

AUSDY NAZARETH CASTRO DOS SANTOS

**ARTE, EXPRESSÃO, TRADIÇÃO, ORIGINALIDADE...
COMO ENSINAR LITERATURA?
PROFESSORAS DE LITERATURA E O SEU COTIDIANO EM
SALA-DE-AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom
Bosco, Linha 2 – Práticas Pedagógicas e suas Relações
com a Formação Docente, como parte dos requisitos para
obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Formação de
Professores

Orientador: Prof. Dr. Ivan Russef

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
Campo Grande – MS
2005**

ORIENTADOR
Prof. Dr. Ivan Russeff

**ARTE, EXPRESSÃO, TRADIÇÃO, ORIGINALIDADE...
COMO ENSINAR LITERATURA?
PROFESSORAS DE LITERATURA E O SEU COTIDIANO EM SALA-DE-AULA**

AUSDY NAZARETH CASTRO DOS SANTOS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto de Castro

Prof. Dr. Antonio Brand

Prof. Dr. Ivan Russef

DEDICATÓRIA

Para minhas lindas filhas,
Emmanuelly, Dannielly, Grazzielly e Marccelly

*Homem algum poderá revelar-vos
senão o que já está meio adormecido
na aurora do vosso entendimento.*

Gibran Khalil Gibran

Porque sempre devemos fazer de nossas vidas
trilhas por onde podem passar os nossos filhos...

AGRADECIMENTOS

Há duas espécies de família: a família pelos laços corporais e a família pelos laços espirituais. Estão relacionados neste agradecimento alguns dos meus mais caros familiares: consangüíneos e afetivos. Que eu consiga, nas poucas palavras que lhes dedico, externar toda a imensa gratidão que tenho por recebê-los das mãos do Grande Arquiteto Divino.

Meus agradecimentos emocionados:

A Deus, Pai de Misericórdia, pelas felizes inspirações e iluminados colaboradores que colocou em meu caminho e que permitiram minha força de vontade e determinação na conclusão deste trabalho, meu agradecimento cheio de fé, humildade e reconhecimento.

Aos meus queridos e amados pais, saudades imensas e resignadas, pois sei que de onde estiverem, estarão sempre nos conduzindo e orientando na estrada do bem, familiarizando-nos com os caminhos retos sob as leis de Jesus.

Ao meu amado esposo, Luiz, por sempre aceitar e compreender a grande vontade que eu sempre tive de desvendar os mistérios dos livros e do saber; pelos momentos que ficamos juntos no coração e separados na mente; pela compreensão e carinho com que aceitava as longas horas de estudo à noite (a luz acesa, o som do teclado, os suspiros, as ausências... e tudo mais); agradeço imensamente a eterna paciência, mas reconheço que, como as cordas de uma lira, ficamos momentaneamente separados durante estes dois anos, mas nunca tive nenhuma dúvida de que vibramos harmonicamente, sempre.

Às minhas adoradas filhas, Emmanuely, Dannielly, Grazielly e Marccelly, setas maravilhosas que o Magnífico Arqueiro colocou em minhas mãos para que eu cumprisse a missão do bom arremesso; motivos desta e de tantas outras procuras de minha vida, agradeço

pelos momentos em que souberam compreender, calar, incentivar e aclamar meus sucessos, que também fizeram seus.

À minha querida irmã, mãe, amiga, confidente de tantas lutas que incluíram vitórias e decepções, agradeço pela dedicação em ser a “verdadeira” mãe de minhas filhas quando eu precisei me ausentar estando presente: Arany (ou mana, Bira, tiinha).

Aos meus irmãos Amaury, Aracy e à minha cunhada Tereza – uma irmã de alma, agradeço pelo apoio e incentivo que sempre me deram.

Aos meus sobrinhos, Amaury Jr, Karol, Katiuscia, André, Fabíola, José Sebastião e aos pequeninos Pedro, Luana e Mariana (amores de nossas vidas), agradeço por conseguirem estar sempre presentes, afinal, precisamos muito de todos vocês.

Também quero agradecer à minha família por laços de amizade, “laços eternos” que estão sempre nos ligando de tempos em tempos:

À pessoa que fez parte da minha vida por dois longos anos, incentivando, criticando, julgando, censurando, aplaudindo todos os meus momentos de inspiração ou a falta deles: Prof. Dr. Ivan Russeff. “*Vosso amigo é a satisfação de vossas necessidades*”, dizia Khalil Gibran, e este amigo especial nutriu-me da fome de saber e da sede de conhecimento que eu tinha. Agradecimentos sinceros pelo empréstimo das suas “capa e espada” durante estes dois anos de estudo. MUITÍSSIMO obrigado.

À minha Banca Examinadora:

- Prof. Dr. Gilberto de Castro, que tão generosamente me conduziu na riquíssima experiência de voltar às minhas origens bakhtinianas;
- Prof. Dr. Antônio Brand, que com suas carinhosas palavras também participou da minha “história de vida”;

Às professoras de Literatura que foram o *corpus* desta pesquisa, seus alunos, suas idéias; agradeço por se prestaram a servir de inspiração para que eu pudesse responder aos meus questionamentos.

À Direção e Coordenação (matutino, vespertino e noturno) da Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado, agradeço pela extremada preocupação em sempre zelar por todos os materiais e horários que eu precisei durante as minhas observações.

Aos Coordenadores e Diretores das escolas em que trabalhei nesses dois anos: EE “Amélio de Carvalho Baís”, Colégio Dom Bosco, Colégio Atenas, Funlec – Raul Sans de Matos, agradeço pela compreensão, estímulo e carinho com que sempre me trataram nas inúmeras vezes em que tive de escolher entre o dever da sala-de-aula e a pesquisa do Mestrado.

Aos Doutores do Mestrado em Educação da UCDB que foram meus professores durante esses dois anos: Prof^a Clacy, Prof^a Leny, Prof^a Cláudia Maria, Prof^a Josefa, Prof^a Dáugima, Prof^a Helena, Pe. Afonso, agradeço pela atenção, que tão sistemática e amorosamente nos conduziu pelas sendas de uma pesquisa em Educação. Agradecimentos carinhosos extensivos também à dupla dinâmica (que paciência eles têm): Maickon e Soninha.

Aos meus amigos e minha amigas da Turma do Mestrado em Educação de 2003, agradeço pelos loucos e bons (muito bons) momentos que passamos juntos, as aflições, os risos, os choros, as revoltas, os infortúnios, as vitórias... Deus só dá o fardo que podemos carregar, acreditem nisso!

Otium sine litteris mors est et vivi hominis sepultura.
O lazer sem as belas letras é a morte
E a sepultura do homem vivo..
Fedro

Talvez a razão mais importante por que precisamos
encorajar nossos estudantes para que tentem novas
modalidades é que quando nós avançamos para novas
fronteiras, também nós, como professores, descobrimos
o que é essencial, em nossa arte de ensinar.
Lucy MacCormick Calkins

Nisi utile est quod facimus, stulta est gloria.
Não sendo útil o que fazemos, é tola a nossa glória.
Sêneca

SANTOS, Ausdy Nazareth Castro dos. *Arte, Expressão, Tradição, Originalidade... Como ensinar Literatura?* Campo Grande, 2005. 170p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Neste trabalho, de natureza etnográfica, procurou-se observar a prática em sala de aula de quatro professores de Literatura do Ensino Médio regular, durante o ano letivo de 2004, em uma escola pública da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Os objetivos desta pesquisa foram observar qual a importância da disciplina de Literatura na formação do aluno da escola pública e como estão sendo ministrados os conteúdos curriculares dessa disciplina no Ensino Médio. Por meio do uso de instrumentos como a observação participante, registros etnográficos, pesquisas bibliográficas e entrevistas gravadas e transcritas procurou-se perscrutar como se dá no ensino da Literatura a questão da concretização estética das significações, da leitura literária e da formação do aluno-leitor. A formação do aluno-leitor pode ser também muito importante na formação do indivíduo, e por isso não dá para pensar Literatura sem Língua e sem Arte, assim como não dá para pensar Arte Literária sem as intenções, opiniões e traços sociais que a valoram. Mas, a procura, a busca pelo inusitado, a cumplicidade que se instaura entre autor e leitor durante o ato da leitura não se concretizou durante as aulas observadas. O mais importante para os professores observados era que o aluno apreendesse a História da Literatura Brasileira e interpretasse suficientemente um texto literário, traduzindo essa interpretação como análises lógicas e gramaticais da palavra do poeta.

Palavras-chave: Arte Literária – Ensino – Aluno-leitor

SANTOS, Ausdy Nazareth Castro dos. *Arte, Expressão, Tradição, Originalidade... Como ensinar Literatura?* Campo Grande, 2005. 170p. Master's Thesis. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

In this study, of ethnographic nature, it tried to observe the practice in room of four teachers of Literature of the regular secondary school, during the school year of 2004, in a public school in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The objectives of this research went observe which to importance of the discipline of Literature in the student's formation of the public school and as being taught the contents of that discipline in the secondary school. By means of the use of instruments as the participant observation, ethnographics registrations, bibliographical researches and interview in the tape recorder and transcribed it tried to search as gives him in the teaching of the Literature the subject of the aesthetic materialization of the significances, of the literary reading and of the student-reader's formation. The student-reader's formation can also be a very important in the person's formation, and that doesn't give to think Literature without Language and without Art, as well as doesn't give to think Literary Art without the intentions, opinions and social lines that value it. But, the search, the hunt for the unusual, the complicity that is established between author and reader during the act of the reading was not summed up during the observed classes. The most important for the observed teachers was that the student apprehended the History of the Brazilian Literature and he interpreted a literary text sufficiently, translating that interpretation as logical and grammatical analyses of the poet's word.

Key-words: Literary Art - Teaching - Student-reader

LISTA DE TABELAS

| | |
|------------------|-----|
| TABELA 1 - | 91 |
| TABELA 2 - | 97 |
| TABELA 3 - | 110 |
| TABELA 4 - | 128 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|------------------|-----|
| ANEXO 1 - | 160 |
| ANEXO 2 - | 161 |
| ANEXO 3 - | 162 |
| ANEXO 4 - | 163 |
| ANEXO 5 - | 165 |
| ANEXO 6 - | 167 |
| ANEXO 7 - | 170 |
| ANEXO 8 - | 171 |
| ANEXO 9 - | 172 |
| ANEXO 10 - | 173 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | |
| TUDO TEM SUA HORA: O MOTIVO | 01 |
| CAPÍTULO I | |
| PRIMITIVOS DUMA NOVA ERA – A EXPRESSÃO LIVRE DA ARTE ... | 13 |
| 1.1. O ensino da Literatura e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico | 19 |
| 1.2. O texto literário na escola | 25 |
| CAPÍTULO II | |
| NA TEORIA: A ESCOLA PÚBLICA, A ACADEMIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA | 31 |
| 2.1. Uma leitura da ‘escola para todos’ | 31 |
| 2.2. A abertura de novos cursos nas Academias | 36 |
| 2.3. Sobre a formação do professor de Literatura | 39 |
| CAPÍTULO III | |
| COMO OBSERVAR AS APARENTES RELAÇÕES – O <i>CORPUS</i> | 45 |
| 3.1. O material utilizado na pesquisa | 47 |
| 3.1.1. A escolha do espaço para a pesquisa | 48 |
| 3.1.2. A proposta de trabalho dentro da escola | 49 |
| 3.2. As etapas de uma pesquisa etnográfica | 50 |
| 3.3. As “aparentes relações”- primeiros contatos durante a pesquisa | 52 |
| 3.3.1. Primeiros contatos com as professoras e com os alunos | 52 |
| 3.3.2. O <i>locus amoenus</i> – descrição da escola | 58 |
| 3.4. A análise dos dados | 63 |
| CAPÍTULO IV | |
| O TRÁGICO FULGOR DAS INCOMPATIBILIDADES HUMANAS: A PRÁTICA EM SALA DE AULA | 67 |
| 4.1. As primeiras impressões das relações em sala de aula | 67 |
| 4.1.1. O Turno Vespertino | 68 |
| 4.1.2. O Turno Matutino | 79 |
| 4.1.3. O Turno Noturno. | 83 |
| 4.2. Observações em sala de aula | 88 |
| 4.2.1. Conteúdos e conteúdos – o ensino da Literatura em sala | 89 |
| 4.2.2. Aspectos da profissão: saberes do professor de Literatura | 108 |
| 4.2.3. Literatura e vida: importância e valor | 128 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO V | |
| COMO FALAR EM LIBERDADE SEM COMPROMETIMENTO? A TRANSITORIEDADE DE UMA CONCLUSÃO | 139 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 153 |

*Todos os adeuses, todos os espelhos e girândolas
Volitam no espaço que se enche e esvazia,
Num tremor ávido a esfolhar-se em pregas sem
dureza...*

*Abre a rosa oculta em sinais,
Manhãs em véspera de ser,
Pirineus sem desejo, enquanto à espreita,
Os objetos em torno me invejam
Buscando me prender na miséria da imagem...*

*Ôh espíritos do ar, dissei-me a rosa incomparável
Que se evola reagindo em baile no ar!
Baile! Baile de mim no entressono!
Não é uma alma, não é um espírito do ar, não é
nada!
É a outra coisa que baila, que baila, que baila,
Livre de mim! gratuita enfim! fútil de eternidade!*

Mário de Andrade

INTRODUÇÃO

TUDO TEM SUA HORA: O MOTIVO

Por mais que passe o tempo, que se respondam velhas perguntas, que se resolvam antigos problemas, *à porta do meu coração há sempre um mendigo moço esmolando...*

Embora parodiando Mário de Andrade, esta é a verdadeira expressão do motivo que me leva sempre a estar perguntando: por quê??? Além da clássica curiosidade que todo ser e, principalmente, todo professor deve manter viva em seu coração, a “esmola” de saber de que falo vai bem além do conformismo com o que pode ser facilmente observado. Estou sempre à procura do que está nas entrelinhas, do que está somente sugerido... coisas de intuição... impressionismo... vícios de antigas leituras... Sabor! Sapere! Deliciar-me com o conhecimento, com a descoberta...

Quando criança, era comum sentir uma vontade fremente de ser “gente grande”, para poder, enfim, mexer numa estante de livros grossos, velhos e bonitos que ficava na saleta de minha casa. Ah!... por mais que pensasse, não conseguia entender o porquê de tantos cuidados com aquele velho móvel. Era dividida em duas a estante: a parte de cima, com divisórias verticais, guardava os “tesouros” de meus pais – coleções de todas as cores (verdes, pretas, vermelhas) – com suas capas duras pintadas com letras douradas ou prateadas, em alto-relevo, por onde meus dedinhos de menina brincavam, escondidos, curiosos...

A parte de baixo comportava o que se chamava de “escrivantina”, onde eu podia fazer minhas tarefas todas as tardes, claro, sem mexer nos livros de cima. Todos os dias – como uma terapia sádica – era-me dado olhar aqueles tesouros, sem poder tocá-los. Logo que ingressei no ginásio, tive acesso à parte de cima da escrivantina. Deliciosos momentos em que passei a conhecer (ou reconhecer) aqueles livros que sempre me despertaram muita curiosidade: dicionários, coleções infanto-juvenis, livros espíritas, de matemática, de língua portuguesa, de psicologia, enfim, toda uma gama de sabedoria impressa que fizeram na minha infância e mocidade uma diferença muito grande – cresci uma menina pálida, tímida e de muito pouca

conversa. Gostava mais de procurar amigos nas imagens mentais dos livros... de todos os livros!

Contudo, a coleção que mais ficou gravada em minha memória foi uma que tinha vários livros de capas coloridas, chamada de “As histórias da Carochinha” – essa sim, fez parte do imaginário da minha infância e, até hoje, ainda consigo lembrar algumas de suas histórias... em *O concílio das flores*, que consta no tomo intitulado “Histórias do país de Ali-Babá”, um pai aconselhou seu filho curioso a procurar saber ele mesmo quem era a verdadeira rainha das flores. À meia-noite, escondido no jardim, o menino ficou sabendo que todas as flores podiam falar por generosidade de uma linda fada, e que a rosa não era somente a rainha das flores, mas a mais bela entre elas e também a mais sábia, pois orientava as suas súditas flores a fornecerem o néctar necessário à sobrevivência das abelhas e dos homens. Ao final da história, depois de escutar atenciosamente todos os diálogos travados entre as flores, o menino aprende e reflete que *até no reino das flores o trabalho alcança a mais valiosa recompensa* (DEIFILA, RACHEL e AURORA, 1958, p. 110). Também eu, ainda hoje, posso aprender e refletir que, além do ensinamento de que o trabalho enobrece, também a “procura” pelas próprias respostas foi estimulada nessa história: o pai não deu a resposta, mas deixou que seu filho fosse em busca dela, em busca de seu próprio conhecimento...

Nos livros dessa coleção, além de aprender com as variadas vozes do texto, também podia sonhar acordada me imaginando fada, princesa, grande ou pequenina, loura, morena, verde da cor da Iara... Vejo nas minhas lembranças uma menina magra, branquinha, óculos no rosto, sonhando, brincando de boneca, contando antigas histórias que ainda hoje me parecem tão fantásticas e carismáticas. Aprendi nessa coleção a respeitar os mais velhos, a escutar meus avós, a conviver harmoniosamente com outras crianças, a obedecer as regras da vida... Lendo, muito tempo depois da infância, o prólogo de um livro dessa coleção, intitulado *O Reino das Maravilhas*, percebi que não foi à toa que me encantei pelas linhas escritas pelo seu autor:

Qualquer livrinho que insinue uma idéia poética, que inspire um sentimento belo, que comova a alma, vale infinitamente mais para a infância e para a juventude do que todos os alfarrábios repletos de noções mecânicas. (...) O sonho, ainda mais que o riso, distingue o homem dos animais e estabelece a sua superioridade. Pois bem: essa necessidade de sonhar a criança conhece-a. Os escritores de histórias reformam o mundo

a seu modo, e dão aos fracos , aos simples, aos pequeninos, oportunidades de o reformarem também ao gosto deles. Eis aí o motivo por que a sua influência é de todas a mais simpática: porque ajudam a imaginar, a sentir, a amar. Não receeis que as histórias enganem a criança, povoando-lhe o espírito de anões e fadas. A criança saberá perfeitamente que não há na vida essas aparições encantadoras. É a vossa ciência recreativa que a engana; é ela que semeia erros difíceis de corrigir. Os meninos, na sua cândida simplicidade, imaginam, fiados em Júlio Verne, que se vai à lua em uma bala de canhão e que um organismo pode eximir-se sem danos às leis da gravidade. Mas, também, que proveito tiram os jovens duma ciência sem método, duma literatura falsamente prática que não fala nem à inteligência nem ao coração? Ai! A nossa sociedade está cheia de farmacêuticos que temem a imaginação. Erro profundo. É ela, com as suas mentiras, que espalha na terra todo o encanto e toda a virtude. Só se é grande por ela. Mães! Não receeis que a imaginação perca os vossos filhos: livrá-los-á, muito pelo contrário, das faltas vulgares e dos erros fáceis. (FONSECA, 1958, Prefácio)

Desde pequena sempre estive muito próxima do que o autor de *O Reino das Maravilhas* chama de “idéia poética” – viver a realidade das fábulas, dos contos, da imaginação. A comoção nas leituras de ficção dessa coleção, recheadas de sonhos da imaginação de garota tímida e retraída, estabeleceu em minha vida um “pacto” com os livros: eu podia, dentro das histórias, transformar-me no que quisesse, ao meu gosto. Mas, apesar de estar consciente de que às vezes sonhava, fugir da realidade para mim era abrir um livro e “viajar” nas inúmeras, fantásticas e antigas histórias, pois eu sempre tive muita curiosidade em conhecer horizontes “nunca dantes navegados”. Como diz o autor, não devemos recear as viagens da imaginação, pelo contrário, devemos perceber que elas são o caminho das grandes descobertas, o caminho das infinitas incursões que o ser humano pode fazer à procura dos seus ideais, valores e auto-conhecimento. *Educar é procurar ajudar alguém a andar onde nunca esteve antes* (BUENO, L., 2002), e eu tinha certeza de que a leitura autônoma daquelas histórias me transformava em um ser capaz de ir em busca das minhas próprias respostas. Ler a maior quantidade de livros que eu pudesse era sempre um desafio: o desafio de descobrir o mundo através do olhar do outro, captar suas idéias e seus ideais e refletir sobre eles.

