando não leva em consideração a queixa dos alunos quanto ao volume de leitura realizado.

A ausência de troca e o controle são ainda demonstrados pela forma relativamente evasiva com que Rogério fala sobre sua prática. O professor não apresenta um quadro capaz de evidenciar seus procedimentos. Quando ele afirma que cria uma “série de coisas” e que seus alunos “estão sempre lendo” surgem questionamentos: que ‘coisas’ exatamente seriam essas que ele cria? O que ele faz? Como Rogério pode ter certeza de que os alunos “estão ‘sempre lendo’”? Eles leem durante as aulas? Como é esta leitura, com ou sem o auxílio ou a participação do professor? Essas considerações nos levam à reflexão de que Rogério parece pouco preocupado com a prática, a troca, a co-construção de conhecimento em sala de aula.

No tocante a algumas escolhas lexicais (cf. Halliday e Hasan, 1989), não só de Rogério, como de Vânia também, transparece certo autoritarismo e intransigência no que diz respeito tanto ao que é esperado que os alunos façam (“eles têm que ler”; “eles são obrigados a ler”; “eles têm que fazer”) quanto às decisões que são tomadas com relação às atividades em sala de aula (“eu traço”).

O mesmo tipo de autoridade em relação aos procedimentos adotados em sala de aula é percebido na fala de Maria. Contudo, essa autoridade talvez indique mais uma necessidade de monitoramento e direcionamento do conteúdo das aulas do que autoritarismo por si só. Assim, torna-se claro que a professora é quem regula as atitudes dos alunos, mas a intenção parece estar em nortear o curso:

- (4) *Maria: /.../ não há tempo pra isso [apresentar panorama histórico], a gente tem sim, o que eu faço é o seguinte eu faço muitas pesquisas na web então eu dou todo *background* daquela obra, onde ela foi traduzida, quem é o autor e eu acabo indicando *links* e até faço os materiais e mando pra eles por *e-mail* pra que eles possam conhecer um pouco mais sobre o *background*, agora o que eu procuro fazer e estou fazendo neste semestre que tá dando certo é associar sempre aqueles trabalhos a algo /.../*

*Maria: /.../ a gente tá trabalhando com o *The Crucible*, não sei se você já leu, que é *As Bruxas de Salem* ou *As Feiticeiras de Salem*, e nesse trabalho a gente faz uma ponte com o comunismo, a caça aos comunistas nos Estados Unidos e mais atualmente, mais recentemente com a caça aos Muçumanos por conta dos ataques terroristas né, o que é, o que mostra que aquele tema não tá isolado, não é um tema histórico, tratou-se daquilo, falou-se daquilo num determinado momento lá no século XVII, nos Estados Unidos, mas aQUElas questões numa sociedade inteira se movendo, o que MOVE os conceitos numa sociedade é a inveja ... é a intriga é o desejo sexual, então eles se acusam porque eles se invejam, não há nada de bruxaria na história né, isso é muito interessante, por que será que a nossa sociedade é muito diferente daquela do século XVII em *Massachusetts*? Será que nós evoluímos tanto assim? Então, eu acho que levar a pensar o próprio dia a dia, e pensar na própria vida é muito interessante /.../*

Na primeira parte desse fragmento, o foco dado por Maria recai sobre aquilo que *ela* faz para facilitar a compreensão dos alunos sobre os textos trabalhados.

Em outras palavras, notamos que os alunos não participam das decisões tomadas em sala de aula. A professora seleciona o que eles ‘devem’ conhecer (e fazer para ter esse conhecimento) acerca do entorno das obras. Ainda que sua intenção seja auxiliar os alunos, tornando o conteúdo estudado mais palatável, e até mesmo estimulá-los a pesquisar na *web* por conta própria, há de se pensar que essa ‘liberdade’ oferecida é regulada e faz parte do que a professora permite que os alunos façam. Em suma, não parte dos alunos a iniciativa de investigação sobre questões contextuais, mas das atitudes da professora, que podem ser entendidas como controladoras do que acontece.

É importante levar em consideração que não é possível suprimir a responsabilidade do professor na organização, planejamento e direcionamento das aulas. Existem ementas e programas de curso a serem cumpridos e mediados pelo professor. Contudo, os objetivos a serem alcançados e o tipo de informação a que os alunos precisam ter acesso talvez possam ser negociados a fim de promover um real engajamento.

Ainda com relação ao fragmento 4, tanto no final da primeira parte (ao afirmar que associa os textos trabalhados “a algo”) quanto ao longo da segunda parte, a professora, de certo modo, controla o processo interpretativo dos alunos, já que ela faz comparações ou estabelece relações que partem de sua leitura e interpretação. Essa questão de guiar a leitura dos alunos está intimamente relacionada ao fato de se esperar que os mesmos reproduzam as ideias do professor em avaliações e / ou discussões em sala de aula.

Tal indução a levar o aluno a pensar como o professor foi frequentemente observada no discurso dos participantes e parece contribuir para um silenciamento de vozes nas salas aulas. Esse comportamento vai ao encontro do que mencionamos na Seção 2.1.3: quando funcionam como pós-processadores dos textos a que os alunos têm acesso, os professores acabam por minimizar o papel deles como leitores. Os trechos a seguir ilustram estratégias de como os professores levam os alunos a perceberem aquilo que consideram relevante nas obras trabalhadas e esperam que suas ideias sejam por eles iteradas:

- (5) *Bernardo*: Eu dou algumas características das obras, por exemplo, descrições excessivas, uso de cores, ah: rimas emparelhadas e muitas vezes peço pra eles analisarem isso né, esse aspecto mais formal, nesse pedaço em que eu considero assim um pouco mais difícil até pela linguagem /.../

/.../ e depois geralmente eu dou um trabalho a respeito do livro em que eles têm que responder algumas questões de praxe ... e aqui (demonstra uma hesitação na voz), eles têm que responder duas questões opcionais e uma obrigatória e a questão obrigatória geralmente é fazer um ensaio, pequeno ensaio literário defendendo um conto .. vamos supor, n' *O Retrato de Dorian Gray*, geralmente eu pergunto *O Retrato de Dorian Gray* é uma comédia de costume ou é um romance gótico? Sendo que eu já enfatizei esses aspectos tanto de romance gótico como de comédia de costumes na, durante a minha leitura em aula. E eles têm que chegar a uma conclusão e dizer o que pensaram, sendo que em momento nenhum da minha leitura do livro eu fecho se é romance gótico ou se é comédia de costume. = Eu deixo isso pra eles, e pra minha surpresa a maioria fala todos os dois, que o livro é um pouco dos dois ao mesmo tempo. Então, sinal que eles conseguem absorver alguma coisa eles têm ... eles têm essa capacidade de articulação e análise e dentro daquilo que eu dispunha eu acho que o meu objetivo foi cumprido, né.

- (6) *Edna*: Então o que eu procuro fazer é uma visão panorâmica e a avaliação entra em que sentido, por exemplo, Literatura Inglesa III é período Vitoriano eu procuro, eu sei que daria bem pra gente trabalhar com um livro, mas aí eu opto por fazer o seguinte a gente vê quatro livros eh:: de Literatura Vitoriana que é algo muito diverso e eu traço uma ... um objetivo, por exemplo, dentro deste curso eu mostrei *Jane Austen*, que é considerada uma pré-vitoriana e o que que eu quero que eles foquem naquele livro .. como a sociedade era retratada né, por ela, como aparece na ficção e textos teóricos sobre é ... é época Vitoriana. Depois a gente passa pra *Charles Dickens* que é o clássico né, e aí o que que ele trabalha, os tex-- sempre temáticos né, /.../

/.../ se eles fizerem os quatro fichamentos já têm dois pontos né, e os outros oito pontos são quatro pontos de ensaios e quatro pontos de outro, eu procuro fazer mais ou menos dessa forma também com Americana e com Fund.Ingl., trabalhar literatura com reflexão ou seja se é um ensaio argumentativo o aluno tem uma tese e ele precisa defendê-la, então como que o casamento, a representação do casamento em *Jane Austen*, por exemplo, então é necessário que eles busquem material teórico, além dos que estão na pasta, eu mando também umas ... uns *guidelines* lá sobre os ensaios, a evidência num ensaio, como é que deve ser um ensaio argumentativo e aí eles buscam em livros ... buscam material teórico ... buscam um *approach*, pode ser em uma pasta, outros também e precisam defender aquela idéia .. colocando a passagem do texto, provando os pontos, /.../

Os fragmentos de Bernardo e Edna mostram que suas práticas assemelham-se muito. Ambos discutem durante as aulas determinados aspectos sobre um tema com os alunos e esperam a reprodução do que foi dito ou trabalhado previamente nas avaliações ou outras atividades. Este é um modelo em que as aulas funcionam como momentos de treino para aquilo que deve ser feito em avaliações e mede a capacidade maior ou menor dos alunos de associar exclusivamente informações previamente oferecidas. Quando Bernardo afirma que os alunos “conseguem absorver alguma coisa”, torna-se evidente a percepção behaviorista do aluno como tabula rasa, ou seja, alguém que não possui contribuições a fazer e, por isso, resta-lhe, como uma esponja, “absorver” o conteúdo oferecido.

Logo, sobra pouco ou nenhum espaço para participação nas decisões tomadas em sala de aula, que se torna um local em que alunos esperam que o professor julgue as interpretações, aponte argumentos e apresente a verdade sobre

as obras (cf. Jordão, 2001a; Seção 2.2.2). Algumas escolhas lexicais de Bernardo e Edna demonstram isso claramente: “eu dou”, “peço para eles”, “que eu considero”, “dou um trabalho”, “eu já enfatizei”, “eles têm que chegar”, “eu deixo”, “o que eu quero”, “o que eu procuro fazer”, “eu trabalho dessa forma”, “eu opto por fazer”, “eles acompanham bem”, “eles têm quatro fichamentos”, “eu dou alguns temas”, “precisam defender aquela ideia”, “se eles fizerem”, “os textos que eu preparo”. Essas escolhas mostram como os professores colocam-se em evidência e centralizam as decisões tomadas, cabendo aos alunos acatar conforme as indicações recebidas.