Ainda tenho mania de me distrair com histórias infantis, histórias de mistério, lendas, mitos... sou muito apegada à literatura que é lazer, que é passaporte de viagens inesquecíveis por caminhos imaginários ou não... Seguindo nas trilhas da mente de outro alguém, podemos numa leitura apreender as suas crenças, os seus valores; perceber os mais secretos pensamentos dos mais distantes seres nas mais longínquas paragens...

Descobrir nos livros o que Bakhtin chama de “concerto das vozes ideológicas”, os inúmeros discursos (TEZZA, C., 1996, p. 288) que estão sempre presentes numa obra literária, oportunizando maior empatia com um personagem que com outro, aprendendo e me identificando com os valores, as visões de mundo semelhantes ou divergentes, era para mim uma forma de entender a vida, naquele momento de amadurecimento e conhecimento através da leitura.

Essa qualidade presente na Literatura, de ser ao mesmo tempo coletividade, historicidade, percepção de discursos, *rosa incomparável que se evola reagindo em baile no ar* (ANDRADE, M., 1990, p. 115) discurso conflitante que se concretiza a cada parágrafo, a cada livro, me fez cada vez mais atraída e afeita à procura do incomparável de que fala Mário de Andrade. Sem medo ou vergonha na procura ou na descoberta de novos caminhos, foi na Literatura que me despi das velhas reproduções do passado e procurei no presente a grandeza das descobertas.

Entendi então que talvez fosse esse o grande segredo dos mimados cuidados com aquela velha estante: meus pais sabiam que um dia eu estaria de malas prontas para a procura de conhecimento que me persegue até hoje...

Ao procurar um objeto de estudo para este Mestrado, pensei antes em explorar as inúmeras questões da Língua Portuguesa, que também sempre me encantaram, com suas palavras, suas regras, sua história, seus falantes... Há, na língua e no seu estudo, muitas perguntas sem respostas e muitos problemas ainda sem solução. Mas em minhas veias corre arte e “o vigor suave da febre não intimida o meu coração tranqüilo...” Também me senti desafiada pelo meu orientador que, parafraseando Bilac, disse-me que “em meu peito residia um demônio que ruge em meu ideal que chora...”. Realmente, o amor à leitura, aos livros, aos textos clássicos, modernos, contemporâneos, enfim, o amor à Literatura levavam-me ao encontro desses “ideais”.

Por isso, e também por acreditar que uma pesquisa de Mestrado não deve se ater somente ao encontro de respostas para algumas questões que nos afligem, mas também à análise de outros (e tantos) momentos que o professor-pesquisador vai encontrando ao longo de sua trajetória profissional, decidi que esses outros momentos eram bem mais especiais de serem observados e relatados se vistos à luz da arte literária.

Eu sempre estive impregnada de gente (real ou imaginada), as gentes me excitam, me constroem, me desafiam... a relação que se mantém entre os indivíduos na escola e que, aos poucos, vai fazendo parte desse acervo cultural que monta o quadro artístico de nossas vidas é que me instigou a pender definitivamente para a Literatura ao invés da Língua Portuguesa. Pensando nas relações que se estabelecem na comunidade escolar, sobremaneira com a disciplina de Literatura, observei que o objetivo principal atribuído a essa disciplina no Ensino Médio era formar o aluno-leitor, ou seja, desenvolver no aluno o gosto pela leitura. Ora, vivemos numa sociedade que considera muito importante ler, mas não tem como marca característica indivíduos leitores. Apesar da globalização, dos novos suportes e dos conceitos de intertextualidade adotados pelos frequentadores do universo virtual que cada vez mais se aproximam da noção de hipertexto, a idéia de que o problema com a leitura de um texto está superado ainda pode ser considerada extremamente otimista, devendo, portanto, oportunizar muitos debates em torno do assunto; por isso, determinar que somente à escola cabe o papel de desenvolver no aluno esse apreço pelo que a sociedade assegura ser importante (BUENO, L., 2002), gera nos professores de linguagens uma preocupação muito grande em resolver dois problemas: como desenvolver esse gosto pela leitura? Como definir o que há de mais importante nesse processo de conhecimento a partir dos novos ideais de construção do saber da sociedade contemporânea?

A formação de um aluno de Ensino Médio visa objetivamente a construção de um leitor autônomo, um indivíduo que possa, ao mesmo tempo, ler e aproveitar a leitura para a construção significativa do seu próprio conhecimento. Procurei, durante esta pesquisa, ver como se dá no ensino da Literatura a questão da concretização estética das significações, pois a leitura literária pode criar a partir da consciência e do conhecimento de mundo do leitor um cabedal imenso de informações, de conhecimento e significações. Dentro dessa perspectiva, a educação para a leitura de um texto literário deve levar em conta a multiplicidade de sentidos

que atinge um texto quando esses sentidos são mesclados com a experiência, o conhecimento e as emoções de um leitor atento, já que toda palavra dentro de um texto

(...) se dirige a alguém; e a sua compreensão vai além do simples decodificar de um sinal; é uma compreensão ativa, uma resposta. (...) A cada momento só nos interessa o que é novo – cada sinal que ouvimos detona em nós não uma recepção passiva, mas uma resposta ativa, e é nesse território inescapavelmente valorativo que a linguagem e nós vivemos. (TEZZA, C., 2003, p. 33)

Por isso, para se conhecer um texto verbal escrito, não basta conhecer somente as palavras, mas saber que sentido elas têm, ou ganham, dentro do texto. Ler significa literalmente “colher” ou ainda “escolher” significados e esse processo de seleção de significados a partir da experiência de cada um é que confere valor ao ato da leitura. Portanto, a formação do leitor pode ser também um ponto muito importante na formação do indivíduo – o bom leitor reconhece na obra de arte, durante a aquisição dos significados de um texto, o seu ambiente cultural e a realidade que o (con)forma. Não dá para pensar Literatura sem Língua e sem Arte, assim como não dá para pensar Arte Literária sem as intenções, opiniões e traços sociais que a valoram. Segundo BAKHTIN, M. (1998, p. 75), em um texto nenhuma voz fala sozinha, ou seja, todos que falam têm sempre um “outro” em vista, em mente; explícito ou implícito, esse outro está presente na obra literária e define a natureza dialógica do discurso literário.

Decidido o objeto, considerei então a questão do ensino da Literatura nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul (onde sou professora) e, a partir do meu próprio modelo, das minhas insatisfações, das minhas dúvidas, decidi observar se elas também são as mesmas dúvidas que afligem os outros professores da área. Escolhi uma escola pública central que considerei indicada para a pesquisa por apresentar uma estrutura propícia para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico (salas espaçosas, biblioteca, sala de Informática, anfiteatro, ampla área de lazer) e também por reconhecer que o ensino público seria o palco mais adequado para que eu observasse esses atores que fazem parte da grandiosa ópera da Educação: professores e alunos. Definido o espaço, convenci três professoras de Literatura dessa escola a participar de minha pesquisa, cada uma de um turno, a fim de

observar não só a didática, o conteúdo, as relações, mas também se a mudança de turno interfere (ou não) nessas dinâmicas.

Além dessas questões, observáveis nas relações em sala de aula, considere necessário contar com entrevistas a fim de responder a algumas questões sobre a profissão de professor e saber das professoras como os licenciados em Letras vêm a Literatura na formação de seus alunos, ou seja, por quê ensinar Literatura?

Refleti que deveria, antes de adentrar a sala de aula, livrar-me das “verdades” adquiridas ao longo de minha carreira de profissional da Educação, de Mestranda e, principalmente, de professora de Literatura. Digo “minhas verdades” quando me refiro aos meus próprios métodos de ensino da Literatura, ou seja, eu tinha como minhas “verdades” didáticas um modelo todo meu de ensino da Literatura, mas precisava descobrir por quê esse modelo ainda continha algumas brechas como: alunos que não gostavam de ler, baixo valor dado à disciplina de Literatura na formação do educando, desinteresse pelas discussões críticas sobre a obra literária, enfim, algumas questões que me faziam deixar a sala de aula com a sensação de não ter cumprido com o meu dever.

A fim de que pudesse bem escutar e melhor entender todas as novas “verdades” e também as inúmeras perguntas que pudessem aparecer durante as minhas observações, e com a intenção de não julgar precipitadamente as relações que observaria durante as minhas visitas às salas de aula, me comprometi a ficar o mais distante possível das minhas certezas didáticas, ou seja, esquecer que era professora de Literatura durante as minhas observações. Essa foi uma tarefa difícil, pois, como profissional da área das Linguagens, sempre estou às voltas com a interpretação de mundo que nos proporciona o ato da palavra.

Acredito que os textos literários e as diversas manifestações artísticas que fazem parte do acervo cultural da humanidade constituem hoje um dos campos mais amplos para a integral formação do homem, e essa formação não é puramente aquisição de conhecimentos, mas sim desenvolvimento das inúmeras habilidades que um ser humano possui e que, talvez por comodismo, passa a maior parte de sua vida ignorando ou desconhecendo. Segundo o PCN – Ciências Humanas e suas Tecnologias,

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano. No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (PCNs, 1999, p. 126)

Apesar da desatualização do ensino, perceptível na indiferença dos alunos nas salas de aula e nos baixíssimos níveis de aproveitamento demonstrados a todo o momento pelos organismos da Educação, algumas discretas mudanças já podem ser observadas quanto ao posicionamento dos educadores na organização de fóruns, debates, reflexões e estudos sobre os processos de ensino nas áreas das Humanas, principalmente da leitura e da escrita. Um posicionamento político mais atuante da parte de professores e especialistas em Educação vem se processando, e já ocorre um certo compartilhamento de informações, conceitos, atitudes, valores, habilidades, enfim, todo um conjunto de processos que pode ajudar a montar um “novo” e mais eficiente quadro da Educação Literária. Como exemplo disso, podemos citar um pequeno passo à frente: a distribuição gratuita de livros contendo textos da Literatura Brasileira e Universal, as coleções do Projeto “Literatura em Minha Casa”, para crianças das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas brasileiras. Algumas escolas públicas em que funcionam os níveis Fundamental e Médio, infelizmente, só contam mesmo com esse acervo doado pelo Governo Federal, estando a leitura literária limitada a essas obras, naquelas escolas. É por esse motivo que algumas perguntas ainda continuam sem respostas: como formar leitores autônomos com essa realidade? A partir de que parâmetros julgar o que é mais importante aprender com a leitura? Essas perguntas me instigavam a pesquisar como a democratização do saber, instituída nas novas concepções sobre a escola, se enquadravam na realidade da escola pública.

Mas como e por onde começar? O que investigar primeiro? O que olhar? O que compreender? As questões estavam prontas em minha cabeça, mas não sabia muito bem como perguntar e a quem. Como Mário de Andrade, eu ainda estava a esperar o meu “telegrama

cifrado”, inspiração que me levasse a reconhecer o caminho. Reconhecer porque havia as intuições... alguma coisa estava guardada para mim, e eu só teria de farejá-la, senti-la, ouvir seus brados dizendo: “Escuta-me, estou aqui! Sou o seu problema e quero que você me descubra, desvende, esclareça!”

Meu primeiro passo foi, por meio das observações em sala de aula, registrar a didática, o conteúdo, as relações, para depois então triangular essas impressões colhidas com as respostas dadas pelas professoras, coordenadoras e alunos aos meus questionamentos nas entrevistas.

Assim foi traçado o “esqueleto” de minha pesquisa. O que vou apresentar aqui como reflexões das minhas investigações faz parte das minhas observações mais puras e íntimas, de um olhar particular e questionador de um momento diferente e novo para mim – o olhar de quem está “do outro lado da sala”. Não poder interferir, somente observar, observar, observar... foi um exercício difícil de ser concluído.

Esta Dissertação irá apresentar meus momentos de solitária angústia nas inúmeras vezes em que tive de escolher o que descrever e o que jogar fora; o que relatar e o que desconsiderar por falta de relevância, apesar de considerar tudo muito importante em todos esses momentos de “olhar”. Inúmeras observações fazem parte deste meu grande momento artista: recheado de sentimento, de emoção, de espanto por perceber situações diversas e, muitas vezes, esdrúxulas, que só conseguiam me estimular a procurar mais dentro desse grande baú de inúmeros compartimentos que é a escola com suas salas de aula. Como João Cabral de Melo Neto, eu precisava escutar os outros “gritos de galo” que compunham as vozes da escola, entrecruzá-los a fim de terminar de trançar a minha “tênue teia” do conhecimento.

É chegada minha hora, e esta deve ser a verdadeira expressão de todos os meus questionamentos e preocupações com relação ao ensino da Literatura. Este é o meu momento e, embora ansiosa, sei que o que está nesta Dissertação pode não ser inédito, mas é fruto de dois longos anos de estudo, observações, incertezas e pequeninas vitórias. Durante os dias em que passei debruçada em formar/desformar/reformar conceitos para este trabalho pude perceber como foi importante caminhar por essa estrada, colhendo meus conhecimentos e ampliando minhas fronteiras.

Nas vezes em que me deparei sozinha com meus pensamentos e conceitos, pude me conhecer mais e observar que as minhas “verdades” ainda precisam ser buriladas a fim de que se incruste, não “a rima como um rubim”, mas as novas e instigantes realidades que pude observar durante esta pesquisa. E, se este ofício de escritor é, como diz o poeta, um ofício ímpar que não se iguala a mais nenhum, posso dizer que torci, aprimorei e limei todas as minhas linhas antes de deixá-las sair desta cara oficina.

Nas descobertas que esta pesquisa proporcionou, percebi que “*todos os adeuses*” que precisei dar aos meus valores e às minhas certezas estavam sempre de volta nas minhas “*manhãs em véspera de ser*”, como parodicamente chamo as novas habilidades que todo profissional da Educação deve ter como meta: a insatisfação com aquilo que “parece” certo, a ânsia de tentar novas alternativas, a capacidade de mudar... sempre. Ávida de saber mais e consciente de que nada disto me bastará por muito tempo, ainda pressinto o velho “*mendigo moço esmolando*” à porta de meu coração... Porém, graças vos dou, bendita incerteza, que transfere nesta hora de término as minhas pressupostas verdades para dentro desta Dissertação, a fim de que eu possa, no contato com as partes, perceber de que modo faço parte desse todo – a escola.

Divididas as minhas incertezas, que aqui chamarei de Capítulos, compus esta Dissertação abrindo o Primeiro Capítulo com algumas reflexões sobre a arte literária e o papel da Literatura na escola: na formação estética do aluno e na complexa rede de valores e comprometimentos que ele desenvolve ao longo de seu tempo de estudante. No Segundo Capítulo falei sobre a Escola, a Academia e a formação profissional do professor, principalmente dos professores de Literatura. No Terceiro Capítulo dissertei sobre a pesquisa científica na Educação e sobre a metodologia utilizada para esta pesquisa, justificando a minha escolha pela abordagem qualitativa de base etnográfica com o propósito de observar as “aparentes relações” que se mantêm dentro de sala de aula. No Quarto Capítulo, escrito de forma narrativo-dissertativo-interpretativa, mostrei a triangulação entre as observações em sala, as entrevistas com alunos e professores e as teorias do meu referencial bibliográfico, terminando com um pouco da “história de vida” das professoras observadas. No Quinto Capítulo, apresentei as minhas Transitórias Conclusões, fechando esta Dissertação com o “afunilamento” da minha análise sobre os dados colhidos durante a pesquisa.

Seguindo os pressupostos de Bakhtin, me proponho nesta Dissertação, apresentar não só uma pesquisa sobre o trabalho com a educação para a palavra literária, mas sim situar a disciplina de Literatura como uma matéria importante para o currículo do educando, uma disciplina que viabiliza a apreensão da lógica imanente da criação artística bem como a busca do conhecimento através da compreensão dos valores do mundo e da vida.

Reconheço que os valores e questionamentos aqui contidos podem ser (ou não) os valores e questionamentos de muitos, e desde já peço desculpas pelos meus possíveis erros de interpretação. Mas como todo bom maestro, também precisei dar as costas a muitas “verdades” a fim de encontrar a minha própria melodia. Por isso, reconhecendo que as verdades contidas nesta Dissertação fazem parte da transitoriedade do pensamento do homem em uma determinada época, coloco-me humildemente na fila daqueles que logram discutir o problema da Educação brasileira a fim de melhorá-la, para, no futuro, poder olhar para trás e dizer: “eu também coloquei o meu tijolinho nessa construção”.

Não quis também tentar primitivismo vesgo e sincero. Somos na realidade os primitivos duma era nova. Esteticamente: fui buscar entre as hipóteses feitas por psicólogos, naturalistas e críticos sobre os primitivos das eras passadas, expressão mais humana e livre da arte.

Mário de Andrade

CAPÍTULO I

PRIMITIVOS DUMA NOVA ERA – A EXPRESSÃO LIVRE DA ARTE

O passado é lição para se meditar, não para reproduzir.

Um valor cultural, gerado a partir das inter-relações entre os sujeitos e os fatores que o influenciam, não permanece por muito tempo no campo da simples manifestação das ordens psicológicas ou históricas de um povo. A definição sistemática de “cultura da arte” é baseada e garantida na necessidade indispensável e insubstituível que tem o homem de explorar o seu senso estético, transformando-o numa unidade plena de sentidos e ideologias. É a transformação desse senso estético em algo que garanta um sentido na vida do ser humano que mantém a relação entre cultura, educação e literatura, distinguida na obra de arte literária pelas noções de realidade social, comportamento, ideologia do autor, ideologia da obra e outras variantes mais, sempre presentes no discurso social e polifônico do texto literário.

Segundo Bakhtin, a marca do “outro” em um texto literário pressupõe que às vozes do autor e do narrador, bem como às das personagens, incorporam-se os mais variados discursos assinalados por manifestações polêmicas e pela multiplicidade de vozes (BAKHTIN, M. 1998, p.82). Na visão do autor, a marca da estilização que caracteriza o distanciamento entre o autor e o texto comporta três tipos de discursos básicos: o primeiro, que desempenha as funções de nomear, comunicar, enunciar e representar, pode ser classificado como imediata e objetivamente orientado, ou seja, distingue-se pela expressão de um ponto de vista autoral unívoco.

O segundo, definido nas vozes das personagens, traduz o objeto de intenção do autor, cuja presença se sobrepõe à própria orientação autoral objetiva, indicando a ocorrência de um distanciamento entre o que se quer dizer e o que efetivamente se diz. Tipificando a

bivocalidade discursiva, sugere, assim, a presença do outro que se interpõe no relato, entre o eu da intenção e o eu da objetivação.