Assim, a liberdade dos alunos é condicionada àquilo que os docentes buscaram trabalhar em sala de aula. Duas descrições de procedimentos adotados mostram claramente isso: Bernardo induz os alunos a dizerem o que ele quer ler – que *O Retrato de Dorian Gray* possui características tanto de romance gótico como de comédia de costumes – e Edna espera que o conteúdo apresentado seja ecoado nas avaliações – durante as aulas ela trabalha como *Jane Austen* retrata a sociedade e pede que os alunos defendam uma tese sobre “a representação do casamento em *Jane Austen*”. Quando Edna afirma trabalhar a “literatura com reflexão” o que se constata é que ela parece compreender que ensino reflexivo significa levar o aluno a enxergar os fatos e interpretar textos com o olhar do professor. Por isso, Edna demonstra priorizar a sua própria percepção na análise que os alunos fazem.

Constrói-se, portanto, uma visão de que o aluno é alguém que vai às aulas para ‘receber’ informações, para ser ‘treinado’ a ler da maneira adequada, para aprender a estabelecer relações entre conteúdo e contexto e para cumprir, sem contestação, uma série de obrigações (cf. Freire, 1977; 1978; Izarra, 1999; Jordão, 2001a; Zyngier, 1999). Esse autoritarismo, no nosso entender, parece indício de uma concepção transmissiva de ensino de literatura.

Em algumas situações fica mais evidente que os docentes fazem com que o aluno reproduza suas ideias por subestimar a capacidade e o empenho do mesmo, considerando-o seu dependente:

- (7) *Paula: /.../ a gente sabe que aqui na zona oeste ainda tem um pouco aquela dependência grande do professor ↓ >então, as nossas aulas ↑ têm sempre a tendência de ser expositivas né, acaba que a gente tem que complementar o conteúdo pra eles, então, normalmente, eu distribuo ou mando por e-mail ou coloco na pasta algumas apostilas com os tópicos que*

eu vou trabalhar nas aulas, recomendo a leitura da bibliografia antes da aula que é claro a maioria não lê e aí discuto com eles estas questões /.../

/.../ mas, em outros momentos eu tento fazer com eles apresentação de seminários que eles apresentem seminários ... que eles apresentem trabalhos, eh faço assim sempre que vou trabalhar com texto eu ou tento dar um roteiro antes pra fazer discussões na sala. Sempre tem discussão de texto eu dou alguma orientação anterior para que eles falem o máximo possível nesses momentos e não eu /.../

- (8) *Lúcio*: /.../ e quando você começa a situar e dizer porque que aquela obra foi importante naquele período e porque que ela continua sendo até a atualidade né, e você consegue ir seduzindo e trazendo pro seu lado algumas cabeças e essas cabeças vão influenciando as outras e aí é um trabalho bacana, mas é cansativo né, porque eles não têm essa noção /.../

Como esses exemplos mostram, por vezes o controle docente respalda-se em uma crença na incapacidade e na dependência do aluno frente ao professor. Quando Paula e Lúcio afirmam: “a gente tem que complementar” e “eles não têm essa noção”, há uma tendência em apresentar o *aluno* como alguém incapaz, sem condições de com eles interagir a fim co-construir conhecimento. No caso de Paula, essa visão do aluno e, conseqüentemente, sua metodologia respaldam-se em uma desvalorização do público para o qual leciona – proveniente da zona oeste do Rio de Janeiro, região de periferia. Além disso, a professora tende a reafirmar a dependência discente e a justificar seu método de trabalho quando subestima os esforços empreendidos pelos alunos ao dizer que “a maioria” deles não faz as leituras da bibliografia recomendada.

Esse trabalho de ‘transmissão’ de conteúdo a indivíduos desprovidos de saber é caracterizado por Lúcio como: “bacana, mas é cansativo”. “Bacana”, um dos adjetivos escolhidos, demonstra que o participante considera a reprodução das ideias do professor pelos alunos como sinônimo de aprendizado e que isso é gratificante. Contudo, esse processo se torna cansativo devido à necessidade, que o próprio professor atribui a si, de responsabilizar-se por ‘dar’ aos alunos o que lhes falta. Usando as palavras do próprio professor, “trazer pro seu lado algumas cabeças” e “ir seduzindo” os estudantes a enxergarem sob a ótica do professor é um processo desgastante.

Os procedimentos pedagógicos relatados por Paula são muito semelhantes às descrições que Bernardo e Edna fazem: ela prepara roteiros, dá orientações e estabelece leituras que direcionam os alunos e, em momentos de pretensa liberdade e participação dos mesmos, o que se espera é a reprodução de algo que ela já havia anteriormente elaborado.

Independentemente do aspecto responsável pela falta de autonomia dos alunos durante as aulas (controle docente e /ou dependência discente), o que se tem é a confirmação da descrição que Zyngier (1999) oferece do modelo prototípico de sala de aula de literatura, no qual prevalece a transmissão explícita de conteúdo: o professor aponta o significado, diz o que é certo a fazer, enquanto os alunos, silenciosamente, seguem as instruções. Essa prática corrobora o que Freire (1978) chamava de “educação bancária” (o professor ‘deposita’ o conhecimento na ‘conta’, vazia, do aluno) e confirma o que Jordão (2001a) já havia constatado em sua tese: as salas de aula de literatura tendem a silenciar as vozes dos alunos (cf. Seção 2.2.2).

Contudo, observa-se no discurso dos participantes que os mesmos não parecem se dar conta de que os papéis estabelecidos por professor e aluno em suas salas de aula são marcados por acentuada assimetria. De modo geral, eles afirmam que os alunos avaliam suas aulas positivamente. Se perceber a aula positivamente significa não contestar e aceitar as atitudes dos professores passivamente, sem embate, isso revela que tanto discentes quanto docentes não percebem a assimetria e a dissonância de vozes para que os relatos apontam. Dessa forma, compõe-se um quadro em que as aulas de literatura não contribuem para a construção de autonomia por parte do aluno. Conforme Jordão (2001a), esta falta de consciência de práticas assimétricas e autoritárias revela conformismo e se apresenta como uma estratégia de manutenção do *statu quo*: o professor, hierarquicamente superior, manda e o aluno obedece. Em outras palavras, os discursos analisados revelam, em muitos momentos, ausência de questionamento e reflexão aprofundada acerca das próprias atitudes, inexistência de conflito e, conseqüentemente, aprovação incontestável das práticas docentes.

Vale a pena pensar se esse papel autoritário do professor percebido nos discursos dos participantes é específico do ensino de literatura. É possível que este problema seja característico do ensino superior ou até mesmo do ensino de um modo geral, abrangendo diferentes áreas e segmentos do saber. Parece relevante, portanto, que uma reflexão aprofundada acerca das atitudes docentes em diferentes campos seja realizada.

Essa dissonância de vozes está tão oculta à percepção dos professores que a imagem que constroem de si mesmos não sobrevive ao discurso sobre a prática. Edna, por exemplo, afirma:



- (9) *Edna: /.../* então eu procuro ser bastante flexível a: então não tenho dúvidas, acho que cinco por cento cumpre o que tem que fazer, os outros cumprem na medida do possível, mas sempre alguma coisa fica, pouco, pode ser que não leiam, não aproveitem cem por cento do curso, mas vão ler um pouco, vão conhecer um pouco do que foi oferecido.

Edna considera-se flexível por ‘aceitar’ e ‘compreender’ que muitos alunos não cumpram com todas as atividades e obrigações por ela planejadas e não por dar a eles autonomia para escolher o que fazer. É possível pensar que o próprio fato de não cumprimento das tarefas seja uma estratégia, certamente inconsciente, que os alunos encontram de protesto por não poderem participar das escolhas que dizem respeito a sua formação.

**b) Entre o controle e o estímulo:**

Alguns discursos se localizam entre o controle e o incentivo à atuação discente. Isso significa que as decisões tomadas pelo professor na apresentação de conteúdo, na estruturação das aulas e / ou nas atividades que devem ser executadas pelos alunos contribuem ou impulsionam a participação dos mesmos.

Alguns fragmentos do discurso de Maria sugerem este tipo de posicionamento. O trecho abaixo, revela que a professora rompe com a estrutura tradicional das aulas de literatura (Zyngier, 2003) por meio da tecnologia. Parte das aulas da professora acontece em um laboratório de informática, da instituição em que leciona, com acesso irrestrito à internet. Assim, Maria estabelece uma ponte entre o ambiente educacional, a universidade, e a realidade multimidiática do mundo contemporâneo, que é de total domínio e interesse dos alunos (Ribeiro, 2009). Ao fazer isso, a professora provoca neles o interesse por fazer descobertas por conta própria:

- (10) *Maria: /.../* eu tava dando um poema do *Keats, La Belle Dame Sans Merci*, que é uma balada também, achei o filme, o fragmento do filme, aí um aluno falou assim (fala do aluno) professora, eu achei aqui e acabei de mandar uma pasta aí pra ... pro seu e-mail com várias imagens que eu achei na internet, ilustrando *La Belle Dame Sans Merci*, assim (fim da fala do aluno) aí a imagem chegou pra mim, a pastinha com várias imagens e eu abri na tela e todo mundo ficou (fala dos alunos) ô que legal, ele achou enquanto eu falava /.../ esse menino que me achou as imagens também me mandou um site interessantíssimo sobre Salem, uma visita virtual a Salem, você pode ver os túmulos das bruxas, /.../ a casa de não sei quem, /.../

O formato de aula adotado pela professora, como ela mesma reconhece, motiva os alunos, desperta neles o interesse espontâneo em participar, em contribuir de alguma maneira, desconstruindo a imagem do professor como

aquele que monopoliza o saber e deve ser visto como a única fonte de informação a que o aluno deve recorrer. Contudo, a liberdade do aluno surge das escolhas de Maria, afinal é ela quem decide qual o texto a ser lido e o local em que as aulas acontecem sem a intervenção discente.

Todavia, é inegável que o incentivo à participação espontânea do aluno desperta motivação interna e parece uma forma eficaz de promoção de sua autonomia e de reflexão sobre o conteúdo estudado, como no fragmento a seguir:

- (11) *Maria*: Trabalho [com textos originais], sabe uma coisa interessante é quando eu dei o *The Raven*, uma aluna falou assim, (fala da aluna) eu consegui uma tradução do Fernando Pessoa para *The Raven*, aí uma aluna falou assim, ela é aluna da tradução ela falou assim (fala de outra aluna) eu não gosto dessa tradução do Fernando Pessoa, (aí ela me mandou uma outra tradução, não sei se eu trouxe aqui (voz fica distante do gravador) é que isso é que mostra mais uma vez a motivação deles, ela falou assim (fala da aluna) olha, eu não acho que foi a melhor tradução do *The Raven* não,.. deixa eu ver se eu trouxe as badalas .. /.../ os que lêem participam, aí mandei essa tradução aqui do Fernando Pessoa *O Corvo*, aí [a aluna] falou assim (fala da aluna) olha, eu tenho uma tradução melhor que eu vou te mandar, e ela mandou que é do Alexei Bueno.

Quando a aluna procura (e encontra) uma tradução melhor para o poema em discussão, a mesma expressa seu interesse em ser ‘ativa’ na aula, em mostrar-se útil, colaborando para com o trabalho que a professora realiza e, de certo modo, aprovando-o. A professora, por outro lado, adota uma atitude dialógica e aceita a contribuição da aluna. Ao agir assim, estimula outras manifestações colaborativas em momentos diferentes:

- (12) *Maria*: /.../ e um aluno trouxe aquele *rock* do *Rolling Stones* a, como é que é o nome, *Sympathy for the Devil*, ele trouxe a música *Sympathy for the Devil* /.../

As inserções espontâneas dos alunos de Maria acabam fazendo com que ela se veja impelida a negociar com eles o direcionamento e a organização das aulas. Há casos, porém, em que os participantes estimulam os alunos, efetivamente dando-lhes voz, apesar de manter sob seu controle todas as etapas do processo e de assegurar-se de que as mesmas são cumpridas segundo seu planejamento. O fragmento do discurso de Raquel, a seguir, ilustra essa postura.

- (13) *Raquel*: /.../ são cursos bastante interativos. Os alunos têm muita oportunidade de falar porque o curso é sobre literatura e a literatura ela funciona é quase como uma oficina, é um grande círculo de leitura, os alunos têm de ler previamente o texto, eu utilizo muito o recurso de leitura em voz alta, por ser um curso de língua inglesa o aluno deve ter a oportunidade de saborear aquelas palavras em voz alta em inglês e dá uma oportunidade de pequenas correções não só de pronúncia errada, mas correções mesmo da prosódia né, do campo da língua, /.../, a forma como ele lerá o poema diz alguma coisa sobre a forma como ele entende aquele poema, /.../ Eu dou muita ênfase a esse momento do encontro eh: sensorial, afetivo com as palavras. Nós lemos em voz alta as palavras dos poemas e a partir daí (inaudível – voz alta ao fundo da sala) eh: livremente não é, eu coloco de uma forma bem simplista num primeiro momento, o que sentiram do poema, de que maneira o

poema ou conto, ou o teatro, ou o romance né, /.../. E a partir daí então, nós vamos eh: com uma preocupação também com a contextualização daquele texto no momento em que foi feito com a colaboração dos alunos com pequenos *oral reports* que eles trabalham em casa nessa pesquisa biográfica do autor, contextual, e eles apresentam em forma de pequenas notícias não é, > na forma de seminários são pequenas notícias< é bastante dinâmico, a gente tem quatro cinco alunos a cada vez, dando notícia sobre aquele autor, sobre o tempo que aquele autor escreveu, mas o foco mesmo é .. a leitura do texto, faz com que a gente se baseie um pouco mais, tenha mais informações quando a gente volta ao texto, a gente procura sempre também resgatar estas informações prévias né, pra depois dialogar com as próprias críticas, basicamente isso, um círculo de leitura, informação contextual biográfica, e uma rodada assim bastante livre em voz alta em que a gente lê pedaços porque eu seleciono participações, a gente vai, a aula acontece a partir dos comentários e das intervenções do professor com o aluno de uma forma conver--sacio--nal.

Logo no início do fragmento, a professora caracteriza seus cursos (disciplinas) como bastante “interativos”. A leitura do restante do trecho nos faz perceber que Raquel compreende interatividade em sala de aula por uma configuração espacial que se assemelha a uma roda de leitura, em que há apresentação discente de conteúdo pesquisado para as aulas, leitura em voz alta e comentários sobre excertos de obras. Raquel resume suas considerações ao afirmar que “a aula acontece a partir dos comentários e das intervenções do professor com o aluno de uma forma conversacional”. Contudo, apesar de ficar claro que os alunos verdadeiramente participam das aulas, diferentemente dos modelos discutidos no item anterior, o controle do que é feito, o planejamento e a decisão acerca do que é válido e do que não é são, à semelhança dos outros modelos, de responsabilidade exclusiva da professora. Em outras palavras, apesar de não impor a *sua* leitura sobre os textos (“eu coloco de uma forma bem simplista num primeiro momento, o que sentiram do poema”), deixando o aluno refletir por contra própria, utilizando, como Widdowson (1995) sugere, a própria realidade para interpretar o texto, Raquel impõe que a leitura seja antecipada, obriga os alunos a lerem em voz alta (chamando atenção para seus erros de pronúncia, demonstrando, desse modo, sua autoridade), força-os a pesquisarem sobre questões contextuais e seleciona participações. Evidentemente os cursos possuem propósitos e não se pode anular o professor. Assim, talvez Raquel não pudesse agir diferentemente, já que é por meio de determinadas regras de funcionamento da sala de aula que se leva ao engajamento e, conseqüentemente, à reflexão. Porém, a superexposição do aluno por meio de correções e da obrigatoriedade da participação e leitura em voz alta (procedimento que pode

constranger os alunos e não levá-los à reflexão) parecem apenas contribuir para a manutenção do poder do professor.

Portanto, algumas atitudes de Raquel podem ser compreendidas, em parte, como complexas. Embora a professora seja controladora, esse controle possibilita que os alunos desenvolvam uma autonomia reflexiva. Por exemplo, a apresentação de aspectos biográficos nas aulas de Raquel é incumbência dos próprios alunos, que fazem relatos orais acerca do que investigaram. Assim, eles se informam, buscam por si mesmos, tornando-se independentes do professor para a construção de seu arcabouço teórico.

Chamam atenção também algumas escolhas lexicais de Raquel. O Tema (Halliday, 1994) de determinadas mensagens apresenta a prática da professora como colaborativa. Isso é percebido por meio do uso dos coletivos “a gente” e “nós”, que predominam no trecho selecionado (em comparação com o uso do *eu*): “a gente tem”, “faz com que a gente se baseie”, “a gente volta ao texto”, “a gente procura”, “a gente lê pedaços”, “a gente vai”, “nós lemos”, “nós vamos”.

Semelhantemente ao fragmento de Raquel, algumas passagens do discurso de Vânia mostram que apesar de centralizar as aulas nas decisões por ela tomadas, a professora concede momentos de liberdade de leitura e interpretação dos textos. Na verdade, Vânia abre possibilidades de interação real.

Ao analisar as linhas de concordância geradas para as palavras-chave (cf. Seção 5.2), foi possível perceber que ela estabelece um método matemático em que os alunos são forçados a ler e, com base nele, somos levados a pensar que nas aulas de Vânia a autonomia dos alunos inexistente. Entretanto, não é isso que parece ocorrer, como se depreende da leitura do fragmento abaixo:

- (14) *Vânia*: /.../ eles falam não tem pra onde a gente correr, tem que ler mesmo, mas é um barato e aí a gente vê como é que os outros tão pensando diferente da gente, não sei o que e às vezes é interessante que às vezes eles discordam do que o colega tá falando e aí no final uns passam (inicia a fala do aluno) professora eu não concordei muito, não sei o que (fim da fala do aluno) e eu sempre falando não há o certo ou errado em Literatura, o importante é você saber sustentar o seu ponto de vista ... sustentar aquilo que você acha ... aquilo que você pensa a partir do texto, ver o que que o texto tá eh:: te fornecendo pra você dizer isso tá, e aí, em cima disso, que às vezes eles vêm com umas ideias estapafúrdias, eu digo olha, de onde é que você tirou isso? Cuidado pra você não projetar as suas questões, se prenda aos textos... se prenda ao texto e outras vezes tem coisas assim, idéias maravilhosas que eu mesmo coisas que eu nunca tinha pensado, texto que eu li várias vezes e eu me surpreendo também né, e o grande barato da Literatura também é esse que você .. você sempre revisita uma obra e ela é sempre diferente ... ela tá sempre revelando facetas, outras facetas inúmeras que você se encanta também né, bem acho que é isso.

Esse trecho da fala de Vânia aponta para o embate de vozes. Evidentemente, a imagem dela como o par mais competente (cf. Vygotsky, 2000 [19--]) daquela situação não é questionada. Porém, Vânia reconhece a contribuição dos alunos, acolhe seus pontos de vista e incentiva a interação de uns com os outros. Ela não lhes possibilita alternativa de escolha acerca dos passos que deverão dar para a execução das tarefas e nem negocia o texto a ser lido. Todavia, ao agir dessa maneira, assegura-se da leitura dos alunos e da reflexão sobre o material.