Essa atitude do autor em relação à linguagem enquanto opinião corrente não é imóvel, está sempre sujeita à condição de algum movimento vivo, de uma oscilação às vezes rítmica: ora mais ora menos o autor deforma parodicamente alguns momentos da “linguagem comum”, ou revela de maneira abrupta a sua inadequação ao objeto. Às vezes, ao contrário, como que se solidariza com ela, apenas mantendo uma distância mínima, e, de vez em quando, fazendo ressoar diretamente nela a sua própria “verdade”, isto é, confundindo inteiramente a sua voz com a dela. (BAKHTIN, M., 1998, p. 108)

Assim, a voz que fala nem sempre é a voz que produz o discurso, mas aquela que o copiou de outra voz, que concordou com suas idéias e as reproduz, no ato da fala. Também na vida, as supostas “verdades” humanas são, dessa forma, adquiridas pelo contato com outras tantas verdades que se revelam nos discursos que o homem trava durante a sua trajetória.

Para as condições de um terceiro estágio se formarem, o autor o caracteriza de “estilizado”, ou seja, é o produto do contato da linguagem do autor com outras linguagens. Quando isso ocorre, o surgimento de uma pluralidade de vozes supõe um entendimento que só pode ser garantido pelo abandono do conceito de mimese e pela adoção inarredável da “marca do outro”. A percepção desses discursos num texto leva o leitor à compreensão de que o principal objeto não só do gênero romanesco mas de qualquer obra literária é a compreensão, significação e difusão de uma “linguagem virtual” que se mistura a tantas outras linguagens sociais que, *mesmo quando não são encarnadas num personagem, são concretizadas sobre um plano social e histórico mais ou menos objetivado*, deixando expostas todas as crenças concretas sociais e históricas das vozes que falam. O homem deixa de ser importante e o que conta agora é a *imagem de sua linguagem* (BAKHTIN, M., 1998, p. 132), mantida pelo contato e contágio abundante com as palavras do outro, que têm um peso enorme na vida cotidiana do indivíduo: falamos, julgamos, declaramos, transmitimos cotidianamente nossas idéias, inspirados nas palavras de um interlocutor anteriormente visado, explícito ou não.

O discurso do cotidiano é o discurso de toda pessoa que vive em sociedade; mas não se deve entender um discurso como plágio de discursos anteriores. É a partir da internalização das idéias constantes do discurso social de uma obra literária, por exemplo, que o homem projeta todo o seu cabedal de conhecimentos que, na medida em que vai inferindo no conceito alheio, passa também a ter nova significação dentro do contexto social do seu novo “dono”, ou seja, a idéia pode não ser nova, mas o conceito que se dá a ela, a partir dessa internalização, é inédito, individual e criador da história da consciência ideológica individual do homem.

Mas como a escola pode auxiliar no desenvolvimento e na compreensão dessa complexa relação, e mais, fazer desse um aprendizado importante para a formação não só do leitor autônomo, mas do indivíduo crítico e consciente? Como a escola pode oportunizar ao aluno a percepção de que ele mesmo pode vir ser (ou já ter sido) o narrador em potencial de sua própria história? Em que disciplinas(s) escolar(es) podemos perceber a preocupação com essa característica social da formação do aluno? Seria a disciplina de Literatura responsável pelo despertar da sensibilidade estética do aluno? Se sim, como isso se dá? Ou ainda, seriam somente essas as contribuições da disciplina de Literatura na formação do aluno de Ensino Médio?

Desde os primeiros momentos em que começamos a estudar Literatura na Escola, deparamo-nos com dois problemas, que consideramos aqui de suma importância para responder a essas perguntas: o que é a Literatura e o que se aprende estudando Literatura?

Observaremos algumas definições de autores dos livros didáticos mais usados pelos professores em sala-de-aula para definir Literatura:

A Literatura é um jeito de imitar a vida por meio de palavras arrumadas de modo tal que formem uma supra-realidade, isto é uma realidade paralela ao ambiente que foi imitado. (CAMPEDELLI, S.Y., 1999, p. 33)

A Literatura é uma manifestação artística; a linguagem é o material da literatura, isto é, o artista literário trabalha predominantemente com a palavra; em toda obra literária percebe-se uma ideologia, uma postura do artista diante da realidade e das aspirações humanas. (TERRA, E. & NICOLA, J., 2002, p. 234)

Quem escreve Literatura tem a intenção de criar um universo de ficção, ou seja, um universo imaginário, que o leitor não conhece antes de ler o texto. (...) O texto literário mantém relação com o mundo real, (...) mas o escritor não é obrigado a se ater a essa realidade. Ele pode criar a partir dessa realidade. (FARACO, C.E. & MOURA, F.M., 1999, p. 15)

A Literatura é uma das formas de manifestação da cultura de um povo. (...) A Literatura faz parte da vida social e não fica indiferente às mudanças que ocorrem ao longo do tempo. (TUFANO, D., 1995, p. 206)

1) Literatura é o processo de utilização da palavra como instrumento de emoção mais que de descrição da realidade; 2) Conjunto das obras de arte que se servem da palavra como instrumento de criação. (MATTOS, G. & MEGALLE, L., 1990, p. 14)

Literatura é a arte da palavra. É a técnica de usar as palavras com criatividade e originalidade. O artista da palavra pode nos retratar uma realidade ou, simplesmente, criar um mundo subjetivo, interpretando a realidade a seu modo. (SIQUEIRA E SILVA, A. & BERTOLIN, R., 2003, p. 15)

Em sentido amplo, dá-se o nome de Literatura ao conjunto da produção escrita. Nesse vago conceito cultural estariam incluídas todas as obras de conhecimento científico, filosófico e espiritual. Em sentido restrito, porém, Literatura é a ficção, a criação de uma supra-realidade, com os dados profundos, singulares da intuição do artista. (CADORE, L.A., 1998, p. 32)

Parece-nos, lendo essas definições, que os autores não dizem a mesma coisa sobre a Literatura, ou melhor, que um contraria o outro em decidir o que é mais importante nessa definição. Escolhi esses autores por dois motivos: primeiramente por já ter trabalhado com eles em sala de aula, apropriando-me em vários momentos de suas recorrências textuais, idéias e ideais; em segundo lugar, porque também as professoras de Literatura que participaram desta

pesquisa citaram os nomes de alguns deles, também já tendo utilizado seus textos e conceitos em algum momento de suas aulas.

Percebi que, apesar de tentarem definir Literatura como mimesis, ideologia, universo imaginário, cultura de um povo, emoção, arte da palavra ou produção escrita, somente nos conceitos de TERRA&NICOLA e TUFANO pode-se perceber alguma preocupação em definir Literatura sob o contexto social. A linguagem da Literatura é o centro dessa discussão e deve ser vista sob a ótica de uma perspectiva social, fundida no seu discurso. Numa obra literária, *as peculiaridades lingüísticas exteriores são freqüentemente utilizadas como indícios auxiliares de uma diferenciação sócio-lingüística, às vezes mesmo sob o aspecto de comentários diretos do autor aos discursos dos personagens* (BAKHTIN, M., 1998, p. 82). Poderíamos definir Literatura, então, como a imitação da vida através da palavra “aparentemente” descompromissada do poeta; a verdadeira “mimesis” de uma realidade com a qual não se tem relação direta nem comprometimento, apesar da manutenção perceptível de uma verossimilhança com a história e as ideologias dos homens de todos os tempos. O artista, nesse sentido, seria o co-autor da vida latente dentro da obra de arte: um criador que, ao criar o “seu” mundo estivesse sempre a recriá-lo a partir de um outro mundo já existente, talvez menos sedutor e instigante.

Essas proposições analíticas, assim dispostas, partem da suposição de que o elemento social, mesmo quando orienta o sentido de uma obra, deve ser compreendido, não apenas ao lado de outros fatores, mas essencialmente no modo de padrão sócio-lingüístico em que se transmuta. Nesse sentido,

(...) a prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo. (BAKHTIN, M., 1998, p. 133)

A todas essas definições dadas à palavra literária, poderíamos acrescentar o papel da Literatura no desenvolvimento da capacidade de transformar, reformar, “transver” através das re-significações que uma leitura literária proporciona ao universo individual do ser humano: o

resultado da capacidade humana de “captar” o mundo, “como se tivesse antenas”. Enfim, a Literatura exprime, comunica e conserva, em suas obras, no decurso dos tempos, as grandes experiências espirituais e as aspirações do ser humano através das palavras do artista, que sempre estão à disposição de todos, em frenética e constante atividade de adaptação e interação junto aos seus “usuários”. Já que a sociedade implica em cultura, *a Literatura traduz o grau cultural de uma sociedade*¹, e nesse contexto, o papel da escola é instigar o aluno a perceber que ele também tem suas “antenas” e que estas também podem “captar” o mundo à sua volta, dando significação cultural, histórica e poética ao conhecimento adquirido.

Toda obra literária tem uma individualidade histórica que a define, que a diferencia das demais e é essa individualidade que provoca no homem uma força misteriosa que condiciona mil outras forças muito mais misteriosas e íntimas, capazes de fugir para onde bem desejarem e desabrocharem nos mais díspares espíritos de todas as épocas. Perceber essa historicidade, apreender seus significados e suas significâncias para a vida a partir do desenvolvimento das próprias “antenas” estéticas, é muito mais importante para o aluno do que simplesmente apreender a definição da palavra Literatura. O principal papel dos manuais didáticos e do professor de Literatura é instigar os alunos a procurarem os contornos estético-ideológicos e históricos implícitos em uma obra literária e transportá-los para o seu universo conceitual particular, percebendo-os, definindo-os, assimilando-os ou rejeitando-os, a fim de que esses conceitos façam parte de seu cabedal de conhecimentos e mais: tenham significação na sua vida. Se não houver significação do porquê estarem ali – nos conteúdos da aprendizagem escolar –, não haverá conhecimento, nem da representação estética, nem do conceito contido e, muito menos, da mensagem embutida no texto estudado.

Indivíduo de um tempo revolucionário, o aluno de hoje não se limita mais a seguidor de leis ideais, universais e inatingíveis: ele quer esquecer do passado (talvez nem conhecê-lo), libertar-se do momento presente e, ao mesmo tempo, trazer o futuro para mais perto de si. Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, constantemente inundada por canais de informação numa clara oferta do “sirva-se e use o que quiser”,

¹ Segundo o autor, a cultura, a língua e a literatura estão estreitamente ligadas aos sentimentos e vivências de um povo.

havendo a necessidade do desenvolvimento urgente do pensamento que transforme essa torrente de informações em conhecimento pertinente. Nesse contexto,

... inerente a essa concepção, emerge a relevância do sentido que se atribui às 'coisas'. Assume-se como fundamental, a compreensão entendida como a capacidade de perceber os objetos, as pessoas, os acontecimentos e as relações que entre todos se estabelecem. (ALARCÃO, 2003, p. 15)

A procura desse 'sentido das coisas' vem se instaurando de tal forma em nossa sociedade nesta era de informação, também conhecida como a "era do conhecimento", que a escola perde o monopólio do saber, o professor não é o único transmissor desse saber e o aluno também não é mais o receptáculo a deixar-se encher de conteúdos. O indivíduo desse "novo tempo" se reconhece muito mais no jogo delirante das informações abertas, que se submetem a eternas mudanças e que soam sempre como portos de referência e nunca como ancoradouros, do que na escola tradicional e arcaica. A escola, assim como a língua, precisa adaptar-se a esse novo tempo e transformar-se também num 'sistema aberto', pensante e flexível – aberto sobre si mesmo e aberto à comunidade que se insere.

1.1. O ensino da Literatura e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico

Ler uma obra de arte é perceber que (co)existem nela as mais variadas formas de pensar, não só de seu criador, mas de quem a observa. Podemos entender uma obra de arte literária a partir da análise da pretensão do escritor em atingir a perfeição estética ou ainda pela intenção em comunicar o pensamento de seu criador. O sentido estético é, muitas vezes, a expressão exata da junção da forma e do conteúdo de uma obra de arte, pois

(...) a particularidade principal do estético, que o diferencia nitidamente do conhecimento e do ato, é o seu caráter receptivo e positivamente acolhedor: a realidade, preexistente ao ato, identificada e avaliada pelo comportamento, entra na obra e torna-se então um elemento constitutivo indispensável. (BAKHTIN, 1998, p. 33)

Podemos afirmar que o senso estético depende, assim, não só da arte que se encontra na vida, mas também da vida que se encontra na arte, sempre impregnada por juízos de valor social, político, econômico entre outros, que faz com que a arte seja encarada sob um prisma de valor estético-artesanal, ou seja, produto de um labor constante e de uma percepção mais acurada e refinada dos fatos reais da vida.

A individualidade artística do autor, o movimento literário, as particularidades comuns à linguagem poética e literária de uma determinada época, dissimulam todas as possibilidades particulares que se abrem numa obra literária e que podem ser vistas por um bom observador. O leitor, por sua vez, também traz consigo sua própria bagagem de experiências lingüísticas, sociais e culturais que participarão efetivamente da organização dos sentidos dentro da obra. Durante a leitura de uma obra literária, o aluno leitor, livre da voz autorizada do professor, pode tomar posse da sua fatia da obra de arte, legada à humanidade pelo poeta. Não são as intenções desveladas do autor que nos instigam durante a leitura, mas as tramas do discurso usado para revelar essas intenções.

A obra de arte, nesse sentido, identifica a categoria de linguagem fundamental da arte literária considerada por Bakhtin como dialogismo: *assim como a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar, no momento mesmo em que nasce* (BAKHTIN, M., 1998, p. 116); esse outro, considerado aqui como o aluno-leitor, pode aceitar ou rejeitar o jogo de relações que lhe é apresentado pelo texto. Aceitando participar desse jogo, o aluno-leitor re-significa a obra, atualizando o seu discurso estético segundo a sua sensibilidade e sua experiência. Mas a obra de arte também não se “escancara” a qualquer interpretação, e neste descortinar de permitir e não permitir é que reside a grandeza do texto literário. Se a arte da criação é fruto da capacidade criadora de seu autor, num momento de inspiração e contato com seu próprio íntimo e imaginário, fazer a leitura de uma obra de arte requer disposição, sentimento, imaginação, sensibilidade... mas também visão crítica do momento histórico, fundamentação teórica, conhecimento de mundo. Observar um quadro de Botticelli, por exemplo, não é perceber-lhe somente os contornos ou a falta deles, mas por que eles estão (ou não) contidos na obra de arte. Quem inspirou o artista? Há reprodução na obra de arte? Em que período histórico foi produzida? De que modo

podemos (re)ler a obra? A que corrente estética pode ser filiada? Quais suas características únicas e quais as gerais? Em que tudo isso pode ajudar, ou não, a (trans)formar a minha realidade? Por que estou aqui, pensando em todas essas coisas? Das respostas a essas questões nasce a análise de uma obra, seja ela plástica, literária, musical etc.

Analisar uma obra literária é instigar a provocação, a vontade de procurar, de descobrir, de descortinar verdades (autorizadas?) contidas no texto, explícitas ou não. A Literatura vincula na educação a possibilidade de estimular o educando à intenção (também arte) de perceber o texto analisado pelos seus aspectos estético (sentir) e comunicacional (significar), bem como a integração dele com a arte a ser analisada de tal forma que, dialeticamente integrados – arte e educando – este participe também da criação daquela, podendo incorporar na arte suas conclusões, inferências, conceitos, a fim de tal qual o artista, poder se tornar dela o seu “recriador”. Criar esses ‘laços’ com a arte implica em perceber que

é difícil estabelecer métodos fixos para a educação literária visando ao auto-desenvolvimento e à cidadania crítica e consciente, pois cada aluno trará sua própria experiência, memória e variações culturais. A direção pedagógica para a provisão de oportunidades democráticas não deve estar nos valores pré-adquiridos nos ambientes de classe média de origem de alguns, mas no instrumental crítico que possa esclarecer relações, conhecimentos de si, dos outros, dos textos, dos contextos e dos processos, enquanto ao mesmo tempo reconhecendo o prazer – ao invés do tédio em diversas formas – como um objetivo significativo para o currículo. (LEAHY-DIOS, 2000)

Compreender uma obra de arte literária, desse modo, é perceber o espaço vivo dos ambientes, das classes sociais e do conhecimento da cultura humana, desenvolver a sensibilidade de poder notar que, de um lado temos a ideologia como produto final de um conhecimento consagrado (e/ou combatido) necessário para o equilíbrio do grupo social; e de outro, a catarse que é despertada pela “linguagem especial” da Literatura, importante também para a formação da auto-imagem e projeção do grupo social em que se insere. É dessa “linguagem especial” – definida aqui como o processo de escolha e de assimilação e, segundo Bakhtin, de re-significação das palavras do outro, durante o ato da criação do autor e da

posterior leitura dessa criação – , que deriva o enquadramento da palavra ao contexto social do leitor, ou seja, o autor-criador, *recorrendo a procedimentos de enquadramento apropriados, pode conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio, citado de maneira exata* (BAKHTIN, M., 1998, p. 117).

Bakhtin considera ainda que às disciplinas escolares que trabalham com as produções verbais cabe o papel de desenvolver duas modalidades de transmissão das palavras do outro: responder o que entendeu do texto “de cor” (ao pé-da-letra, literalmente, com todas as palavras, “copiar – colar”) ou responder o que entendeu “com suas próprias palavras”. Segundo o autor, essa segunda modalidade ocasiona um problema estilístico para a prosa literária:

(...) relatar um texto com nossas próprias palavras é, até certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem; (...) o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, [que] inclui toda uma série de variantes de transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação. (...) [Assim] a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, (...) ela procura definir as próprias bases de nossa cultura ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva. (BAKHTIN, 1998, p. 129)

Desse modo, durante a leitura de um texto literário, quem lê não se apodera somente do que está explícito, o que se pode VER, mas também do que está implícito, o que se pode OBSERVAR nas entrelinhas, impregnado das próprias definições e conceituações do leitor. A Literatura participa assim, não só do momento da criação do artista, mas também e muito mais, do momento de recepção do leitor. Nos textos literários podemos ver refletido todo o perfil de um povo, de um país; dentro dos textos, o leitor atento observa os valores perpetuados por uma sociedade; há, no romance e em toda obra literária, uma relação muito próxima de afinidades com as sociedades em expansão, com a afirmação de sua identidade e a criação de uma história própria e independente. A leitura atenta, crítica, responsável e instigadora desses referenciais proporcionará ao aluno a percepção da diferença entre o

trabalho e a mistificação, a reprodução do poder e a perpetuação da repressão de séculos passados e o trabalho com o prazer causado pelo objeto estético. A arte literária apresenta um discurso que presentifica o ato humano em toda a sua plenitude: o narrador generosamente mostra o ser humano com todas as suas cores – concordando ou não com suas atitudes negativas ou amorais, mas especialmente registrando seus atos e seus fatos. As vozes que dialogam dentro do texto literário, seus ideais, seus valores, vão-se mesclando com as crenças do leitor atento (des)autorizando a criação e manutenção de novos conceitos. Daí acreditar na “linguagem especial” da Literatura: a linguagem autorizada pela pluralidade de vozes que compõem o discurso literário.