Segundo a professora, o método por ela desenvolvido surgiu de algumas experiências frustradas no início de sua carreira: “eu descobri depois de alguns semestres levando umas pauladas dos alunos .. eu descobri que a melhor maneira de dar aula é fazer com que ↑eles↑ deem a aula pros colegas”. Essa afirmativa revela preocupação em promover um ensino significativo para os alunos e parece mostrar que, ainda que em decorrência de críticas, a professora reflete sobre seu trabalho (cf. Freire, 1977) e é flexível no sentido de reconhecer que pode tentar melhorar sua prática, buscando fazer isso.

Esse modelo que vai do controle à autonomia, refletido nos discursos de Maria, Raquel e Vânia, faz com que as aulas sejam espaços em que regras existem e precisam ser cumpridas, e, nesse ponto, os alunos não podem ser contestadores, mas obedientes. Contudo, tais regras objetivam levar os alunos a pensarem por conta própria. Quer dizer, se, por um lado, os alunos não são consultados quanto à elaboração, desenvolvimento e organização dos cursos, por outro, a eles é dada oportunidade de participação e de diálogo, propiciando a negociação e confronto de ideias (Bakhtin, 1978).

### **c) Estímulo à reflexão e participação:**

Certas atitudes descritas especificamente no discurso de Fátima minimizam o poder docente de regular os procedimentos em sala de aula, incentivando o engajamento e a reflexão dos estudantes. A noção revelada é de que o conhecimento é um processo dialógico, co-construído por professores e alunos (Freire, 1977; 1978), o que rompe com a compreensão enraizada e, ainda, inconsciente, de que os ambientes educacionais são locais de reprodução de ideias (Althusser, 1985) e de que o aluno aprende passivamente. Assim, a figura do docente permanece e seu status é legitimado, mas o espaço se abre sensivelmente para inserções e contribuições dos alunos.

Fátima recorre à sua experiência prévia como professora de língua inglesa e lança mão da abordagem comunicativa (cf. Richards e Rodgers, 2001) para nortear seu trabalho:

- (15) *Fátima*: Ó, uma coisa que pra mim foi muito importante, como eu era professora de língua antes de encarar o ensino de literatura eu ... eu achei muito legal assim quando eu trabalhava com língua, dava aula de inglês .. só, aquela idéia do *Communicative Approach*, sabe? Aquela idéia de que você sempre pode *elicit information from the students*, a idéia de que os alunos, que é uma coisa construtivista na verdade né, uma base construtivista que o ensino de língua pegou e trabalhou muitíssimo bem, nos anos 90 era meio moda sabe? *Communicative Approach*, e eu acho que isso me ajudou muito nas aulas de Literatura, partir do princípio que meus alunos sempre sabem alguma coisa, então, trabalhar com essa informação que eles vão me dar /.../

A utilização do verbo “encarar” para referir-se ao início de sua carreira como professora de literatura parece mostrar que Fátima compreendia este ensino como um desafio. Sendo assim, ela precisava de um ponto de partida que pudesse lhe dar certa segurança. Então, Fátima opta por utilizar conscientemente aspectos do ensino de línguas que dominava e nos quais acreditava. Ela adaptou à nova realidade sua experiência docente anterior e suas crenças sobre ensino-aprendizagem a fim de realizar o que ela considerava um trabalho significativo para os alunos.

O ponto de partida escolhido pela professora para realizar esse trabalho é o conhecimento prévio do aluno. Ao fazer isso, Fátima rompe com a estrutura caracterizada por Freire (1978) como “educação bancária”, iniciando pelo que o aluno tem a lhe oferecer.

- (16) *Fátima*: /.../ se eu tenho um soneto, tô trabalhando com sonetos de Shakespeare e eu tenho o soneto 18,19 trãrãrã como meu material, os alunos vão trabalhar em cima daquilo sozinhos, vão chegar idealmente com aqueles sonetos lidos, e eu vou começar a construir alguma coisa com eles a partir do que eles me trouxeram, então o meu trabalho basicamente é pensar em perguntas, que eu vou formular pra essas aulas andarem né, deslançarem eh:: pensar em atividades, se eu vou fazer um *pair work* ... se eu vou fazer um *group work* ... se vou fazer uma discussão aberta ... se eu vou dar um roteiro pra eles nessa discussão, é um trabalho de seleção de perguntas e ... e trechos da obra em questão pra serem discutidas em sala, /.../ aí e o meu trabalho é esse assim como é que eu vou conduzir as discussões, grupos ou pares, alguma atividade às vezes num jogo ... às vezes numa música que ... que dá no poema.

Esse trecho da fala de Fátima complementa o anterior e demonstra a compreensão que ela tem do processo de ensino-aprendizagem como uma co-construção. Aqui, o papel da professora é colocado como o de um par mais competente, responsável por auxiliar, guiar e incentivar o aluno (Vygotsky, 2000 [19--]).

As atividades em duplas ou em grupos, que a professora afirma propor, têm como foco a interação entre alunos, sem a intermediação do professor. Ao agir assim, parece que a professora busca não interferir no processo dialógico de construção do conhecimento por parte dos alunos (Bakhtin, 1979) a fim de não influenciá-los. Fátima parece primar pela negociação, pela troca de ideias, adotando uma perspectiva dialógica que talvez proporcione autoconfiança aos alunos. A imposição de sua autoridade docente não se mostra como a tônica para que os alunos realizem aquilo que ela solicita. Isso se torna evidenciado a partir da repetição do sentido expresso pelas palavras ‘discussão’ e ‘discutidas’.

É curioso observar que, apesar de apresentar conhecimento teórico que embasa sua prática e de detalhar metodologicamente os procedimentos por ela adotados nas aulas, Fátima afirma que não possui um método de trabalho ou que não consegue dar um método aos alunos:

(17) *Fátima*: Eu sou muito idealista, uma utopista total, eh:: então o meu esforço é um pouco dar um método né pra essa, ajudar os alunos a ter um método de trabalho, eu não consigo dar um método pra eles ... eu consigo dá vontade de ler ... eu acho que eu posso colaborar com eles assim eh entusiasma-los pra que eles sintam vontade de ler e a partir daí o que eles vão fazer a isso, alguns fazem coisas ótimas ou não vão fazer nada.

Fátima coloca a responsabilidade pelo aprendizado nas mãos do aluno, cabendo a ela o incentivo e a tentativa de despertar o prazer pela leitura. Portanto, seu interesse parece estar mais centrado em fazer com que desenvolvam ou percebam o envolvimento emocional que ela possui com os textos com que trabalha. Essa postura da professora, além de propiciar autonomia real aos alunos, remete ao que Prabhu (1990, p.161) chama de “sentido de plausibilidade<sup>9</sup>”, que tem a ver com atitudes peculiares dos professores, desenvolvidas a partir de um método específico ou, mais provavelmente, de experiências ou experimentações docentes pessoais. Isso significa que uma abordagem de ensino deve ser um processo dinâmico, que se desenvolva à medida em que o professor se torna mais experiente, diferente do que se tem ao adotar um método específico, geralmente excessivamente prescritivo<sup>10</sup>. Fátima, portanto, não segue necessariamente técnicas pré-concebidas de forma acrítica. Apesar de afirmar não ter “um

<sup>9</sup> Tradução livre do original: *sense of plausibility*.

<sup>10</sup> Ressaltamos aqui que o conceito de *sense of plausibility* se aplica a todos os participantes. Cada um possui o seu específico.

método”, a partir de suas vivências ela desenvolveu seus próprios procedimentos com base em sua percepção de sala de aula, seus erros e acertos.

Com base no que se discutiu nessa seção, elaboramos a figura a seguir, que é uma tentativa de mostrar nossa percepção do discurso dos entrevistados com relação à participação e autonomia dos alunos no direcionamento das aulas:

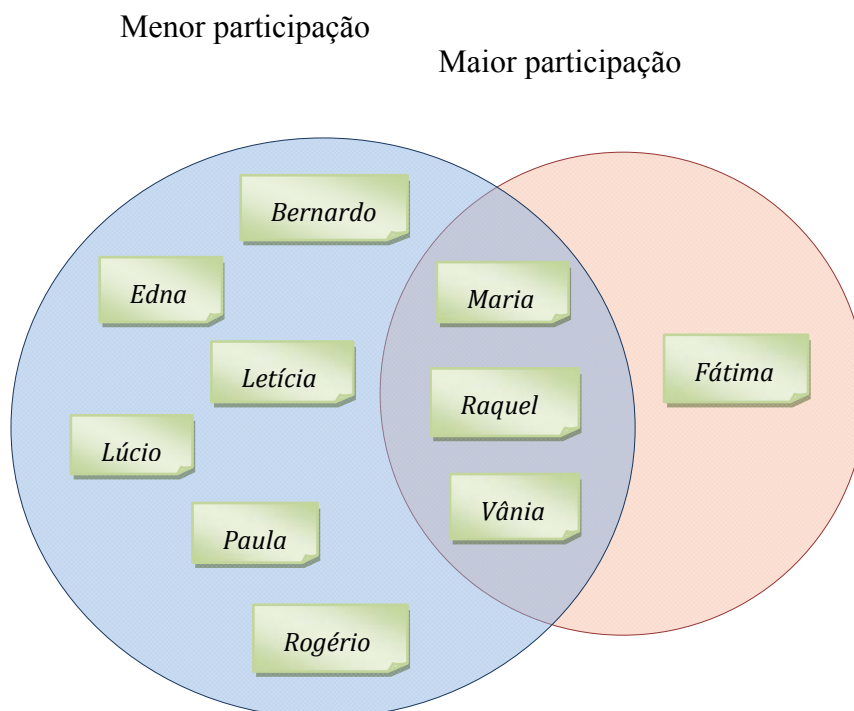


Figura 5: Favorecimento à participação discente

É possível perceber a existência de três grupos de professores: um que exclui ou regula a participação dos alunos durante o processo, esperando deles a reprodução de suas próprias ideias; outro que possibilita essa participação dentro do que é previsto e planejado previamente; e o terceiro, que favorece um processo de reflexão em sala de aula mais autônomo por parte dos discentes, sem que a voz do professor se cale, como podemos depreender do fragmento 17 (acima), quando Fátima diz: “eu posso colaborar com eles assim eh entusiasamá-los pra que eles sintam vontade de ler”.