Também para Edward SAID (1995, p. 12), a informação e a reflexão sobre o estabelecimento do caráter cultural da Nação, constitui-se a partir de uma abordagem realizada de forma crítica e histórica, proporcionada pelas disciplinas de reconhecida formação social, como a Literatura, as Artes Visuais e a Música². Somente sabedor dessas características do texto literário e consciente de que pode explorá-las, o aluno conseguirá construir o seu acervo conceitual – a cultura – fabricada e gerada não pelo universo real, conceitual, mas pela representação significativa dos símbolos que se elaboram a partir da autonomia do entendimento. É necessário que o aluno entenda o caráter histórico dessa tessitura cultural, da qual a Literatura participa como uma espécie de consciente coletivo de um determinado povo em uma determinada época.

Durante a leitura, entre autor e leitor estabelece-se um pacto de entendimento, um novo “jogo” começa a se desenrolar, e em suas regras a realidade é momentânea, individualmente perceptível, pois ninguém lê uma obra de arte sob a mesma ótica. Da mesma forma, a leitura da obra literária pressupõe momento: ler novamente um texto literário depois de passado algum tempo é ter a certeza de garimpar o mesmo veio e encontrar mais pedras preciosas. Ler assemelha-se nesse momento mágico com “catar feijão”, diria o poeta, escolhemos sempre os grãos que nos “parecem” melhores, aqueles que nos são “conhecidos” e que pensamos que podem melhorar o nosso “prato principal”, naquele dia.

² Segundo o autor, as práticas, como as artes de descrição, comunicação e representação que têm o prazer como um dos seus principais objetivos, também têm relativa influência nos campos social, político e econômico, podendo ser consideradas “formadoras” de cultura.

Essa espécie de “releitura” do universo real na obra literária cria um mundo à parte “feito de palavras” – segundo Domício Proença Filho. Com sua “linguagem especial”, possível, verossímil, desenvolvida e construída pelo leitor tanto quanto pelo seu autor, de acordo com a compreensão do cotidiano como um conjunto de vozes sociais, a forma estética submete a realidade a uma nova unidade, ordenando, individualizando, concretizando, isolando, arrematando, mas nunca desconhecendo a importância valorativa do fato real que orienta a criação estética. De maneira diversa às ações da natureza e aos atos humanos, a arte

(...) celebra, orna, evoca essa realidade preexistente, (...) e sobretudo ela cria a unidade concreta e intuitiva desses dois mundos, coloca o homem na natureza, compreendida como seu ambiente estético, humaniza a natureza e naturaliza o homem. (BAKHTIN, 1998, p.33)

Nesta mesma direção, AGUIAR & BORDINI (1993, p.86), observam que, apesar de acusada de alienante, escapista e corruptora, a Literatura, ao longo dos tempos foi a principal (e talvez única) responsável por permitir ao leitor uma participação ao mesmo tempo ativa e passiva na recriação da vida: o homem pode, num tempo real, ampliar suas “fronteiras existenciais” através da leitura, escapar das armadilhas da realidade e descobrir novos horizontes, quase uma supra-realidade, feita de signos – palavras, sons musicais, movimentos, texturas e cores, sem prender-se nas amarras e riscos da vida real. A Literatura se alimenta da fonte de valores desenvolvidos por uma sociedade, expressa em padrões organizados nas mais variadas formas de saber. Nesse universo de ideologias acordadas, a Literatura também tem o papel de “alimentar” certas verdades e convencer pela palavra. Como no “mito da caverna”, de Platão, a Literatura exercita a alma a procurar nela mesma o que já está inscrito, guardado; assim, dependente dessa rede de complexas relações, o leitor é parte ativa do objeto estético, ele é *o outro que, além do autor-criador e do herói, dá o acabamento à obra* (TEZZA, C. 1996, p.290). É isso que dá ao leitor uma dimensão “demiúrgica” – criadora – e por isso mesmo deve impregnar a escola, principalmente em dois de seus pilares: “Aprender a fazer” e “Aprender a aprender”, projetados a uma dimensão estética pelos PCNs. À Escola cabe o papel de permitir essa procura e a livre escolha, nesse universo de comprometimentos mútuos.

1.2. O texto literário na escola

Como já foi dito, um texto pode carregar consigo as mais variadas ideologias de um artista que vê o mundo a partir de suas próprias conclusões e que pode ser divulgado ou lido da perspectiva de outras tantas ideologias mais. Os textos literários podem desenvolver no ser humano a mais íntima e inconsciente vontade de renovar conceitos, transformar tudo o que já está gasto em algo inédito, encontrar no homem, enfim, um ser preparado para viver “um grande amor”. Nada de dogmas, de cadeias, de algemas na arte de sentir, mas somente a consciência de que “o momento existe” e da observação e reconhecimento do belo ou do feio, afinal a arte não é tudo o que arrebatava e plenifica? Essa atitude solta na compreensão de um texto literário vai depender das condições de sensibilidade desenvolvidas ao longo do tempo, pois *cada leitor é um recriador de emoções, e através da literatura, restaura emocionalmente todo o passado* (PROENÇA FILHO, D., 1969, p.33), aprimorando suas condições de observação e colocando-se no mesmo ritmo de um homem do século XII, ou XIV, ou XIX, a partir do momento em que escuta a palavra do escritor, pois ela é atemporal e percorre, ao mesmo tempo, os mais variados espaços. Segundo Bakhtin,

(...) a consciência literária e lingüística nos tempos modernos, sentindo-se no limiar de uma divergência literária e extraliterária, igualmente sente-se no limiar do tempo: de modo particularmente sensível ela sente o tempo na linguagem, a sua mudança, o envelhecimento e a renovação da linguagem, o seu passado e o seu futuro. (BAKHTIN, 1998, p.384)

Então, o que queremos hoje para o nosso aluno? Como a escola vê o ensino da Literatura? Para responder a essas perguntas, teremos que responder, primeiramente, a seguinte questão levantada anteriormente neste mesmo Capítulo: o que se aprende estudando Literatura? Quanto mais intensa for nossa convivência com a arte e com o ideário estético de um artista, mais estaremos afinando nossos sentidos e nossa sensibilidade para a compreensão das mais variadas formas de arte com as quais nos depararemos ao longo de nossa vida. A pessoa que não tira suas próprias conclusões não é digna de confiança, pois “não há medidas idênticas para duas pessoas (...). O crítico que não tira suas próprias conclusões não é um

mediador, mas um repetidor das conclusões de outros homens” (POUND, E., 1970, p.33). Através da leitura de obras literárias o indivíduo começa a buscar a sua própria maturidade crítica, a desenvolver suas antenas estéticas e a reconhecer seus limites e direitos. É através da conquista dessas metas que a educação pode alcançar o status de libertadora e libertária.

A formação de um ser humano crítico não é mais propósito somente da escola, mas a imposição de uma sociedade que vive um momento muito competitivo e individualista, com o crescimento das taxas de desemprego, onde a profissionalização e a qualificação passaram a valer muito pouco, ou seja, mesmo os alunos que conseguem se formar no Ensino Médio ou Superior não conseguem, muitas vezes, trabalho na sua área. Segundo Abdalla,

... o discurso neoliberal está por aí, sendo apresentado de forma quase hegemônica, dizendo que o que vale é a lei do mercado, que é ele quem regula todas as relações, insinuando a idéia de que os fortes sobrevivem e os fracos perecem. E dizem mais: que o termo do momento é a “autonomia”, que no mercado só sobrevivem aqueles que são empreendedores, que uma saída para a falta de emprego é o trabalho autônomo. (ABDALLA, 2004, p. 47)

A formação intelectual desse ser “autônomo”, como propõe a autora, pressupõe o estabelecimento de um ensino voltado para a formação de indivíduos cada vez mais sensíveis e aptos para a discussão, opinião e decisão de fatos que podem mudar o rumo da sua própria História. Vistas desse modo, torna-se evidente que a autonomia e a participação efetiva no processo de aprendizagem não devem ficar somente na mera declaração de princípios consignados nos planos pedagógico e da gestão, que são, na maioria das vezes, elaborados somente pelo diretor e pelos coordenadores, tendo uma participação mínima dos professores e quase nenhuma dos alunos. Segunda a autora,

... a elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico na escola demandaria mudanças na sua estrutura sempre vertical, o fim do autoritarismo que sempre impregnou nossa prática educacional, uma consciência crítica dos professores, diretores, e também dos alunos, mais envolvimento de todas as pessoas que trabalham e estudam na escola, mais responsabilidade, mais seriedade etc. (ABDALLA, 2004, p. 107)

Não basta decidir somente O QUE é importante na formação do indivíduo deste nosso tempo, mas principalmente, EM QUE os conteúdos ensinados na Escola vão ajudar na formação, ascensão e independência desse indivíduo. Na escola, as diferenças estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas pelas relações de poder que se instauram. Um currículo escolar que pensasse nessas relações e em suas conseqüências e as colocasse em questão abriria na escola um espaço de discussão sobre as posições de poder que se afirma nas instituições escolares a fim de questionar o universalismo e o relativismo político que impregnam a sala de aula. *A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente* (SILVA, T.T., 1996, p.30). Assim, talvez caiba também à disciplina de Literatura a formação de um indivíduo capaz de perceber a denúncia de uma verdade construída historicamente, no dizer de Foucault, ou de um fato social no entendimento das “vozes” que discursam na escola e nos textos; com a ajuda da Literatura, a partir da sensibilização pela aquisição da harmonia das formas e do desenvolvimento do espírito que nos oferece uma visão do ser humano, o educando pode pensar no desenvolvimento do seu próprio projeto de vida, pode aderir voluntariamente à co-responsabilidade e envolvimento na sua educação. E é através da leitura que o indivíduo começa a criar seu próprio universo cultural, pois *ler tem os pés fincados no aprendizado da real democracia: estamos aqui para ser modeladores da nossa história e não apenas consumidores da alheia* (VENTURELLI, P. 1981, p.15). Na leitura de um texto, portanto, o homem não se detém a degustar automaticamente as idéias dos outros, reveladas no dialogismo sempre presente, mas sim a criar sua própria forma de pensar a partir do entendimento conseguido por meio da singularidade discursiva presente no texto literário, pois a literatura não pretende *a reforma social, nem a salvação de almas, nem a defesa de idéias doutrinarias: criar em literatura é criar um estilo e, através desse estilo, oferecer uma visão do homem* (MARTINS, W., 1977, p.20).

BORDINI & AGUIAR (1993, p.33) comentam a necessidade de uma metodologia de abordagem textual que tenha em mente o *alvo filosófico* que a escola pretende atingir, o que depende, *do posicionamento do professor quanto ao aluno que tem à frente*. Um relato de

pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no ano de 1984³, foi usado pelas autoras para constatar que a leitura do texto literário na escola está muito voltada para o desenvolvimento de um modelo conformado pelas exigências do texto, onde o leitor não interfere e nem recria. Segundo as autoras, alguns professores acostumados a repetir e a reproduzir conceitos previamente acordados para o não-despertar, o não-questionar e o não-criticar o que está posto, mantêm posturas anuladoras do conhecimento e da sensibilidade artística, postulando-se como verdadeiros inquisidores da arte, analisando-a pelo seu lado mais concreto, pragmático, não permitindo a fruição da obra, ensinando pela informação sobre e não pela experiência de. De outro lado, porém, contata-se que uma minoria de professores busca

... restituir ao aluno as possibilidades de que ele estabeleça o seu próprio vínculo com a matéria ficcional, pesquisando, sobretudo na prática, soluções para vencer problemas já crônicos como a indiferença, o desânimo e a falta de familiaridade com a cultura letrada. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 40)

Essas atitudes, pequenas em número, mas válidas em qualidade, permitem ao aluno a empatia com a arte, possibilitando que a (trans)vejam, que a desnudem, que a transformem de acordo a desenvolver sua própria “visão do homem”.

Serão essas práticas divergentes decorrentes da (má?) formação do professor de Literatura? Serão práticas geradas pelo sistema educacional brasileiro? Há restrições ou imposições tão presentes na sala de aula que levem o professor a acostumar-se à perpetuação de práticas tão tradicionais? Por que o ensino da Literatura está sempre tão vinculado às

³ Segundo o relatório da pesquisa, a grande maioria dos professores que ministrava aulas de Literatura nas escolas da cidade, utilizava-se do livro didático somente como livro-texto, adotando muitas vezes folhas avulsas como fragmentos de outros textos para a sua aula. O trabalho com esse material era realizado de modo descompromissado, livre de estimulações críticas e criativas, em que se observou mais o trabalho com a gramática e a redação do que com a relação de caráter artístico e estético do texto literário. A pesquisa ainda observou que, apesar de preocupados em incentivar os alunos a adotarem posturas críticas e participantes da realidade social, os professores acabavam repetindo conceitos e posicionamentos cristalizados pelas concepções políticas e ideológicas perpetuadas por anos a fio, satisfazendo-se com frequência com uma leitura simples seguida de uma análise expositiva (geralmente realizada pelo próprio professor) e a confecção de fichas de interpretação do texto (realizada pelos alunos). *Diagnóstico da situação do ensino de 1º e 2º graus em escolas de Porto Alegre, RS*. Relatório de pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUC-RS, encomendada pelo INEP/MEC, em 1984.

práticas gramaticais e de produção vazia de textos? Será que *os primitivos duma era nova* que saem das Universidades brasileiras capacitados para instigar o cidadão para a procura da *expressão mais humana e livre da arte* não estão conseguindo realizar a contento sua tarefa? Como observou Mário de Andrade: *o passado é lição para se meditar, não para reproduzir*, e neste trabalho me proponho a procurar, se não a resposta a essas questões, pelo menos a meditar sobre elas ao longo das minhas observações dentro da sala de aula.

Um pouco de teoria? Acredito que o lirismo, nascido no subconsciente, acrisolado num pensamento claro ou confuso, cria frases que são versos inteiros, sem prejuízo de medir tantas sílabas, com acentuação determinada.

Mário de Andrade

CAPÍTULO II

NA TEORIA:

A ESCOLA PÚBLICA, A ACADEMIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
LITERATURA

“Não fujo do ridículo. Tenho companheiros ilustres.”

Desde a promessa burguesa de universalizar a educação⁴, com a difusão da *escola para todos*, até os dias atuais, os trabalhadores sempre reivindicaram escola e acesso à formação humanístico-científica para seus filhos, supondo que o acesso à instituição representasse, automaticamente, um caminho aberto à apropriação do saber. Contudo, o saber que chega à escola pública inviabiliza o acesso ao domínio da totalidade, isto é, a escola não vem preparando o aluno para a compreensão da sociedade em que vive. Segundo ALVES (2001, p. 196), os manuais didáticos, consumidos indistintamente pelos filhos dos trabalhadores, das camadas médias e mesmo da burguesia, ainda são indicadores de uma tendência à difusão da imagem pequeno-burguesa na escola. As “histórias” que ainda se contam nos livros didáticos, descendentes diretos dos antigos manuais do século XIX, são exemplos de *família assalariada e honesta*, onde a mulher cuida do lar e da prole, o pai chega do trabalho cansado, a casa é humilde e todos agradecem a Deus pelo que têm e por mais um dia de vida.

2.1. Uma leitura da ‘escola para todos’

A substituição das obras clássicas da Literatura pelos manuais didáticos, inquestionavelmente entendidos como ferramentas úteis ao trabalho do professor, determinou

⁴ No posfácio da 2ª edição de *O Capital*, Marx faz referência ao movimento reversivo que a burguesia promoveu a partir da escola tradicional para a promoção da reforma escolar, subvertendo a formação humanística, bem como a científica, lastreada nas ciências modernas. Não interessava saber o que era correto ou não, mas simplesmente saber o que era necessário, útil ou prejudicial ao capital.

uma generalização banal do conteúdo ensinado e fez com que a escola perdesse a visão de totalidade e, na mesma proporção, não alcançasse mais os ideais de formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos, deveres, de si mesmo e do seu papel na sociedade. A linguagem, centro da discussão e definição da palavra LITERATURA, passou para segundo plano em detrimento da definição da arte literária como “imitação” de uma realidade, meramente entendida sob a ótica utópica do artista ou definição da cultura histórico-filosófica de um povo.

Os livros didáticos destinados ao Ensino Médio dão a entender que, no Brasil do século XIX, todos produziam obras de arte literária, apresentadas como ícones de uso exemplar da língua materna, *objeto inacessível e modelar de veneração e respeito* (LEAHY-DIOS, C., 2001, p. 40). Essa Literatura elitista, geralmente elaborada de brancos e ricos para brancos e ricos privilegiava a norma e os valores de uma sociedade em ascensão: a burguesia. Exige-se ainda do aluno de Ensino Médio, somente a memorização de um determinado número de autores e nomes de obras e algumas características de momentos histórico-literários em que esses autores e obras apareceram, ou seja, a discussão do texto em sala de aula ficou relegada às informações que o aluno obtiver sobre a história literária dessa classe social em que esses textos aparecem. Ao aceitar cumprir passivamente essas exigências da escola, a Literatura

... abdica de pensar, pratica o jogo do ostracismo político, e, em consequência, se isola do homem, que fica sem pontos de referenciam sem as bases da orientação vital de um dos mais ricos componentes de todos os tempos – a própria Literatura. sem o desejar, a Literatura colabora para tornar o homem estrangeiro de seu mundo. Seu duplo (como no Fausto de Goethe): fazer o pacto com as loucuras do mundo e continuar com o seu fascínio. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 101)

Aprender a questionar um texto literário, suas idéias e seus valores, as condições de produção no momento em que a obra foi escrita, as falas e as vozes que nele se apresentam, esse seria o objetivo da leitura literária em sala de aula, pois perceber esses contextos é apreender os papéis sociais dos registros lingüísticos presentes numa obra literária:

... questionar a existência de um “valor intrínseco” às obras que compõem o cânone literário me parece atitude, mais do que válida, necessária. (BUENO, L., 2002, p. 135)

A escola pública no Brasil desenvolveu-se, ao longo do século XX, como força propulsora do trabalho e do desenvolvimento tecnológico, responsável pela manutenção de uma organização didática anacrônica e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares (ALVES, G., 2001, p. 190). Esse é o segredo do processo de expansão da escola pública do final do século XIX e todo o século XX.

Para cumprir a função material descrita, a escola pública, *locus* de atividade improdutiva, tem sido alvo de sistemático aporte de recursos por parte do Estado. Criaram-se mecanismos de financiamento para assegurar os fluxos constantes dos meios necessários à sua manutenção e à ampliação de seus serviços. (...) Com o suporte desses recursos, e tratada no discurso oficial sob a ênfase da *democratização do ensino*, da disseminação da cultura e da formação do cidadão, a expansão escolar tem correspondido tão somente a um aumento quantitativo das redes escolares públicas. Mas, exatamente por esse meio, tem realizado uma função essencial, pois tem contribuído para a alocação, em atividade improdutiva, de trabalhadores liberados pelas atividades produtivas e para manter, no interior das camadas médias, os filhos de seus integrantes. (ALVES, G., 2001, p. 197-198)

A exigência de respostas a novas necessidades educativas e formativas, geradas pelas transformações da sociedade como um todo, tem alimentado inúmeras discussões políticas, planejamentos na educação, produções acadêmicas, planos de formação de professores e inovações na área docente, referentes ao câmbio, à reforma e à melhora na qualidade da educação. As inovações na área da educação sempre aparecem vinculadas a questões ideológicas, sociais e econômicas (ALVES, G., 2001, p. 190), e, sob a ‘ênfase da democratização do ensino’, sempre dependerão da conjuntura de onde emergem, de quem serão seus promotores e que extensão adquirirão.

Os resultado nocivos dessa difusão descompromissada dos valores da escola e dos manuais didáticos sofreram várias críticas e análises de alguns estudiosos da Educação brasileira. Os estudos sobre o livro didático, a falta de programas de formação e informação direcionados para o professor que já está em sala de aula, a luta contra o parasitismo didático observado na escola são temas de discussões que se promovem não só dentro das Academias, mas das agremiações que se sentem responsáveis pelo andamento nos processos de educação do ser humano. O que se apreende dessas discussões é que a educação do tipo acadêmico e livresco não está sendo mais procurada pela grande parcela da população estudantil que se recusa a aceitar esse papel descompromissado da escola, sugerindo modificações principalmente na procura de novas metodologias mais dinâmicas e sedutoras de trabalhar o ensino, instituindo o trabalho coletivo, novos projetos e parcerias. Segundo Anísio Teixeira, os objetivos dessa “nova” escola mudaram e *nem alunos nem professores lá estão seriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à ‘passagem nos exames’*. *A escola se faz intrinsecamente ineficiente, se assim nos podemos pronunciar* (TEIXEIRA, A., 1969, p.49).

Como resultados visíveis dessa expansão desordenada, podem-se observar hoje em dia prédios escolares abarrotados de alunos no início do ano, mas que não terminam o ano letivo, pelos mais diversos motivos; a manutenção das escolas é precária e a segurança dentro dos prédios ineficiente, com inúmeros dados apontando para a crescente violência nas escolas⁵; a relação professor-aluno torna-se cada vez mais esvaziada de sentido e precária, o desinteresse dos alunos é enorme frente ao discurso dos educadores que não convence; os salários dos profissionais da educação estão cada vez mais defasados e o *status* da profissão cada vez menor: professores, diretores, administrativos hoje em dia trabalham SOMENTE pela sua subsistência.

⁵ Abrimos aqui um leque de sentidos que pode adquirir a palavra violência: há violência *na escola*, quando entendemos violência por agressões físicas, uso de drogas e outros indicadores visíveis à comunidade escolas, como preconceitos, desconsiderações e outros agentes de incivilidades. Porém, há outro tipo de violência que se instaura das relações entre as partes: a violência *da escola*, que são as práticas do poder que se exercem sobre os alunos da escola, tão bem explícitas na teoria foucaultiana pela relação *daquele que sabe que manda com aquele que não sabe e que deve obedecer se quiser vir a saber*. Essa violência simbólica também foi discutida por Bourdieu e Passeron no livro *A Reprodução*, onde a escola constitui-se num aparato reprodutor das desigualdades sociais e da violência perpetrada pelas elites sobre a classe operária.

A categoria docente segue na sociedade ocupando um lugar intermediário entre a organização do trabalho e a posição de trabalhador: ao mesmo tempo em que se submetem à autoridade de organizações extremamente burocráticas e recebem salários baixíssimos continuam desempenhando na sociedade o papel de qualificadores da mão-de-obra que trabalha. Segundo Mariano Enguita, o que está faltando é que a sociedade encare a profissão docente como um setor que encontra em sua vocação estímulo suficiente para fazer render o seu trabalho, pois

a questão é que a organização do corpo docente, como a de qualquer outro, não pode estar baseada na presunção da boa vontade individual e carecer de meios para atuar quando esta não exista; ao contrário, deve estar organizada à prova da pior vontade, ou da falta de qualquer vontade, e contar com os meios para recompensar a boa e, onde não exista, criá-la ou aproximar-se dos mesmos resultados através de outras motivações. (ENGUITA, 1991, p. 50)

Em pesquisa recente publicada por Vilma ABDALLA⁶ (2004, p.93), a escola perdeu a sua função de formadora de cidadãos e está sendo mal aproveitada: alguns alunos entrevistados pela professora ressaltam que *é errado dizer que a escola é para todos. Ela deve ser para todos os que querem estudar*⁷. De acordo com os estudantes entrevistados pela professora, o mau humor, a desconfiança e a falta dos professores são motivos que levam os alunos a abandonarem a escola. Na opinião dos professores entrevistados pela pesquisadora, o problema é que os alunos não se interessam em aprender e criticam abertamente o poder constituído.

As partes importantes no processo de reestruturação da escola – alunos e professores, estão desanimadas, já não se entendem, não vêem mais sentido em, juntas, lutarem por uma escola melhor. Um fato importante de ser ressaltado, porém, é que, apesar de neste momento não contar com alunos e professores munidos de ânimo suficiente para uma transformação radical e imediata, não podemos falar que a escola está sem vida. Pelo contrário, há nela forças

⁶ Vilma Abdalla é professora da escola pública desde 1992, quando foi vice-diretora, diretora e hoje é supervisora de ensino. Formada em Ciências Sociais e Mestre em Educação, é doutoranda da UFSCAR e publicou um resumo da sua Dissertação de Mestrado, da qual retiramos algumas informações sobre a escola noturna, p. 93.

⁷ Solução sugerida por alunos do noturno para as evasões e para os alunos que “matam” aulas.

que se expandem a cada dia: há violência e amabilidade; há revolta e complacência; há marginalidade e brio. Existem também na escola os caminhos da mesmice e os da inovação; da mudança e do repúdio à convivência e ao partidarismo sectário. A escola é mais uma ferramenta que o homem pode utilizar para crescer e, embora desanimados, alunos e professores percebem que *todos eles, mesmo os mais recalcitrantes, sabem que existe um tempo futuro, no qual terão de estar minimamente preparados para sobreviver* (ABDALLA (2004, p.84). A força que emana da escola, dos estudantes e dos professores efetiva a ação das mais variadas ideologias que fazem da escola um espaço de manutenção das possibilidades discursivas de uma dada sociedade. A escola constituiu e ainda se constitui em um dos principais dispositivos de que dispõe a classe social dominante para registrar e impor suas idéias ao mundo social, como garantia de uma perpetuação da estrutura social que deseja manter. O fato mais observável no ambiente escolar é a manutenção do vínculo entre literatura educacional voltada para as elitização e a ideologia de poder e interesse da classe dominante. Para Tomáz Tadeu da Silva,

na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos numa política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (SILVA, T.T., 1996, p. 88)

Desse modo, enxergamos a escola como uma instituição aparelhada pelas elites para formar e conformar as consciências e hierarquizar a sociedade pelo acesso ao conhecimento, pois a idéia de cultura é indissociável da idéia de classe social.

Que relações de classe são perceptíveis na escola pública? Como a Literatura possibilita a leitura dessas relações na escola? São perguntas que me fervilhavam a cabeça e que eu só poderia responder se respirasse o ambiente da escola.

2.2. A abertura de novos cursos nas Academias

Cada vez mais os professores e a escola são cobrados por uma sociedade que exige a formação completa do indivíduo. Na década de 70, com a crescente procura por escolas de 2º Grau, também as Universidades, pouco preparadas, assim como as escolas públicas, para o excesso de alunos que receberam, começaram a perder a qualidade em detrimento da quantidade de alunos. Foram então abertos nas Academias (particulares e públicas) cursos de formação de professores para atender a demanda do ingresso nessas escolas de 2º Grau, recém abertas. O que se observou de mudança na formação dos docentes brasileiros, depois dessa expansão, foi uma demanda excessiva de cursos de graduação, especialmente os de Licenciaturas, que são oferecidos como recursos para a aquisição “rápida” de diplomas de 3º Grau.

Se as faculdades de Letras tradicionais já impunham fortes limitações quanto à preparação de quem nelas se bacharelava para o convívio com seus futuros alunos, quanto à compreensão do que é ou não significativo no ensino da língua, o que dizer então das novas faculdades de Letras – sem nenhuma tradição teórica, estruturadas pragmaticamente e autorizadas com base na declinação do nome de dois ou três docentes pós-graduados, estabelecimentos cujo objetivo mais evidente era aproveitar a maré enchente das matrículas no ensino médio expandido e formar mais e mais professores para ginásio e colégio? Esses professores, fragilmente preparados do ponto de vista da formação acadêmica e ainda despreparados para o convívio com as turmas de alunos do grau médio, tinham também que se desarmar das certezas da gramática prescritiva, do historicismo literário e enfrentar a vaga modernizadora da nova configuração disciplinar – impelida agora, de modo oficial, pela necessidade. (ASCHE, 2001, p. 115)

Com a entrada desses recém-capacitados profissionais no mercado de trabalho educacional, a escola também perde em qualidade e excede-se em quantidade de uma mão-de-obra cada vez menos valorizada. As disciplinas pedagógicas, tão importantes para a efetivação da dupla “teoria e prática”, apresentam problemas de implementação e sofrem resistência por parte dos que acreditam na formação conteudista do profissional da educação. Das Universidades saem, cada vez mais, professores mal formados que incentivam a criação pelos Governos de cursos de capacitação continuada. A acentuação e banalização da formação

de educadores acaba dificultando a profissionalização da categoria, gerando um distanciamento entre a Academia e a Escola inviabilizando a valorização do profissional da educação. A palavra que se processa na Academia, muito mais valorizada socialmente, é a manutenção da

... separação hierárquica entre professores e acadêmicos [o que] indica uma divisão sociopolítica entre fazedores e pensadores, entre trabalhadores e teóricos, entre mãos e cérebro, como se tal separação fosse possível. O quadro atual mostra professores (...) simplesmente arrumando em uma bandeja didática a refeição pouco nutritiva imposta em sua formação e preparada pelos livros didáticos. Pensar e teorizar são atribuições daqueles que habitam a Academia. (LEAHY-DIOS, 2000)

A leitura filosófica das relações que se completam na educação e no ambiente escolar também revela a palavra do poder que Antonio Gramsci chamou de *hegemonia*, quando afirmou que *todos os homens são intelectuais (...), nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (...), e a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata (...), mas é 'mediata', em diverso grau, por todo tecido social (...) do qual os intelectuais são precisamente os 'funcionários'* (GRAMSCI, A., 1978, p.132). O professor se obriga a práticas profissionais não isoladas, mas sim partilhadas pelos contextos sociais em que se insere o seu campo de trabalho. Ele desenvolve uma dupla consciência de, ao mesmo tempo, desenvolver uma autonomia em relação às suas responsabilidades profissionais e também ser responsável pelas contradições que se apresentam entre a sociedade e a comunidade escolar. Gerar esse conflito entre a autoridade profissional e a sociedade em que vive demanda ética em suas atuações, e está sempre gerando no profissional da educação a preocupação com a sua responsabilidade pública de gerenciar o saber. O professor é o mediador do jogo de forças político-ideológicas que se processa no tecido social da escola e precisa, a todo momento, demonstrar sua competência profissional, que *deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que esses contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos* (CONTRERAS, J., 2002, p.276).

Desse modo, entendemos a escola pública como um lugar onde a palavra do poder se processa de modo implícito, tramando contra a democracia ou promovendo-a, espalhado entre todos a ponto de se esconder. Esse poder é exercido de tal forma na escola que gera, no aluno que não gosta de ler, por exemplo, insatisfação, baixa auto-estima e crença de que não pode superar essa dificuldade. Mas, quem desencadeia esse sentimento de impotência? A escola, a família, a sociedade? Quem é o acusador, o apontador desse pretensão “defeito” do aluno?

2.3. Sobre a formação do professor de Literatura

O professor é um dos profissionais que forma a sua própria classe, ele é o propagador da palavra do poder disseminada na Academia, que determina e propõe o ‘bom senso’ do uso da palavra e as normas estéticas, segundo as quais certos textos escritos são julgados dignos de ascensão ao *status* de textos ‘indicados’. Essa palavra que se instaura é o mais importante meio de que dispõe a classe dominante para determinar o funcionamento e aproveitamento (ou não) do fenômeno literário. Ela constitui-se no instrumento privilegiado e altamente valorizado de dominação de classe, pois é nela que o homem aprende a ‘ler’ - entendendo-se aqui ler por assimilar a leitura dos valores universais de dominação contidos nos manuais recomendados pela palavra do poder. Nesse sentido, concordamos com Anísio Teixeira quando diz que a escola *se faz ineficiente* na medida em que reproduz a vontade de uma ‘nova’ sociedade, onde *os valores da educação não são evidentemente os valores proclamados pela palavra do poder* (TEIXEIRA, A., 1969, p.96).

A Academia perpetua essa regra no seu jogo de poderes. A reestruturação e viabilização de novas propostas e novos pensamentos intelecto-culturais que possam reorganizar as estruturas dos nossos cursos de licenciatura em Letras é uma cruzada que precisa ser valorizada no intuito de voltarmos a pensar o profissional da educação com a seriedade que ele merece. Para que continuemos a ter *companheiros ilustres*, como diria Mário de Andrade, precisamos ser capazes de formar professores capazes de refletir sobre o poder da sua ação, sobre o poder da palavra na escola e como pode se organizar para instigar o aluno à

aquisição e manutenção de suas próprias *contra-palavras*⁸, a fim de que ele possa compreender criticamente as relações que se criam em torno das variadas vozes que se manifestam no sistema escolar em que se insere.

A participação nessa ópera é, ao mesmo tempo, particular e coletiva, e deve conscientizar seus “atores” de que a escola é um “teatro” lotado, cuja “platéia” disputa o valor de diferentes filosofias, percepções e objetivos que comandam os jogos de poder conflituosos que se instauram das relações. A ruptura com a redução que entende o trabalho do professor somente como o de transmissão de conhecimentos e do aluno como assimilador de conteúdos é papel da Academia, que tem o desafio de restabelecer através da formação dos professores, a possibilidade de acesso ao uso de novas metodologias que garantam o conhecimento culturalmente significativo, através do contato com os meios de comunicação em massa, a Internet e a recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. Aceitar esse desafio implica em mudar radicalmente as relações que se instauram entre Academia-escola e professor-aluno, não só para subtrair os saberes que devem ser partilhados, mas para valorizar a autonomia individual da procura do saber.

Durante muito tempo nas Academias, as práticas e metodologias no ensino da língua e da literatura foram tratadas com doses muito fortes de empirismo que pouco auxiliavam os novos mestres a levar para a sala de aula outras tendências que não as já perpetuadas. Os cursos de Letras não ofereciam ao novo professor uma vivência ligada às necessidades profissionais que ele teria de enfrentar em sala. Segundo Asche, durante muito tempo

quem na verdade ensinava o novo professor a ensinar era o mais velho, “o mais antigo da casa”, no qual o recém-chegado se espelhava e do qual procurava reproduzir as práticas e os métodos. (ASCHE, 2001, p.114)

Mas a didática de antigos professores não garantia e continua não garantindo uma boa prática em sala de aula, podendo até, de maneira diversa, perpetuar ações preconceituosas de

⁸ Segundo Bakhtin (1992), estamos sempre carregados de nossas próprias palavras, e essas palavras multiplicam as concepções e compreensão das palavras de um texto, porque sendo nossas, elas pertencem, ao mesmo tempo, a outros tantos donos. Dessa maneira, cada palavra entendida no texto, transforma-se, por sua vez, em uma contra-palavra, que gerará outras contra-palavras na medida em que se processa esse contínuo encarnar da palavra do outro em nosso próprio discurso.

repetição de ritos e práticas, o que impossibilita o desenvolvimento mais eficaz e enriquecedor do senso crítico e da objetividade que se procura na formação do aluno leitor. É bem provável que esses hábitos viciados de perpetuação do saber ainda estejam muito impregnados em nossas escolas, bem mais do que gostaríamos de admitir, o que, conseqüentemente, acarreta em mais um freio na estruturação e desenvolvimento do senso crítico através dos estudos da disciplina de Literatura em sala de aula.

A implantação dos Guias Curriculares e das Propostas Curriculares que surgiram nos anos 60 e 70, com a demanda dos cursos de Letras por todo o país, tinha a intenção de intervir na adaptação do novo professor à também nova demanda da abertura de vagas para todos que quisessem estudar nas escolas públicas. A introdução do livro didático nas escolas e a assinatura do Acordo MEC-Snel-Usaid também foram os organizadores do pensamento do profissional da educação durante algumas décadas. Sob a égide do autoritarismo do Estado, por muito tempo professores de Letras foram “formados” por todo esse material de apoio, que chegou às escolas públicas sem permitir ao professor sequer uma leitura crítica de suas intenções.

Desde a implantação dos PCNs, as relações extremas que ocorrem na escola, como a violência simbólica através da palavra do poder, podem ser discutidas e evitadas através do enfrentamento verbal proporcionado pela sistemática apreensão das competências e habilidades adquiridas no uso da linguagem, como forma de fugir do caos mantido pelo jogo de manipulação do discurso autoritário. Desenvolve-se, nesse processo, a capacidade de

... compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura ‘enganar’ o interlocutor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia. (...) A linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é constructo e construtora do social e gera a sociabilidade. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e na interpretação. (PCN, 1999, p. 141-142)

Há na escola, podemos dizer, uma certa promiscuidade nas mais variadas formas de linguagem e de discursos conflitantes dentro dos novos textos que despontam com as novas tecnologias, geradoras do *informatiquês* e do *internetês* que, segundo Marisa LAJOLO (2001, p.22), fazem parte dos novos conceitos de metalinguagem e intertextualidade que ora se propõem. Como formar professores capazes de trabalhar com essa multiplicidade lingüística? Como estimular a Literatura tendo a Internet plantada no nosso quintal? Como despertar no professor formado em Letras a desconfiança pelas respostas prontas que se encontram nesses novos “caminhos da civilização”?

É a partir dessas novas indagações acerca da dinâmica da formação dos professores, sobretudo nas Letras, que tenta descaracterizar o professor de Línguas e Literatura como o detentor do valor histórico-estético-social do discurso e do texto, e permitir ao aluno a recuperação de suas experiências pessoais e individuais durante o ato da leitura e da escrita, que pretendemos veicular ou negar valores que estão incorporados à tradição da formação inicial do professor de Literatura.

A língua, atualizada comumente, reflete e representa as emoções, valores, desejos, pontos de vista adquiridos pelos indivíduos através de suas experiências. *Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica como ponto de partida* para uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória, da importância da língua para a comunicação do pensamento do homem (PCNs, 1999, p.145). Deixar falar/escrever de todas as formas, organizar os textos, opinar sobre determinado assunto é a meta da bagagem lingüística que se constrói na escola.

Dentre todas as manifestações artísticas, a arte literária é uma das mais significativas e relevantes manifestações das relações implícitas entre os seres humanos, pois age como libertação e compreensão de mundo, e acompanha o *corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, executam as emoções* (MORIN, 1967, In PROENÇA FILHO, 1969, p.21). Esse papel de interação entre a Arte, a Academia e a escola na formação do professor e posterior formação do indivíduo capaz de compreender o mundo, segundo Isabel Alarcão, resulta das interações entre todos que nelas coabitam e tem como princípio o pensamento que *esse maravilhoso*

fenômeno (ALARCÃO, I., 2003, p.15) do ato de educar deve se dar de acordo com situações contextualizadas, tendo sempre a figura do educando no centro do processo.

Existe a ordem dos colegiais infantis que saem das escolas de mãos dadas, dois a dois. Existe uma ordem nos estudantes das escolas superiores que descem uma escada de quatro em quatro degraus, chocando-se lindamente. Existe uma ordem,, inda mais alta, na fúria desencadeada dos elementos.