Os modelos analisados nessa seção são, de certa forma, influenciados por questões como o comportamento do professor frente ao texto literário e diante da



problemática entre o público e o particular. Como esses tópicos transparecem nos discursos, resolvemos abordá-los nas seções seguintes.

### 5.3.1.2.

#### Atitudes frente ao texto literário

A atitude manifesta por alguns participantes frente ao texto literário é importante de ser observada, porque ela parece estar diretamente relacionada ao controle em sala de aula por parte do docente. Podem-se perceber dois tipos de comportamentos diferentes: (1) de subserviência ao texto, que predomina, e (2) de articulação do mesmo a outros tipos de discurso. Ambos, porém de forma distinta, lançam o foco sobre o professor.

#### Atitude 1 – Subserviência ao texto literário:

O fragmento de Letícia, abaixo, serve como ponto de partida para se refletir sobre o primeiro tipo de comportamento frente ao texto literário:

- (1) *Letícia: /.../ uma das coisas que eu faço no primeiro curso de Literatura é trabalhar com *The Scarlet Letter*, do *Nathaniel Hawthorne*, que não é um livro fácil e que provoca de início uma reação (incorporação da fala dos alunos) porque que eu estou lendo isso? mas, eu acho que quando a gente chega no final da leitura e da discussão do texto, eh:: claro que vai ter uma exceção e outra, eu .. consigo passar pros alunos a importância eh:: de ... de trabalhar com este tipo de texto/.../*

Esse trecho é interessante por exemplificar uma situação que Jordão (2001a) já havia identificado: a subserviência aos textos canônicos, a ideia de que o texto quer dizer alguma coisa que independe do leitor, e a crença absoluta de que tais textos são bons, maiores que os leitores e que merecem ser cultuados ou adorados, assumindo-se quase como herético algum posicionamento contrário (cf. Seção 2.2.2). Disso, depreende-se que se, inicialmente, os alunos não se sentem atraídos pelo texto, cabe ao professor mostrar o quanto ele vale a pena. Se o aluno, mesmo com o empenho do professor, ‘falha’ em perceber no texto algo interessante, o ‘problema’ pertence ao aluno, não ao texto. No fragmento em questão, Letícia reconhece que os alunos não se sentem motivados a ler determinados textos. Porém, pelo fato de essas leituras possuírem incontestável relevância, cabe aos discentes realizá-las, sem negociação ou contestação, a fim de perceber sua relevância.

Esse tipo de atitude quanto ao texto literário talvez seja um indício ou uma estratégia de manutenção do controle docente: se o professor é quem ‘decifra’ o texto literário, cabe a ele direcionar a aula e decidir o que deve ser feito.

A questão da ‘verdade’ sobre o texto que é repassada para o aluno pelo professor pode ser percebida também no discurso de outros participantes. Bernardo, ao comentar sobre como consegue conquistar o interesse dos alunos, diz: “a partir do momento que eu vou lendo com eles e que eu vou fazendo-os ver as qualidades e os padrões que se repetem durante a obra (...) eles têm um estalo e passam a gostar”. Edna, quando aborda Charles Dickens, refere-se a ele como “o clássico né”; Letícia, ao justificar determinadas escolhas de leituras, defende: “ler um texto escrito em 1624, pode não ser ... pode ser difícil ... pode não ser, eh: a coisa mais excitante do mundo, mas ele vai proporcionar ao aluno uma base que vai ser muito importante pra leitura ah ... ah do que vem nos outros séculos”; Semelhante a Bernardo, Lúcio afirma: “e quando você começa a situar e dizer porque que aquela obra foi importante naquele período e porque que ela continua sendo até atualidade né, e você consegue ir seduzindo e trazendo pro seu lado algumas cabeças”; Rogério, acerca de sua prática, aponta: “a gente lê e tenta entender o que tá escrito ali”. Esses exemplos, portanto, não só chamam atenção para a imagem que os professores constroem de si como aqueles que verdadeiramente sabem ler o texto literário, mas que também precisam ‘ensinar’ alunos (que não sabem) a ler da forma adequada. Além disso, esses exemplos retratam percepções sobre esse tipo de texto como superior a outros.

### **Atitude 2 – Articulação do texto literário a outros tipos de discurso:**

Diferentemente dessa tendência a um ‘endeusamento’ do texto literário, há uma abordagem mais pragmática dele, observada no discurso de Maria, que parece contribuir para uma possível aproximação e apropriação do texto por parte aluno, retirando-o do patamar do ‘sagrado’. Contudo, por ser a professora quem oferece essa nova possibilidade de percepção do texto literário, o foco recai sobre os procedimentos dela:

- (2) *Maria*: /.../ quando a gente trabalhou as baladas né, /.../ mostrei como essas baladas elas têm diferentes versões em diferentes culturas, como a história vai mudando, /.../ eu procuro no *You Tube* essas baladas especificamente, achei algumas apresentações de grupos Celtas tocando em festivais nos Estados Unidos, essas baladas medievais com uma roupagem bastante, assim cenograficamente bonita, com um grupo tocando e dançando e os alunos ficam malucos porque eles (incorpora a fala do aluno) nossa uma

coisa medieval e faz sucesso até hoje, as pessoas cantam e dançam, isso é cultura ... isso é tradição ... isso é história .. e eu consegui pegar na internet também assim imagens de filmes que foram feitos a partir dessas baladas né, no caso do *Poe*, ele escreveu um poema, *The Raven*, que também é uma balada e esse poema deu a origem a uma episódio dos *Simpsons* /.../, então eu tenho no *You tube* fragmentos do ... do *Homer Simpson* declamando o *The Raven*, então é muito engraçado ... muito engraçado, os alunos a-do-ra-RAM então vem o corvinho lá, o corvo é a cara do *Bart Simpson* e ele tá repetindo *never more ... never more ..* os alunos rolaram de rir .. e eu achei um *rock* muito bom do *Alan Parker* .. fan-TÁS-ti-co, um clip do *The Raven* no *You tube*, então eu dou a balada, eu passo um fragmento da televisão americana e eu dou o *rock* e todo mundo cantou e aquele *rock* com aquele corvo piscando assim .. muito BOM, /.../

- (3) *Maria*: /.../ a minha preocupação nesse curso (nome do curso), não era dar o texto impresso, não, é mostrar as diferentes versões daquele texto e como é que aquele texto inspirou filme ... inspirou um poema ... inspirou uma música, um rock, agora no *Catcher in the Rye* eu achei *Guns'n Roses*, o *Axl Rose* fez uma música com *Catcher in the Rye*, eles (incorporação da fala dos alunos) ah eu não acredito você vai achar rock pra tudo /.../

Maria estabelece relações com outras manifestações artísticas, que tiveram o texto por ela trabalhado como fonte primária, a fim de fazer com que ele deixe de ser visto como inalcançável para o aluno. Assim, pelo que a descrição apresentada indica, a professora consegue prender a atenção dos alunos e engajá-los nas leituras propostas.

A animação com que a professora descreve as atividades e o interesse espontâneo em abordar as reações dos alunos (“os alunos ficam malucos”, “os alunos adoraram”, “os alunos rolaram de rir”), são indícios de que a professora tende a considerar seu trabalho bem sucedido. As expressões adjetivas, como “muito bom”, “muito engraçado”, “fantástico”, levam-nos a pensar que elas avaliam não somente os vídeos e a música que Maria apresenta para a turma, mas o trabalho em si por ela realizado. Neste sentido, é o envolvimento dos alunos, e não somente os recursos utilizados para tornar as obras atraentes, que funciona como o principal termômetro de avaliação das aulas.

Talvez a experiência de Maria como professora de língua inglesa faça com que ela trate os textos literários como fontes para o alcance de objetivos variados, que é uma característica da abordagem comunicativa para o ensino de línguas (Richards e Rodgers, 2001). No curso que Maria oferece, esse objetivo ‘pragmático’ é a reflexão e a relação da literatura com a vida do aluno. Nessa perspectiva, Maria deixa claro que a literatura não se distancia ou não precisa se distanciar dos indivíduos. Maria transmite uma mensagem subliminar para os alunos que consiste em mostrar que a reflexão provocada pelo texto literário, ou melhor, a sua ‘utilidade’, pode ‘servir’ como fonte de criação. Então, por

exemplo, o cantor Axl Rose, inspirado em sua leitura de *O Corvo*, criou uma música; da mesma forma, os produtores de *Os Simpsons* lançaram um episódio do seriado. Uma possível consequência dessa forma de trabalho seria o próprio estímulo da capacidade criativa do aluno.

Assim como os dois comportamentos descritos influenciam as atitudes pedagógicas dos professores, o contraste entre o público e o privado, flagrante em alguns discursos, também o faz.

### 5.3.1.3. O contraste 'público x privado'

Alguns participantes (não todos), por terem experiência tanto em instituições públicas quanto particulares, tendem a abordar esses contextos diferentemente e a generalizar o tratamento dispensado a instituições privadas que não possuem grande tradição e que geralmente são faculdades ou centros universitários. O alunado de tais instituições, geralmente proveniente das camadas populares, é percebido como inferior em comparação com o público discente de universidades públicas<sup>11</sup>. Por exemplo, a visão que Bernardo, Lúcio e Paula deixam transparecer de que o público com que lidam apresenta certo déficit cultural (cf. Seção 5.3.1.1) reflete essa dicotomia público vs. privado. Os três professores conhecem bem as duas realidades: concluíram a graduação e os cursos de pós-graduação em universidades públicas e lecionam em instituições particulares. No caso de Lúcio, a questão profissional é ainda mais abrangente, e a diferença fica bastante marcada em sua fala, já que ele, na época da entrevista, lecionava concomitantemente em instituições particulares e como professor substituto de uma universidade pública (além de ter tido contratos anteriores em outras instituições públicas):

- (1) *Lúcio*: Nas universidades públicas eu sempre dou as aulas em inglês, /.../ nas universidades privadas você não consegue fazer isso integralmente, você até consegue num segundo momento optar pela língua inglesa pra dar as aulas de .. de literaturas, mas no início você tem que dar em INglês e às vezes você tem que trabalhar com texto traduzido, porque o cabedal né, cultural referente ao domínio da língua inglesa que os alunos trazem é muito pobre, de modo geral, a grosso modo, é muito pobre e isso tem até melhorado um pouquinho, não é? .. mas em algumas, algumas não, /.../

<sup>11</sup> É importante deixar claro que Maria e Raquel, que trabalham em uma renomada universidade particular, localizada em bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, não possuem essa visão com relação à instituição e aos alunos, que, em grande parte, provêm das classes mais altas.

/.../ os alunos da universidade pública, ele tem essa noção mais sedimentada, embora resista também um pouquinho nos primeiros períodos né, /.../

/.../ os alunos tem uma certa resistência, mas você consegue ultrapassar isso também até um pouco mais fácil que as privadas, /.../ aqui na (nome da universidade pública) né, você já consegue fazer coisa, mais automaticamente >não tem que seduzir tanto o aluno, que ele já tá seduzido ele já gosta de literatura né, < e o trabalho é mais produtivo e o resultado é sempre mais positivo, /.../

A experiência docente de Lúcio faz com que ele sempre se expresse em uma perspectiva comparativa, na qual a diferença entre os contextos o atinge e ele lamenta. Entretanto, o professor não parece ressentir-se tanto do trabalho que realiza nas instituições particulares em comparação com o que Bernardo e Paula demonstram:

- (2) *Bernardo*: /.../ eu pude ver a literatura como expressão da língua, mas com os meus alunos eu não consigo fazer isso a todo momento.  
/.../ eu sei o que eu poderia fazer com língua inglesa, mas eu também não posso excluir, vamos supor 80% de uma turma num processo de avaliação /.../
- (3) *Paula*: /.../ quando eu comecei a trabalhar, eu comecei dando aula em inglês e foi uma confusão (ri) foi bastante complicado até eu perceber que a turma não tava acompanhando, aí eu tive que rever meus conceitos, passei por umas fases de grandes conflitos interiores, assim, se aquilo que eu tava fazendo era adequado ou não, né?

Pelos exemplos, o motivo que mais angustia os três participantes com relação aos alunos das instituições particulares é a falta de proficiência em língua inglesa. É possível que este fator culmine por generalizar a imagem que eles constroem dos alunos de instituições particulares na zona oeste – contexto em que Bernardo, Lúcio e Paula atuam – como inferiores aos alunos das universidades públicas ou de universidades particulares de renome. Essa hipótese parece confirmar-se quando analisamos o caso de Edna, que tem perfil próximo ao de Lúcio, mas leciona em uma instituição particular da zona sul. Ela também percebe diferença entre o público e o privado, mas que está relacionada à organização curricular e não à competência do corpo discente:

- (4) *Edna*: /.../ lá é um pouco diferente no currículo né porque lá é muito condensado eu acho que isso acontece muito na maioria das particula:res, né.

Essa preocupação curricular não se faz ausente nos discursos de Bernardo, Paula, e Lúcio, ao contrário:

- (5) *Bernardo*: se eu dou mais de um livro por semestre devido à carga horária muito pequena eu não conseguiria cumprir o programa.
- (6) *Lúcio*: /.../ então na universidade particular praticamente a realidade que eu tenho visto é a seguinte, praticamente não há um seMESTre que os professores não sejam chaMADOS para reformular eMENTa, você nem conseguiu eh sedimentar o trabalho

de uma ementa você tem que mudar.. mudar pra simplificar, diminuir o tempo de .. de .. da carga horária das disciplinas né, /.../

- (7) *Paula: /.../* eu acho que é pouco tempo né, porque a gente tem muitas vezes que trabalhar de maneira um pouco mais superficial /.../

Para esses professores, a carga horária é um agravante: além da ‘falta de preparo’ dos alunos, o tempo também é insuficiente. Em outras palavras, por lecionarem em instituições particulares da zona oeste, periferia do Rio de Janeiro, eles não só têm de enfrentar o condensamento de carga horária (que seria um problema das instituições privadas em geral), como também precisam lidar com um público menos preparado.

Quando Lúcio se queixa da constante necessidade de reformulação curricular nas instituições particulares, é possível perceber que sua crítica vai além da contestação de tempo insuficiente para ministrar suas aulas e toca em uma problemática estrutural. O participante deixa implícito que a baixa carga horária é consequência de uma política inerente a instituições privadas não-filantrópicas. Tal política atende a interesses individuais que prejudicam a formação discente. Assim, o participante apresenta uma visão bastante crítica e contestadora da organização das instituições privadas no Brasil:

- (8) *Lúcio: /.../* hoje as graduações de três anos, eu sou, pode me chamar de conservador eu sou terminantemente contra isso, porque é um crime o que tão fazendo que o MEC endossa, né, eu tenho que falar isso, endossa, porque isso interessa aos donos de universidade particular, não é? Graduação em três anos, então o que que acontece, você mutila literalmente você mutila as ementas dos cursos né, senão você corta, não dá isso ... não dá aquilo, então a formação vai ficando pior .. vai ficando mais capenga, mas o aluno tem a falsa ilusão de que ele está se formando mais rápido, /.../

Lúcio toca em uma questão delicada acerca do ensino superior no Brasil, como visto na Seção 2.2.1. A partir da década de 80, houve um aumento considerável de instituições privadas. Este fenômeno, por um lado, facilitou o acesso ao ensino superior, mas, por outro, provocou (e, na concepção de Lúcio ainda provoca) sucessivas mudanças nas organizações curriculares a fim de atender às diferenças regionais e aos interesses de mercado.

Como não são todos os participantes que possuem experiência em instituições particulares com as que Bernardo, Lúcio e Paula têm contato, não se pode generalizar as considerações tecidas nessa seção. Maria e Raquel, que lecionam em conhecida universidade particular, sequer mencionam essa dicotomia público vs. privado e parecem satisfeitas tanto com a política da instituição quanto

com o alunado e acreditam realizar um bom trabalho (cf. Seção 5.3.1.1). Contudo, parte da visão do aluno como dependente ou incapaz e que, por isso, precisa do controle do professor, parece decorrer de uma complexa organização de um segmento considerável do ensino superior privado, em que se tornam flagrantes os interesses peculiares das instituições e, conseqüentemente, a falta de seleção do alunado.

Diretamente relacionada à dicotomia aqui discutida, reside a divergência de opinião no tocante à questão do idioma utilizado durante as aulas. Por isso, na próxima seção, discutiremos o papel da língua materna, da língua inglesa e das traduções nas aulas de literatura, de acordo com a visão dos participantes deste estudo.

### **5.3.2.**

#### **Línguas e versões: divergências e convergências**

Uma vez que o interesse de toda a terceira parte do presente capítulo é analisar o discurso dos professores sobre o que afirmam acerca de sua prática pedagógica, parece relevante abordar a problemática do idioma utilizado em sala de aula e do uso de traduções. Esse tópico é abordado por todos os docentes e não é consensual.

A figura abaixo oferece uma noção da língua que predomina nas aulas de cada professor:

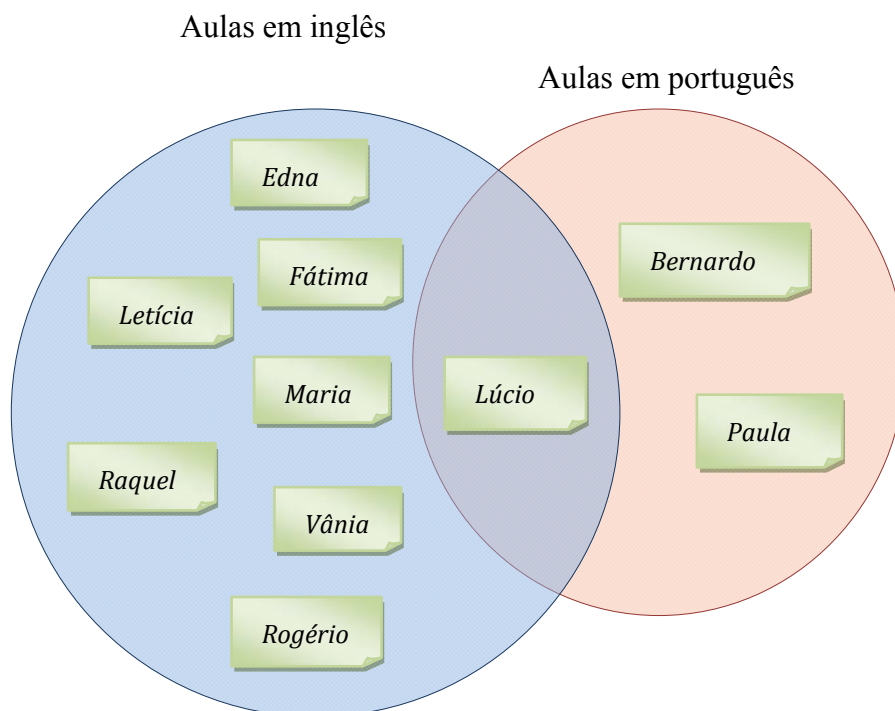


Figura 6: Idioma predominante nas aulas

A maioria dos participantes deste estudo afirma que suas aulas acontecem em inglês. Com exceção de Bernardo e Paula, em cujas aulas a língua materna prevalece, e Lúcio, que busca mesclar os dois idiomas, os demais professores fazem uso majoritário da língua inglesa. Alguns professores, como Fátima, por exemplo, parecem inclusive desconhecer e estranhar que as aulas de literatura em língua inglesa possam acontecer em português: “todo ... todo mundo trabalha assim né, não sei quando fiz (nome da instituição) era assim, (nome da instituição) é assim, (nome da instituição) imagino também que fosse assim, as aulas dadas em inglês”.