Mário de Andrade

CAPÍTULO III

COMO OBSERVAR AS APARENTES RELAÇÕES – O *CORPUS*

*A turba é confusão aparente. Quem souber afastar-se idealmente dela,
verá o imponente desenvolver-se dessa alma coletiva,
falando a retórica exata das reivindicações.*

Quando me decidi por investigar como e o quê se ensinava nas aulas de Literatura nas escolas públicas de Ensino Médio, já sabia que teria de me inserir no contexto da sala de aula a fim de observar mais de perto as múltiplas relações e os inúmeros discursos que são travados durante o processo de ensino e aprendizagem do ser humano.

Para que se realizasse uma pesquisa desse tipo, considerei que a dimensão social da pesquisa e do pesquisador depende das correntes de competição, interesse e ambições que se interligam no processo educacional (LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. 1986) e optei pela pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, pois um estudo em educação não se compõe de fatos que se revelam gratuitamente aos olhos do pesquisador, dependendo muito mais dos princípios e das pressuposições que se estabelecem do convívio diário e das observações sobre o fato pesquisado. Essa dialética dinâmica e imprevisível é que vai construindo e aprimorando, aos poucos, o conhecimento prévio do pesquisador a respeito do fato pesquisado, gerando conhecimento e esclarecendo dúvidas pertinentes.

Ao meu ver, necessitava de me munir de todos os pressupostos teóricos, bem como me preocupar em não deixar que esses mesmos pressupostos interferissem nas observações e avaliações dos fenômenos que teria de analisar dentro das salas de aula e nas atitudes dos sujeitos observados. Assim,

... tendo determinado que a observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema, o pesquisador depara ainda com uma série de decisões quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação de seu papel

e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.15)

Porém, *todo ato de pesquisa é um ato político* (ALVES, G., 1984, p.36), e eu sabia que uma separação nítida e isenta entre o que eu chamo de minhas “acumulações filosóficas e políticas” e os fatos que iria observar dependeria mais da postura de contemplação crítica dos “sujeitos” que pensavam, falavam e agiam dentro da sala de aula, permitindo-me, ao mesmo tempo, observar imparcialmente os fenômenos, discursos e as relações e inferir sobre eles relacionando-os aos meus conhecimentos teóricos sobre o tema.

Esse é um dos desafios que se relacionam à pesquisa em Educação: ao mesmo tempo captar a realidade dinâmica, complexa e imprevisível da sala de aula e analisá-la à luz da ciência e da história da sociedade em que está inserida sem, no entanto, interferir nos resultados encontrados conceitos cristalizados que todos trazemos das nossas vivências e experiências anteriores. A pesquisa em educação trabalha com inúmeras informações e, ao tentarmos analisar algum fato sob a ótica de alguma dessas informações, estamos fazendo uma ‘escolha’ do que devemos observar, literalmente ‘catamos feijão’, escolhendo o que é importante na invisibilidade do cotidiano, prestando atenção ao óbvio a fim de enxergar nos fenômenos que se processam as múltiplas significações interculturais. Para “penetrar” no problema, percebi que seria bem mais proveitoso concentrar meu interesse nas relações sociais defendidas pelos discursos e nos perfis de professores e alunos na escola e dentro de sala de aula. A observação isenta dos dados significativos não tem pretensões universais de envolvimento com o problema escola – professor – aluno – saber, mas serve para a minha pesquisa como uma pequena amostra dessa realidade maior que é a Escola.

A preocupação com a isenção e o rigor na análise científica era bastante preocupante, mas ao mesmo tempo me desafiava sobremaneira, pois eu sabia que teria de tentar me ausentar da sala de aula estando presente. Mas eu já havia me envolvido em outros trabalhos de pesquisa e sabia as atitudes corretas a tomar e os desafios a enfrentar, portanto, é dessas experiências que retiro agora meus conhecimentos e começo a relatar minha mais recente produção no campo da Pesquisa em Educação.

3.1. O material utilizado na pesquisa

O principal instrumento de coleta de informação do qual me utilizei também é o mais utilizado na pesquisa qualitativa, a observação. Para que se concretizasse esse trabalho de campo na pesquisa, considerei que o observador deve dispensar ao objeto observado o máximo poder de concentração, tendo sempre consciência de que nunca vai estar completamente despido de suas crenças, valores e história de vida, o que sempre provoca reflexões sobre o observado. Para alcançar esse estado, foi muito importante definir o que iria observar, ou seja, definir em que iria prestar mais atenção e como colher essas informações, pois *quando o pesquisador delimita as pautas a serem observadas, centra sua atenção na ocorrência de certos comportamentos e fenômenos e faz suas anotações* (NEGRINE, A., 1998, p.51).

Percebi também que seria recomendável que se fizesse um primeiro contato e um estudo preliminar do que eu queria recolher com a observação, a fim de que, durante o registro das ações e das relações entre os sujeitos observados não acabasse contaminando as informações, o que prejudicaria a análise de dados. Com base nas informações colhidas nessa primeira fase, pude continuar as observações delimitando algumas pautas, mas, ao mesmo tempo, não fechando os olhos para outras possíveis ocorrências que pudessem surgir no decorrer do processo, já que em um estudo etnográfico, *é importante que o pesquisador fique desprovido de qualquer indicador-chave inicial*, ou seja, encarne uma postura fechada de fenômenos a observar, limitando-se ao que procura, e não ao que observa (NEGRINE, A., 1998, p.72).

Cada um se acostuma a observar conforme seus próprios vícios de observação, por isso, para chegar o mais perto possível da perfeição na técnica da observação, considerei que o quesito principal da minha pesquisa era tornar os registros os mais descritivos possíveis, destituídos, na medida do possível, de juízos de valor. Os diversos discursos conflitantes e contraditórios que observei em sala de aula estão aqui relatados a fim de enfatizar as variadas possibilidades de interpretação e dinamicidade das relações que se efetivam em sala de aula.

Para organizar as minhas observações usei como parâmetros as orientações do ‘passo-a-passo’ de pesquisa qualitativa exposto segundo o planejamento de pesquisa de ALVES-

MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1999, p. 04), para quem *as idéias e os interesses em uma pesquisa correspondem às hipóteses e teorias que orientam a observação e os testes a serem realizados*, fatos importantes para a reflexão que o pesquisador deve ir realizando durante as observações em campo. Além desses autores, considerei importantes as observações descritas em LÜDKE & ANDRÉ (1986, p.25), que relatam os primeiros passos de uma pesquisa científica dizendo que *a primeira tarefa no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo*, que considerei importantes para avaliar a pesquisa e tomar medidas efetivas em relação ao seu conteúdo e avaliação.

3.1.1. A escolha do espaço para a pesquisa

Quando me decidi pelas salas de aulas de professoras de Literatura de uma escola pública estadual, já havia feito uma escolha do objeto a ser investigado: o quê e como estava sendo trabalhada a Literatura no Ensino Médio, levando em consideração que as escolas públicas estaduais não recebem livro didático ou qualquer tipo de material de apoio que oriente o fazer do professor de Literatura do Ensino Médio em sala-de-aula. A opção pela escola pública também decorreu dos seguintes argumentos:

- a) as características que são observadas na escola pública: gratuidade de ensino, maior grau de autonomia dos professores (graduados ou não) e as relações de poder mais flexíveis do que se observa comumente;
- b) a perspectiva histórica da escola pública no Brasil: luta pelo ensino autônomo, laico e de qualidade;
- c) o papel contraditório que assume a unidade escolar: por um lado preocupada com a manutenção de um ideal de igualdade no acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, e de outro perpetuando a sua função de estratificação social;
- d) a universalidade (escola para todos).

Mas mesmo assim, estava muito insegura em relação ao que registrar, pois como todo pesquisador já tinha formado algumas hipóteses e não sabia muito bem como começar a comprová-las. Mas como dizem LÜDKE & ANDRÉ (1986, p.56), a *“introspecção e a*

reflexão têm papel muito importante na pesquisa humanística”, então pude ir percebendo ao longo das observações que não poderiam mesmo ter traçadas quaisquer teorias que tratassem do problema da sala-de-aula, visto que essa realidade é específica e não globalizada; uma pré-disposição para a focalização prematura só serviria para me desviar dos aspectos mais importantes que tinham de ser considerados durante as observações. Decididas as minhas questões prioritárias, logo que adentrei à sala de aula percebi que por trás das *aparentes relações eu tinha de desvendar uma nova ordem*, na observação dos encadeamentos implícitos e explícitos da organização da sala de aula.

3.1.2. A proposta de trabalho dentro da escola

Por saber da falta de estudos específicos sobre o tema proposto (aulas de Literatura), interessei-me justamente por esse tema levando em consideração o fato de que as aulas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos usavam a Literatura como suporte básico sem desvendar ou revelar para os alunos a intencionalidade de uma obra literária, ou seja, tomando o texto literário somente como um referencial lingüístico de menor importância para a produção de um texto, estudos de gramática ou aperfeiçoamento de técnicas de oratória. Por conhecer esse contexto em que são usados os textos literários, participei às três professoras da escola⁹ como se dariam as minhas observações e esclareci que iria observar como eram usados os textos literários em sala de aula. Durante as observações em sala, anotei inúmeras situações, o que veio comprovar que a minha familiaridade com a proposta da pesquisa e a bibliografia utilizada estava no caminho certo.

Seja qual for a questão focalizada, é essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999)

⁹ Durante este trabalho, chamarei pelos seguintes pseudônimos as três professoras e suas respectivas coordenadoras, com quem trabalhei durante este ano de pesquisa:
TURNO MATUTINO: Coordenadora Lucia, Professora Célia e Professor Hélio;
TURNO VESPERTINO: Coordenadora Luzia e Professora Vivian;
TURNO NOTURNO: Coordenadora Rosa e Professora Rosely.

A etapa de observações deu-se durante o período letivo de 2004, com o início do ano letivo nas escolas públicas da Rede Estadual. Utilizei, principalmente, o registro escrito das relações (atos explícitos e implícitos), a aplicação de questionários aos alunos (documento anexo), de entrevistas com as coordenadoras da Unidade Escolar, pois cada turno tem uma coordenação pedagógica responsável, bem como com as professoras (documento anexo). Meu objetivo foi confirmar, ou refutar, com o uso desses instrumentos de apoio, algumas das hipóteses que eu havia elaborado sobre o ensino de Literatura em sala de aula. Logo durante a apreensão de alguns significados e observação de algumas relações que me havia proposto a observar em planejamento anterior, percebi que uma pesquisa na área das Humanidades está sempre sujeita a muitas outras interrogações que vão surgindo do contato entre os sujeitos. Dessa maneira, por alguns bons dias, fiquei muito preocupada em decidir como fazer um “recorte”, uma delimitação do meu objetivo, já que a cada dia em sala de aula, inúmeras perguntas iam preenchendo meus cadernos de anotações.

3.2. As etapas de uma pesquisa etnográfica

A pesquisa qualitativa de caráter etnográfico possibilita também ao pesquisador mais atento e imparcial, um novo olhar sobre as relações existentes entre os indivíduos que compõem um determinado grupo social inserido em uma ou outra instituição. Daí, a perspectiva de que o pesquisador venha a se despojar de todo o seu cabedal de “verdades” adquiridas para observar e relatar, tão somente, o que se passa no interior dessas cúpulas de vidro – aquários de gente – que são a Escola.

“Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu sentimento, (...) o primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e

conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (...).” (BAKHTIN, M., 1998, p.129)

Quão difícil seguir as palavras de nosso mestre – identificar-me com o outro – sem a possibilidade de sê-lo, sem poder mudar-lhe os atos, sem poder interferir sistematicamente nele e em suas ações... Mas, conforme afirma BOURDIEU (1998), é no resgate das relações mais subjetivas, da complexidade singular das ações e reações dos indivíduos, que apreendemos o essencial, o objetivo das suas atitudes e palavras.

Dessa maneira, como a minha intenção era conhecer e compreender para poder encontrar respostas às minhas indagações como professora de Literatura e pesquisadora, percebi que a escolha das observações em sala de aula, através da pesquisa de base etnográfica, me possibilitaria uma inserção mais ativa e consolidada no universo da Escola e, por consequência, no universo das professoras de Literatura.

A escolha das duas primeiras séries do Ensino Médio como bases para esta Pesquisa deve-se, primeiramente, ao fato de que a observação das relações entre disciplina, professor e alunos nessas séries dá-se a partir do convívio muito próximo que se estabelece em sala de aula, além da mudança em três fatores importantíssimos no processo do ensino-aprendizagem, a saber:

- 1) mudança do nível de escolaridade: o aluno passa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, fato que ocasiona em alunos da escola pública, na maioria das vezes, a percepção de que está adentrando a última etapa, chegando ao fim de sua “carreira de estudante”¹⁰;
- 2) conhecimento de uma nova disciplina: a Literatura aparece em poucas grades curriculares como componente curricular de Ensino Fundamental, constando, em 90% dos casos, somente nas grades de Ensino Médio. Também há outro fator que a prestigia como “disciplina nova” da grade curricular, que é o seu uso, durante o Ensino Fundamental, somente como recurso para o aprendizado da Língua Portuguesa; daí o aluno considerar que só estuda Literatura no Ensino Médio;

¹⁰ Percebi, ao longo de minha carreira de professora de escola pública, que a maioria dos alunos, principalmente da escola pública noturna, que ascende ao Ensino Médio, não possui a perspectiva de acesso à Universidade.

- 3) troca de professor: os professores de Literatura geralmente não são os mesmos professores de Língua Portuguesa que o aluno conheceu durante os anos de Ensino Fundamental, o que muitas vezes é uma faca de dois gumes: bom, porque novas relações se estabelecem, deixando de lado os ranços do passado que porventura existam entre professores de Língua Portuguesa e alunos; por outro lado, é ruim, pois o aproveitamento de um professor que já havia utilizado todo um esquema de conhecimento e aprendizagem da gramática através do texto literário poderia estar realizando um trabalho mais vinculado com a estética da arte utilizando esses mesmos textos para a descoberta de outros tantos;

Em segundo lugar, a escolha das séries iniciais do Ensino Médio também se deu pela vontade de descobrir que tipo de discursos estariam embutidos no ensino da Literatura, a fim de entender a palavra literária.

3.3. As “aparentes relações” – os primeiros contatos durante a pesquisa

No final de 2003, decidido o tema de minha pesquisa, parti então para segunda etapa dos trabalhos: a procura por uma escola que me possibilitasse observar as relações em sala de aula no que tange ao ensino da disciplina de Literatura.

Preferi iniciar meus contatos no mês de fevereiro, pois as escolas estaduais começaram seu período letivo no dia 08 de fevereiro de 2004, mas as aulas propriamente ditas começaram somente no dia 11 de fevereiro, ficando os dias 08 e 09 para as reuniões pedagógicas que sempre acontecem no início do ano letivo nas Escolas do Estado de Mato Grosso do Sul. Esperei passar essa semana de muita atividade e reconhecimento entre professores, coordenadores e alunos e então visitei a Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado no dia 16 de fevereiro de 2004, numa segunda-feira à tarde.

3.3.1. Primeiros contatos com as professoras e com os alunos

Na minha primeira visita, fui recebida pela Diretora (que aqui chamarei pelo nome fictício de Profª Maria) e pela Coordenadora do turno vespertino, Profª Lúcia. Apesar de não ter nenhum conhecimento prévio das pessoas que trabalhavam naquela Unidade Escolar, fato que mais facilmente me viabilizaria a entrada e a aproximação com as professoras em questão, fui muito bem aceita pelas pessoas que se mostraram muito amáveis em me receber como pesquisadora das práticas em sala de aula. Aprovaram meu projeto de pesquisa, exposto durante a primeira entrevista, deixando-me totalmente à vontade para um primeiro contato com suas professoras de Literatura. Fui informada dos horários das aulas de Literatura nas 1ª e 2ª séries e retornei à Escola na 5ª feira, dia 19 de fevereiro pela manhã, quando fui encaminhada para a sala dos professores onde me encontrei com a Profª Célia.

De aparência bem jovem, talvez pela sua estatura miúda e franzina, apesar de ter 36 anos de idade, nasceu em Três Lagoas – Mato Grosso do Sul, casada e tem duas filhinhas. Há dez anos ministra aulas e durante muito tempo foi somente professora de Língua Portuguesa dos níveis Fundamental e Médio em várias escolas de Campo Grande. Começou a ministrar aulas de Literatura há um ano, justamente na escola estadual Maria Constança de Barros Machado (onde ficou até o mês de agosto de 2004), mas tem também experiências no Ensino Fundamental com a disciplina de Inglês. A Profª Célia formou-se no Magistério na cidade de Costa Rica, em 1986 e concluiu o curso de Letras na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, no ano de 2004.

Sobre a sua graduação, a professora falou:

Profª Célia - A minha graduação é aquela de curso de férias, portanto, ela já é bem reduzida, bem compacta, bem... foram três anos e meio, só que nós estudávamos no período de férias, estudávamos em julho em torno de vinte dias e em janeiro, estudávamos em torno de quarenta dias. (...) Eu fiz graduação em Letras. Letras com inglês. Língua Portuguesa, Inglês e Literatura. (...) Então, por exemplo, em Literatura nós tivemos muita pesquisa extra, mas ainda bem que a professora de Literatura ela era assim realmente excepcional, ela conseguiu nos passar tudo que nós precisávamos saber pra poder estar dentro de uma sala de aula, pra poder dominar o conteúdo e eu

acredito que não ficou a desejar não, só não aprendeu, só não conseguiu realmente chegar a atingir o objetivo do conhecimento quem não teve interesse de fazer essas pesquisas que ela pediu, exercícios extra-classe.(ENTREVISTA 30/6/2004)

Extremamente agradável e simpática, me recebeu com uma alegria contagiante quando soube da minha proposta e da minha formação. Suas primeiras palavras foram: *Que bom, um Mestrado! Poderei aprender um pouco mais com você!*

A Prof^a Célia é de estatura mediana, magra, tem olhos grandes e negros, que sempre estavam atentos a todos os movimentos, inclusive à bagunça que uma sala de aula da 1^a série do Ensino Médio sempre faz; estava sempre bem vestida: na maioria das vezes, usando calça jeans e blusas frescas, sem mangas; de vez em quando aparecia com o cabelo preso em um “rabo-de-cavalo”, o que a deixava com uma expressão bem mais jovem, de menina travessa; tinha uma voz fina e falava bem e corretamente, medindo as suas palavras em tom baixo; era muito educada e, a cada “bronca” que às vezes precisava dar nos alunos, usava sempre muitas palavras, em tom de persuasão à tomada de consciência.

A Prof^a Célia era a única encarregada de ministrar as aulas em todas as salas de 1^a e 2^a séries do período matutino e eu consegui assistir a 26 aulas dessa professora durante as minhas visitas de observação. Esse número de aulas assistidas deve-se ao fato de que a disciplina de Literatura tem duas aulas semanais, nas segundas e quintas-feiras; as aulas a que eu assisti da Prof^a Célia foram aulas durante as manhãs das quintas-feiras, horário de que eu dispunha para as observações do período matutino.

Algumas vezes eu fiquei na sala de professores durante o horário do intervalo, a fim de conversar mais descontraidamente com a professora e de tentar recuperar as aulas das segundas-feiras, a que eu não conseguia assistir. Colhi, durante esses momentos, algumas informações importantes, que relatarei no Quarto Capítulo desta Dissertação. No período matutino, além da Prof^a Célia, contei também com a participação do Prof. Hélio, que começou a ministrar aulas a partir do 2^o Semestre, porque a Prof^a Célia saiu da escola. Como a entrevista com a Prof^a Célia já tinha sido realizada antes do término do 1^o Semestre, colocarei

nesta Dissertação o resultado das observações referentes às aulas desses dois professores. Eu tive a oportunidade de assistir a 12 aulas do Prof. Hélio.

O Prof. Hélio parece mais novo do que é, baixinho, magro e franzino, branco, quase calvo, usa óculos e disse estar fazendo Mestrado na USP, em Literatura Comparada. Foi um ótimo achado durante a pesquisa, e eu gostei muito de encontrá-lo. O Prof. Hélio tem 28 anos de idade, é paulista da cidade de São Sebastião; casado, com dois filhos. O professor cursou Letras em São Paulo mesmo, no ano de 2000 e possui experiência em ministrar aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Está há um ano e seis meses na cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul e leciona atualmente em duas escolas públicas estaduais. Quando questionado sobre a sua graduação, respondeu:

Prof. Hélio – Valeu por si mesma, mais como uma preparação para a atividade docente... você sabe... é preciso hoje em dia. (ENTREVISTA 07/10/2004)

Apesar de ser de poucas palavras, quando questionado sobre a sua experiência, responde:

Prof. Hélio – Não há nada como um dia após o outro. (ENTREVISTA 07/10/2004)

Achei bem interessante essa resposta do Prof. Hélio por considerar o contexto em que foi dita. Eu havia perguntado ao professor se ele fora bem aceito na escola, pelos alunos e colegas professores e ele me respondeu que sim, apesar de o olharem com um pouco de desconfiança por aparentar pouca idade. Também percebi que, em suas palavras, observamos o valor do jogo de poderes que se estabelece dentro da escola, nas relações entre os *intelectuais e o mundo da produção* (GRAMSCI, A., 1978).

No mesmo dia, 19 de fevereiro à noite, quinta-feira, decidi conhecer a professora do turno noturno, Rosely, também muito nova, e que me recebeu igualmente muito bem. Só não consegui nesse primeiro contato conhecer a Coordenadora do turno, pois ela estava de licença, só vim a conhecê-la duas semanas após o primeiro contato com a Professora. A Coordenadora do noturno é a Prof^a Rosa, muito agradável, mas com quem tive pouco contato, pois precisava

entrar na sala de aula e quando saía já não a encontrava mais. Foram poucos os nossos encontros. Percebi desde cedo a diferença de comportamento existente entre as duas professoras de Literatura, a do matutino e a do noturno, que relatarei mais detalhadamente no Quarto Capítulo desta Dissertação, pois apesar de ambas serem novas, a professora do matutino era muito mais sisuda e “comportada” do que a professora do noturno, muito falante, risonha e distraída.

A professora Rosely é mais baixinha que a professora Célia, também bem mais magra, parecendo uma menina; tem os cabelos pretos, encaracolados e revoltos que sempre estão soltos na altura da nuca; tem olhos negros e bem grandes; mantém sempre um sorriso nos lábios e gosta muito de brincar com os alunos, achando muita graça de tudo o que eles dizem. Parece muito franzina, insegura, mas percebi durante as observações que ela se entrosava muito bem com as turmas, os alunos sempre a tratam muito bem. Está quase sempre de tênis e usa blusinhas “baby-look”, o que faz com que pareça mais magra e jovem do que é. Fala bem e é canhota. cursou Letras na UCDB e ministra aulas de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas estaduais, além de trabalhar também na Escolinha Mirim da Prefeitura, no período vespertino. Dessa professora eu assisti a um menor número de aulas, pois os meus horários do turno noturno não coincidiam com os horários dela e pude assistir às aulas da Professora Rosely somente às quintas-feiras, num total de 16 aulas. Os motivos de ter assistido a menos aulas dessa professora, além das dificuldades já relatadas, devem-se ao fato de que, no noturno, os horários são mais reduzidos e houve mais eventos que no turno diurno, como por exemplo: jogos das seleções brasileiras durante as Olimpíadas; eventos artísticos na cidade; reuniões com a Coordenação e redução das aulas por falta de professores.

Faltava, para completar meu grupo de atores, conhecer a professora do vespertino: Prof^a Vivian. Voltei à escola na sexta-feira à tarde, dia 20 de fevereiro, e encontrei-me finalmente com elas – professora e coordenadora. Fui apresentada primeiramente à Coordenadora do vespertino, Luzia, que desde cedo apresentou alguma rejeição quanto à minha pretensão de gravar as conversas e entrevistas. Conversava muito pouco comigo, talvez com receio de que eu pudesse anotar alguma coisa. Sempre tomei muito cuidado para registrar tudo o que conversávamos logo após os nossos encontros, pois se o fizesse na sua frente ela sempre reclamava. No final dos trabalhos, porém, durante a minha permanência nos

corredores da escola, mostrou-se mais amável e simpática, momento em que aproveitei para questioná-la sobre algumas coisas que não foram bem compreendidos por mim.

Segundo as orientações de LÜDKE & ANDRÉ (1986, p.27), uma das etapas principais na elaboração de uma pesquisa etnográfica é a fase de exploração, em que os autores definem como importantes a seleção e definição do(s) problema(s) a ser(em) observado(s), a escolha do local onde se realizarão as observações e a aproximação com os sujeitos que participarão ativamente das observações (objetos de estudo). Durante a aproximação com os sujeitos, o pesquisador deve deixar claras as suas intenções, porém sem ser muito específico para não mascarar resultados. A exposição do resultado da pesquisa é outro fator que impossibilita muitas vezes a entrada do pesquisador no campo de trabalho. Deve, a fim de evitar atritos, assegurar aos sujeitos que apresentará suas considerações após ter trabalhado um pouco mais os dados. Assegurar que o estudo servirá para que os sujeitos reflitam sobre a sua prática em sala de aula é uma boa estratégia de convencimento.

Durante as conversas com a Coordenadora Luzia, procurei sempre deixar claro que as propostas sugeridas na conclusão desta Dissertação seriam entregues à escola, nas mãos da coordenação pedagógica, que teria o papel de selecionar o que poderia ser realizado de acordo com a realidade da comunidade escolar. Consegui, assim, algum avanço nas minhas relações com a coordenadora do vespertino.

A professora do vespertino se chama Vivian e é mais velha que as outras duas; nascida em Campo Grande – Mato Grosso do sul, tem 45 anos de idade e, de vez em quando, leva os dois filhos menores para a escola junto com ela. Mora na cidade de Jaraguari e todos os dias se locomove para Campo Grande, às vezes permanecendo na escola desde o vespertino até o turno noturno, pois não tem tempo de pegar o ônibus para voltar à casa e depois retornar à escola. Muito estudiosa e conhecedora de vários títulos da Literatura Clássica, a professora Vivian fez questão de demonstrar seus conhecimentos logo na nossa primeira conversa. Coursou Pedagogia na antiga FUCMAT, universidade que hoje é a UCDB; Letras na cidade de Fátima do Sul e desde a sua graduação ministra aulas de Literatura e Língua Portuguesa para os níveis Fundamental e Médio. Concordou rapidamente em participar da pesquisa, considerando que também ela ganharia com essa experiência. Fez questão de me levar a sua sala de aula, uma 2ª série, e apresentou-me aos alunos como *a estagiária da UCDB*. Segundo

LÜDKE & ANDRÉ (1986, p. 70), devemos *registrar as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o observador* e estas observações, pequeninas algumas vezes, também fizeram parte de inúmeras considerações durante a análise dos dados. Dessa professora eu tive a oportunidade de assistir a 32 aulas.

A Professora Vivian é mais robusta que as outras professoras e está sempre de cabelo preso num coque arrumado na nuca. É muito estimada pelos alunos, que sempre a estão beijando e abraçando pelos corredores da escola. Usa roupas leves e coloridas; é muito falante e não tem vergonha de dizer o que pensa, mesmo que isso não agrade às outras pessoas. Tem um tom de voz alto e costuma desligar o ventilador da sala quando entra, mesmo com a reclamação dos alunos, dizendo *eu não posso com o vento, ele faz mal à minha voz, vocês sabem disso!*¹¹. Está concorrendo à vaga de Direção numa escola do município de Jaraguari, onde reside, e nos nossos últimos encontros falou muito sobre isso.

3.3.2. O *locus amoenus* – descrição da Escola

Quando me mudei para a cidade de Campo Grande, sendo uma professora de Literatura, concursada pelo Estado de Mato Grosso do Sul, procurei algumas unidades escolares da rede para proceder a minha transferência, e uma das escolas que me chamaram a atenção, no ano de 2001, foi a Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado, que ora é palco da minha pesquisa de Mestrado. Essa escola me chamou a atenção pela sua estrutura física, que me lembrava algumas escolas da minha cidade, bem imponente e muito cuidada à primeira vista.

No ano letivo de 2004, a escola tinha 920 alunos matriculados, divididos em 700 alunos no turno diurno e 320 no noturno. Por estar situada numa região central e residencial, a população discente da escola é constituída de classe média e média baixa¹². Porém, a maioria dos alunos matriculados não pertence à região da escola, e sim aos bairros e arredores mais distantes. Os alunos que dependem do transporte coletivo para chegarem à escola possuem

¹¹ Percebi em várias ocasiões que a Professora Vivian gostava de elaborar suas próprias regras, deixando-as bem claras aos alunos nos primeiros dias de aula.

¹² As informações colhidas sobre a Unidade Escolar constam na Proposta Pedagógica da Escola, elaborada pela atual direção no ano de 2004.

carteirinha de estudante, emitida pela União Municipal de Estudantes – UMES. Segundo dados recolhidos na Proposta Pedagógica da Escola os alunos matriculados frequentam cinemas, teatros, têm acesso à biblioteca, à Internet, ao laboratório de informática e ciências físicas e biológicas, além de praticarem as variadas modalidades de esporte oferecidas pela escola. Alguns professores da escola adotaram livros didáticos para o ano letivo de 2004 e a maioria dos alunos do turno diurno comprou os livros indicados pelos professores; enfim, demonstram condições financeiras um pouco mais favoráveis que as dos alunos do noturno. Quanto a estes últimos, não foi adotado livro de Língua Portuguesa, estudando de acordo com as propostas e exposições da Prof^a Rosely. Há poucos alunos negros na Escola e, no turno matutino, na sala do 1º C, há duas alunas que moram na cidade de Terenos, utilizando-se de um ônibus pago pela sua cidade para acesso à escola em Campo Grande. Como todo adolescente de hoje, são alunos muito agitados e falantes, mas percebi que muitos assistiam às aulas com certo desinteresse, caso de que tratarei mais adiante.

A escola possui 04 aparelhos de televisão, 02 aparelhos de vídeo-cassete (somente um funciona), 02 aparelhos de som com CD e 04 retroprojetores.

A história do Ginásio Estadual Campograndense, hoje Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado começa em 18 de março de 1939, quando a escola foi criada por um Decreto Estadual em substituição à antiga Escola Normal “Joaquim Murtinho” e recebeu o nome de Liceu Campograndense. Funcionou nesse primeiro ano com a 1ª série ginásial, que se formou no ano de 1944 e, desde então, o número de alunos da escola cresceu consideravelmente. A escola nunca sofreu nenhuma penalidade e vem funcionando regularmente desde a sua criação. Oferecendo somente o curso Ginásial, o estabelecimento procurava constantemente o aval da Secretaria de Educação a fim de obter a visita da inspeção que permitisse o funcionamento do 2º ciclo secundário – os cursos Científico e Clássico. Em 1952, a escola passou a se chamar Colégio Estadual Campograndense e em 1953 recebeu do Governo Estadual a autorização para implantação da 1ª série do curso Científico. Em 27 de agosto de 1954, foi inaugurado o novo prédio do Colégio Estadual Campograndense, dentro dos modernos princípios da arquitetura. Somente em 28 de abril de 1971, através da Lei nº 3027, o Colégio Estadual Campograndense passou a chamar Colégio Estadual Maria Constança de Barros Machado, denominado EEPSEG “Maria Constança de Barros Machado”

pelo Decreto nº 769, de 1976. Em um levantamento feito pela Inspeção Escolar, descobriu-se que a escola tinha autorizado o funcionamento de dois cursos de nível médio: Auxiliar de Laboratorista de Análises Clínicas e Auxiliar de Escritório Técnico em Edificações. Em 1978 deu-se a desativação desses dois cursos e a implantação da 1ª série do curso de Habilitação Básica em Saúde. De acordo com a Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pelo Decreto nº 1685, de 07 de janeiro de 2004, hoje a EE “Maria Constança de Barros Machado” pode funcionar com os cursos Fundamental, que está sendo extinto gradativamente, e Médio (documento anexo).

A escola tem uma importância muito grande, pois desde quando ainda era Ginásio Campograndense sempre esteve às voltas com a cultura, como a criação do “Grêmio Literário Machado de Assis”, fundado em 1943, que contava com a participação dos alunos da escola e estimulou a criação de um jornal intitulado “A Pena”, incentivado pela Diretora da escola, nessa época a Profª Maria Constança de Barros Machado. Além desses eventos culturais, a escola teve grande importância por abrigar, em 1962, através da Lei 1755, as salas de aula da recém fundada Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, embrião da futura Universidade Estadual de Mato Grosso. *Com o problema da falta de espaço, as aulas teóricas eram dadas à noite, no Estadual, porque naquele tempo o científico noturno funcionava no prédio da Escola Normal Joaquim Murtinho*¹³.

O novo prédio da escola é um prédio imponente, construído no governo de Fernando Correa da Costa, que, segundo a Profª Maria Constança de Barros Machado em suas memórias, *deu muita força à educação. Além de criar a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, espalhou dezenas de escolas, colégios, ginásios por todo o Estado. Construiu inúmeros prédios para o funcionamento de escolas, como o do Colégio Estadual Campograndense e o Colégio Maria Leite, de Corumbá, projetos do arquiteto Oscar Niemeyer*. Ser uma obra de tão famoso arquiteto foi um dos motivos que manteve a escola com sua arquitetura original por tanto tempo. Em suas lembranças, a Profª Maria Constança de Barros Machado relatou que o fundador da faculdade, o Prof. Hércules Maymone queria transformar a cantina do Estadual em consultório para as aulas práticas dos futuros odontólogos que ali se formavam. Irredutível

¹³ Palavras da Professora Maria Constança de Barros Machado, colhidas num documento elaborado pela mesma em que narra a sua história e a história do colégio que tem o seu nome.

em não permitir essa ação, a Prof^a Maria Constança contou em suas memórias: *mas eu, com essa visão de futuro que sempre me perseguiu, bati o pé e não deixei tocar na estrutura do Estadual, uma jóia da arquitetura, projetada por Oscar Niemeyer, argumentando que um dia a Faculdade teria a sua sede própria e o Estadual deveria ser conservado com sua marca original.* Uma bela visão do futuro...

A construção hoje toma uma quadra inteira, e, por trás das grades que agora cercam toda a escola (antes os muros em torno da escola eram baixos – fotos antigas e modernas nos anexos), está a quadra de esportes, coberta por um arco em forma de mata-borrão (segundo o desenho de Niemeyer), à esquerda do corredor, que está sempre cheio de alunos. Algumas vezes as professoras de Literatura que observei fizeram suas aulas de leitura de textos nesses espaços. Do lado direito de quem entra na escola, ainda no amplo corredor aberto, há um anfiteatro em U, cuja forma arquitetônica representa um livro de folhas abertas; o portão de entrada, agora com porteiro eletrônico, é coberto por uma construção de laje em forma de T, que serve para proteger alunos e professores das intempéries do tempo. Já do portão, avistam-se as janelas gradeadas da Secretaria e as dependências da Direção e Coordenação. Do lado esquerdo da Secretaria, estão as salas de aula, todas situadas do lado direito de um longo corredor que tem parede de tijolinhos a vista. Do lado direito da Secretaria está a Biblioteca, que ainda mantém as estantes de madeira antiga com seus volumes de capas duras, bem antigos (lembro-me da minha antiga estante...), misturados aleatoriamente com os livros mais novos, recém adquiridos. Nesse ambiente foram gravadas as entrevistas com as professoras que participaram deste trabalho, escolha das professoras por ser um local mais tranquilo, onde pudemos nos ‘contagiar’ dos saberes tão bem guardados naqueles tomos de cultura que nos olhavam silenciosos.

Ao lado da Biblioteca, estão as salas da Direção e Coordenação, banheiros e sala dos professores. A sala dos professores tem armários em toda a extensão da parede, à direita da porta; uma mesa grande ao centro, propícia para reuniões onde se decide a vida escolar de tantos futuros cidadãos do mundo, e que sempre está cercada de cadeiras confortáveis e de professores muito falantes, alguns alegres, descontraídos, outros mais quietos, cismando alguma coisa em suas cabeças. Há janelas amplas de vidros transparentes na parede em frente à porta da sala dos professores, que dão para um pátio interno atrás da Escola que serve de

estacionamento para os professores. Da janela das salas de Professores, Coordenação e Direção, avista-se, atrás da escola, uma das quadras de esporte e, do outro lado, nos fundos das salas de aula, outra quadra de esportes, ambas bem cuidadas. Há também um bebedouro elétrico ao lado da porta e murais de avisos ao longo da parede à esquerda, sempre cheios de ‘recados’ para os professores: listas de nomes de alunos enfermos, atestados médicos de professores e alunos, prestação de contas, mensagens otimistas, artigos de revistas e periódicos, horários de aula, calendário escolar, nomes de professores substitutos com seus fones e endereços, enfim, toda uma gama de recortes de vida escolar que montam um roteiro da dinâmica interna e efervescente da escola.

Todos os dias há merenda escolar para o corpo docente, muito saborosa, com cardápio bem variado. As merendeiras demonstram prazer em trazer a merenda para os professores, pratos muito cheirosos que vão desde frango com arroz, macarrão com queijo até as sobremesas como arroz-doce, canjica e bolos de fubá e cenoura. Alimentos para o corpo e alimentos para a alma: a solidariedade que reparei nos intervalos, quando todos os professores sentavam-se juntos ao redor daquela grande mesa, pareceu-me cenário de uma grande família reunida em torno do alimento que revigora e enaltece – a escola. O poeta nos diz que para fazer poesia só precisamos de “pequenos nada”, porém esses pequenos nada são detalhes valiosos aos olhos de um pesquisador atento: uma plantinha verde e muito bem cuidada, dá um “toque” de sala de estar à sala dos professores, parecendo estar sempre bem regada, de tão viçosa. O verde da esperança parece contaminar a sala dos professores – seres conscientes de seu papel na (re)formação do ser humano.

Apesar de pequenos, os banheiros dos professores estão sempre muito limpos e, ao contrário de muitas escolas públicas, possuem papel higiênico. Também os banheiros dos alunos são conservados muito limpos, têm espelhos e suas louças estão em bom estado.

As salas de aulas são grandes e bem arejadas, com janelas amplas na parede em frente à porta; as portas de ferro têm uma janelinha de vidro ao meio. Algumas vezes reparei os inspetores de aluno olhando por aquelas janelinhas. As lousas em cada sala são novas e ocupam a parede inteira à direita da porta; a mesa do professor fica junto à lousa, no canto em frente à porta – para se chegar ao professor é necessário atravessar toda a frente da sala e se mostrar, por completo, aos alunos. Duas paredes da sala ficam livres e estão muito pouco

pichadas, pois a escola sofreu uma reforma no começo do ano de 2004; a parede do lado esquerdo da porta tem um mural de cortiça onde são colados os avisos de provas e o horário das aulas. Assim como na sala dos professores, também nas salas de aula, embora mais descontraída e aleatoriamente, estão fixados alguns ‘recados’: horários de provas, tarefas escolares, aviso de um ou outro professor sobre datas de provas e entregas de trabalho, mas, na grande maioria deles há muito recadinho de adolescente: pensamentos, trovas, piadas etc.