O idioma utilizado nas aulas parece estabelecer relação com o contexto em que os participantes se inserem, indo além da dicotomia já discutida entre público e o particular (cf. Seção 5.3.1.3) e chamando atenção para as localidades onde os professores trabalham e o perfil sócio-econômico dos alunos. Bernardo, Lúcio e Paula trabalham na zona oeste do Rio de Janeiro, região de periferia, marcada por



profundas desigualdades sociais, que se refletem no perfil heterogêneo dos alunos, como os fragmentos abaixo deixam claro:

- (4) *Bernardo: /.../ eu sei o que eu poderia fazer com língua inglesa, mas eu também não posso excluir, vamos supor 80% de uma turma num processo de avaliação /.../ Basicamente as minhas aulas são em português, eu diria que 80%, se você for assistir uma aula minha:: 80% 85% da aula é feita em português /.../*
- (5) *Paula: /.../ a maioria das turmas não teria condições de que a aula fosse em inglês /.../*

Além do perfil sócio-econômico dos alunos da região em que Bernardo, Lúcio e Paula trabalham, parece que questões institucionais interferem nas escolhas relacionadas ao idioma utilizado. Rogério e Vânia, por exemplo, trabalham em uma instituição pública que não se localiza em região nobre nem central, mas, pelo fato de a universidade ter uma proposta que privilegia o uso da língua alvo, o fato de o público não ser homogêneo não se torna um empecilho para o trabalho. Em outras palavras, os interesses institucionais também interferem na forma como o professor atua. O respaldo institucional é peça chave para que os docentes atuem conforme acreditam ser o ideal. As falas de Edna e Fátima, a seguir, colocam de maneira clara o papel da instituição como determinante da atuação do professor. É importante ressaltar que Edna trabalha em uma instituição particular da zona sul e em outra pública, como substituta; já Letícia conhece apenas a realidade de uma universidade pública:

- (6) *Edna: Acompanham bem ... acompanham bem. Eu já tive alguns casos de alunos que até saíram da matéria, porque não acompanhavam, mas a gente man↑tém isso.*
- (7) *Letícia: 99% do tempo em inglês, o conteúdo ... o conteúdo é TTodo em inglês né, /.../ nós partimos eh na nossa graduação do pressuposto que o aluno já vem pra gente com conhecimento da língua /.../*

As falas de Bernardo (fragmento 4) e Edna (fragmento 6), se comparadas, revelam que uma indica o oposto da outra: enquanto nas turmas do primeiro uma minoria acompanharia as aulas se as mesmas fossem em língua inglesa, ocorre nas turmas de Edna o inverso. É possível depreender disso que, além da questão de os professores se adaptarem à realidade das turmas (ou ao que se pressupõe delas), o apoio da instituição é determinante. Se Edna afirma que mantém uma determinada conduta mesmo quando há evasão e se Letícia aponta que a postura no curso de graduação em que trabalha é partir do pressuposto que o aluno tem conhecimento de inglês, isso parece prova de que o comportamento das professoras é endossado pelas instituições em que lecionam.

A ausência de apoio institucional contribui também para que outro aspecto seja observado no comportamento dos professores: a frustração. Os participantes que dão aulas de literatura em português se ressentem por não poder fazê-lo em inglês e duas razões principais, intrínsecas aos docentes, parecem justificar esse tipo de sentimento: a formação que receberam e a questão da ética profissional.

O fato de terem aprendido literatura em inglês na língua alvo talvez seja considerada a forma ‘correta’ de se aprender. Portanto, a questão do aprendizado a partir da observação de modelos de professores (Borg, 2004), pode ser uma explicação para o desconforto sentido por aqueles que dão aula utilizando a língua materna. Mesmo Lúcio, que afirma mesclar os dois idiomas, considera que esta não seja a prática ideal:

- (8) /.../ a gente tenta dar aula em inglês também, mas geralmente você dá 50% em inglês pra satisfazer aqueles alunos que sabem e você traduz aquilo que você acabou de falar, entendeu? pra poder satisfazer os outros alunos .. eu acho até justo fazer isso já que o contexto é tão heterogêneo, mas não é ideal né.

Além disso, é possível pensar também que há preocupações de cunho ético, relacionadas à formação global do aluno enquanto profissional da língua inglesa que sairá, em muitos casos, habilitado a lecionar o idioma. Talvez, portanto, a consciência docente ocasione o mal-estar sentido nos professores que não conseguem dar aulas em inglês e / ou fazer com que os alunos leiam textos originais. Essa postura ética do professor que se importa com o desenvolvimento do aluno enquanto profissional é bem ilustrado na fala de Raquel:

- (9) *Raquel*: /.../ a gente quer formar esse profissional não é, eh:: pra que ele seja habilitado adiante a ensinar essas matérias na língua original porque é um curso português-inglês né, e nesse contexto há uma pertinência, há uma necessidade da literatura ser dado na sua língua original né, porque faz parte de uma grade curricular, da formação de um aluno-professor /.../

Quando Bernardo, no exemplo 4, afirma que sabe o que “poderia fazer com língua inglesa”, é possível perceber que ele lamenta não só não poder colocar em prática o que sabe, mas também o fato de privar os alunos do conhecimento a que eles, em tese, têm direito.

Decorrente dessa insatisfação sentida, preocupa o comportamento defensivo assumido por Bernardo, Lúcio e Paula ao colocarem a responsabilidade sobre os alunos por não lecionarem como gostariam. Quando se considera que eles parecem construir uma imagem dos alunos como incapazes (cf. Seção 5.2 e

5.3.1.1), somos levados a questionar até que ponto a postura adotada por esses professores não atinge seus alunos e interfere em sua autoestima. Possivelmente, a maneira como os discentes são vistos interfere na forma como são tratados. Em outras palavras, se Bernardo, Lúcio, e Paula tendem a descrever seus alunos sob uma lente negativa (como menos capazes, sem conhecimento, sem saber escrever etc.), pode ser que essas impressões se tornem transparentes para os discentes, direcionando seus objetivos (ou a falta deles) e a forma como se percebem em relação aos outros. O comportamento dos professores, portanto, pode levar os alunos a adotarem uma perspectiva conformista com relação à própria formação, considerando que (a) há uma ‘forma certa’ de aprender literatura de língua inglesa, que não é a que eles têm acesso e (b) que há dois tipos distintos de educação: a da ‘elite’, da qual estão excluídos, e a da ‘periferia’, o máximo que podem receber.

Talvez o ponto nevrálgico não sejam as aulas em português em si, mas como essa realidade é transmitida para os alunos, fazendo-os conformados com a própria condição e sem refletir criticamente sobre ela a fim de promover mudanças que culminem em uma educação mais igualitária em todos os níveis.

Da mesma maneira, quando observamos a dificuldade dos demais participantes em aceitar que o ensino de literatura possa acontecer em outro idioma que não em inglês, a reflexão a que chegamos é que essa postura corrobora a visão de educação como um elemento de segregação. Assim, o aluno que não fala inglês estaria excluído da possibilidade de aprender literatura da forma ‘correta’<sup>12</sup>, quando, na verdade, tal juízo de valor (o certo e o errado) não pode se aplicar à noção de aprender – se houve aprendizado, não existe erro. Edna, por exemplo, não impede os alunos de lerem traduções e questiona a prática de aulas em inglês:

(10)/.../ eu não sei até que ponto isso é valido que a aula seja em inglês, porque a gente eh pode aprender literatura, eu acho que é importante que a gente aprenda literatura porque é uma produção ... é uma manifestação artística né, ↑cultural↑

Com relação à leitura de traduções, Rogério também não percebe a prática como prejudicial:

(11)E a tradução é, aliás os alunos fazem isso o tempo todo, só que eles têm vergonha de mostrar que lêem a tradução, então é fica assim é um crime de ler a tradução, não é crime nenhum ler a tradução, eu acho até uma coisa muito interessante de você usar aquilo.

<sup>12</sup> Essa noção parece confirmar-se quando constatamos que muitos participantes entendem que literatura é uma ferramenta para o ensino / aprendizagem de línguas (cf. Seção 5.2).

Se existe um reconhecimento por parte destes professores que mesmo os alunos que participam de aulas cujo idioma predominante é o inglês recorrem ou poderiam recorrer a traduções a fim de compreender melhor as obras, o que se constata é que parece existir uma necessidade de mudança de perspectiva e de ampliação de possibilidades a fim de compreender que, independentemente da língua em que as aulas aconteçam e os textos sejam lidos, o ensino de literatura pode (e deve) ser uma prática que visa à emancipação discente, na qual a própria constatação de diferenças entre contextos sirva como fonte de discussão e superação de estereótipos.

Essa dificuldade de aceitação de aulas em língua materna e de traduções surge no discurso de outros participantes também, como Fernanda, Letícia, Maria, Raquel e Vânia. No entanto, a situação que vivenciam é oposta à de Bernardo Lúcio, e Paula, já que elas atuam em contextos que possibilitam o uso de língua inglesa e de textos originais. Nesse sentido, enquanto Bernardo justifica suas escolhas com base nos alunos que possui, o mesmo acontece com Maria, por exemplo, que respalda a utilização de textos em inglês em uma exigência discente:

(12) *Maria*: /.../ eles mesmos rejeitam [traduções], se é um curso de inglês por que eu tenho que ler em português? eu quero ler em inglês ... eu quero ler no original, isso é uma requisição dos alunos eu aprendo inglês porque eu quero ter acesso aos textos no original né, /.../

O que se percebe, portanto, é uma atribuição excessiva de responsabilidade sobre os alunos pelas escolhas realizadas e, em última instância, pelo sucesso ou insucesso das aulas. Ao compreender a sala de aula como um espaço polifônico (cf. Bakhtin, 1979 [1930]), alunos e professores conjuntamente são responsáveis pelo que acontece.

Ainda em se tratando da utilização de textos traduzidos, é interessante observar mais detidamente as perspectivas de Fátima, Maria, Raquel e Rogério. Ao abordar a questão das traduções, Rogério as defende e justifica-as longamente a partir de um arcabouço teórico, que parece desviar-se da questão do aluno e sua formação:

(13) /.../ eu acho que a tradução é uma atividade pra literatura eh essencial, não existe literatura no mundo que não tenha tradução /.../ a gente tem uma .. a gente herdou dessa visão positivista de que a literatura representava o espírito da nação né, então /.../ se pensou em ler a literatura na ... no seu original porque aí você estaria lendo a verdadeira coisa né. Só que isso, a leitura é nela mesma uma tradução principalmente se você tá estiver lendo um livro numa língua estrangeira, e >por que você não traduz?< aliás, ler é traduzir né, fica traduzindo aquilo de uma certa maneira, interpretar, se bem que o Humberto Eco nesse

último livro dele ele diz que interpretar não é traduzir, tem lá um capítulo que tem este título enfim, mas já o *George Steiner*, no depois do Babel discorda disso completamente. Então eu acho que o ensino da literatura quer dizer, a ↑literatura↑ não existe sem tradução. /.../ Ela inclusive se você pensa, >por exemplo< só pra dar um exemplo, no Renascimento Inglês, os primeiros sonetos escritos na verdade eram traduções, só que hoje em dia você vê que os poemas, são poemas daqueles autores mas são traduções de *Petrarca*. O que hoje a gente chamaria de tradução só que não era visto como tradução na época, era visto como poema original, traduzir era REcriar, na verdade É. (inaudível) hoje numa das teorias da tradução você vê isso. EU tenho procurado cada vez mais usar a tradução .... comparar .. porque a tradução é uma forma também de interpretar aquele texto, você não traduz se você não interpreta, para traduzir você tem que interpretar, como a gente tá ali interpretando o texto como é que esse tradutor interpretou essa passagem que a gente tá com dificuldade de entender.

Rogério coloca as traduções sob o ponto de vista das interpretações e demonstra um conhecimento aprofundado sobre a área, apontando diferenças de perspectivas históricas e teóricas. Embora isso não seja muito explicitado em sua fala, entendemos que o professor lança mão de argumentos teóricos para justificar o uso de traduções em sala de aula.

Rogério respalda a utilização de traduções a partir de uma reflexão teoricamente embasada sobre a questão. Fátima, por outro lado, apesar de posicionar-se contrária ao uso de traduções, leva em conta sua experiência docente e reconhece que, em algumas circunstâncias, obras traduzidas podem contribuir para o processo de compreensão e interpretação textual:

- (14) *Fátima*: /.../ acho até um trabalho legal pra fazer com os alunos, sabe, usar as traduções, às vezes eu faço isso só com Shakespeare, comparar trazer uns sonetos traduzidos assim, /.../

Fátima e Rogério parecem diferir quanto à ênfase: Rogério volta-se para a teoria e Fátima, à prática, é a sua experiência docente que lhe faz pensar na possibilidade de utilização de textos traduzidos. Contudo, a professora deixa claro que o uso de traduções, no seu entender, deveria restringe-se a um estudo comparativo.

A possibilidade da existência de textos em língua portuguesa em suas aulas também é tolerada por Maria e Raquel:

- (15) *Maria*: /.../ eu acho que a gente acaba fazendo uma literatura comparada mesmo, então eu acho que nesse aspecto trabalhar um texto na língua materna, na literatura comparada vale a pena, agora dá um texto original traduzido eu acho problemático, entendeu.
- (16) *Raquel*: /.../ o material é todo ele em inglês, salvo em algum momento intertextual que eu queira trazer um poema em português, que interage com o que a gente tá falando /.../

Maria e Raquel são ainda mais enfáticas que Fátima ao mostrarem que, em suas aulas, textos literários em português só surgem em um trabalho comparativo,

intertextual. Além disso, elas não falam de traduções *para* uma comparação que visa ao entendimento, a compreensão, como Fátima. O que elas utilizam em suas práticas docentes são textos originais em português que dialogam em algum nível com os originais em inglês trabalhados.

Assim como Fátima, Maria e Raquel apresentam seus pontos de vista partindo de suas vivências em sala de aula. Isso reflete a importância dessa experiência para que se determinem os acertos e os erros, o que se pode ou não fazer. Novamente em referência a Prabhu (1990), entendemos que a experiência em sala de aula contribui para que decisões sejam tomadas. Assim, parece injustificável o sentimento de culpa percebido nos discursos de alguns docentes quanto ao desconforto por não utilizarem a língua alvo em suas aulas. Os contextos são diferentes, as realidades variam e cabe ao professor considerar o que é mais adequado e o que efetivamente pode ser feito em sala de aula a fim de atender às necessidades dos agentes envolvidos no processo (professor e alunos) e de promover um aprendizado significativo, prazeroso e baseado na troca de experiências e reflexão crítica.

Sendo assim, não nos colocamos nem contra, nem a favor da utilização de traduções ou da língua materna em salas de aula de literaturas de língua inglesa, pois essa é uma questão muito complexa e acerca da qual se torna muito difícil um posicionamento decisivo. Se, por um lado, o aluno que chega à universidade sem conhecimento aprofundado do idioma não pode ser penalizado por desconhecer inglês, por outro, se ele está lá para se tornar professor da língua, parece incoerente que saia da instituição sem domínio das habilidades linguísticas e que não as desenvolva estando lá. Não podemos esquecer que o aprendizado de uma língua estrangeira ao longo da educação básica é um direito dos cidadãos (MEC, 1996). Se esse direito não está sendo assegurado, ou seja, se o indivíduo conclui o ensino fundamental e o médio sem um aprendizado eficaz de língua inglesa, não parece justo penalizá-lo na universidade por isso. Entretanto, é uma incoerência profunda permitir que esse mesmo indivíduo, ao optar se tornar professor, perpetue um ciclo de pretensa aprendizagem, fadado ao insucesso. Dada a complexidade do tema, talvez o que se mostra mais plausível é o diálogo e o debate dessas questões com os próprios alunos. É preciso que os mesmos tenham consciência da responsabilidade que possuem enquanto futuros educadores. Refletir sobre o próprio contexto e sobre as diferentes realidades

possíveis, pode ser um passo para a mudança. Não cabe somente permitir a leitura de obras literárias em português e usar este idioma para ‘agradar’ aos alunos ou fazer isso em inglês somente porque esta é, em tese, a coisa ‘certa’ a se fazer. A questão é muito maior que isso. É preciso conscientizar o “aluno-professor”, como Raquel coloca (cf. Fragmento 9, acima) de sua função enquanto perpetuador do *statu quo* ou agente promotor de mudança. Defendemos firmemente que as aulas de literatura em inglês podem ser locais de reflexão acerca do tipo de profissional que se almeja ser e de sua responsabilidade social.

Contudo, para que esse tipo de reflexão aconteça, parece necessário que a formação do “aluno-professor” esteja no cerne de interesse dos docentes. Acreditamos que professores universitários de literatura, que lidam diretamente com futuros educadores, não podem se fechar em seus próprios interesses investigativos, excluindo os alunos de seu foco de atenção.

#### **5.4. Resumo do capítulo**

Nesse capítulo, analisamos o discurso dos participantes a fim de: (a) caracterizá-lo, (b) conhecer como os professores conceituam literatura e (c) saber de que maneira(s) eles constroem discursivamente sua prática pedagógica.

Com relação à maneira como os docentes caracterizam literatura, o que se tem é uma variedade de conceitos não excludentes, como um mosaico, e que corroboram a problemática das definições do fenômeno literário (cf. Capítulo 2). É importante destacar que os conceitos encontrados agrupam-se. Há aqueles que identificam literatura a algo, há os que abordam a sua composição e, por último, existem aqueles que buscam encontrar finalidades para o texto literário. Pelo fato de a conceituação de literatura ser variável entre os professores, consideramos importante aprofundar a investigação a partir de evidências linguísticas.

Então, com base na análise das palavras-chave de cada fala e do contexto linguístico em que as mesmas se inserem, constatamos que o discurso dos professores de literaturas de língua inglesa prioriza, de modo geral, o ensino (seja a abordagem dos procedimentos adotados em sala de aula, o escopo institucional, a capacidade cognitiva dos alunos ou a contextualização sócio-histórica) e não a teorização sobre literatura. Portanto, parece que o que diferencia os docentes do

presente estudo de outros profissionais da área, como os críticos e os teóricos, é a experiência empírica em sala de aula. Como a análise as palavras-chave apontam para diferentes perspectivas em relação ao ensino de literatura, examinamos o discurso sobre a prática pedagógica.

Em se tratando da caracterização das práticas pedagógicas dos participantes, constatamos que os professores se subdividem em três grupos. O primeiro, predominante, visa ao controle e / ou considera que o aprendizado dos alunos está relacionado à capacidade de reprodução de ideias do professor. O segundo grupo reafirma a necessidade de controle dos procedimentos adotados em sala de aula, mas não com vistas à aceitação acrítica das considerações do professor e sim ao engajamento e reflexão discente. Já o terceiro grupo privilegia a autonomia e a reflexão do aluno, responsabilizando-o por seu próprio aprendizado e entendendo o professor como o par competente responsável por orientar o aluno. Além disso, foi possível perceber que contribui para o comportamento docente a postura adotada frente ao texto literário e a dicotomia 'instituição pública vs. particular'. Por fim, observamos que a língua utilizada para comunicação em sala de aula (inglesa ou portuguesa) interfere na imagem construída dos alunos e mostra a realidade em que se encontra o ensino de literatura.