O piso das salas é de lajotinhas vermelhas que, na maioria das vezes, estão sempre limpas e cheirosas quando os alunos chegam, criando um clima de aconchego e de ‘casa limpa’; as salas possuem também lâmpadas frias e somente um ventilador de teto ao meio, o que às vezes causa um certo desconforto em todos por conta do excessivo calor, principalmente no período vespertino; alguns aparelhos de ventilador são antigos e, às vezes, disputam com as vozes dos alunos quem ‘fala’ mais alto. Os móveis dos alunos são no estilo de mesas e cadeiras, novas e sempre brancas, livres dos rabiscos característicos dos alunos, sinal de que são limpas diariamente e há conscientização por parte dos alunos. As paredes são pintadas de cor branca da metade para cima e de tinta a óleo cor salmão, da metade para baixo, o que faz com que as salas pareçam maiores do que são, além de dar a impressão de mais claridade. Todos os professores possuem suas caixinhas de giz, doadas pela Direção da escola no início do ano, portanto não há nem giz nem apagadores no aparador das lousas durante os intervalos das aulas.

A escola oferece o Ensino Fundamental de 6^a a 8^a séries neste ano, mas o Ensino Fundamental está sendo extinto e, de acordo com a direção, daqui a dois anos a escola funcionará nos três períodos somente com Ensino Médio.

Durante as minhas observações sentei-me nos mais variados cantos da sala e evitei sentar-me ao meio da sala, pois considerei que não seria proveitoso ficar de costas para alguns alunos.

3.4.A análise dos dados

Consciente de que a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa é a parte mais difícil do trabalho, principalmente da pesquisa em Educação, pois o pesquisador está sempre munido

das “intuições iniciais” que aguçam o interesse investigativo, considero importante ressaltar que utilizei a forma narrativo-dissertativo-interpretativa, ou seja, ao longo do desenvolvimento desta dissertação, quando exporei os relatos da pesquisa, estarei ao mesmo tempo expondo as observações, realizando minhas inferências e interpretando os dados coletados à luz das teorias escolhidas para a análise.

Durante as observações, alguns questionamentos já haviam sido feitos às professoras, o que agilizou e antecipou essa parte da pesquisa. Essas conversas com as professoras, fora das salas de aulas, também oportunizaram muitas respostas aos meus questionamentos, pois se deram em momentos de aparente relaxamento, quando se optava por um discurso mais solto, livre das preocupações da exposição pedagógica da sala de aula. Ao relatar esses momentos, procurarei enfatizar essa descontração gerada pelo ambiente a fim de obter também com esses dados uma perfeita triangulação, feita pela combinação das observações, entrevistas com professoras e com os alunos, afinal

... o pesquisador pode recorrer à estratégia da ‘triangulação’, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 52)

Consciente de que a atitude do pesquisador na análise dos dados é tentar destacar e descrever a maior quantidade possível de relações observadas em sala de aula a fim de colocar questões para si próprio e tentar resolvê-las, tomei muito cuidado para relatar somente “o que vi” e não me distrair no relato do “que pensei ver”, a fim de não distorcer os fatos observados, nem julgá-los preconceituosamente. Segundo LÜDKE E ANDRÉ (1986, p. 47), é preciso que se criem algumas categorias conceituais de classificação de dados, ou seja, o pesquisador deve utilizar uma forma de codificação a fim de reconhecer, depois de muitas leituras, os conceitos similares que emergem tanto das observações, quanto das entrevistas.

Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material (coletado) em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material.

É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente 'silenciados'. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 48)

A narração interpretativa comporta alguns procedimentos que, se observados aleatoriamente, parecem-se com julgamentos e levantamento de hipóteses. Mas, à luz das teorias e dos estudos sobre a Literatura e seu ensino estive sempre me policiando para que a interpretação da narrativa nesta Dissertação estivesse mais voltada para a análise dos procedimentos e dos fatos observados (explícitos ou não), sempre à luz dos teóricos e suas teses.

Das abordagens possíveis, a etnográfica pareceu-me portanto – como já assinalado anteriormente –, a mais indicada por permitir uma análise narrativa do processo de pesquisa, pois privilegia a interpretação, a atuação e a imaginação humanas, sendo adequada para estudos de subjetividade e identidade. Contudo, percebi que a observação distanciada repleta de períodos fragmentados e curtos, deu-me não apenas uma visão melhor dos fatos que estão aqui relatados como uma visão melhor do meu problema e de mim mesma. A observação e reação aos atos alheios foram como espelhos para a reflexão de meus conceitos e me propiciaram uma revisão sistemática, gradativa, porém contínua de todos os meus pressupostos e crenças. Afastando-me do meu objeto de pesquisa para melhor observá-lo, procurei espelho nas palavras de Mario de Andrade: quando nos afastamos das cenas cotidianas da nossa prática escolar, podemos melhor observar *desenvolver-se essa alma coletiva, falando a retórica exata das reivindicações*.

Descrito o lugar e comentadas as primeiras impressões que ficaram dos contatos iniciais, passo agora para o Quarto Capítulo desta Dissertação, onde pretendo registrar mais profundamente as impressões que colhi do perfil das Professoras, das Coordenadoras, da Diretora e dos alunos da Escola, traçadas através das observações e das entrevistas realizadas.

*Parece que sou todo instinto... Não é verdade.
Há no meu livro, e não me desagrada, a
tendência pronunciadamente intelectualista.
Que quer você? Consigo passar minhas sedas
sem pagar direitos. Mas é psicologicamente
impossível livrar-me das injeções e dos tônicos.*

Mário de Andrade

CAPÍTULO IV

O TRÁGICO FULGOR DAS INCOMPATIBILIDADES HUMANAS: A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Que tara divina pesa em nosso corpo vitorioso, não permitindo que jamais a plenitude satisfeita descanse em nosso lar como alguém que chegou!...

É chegado então o momento de descrever as ações, relações e atitudes dos observados em sala de aula e analisar o conteúdo dessas observações, o que me enche de dúvidas e medos, talvez gerados pelo iminente contato com o desconhecido, surgidos no relacionamento com os informantes e da preocupação com a ética e o compromisso que se deve ter para com os sujeitos.

A fim de centrar minhas observações nas aulas de Literatura e buscar apreender os significados das ações e o valor que os ‘atores’ sociais envolvidos na pesquisa expunham durante as aulas, preparo-me agora para a descrição das aulas que assisti dessas professoras, sua análise e análise das ‘falas’ da comunidade escolar que com elas interagem: os alunos e as coordenadoras.

4.1. As primeiras impressões das relações em sala de aula

Das minhas preocupações iniciais, a primeira preocupação era registrar nos primeiros contatos como se davam as aulas de Literatura no espaço da sala de aula. Começarei a relatar as minhas observações em sala primeiramente a partir do primeiro dia em que conheci a Professora Vivian, no dia 20 de fevereiro, no período vespertino. Considero importante esse relato das primeiras aulas a que assisti por se tratar do primeiro contato que tive com as salas,

e porque percebi que cada uma das professoras comportou-se de maneira diferente quanto à minha presença entre os alunos. A ordem desses primeiros contatos não vai obedecer a ordem de temporalidade, mas sim à ordem das primeiras incursões realizadas na escola. Por isso, começarei pelo turno que primeiro visitei: o turno vespertino.

4.1.1. O Turno Vespertino

Cheguei à escola às 12h30min, pois as aulas do turno vespertino começam às 12h50min e eu queria ter um tempo para conversar um pouco com a professora de Literatura, antes da aula. Ela já estava na escola, viera mais cedo nesse dia, pois geralmente chegava um pouco atrasada por causa da distância entre a sua residência e a escola. Conversamos um pouco rapidamente na sala dos professores, pois a Prof^a Vivian é muito agitada, está sempre correndo de um lado para outro atrás de alguma coisa. Ela tem dois armários na sala dos professores, coisa incomum, pois os outros professores só tem direito a um armário. Os armários estão sempre desarrumados, mas ela justifica: *é a minha bagunça organizada*. Perguntei a ela sobre o conteúdo que estava sendo ministrado nas salas aonde iríamos e ela me colocou a par de que, nas primeiras séries, ela ainda estava introduzindo a noção de Literatura, *bem devagarinho, que é pra eles entenderem bem*; além disso, ela estava apresentando o que chamava de suas *regras*, modos de avaliação e mensuração de trabalhos, tarefas e avaliações escritas. Indo para a sala de aula, já no corredor, a Prof^a Vivian continuou a me falar dos conteúdos e disse que nas salas das segundas séries ela já tinha feito uma rápida revisão e estava começando com o Arcadismo, falando um pouco sobre as correntes estudadas na primeira série para *“amarrar o assunto”*, segundo ela.

De acordo com a professora, havia um ‘tratado’ entre os professores de Literatura da escola que combinava os conteúdos para as séries da seguinte maneira:

1ª série – Introdução à Literatura, desde os estudos sobre texto literário e não-literário, figuras de linguagem, gêneros, estilos de época e estilo individual, Literatura Clássica, Literatura Medieval, Quinhentismo até o Barroco.

2ª série – Revisão de toda a matéria da 1ª série, Arcadismo até o Pré-Modernismo.

Eu perguntei por que havia sido feito aquele acordo e ela respondeu:

Prof^a Vivian – Alguns alunos mudam de turno no meio do ano, e essa divisão combinada facilita o acompanhamento dos conteúdos mesmo se eles mudarem de escola, pois nas outras escolas quase todo mundo segue isso. Além disso, impede que outro professor passe um conteúdo e depois o aluno comece a falar: ‘professor fulano falou isso, professor fulano falou aquilo’. Assim, ninguém entra no assunto de ninguém.

Fiquei cismando: por que um professor não podia aproveitar o discurso de outro? Em que diferiam os discursos de um e de outro, confrontando-se demasiadamente a ponto de ser proibido que ambos falassem do mesmo assunto? Não teria mais proveito a exposição de diferentes visões sobre algum assunto literário (texto, intenção, autor, momento histórico) a fim de que o próprio aluno pudesse definir seus conceitos?

Perguntei então o que aconteceria se caso algum professor terminasse os conteúdos anuais antes do término do ano letivo: ele não poderia adiantar os conteúdos para a série seguinte? Ela respondeu que ninguém podia adiantar os conteúdos. Era mais interessante fazer uma revisão dos conteúdos ministrados no próprio ano porque *os alunos não conseguem mesmo acompanhar tudo, então é melhor que a gente volte um pouco a fim de explicar melhor. Mas quase nunca isso acontece, sabe, é muito feriado, dispensa, aula que sobe, aluno que falta e a gente tem que repetir o assunto, quase nunca dá para adiantar nada.* Havia um acordo tácito implícito nessas palavras da Prof^a Vivian, qual seja: ao aluno cabe o papel de aceitar a palavra do professor-guia, num processo de repetição das idéias. Sabemos, contudo, que a visão de uma estrutura ideológica determinada pelo professor permite apenas a compreensão das estruturas ideológicas parciais presentes em um texto, da escolha das linhas doutrinárias desse mesmo professor que ora serve de guia. As dúvidas e questionamentos gerados pelo confronto de várias linhas didático-filosóficas que poderiam estar presentes na exposição de mais de um professor sobre algum assunto, talvez proporcionassem ao aluno melhor percepção de que embutidas nas palavras de seus professores, estão tantas outras contrapalavras das quais se esqueceram as origens, reforçadas pela palavra do poder que elege na sala de aula a voz que fala mais alto, impondo seu modo de pensar, ideais e valores, sempre

perpassados pelos valores de outro alguém. Todo texto é lido primeiramente por uma determinado “tribo social” que, durante o ato da leitura, mistura à voz do texto suas vozes estranhas e/ou familiares, dando ao texto lido tessitura e volume. Daí a valoração dada a determinadas palavras dentro de um contexto literário: vistas da ótica de um professor – um valor; da ótica de outro – valor diverso. O aluno vive em um mundo em que inúmeros jogos de linguagens ocupam o mesmo espaço, mas

(...) não se trata de buscar um consenso entre eles, e muito menos de dicotimizá-los, criando valores idealizados para justificar a positividade maior ou menor de um jogo de linguagem em detrimento de outro. O consenso violenta a heterogeneidade e a multiplicidade (...) que podem ser constantemente criadas e re-criadas na corrente da cultura. (JOBIM E SOUZA, 1996, p.199)

Comecei, nessa sexta-feira, minha jornada de observação entrando primeiro na sala da 2ª série “A”, e como ainda era o primeiro mês de aula e véspera de Carnaval os alunos estavam muito agitados, encontrando os velhos amigos de primeira série e conhecendo os novos colegas de sala. Logo que entramos na sala de aula os alunos repararam e estranharam a minha presença, mas a professora não me apresentou, colocou os seus materiais em cima da mesa, ofereceu-me um lugar no fundo da sala e começou normalmente sua aula. Procurei uma carteira vazia e sentei-me. Um dos alunos levantou-se e desligou os ventiladores, sem dizer nenhuma palavra. A professora agradeceu sorrindo. Reparei que alguns alunos, principalmente os que se encontravam perto de mim, estavam bastante curiosos, mas pareciam ter vergonha, ou receio, de perguntarem à Profª Vivian sobre a minha pessoa. Perguntavam e respondiam entre si, *quem é? Não sei*. Alguns alunos conversavam bastante e em voz alta.

A professora começou a conversar com alguns alunos que estavam sentados à frente e deu início à aula, lembrando que essa agitação toda deveria ser por causa do carnaval. Quando começou a falar, os alunos foram ficando quietos e ela olhava fixamente para aqueles que ainda continuavam conversando até que eles prestassem atenção à sua aula. Falou nessa aula sobre o Arcadismo comparando-o com a Era Clássica da Literatura. Para isso fez um esquema na lousa e começou a explicação por ele. Durante a explicação do esquema, que continha a “linha do tempo” da Literatura desde a Era Clássica, passando pelo Trovadorismo,

Humanismo, Classicismo, apresentando, ou melhor, rerepresentando as características de cada corrente literária, pois deixou bem claro aos alunos no começo da explicação: *eu vou dar uma 'pincelada' na matéria do ano passado, porque isso vocês já viram lá no ano passado. Mas prestem atenção, que daqui a gente vai começar a estudar o restante das correntes literárias.* Alguns alunos falaram que não se lembravam muito das correntes literárias do ano passado, e ela replicou que eles podiam dar uma olhada no livro didático, como tarefa, pois lá tinha tudo o que era preciso para eles *refrescarem a memória.*

Quando chegou ao Classicismo, a professora parou, escreveu na lousa a palavra CLASSICISMO com letras maiúsculas, explicou as características da corrente e pediu para que os alunos prestassem muita atenção nessa fase da Literatura, falando do estilo de época usado, do Renascimento e de como isso interferia na nova corrente literária que estava sendo introduzida. Citou como exemplos dessa fase *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões e perguntou: *Lembram-se? Vocês leram esse poema no ano passado... a história do Velho do Restelo... a história de Inês Pereira... lembram?* Alguns alunos conseguiram se lembrar da obra e um aluno mais falante e curioso, falou:

Aluno 1 – Olhe aqui, professora, na página 264 tem um trecho do poema que você está falando. E também tem a letra daquela música de Renato Russo...

A sala toda riu e alguns alunos abriram o livro apressados para procurar a letra da música. A professora falou num tom de brincadeira, olhando para mim e piscando:

Prof^a Vivian – Sei... então naquela época Renato Russo já existia, né? Você não se lembra que nós estudamos esse texto e que eu disse de quem ele era?

Aluno 1 – Eu sei de quem ele é. Está escrito aqui no livro, eu só estava querendo ver se alguém mais pensava assim.

Falando assim, esse aluno apontou para um colega que se sentava perto dele e começou a rir:

Aluno 1 – Esse aí pensou que era mesmo do Renato Russo.

O colega negou veementemente e a Prof^a Vivian, aproveitando o momento, falou:

Prof^a Vivian – Estão vendo o que dá não prestar atenção à aula? Escuta o galo cantar e não sabe nem onde é... Prestem atenção nesta explicação que agora nós

vamos ver uma corrente literária muito parecida, quase com as mesmas características dessa corrente do Luís Vaz de Camões.

A maioria dos alunos já possuía o livro didático, pois tinha sido adotado para as primeiras séries desde o ano passado. Percebi que ela escrevia na lousa sem usar nenhum tipo de anotação e foi muito enfática quando começou a explicar o porquê da palavra na lousa falando aos alunos que a Literatura é um instrumento tanto de “manipulação” quanto de “idealização”

Profª Vivian – Estão vendo esta palavra? É o nome de uma corrente literária que teve um poder muito grande na época em que apareceu, pois foi o instrumento usado para manipular os ideais de algumas pessoas da época.

Contudo, não fez muita questão de explicar mais sobre o valor dessas palavras e os alunos também não questionaram. Durante a exposição, esclareceu que as produções poéticas a partir de agora estavam muito vinculadas à história do homem e o poeta desenvolveu nesse período uma “*liberdade de pensamento*”, própria da fase renascentista, pois tratava em seus poemas de temas universais relacionados à humanidade. Usou para essa aula a “Lira XIV”, das “Liras de Marília de Dirceu”, de Tomás Antônio Gonzaga, que é o poema de abertura do capítulo 7 do livro didático usado em sala. O livro traz também, ao lado do texto de Gonzaga, as “Odes”, de Ricardo Reis, a fim de que se estabeleça uma comparação entre esses dois textos.

A professora continuou explicando a partir do texto árcade a relação que havia entre o pastor e a sua amada e em como o tempo era importante para a vida dos amantes; para cada momento descrito no poema, ela sublinhava o verso em que se podia notar essas referências. Explicou a expressão latina “*carpe diem*”, dizendo *isso está bastante presente no poema*; então, sublinhando o verso “E façamos de feno um brando leito”, falou sobre o efeito de um local bucólico onde se passava esse tipo de cena, explicando o valor que o adjetivo ganhava dentro da poesia de Tomás Antônio Gonzaga. Notei que ela só chamou a atenção dos alunos para o adjetivo porque um aluno que estava sentado bem à sua frente perguntou baixinho ao

colega ao lado o que era ‘brando’. Durante a exposição, os alunos interferiram muito pouco, deixando que a professora fizesse a análise da poesia, alguns até nem prestavam atenção.

Segundo os PCNs, uma das competências em relação à compreensão da língua é:

(...) perceber que, na utilização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extra-verbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas. (...) Na escola, a exigência de se dar espaço para a verbalização do não-dito será uma possibilidade para a criação das múltiplas identidades. (...) Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima. (PCN – Ensino Médio, 1999, p. 142)

Observei durante essa aula, que a professora pouco proporcionou ao aluno o contato mais intenso com a linguagem da poesia, pois era realmente um texto muito propício para deixar que o aluno se aproximasse mais para procurar no texto as características que ela já tinha explicado antes, durante a exposição do Classicismo. Também não houve em nenhum momento a tentativa de fazer com que o aluno percebesse/procurasse sozinho as particularidades estéticas presentes na obra poética, nem as diferenças que propõe os PCNs.

A sineta para o término da aula tocou e a professora mandou que os alunos fizessem os exercícios de compreensão de texto do livro didático como tarefa. Os exercícios apresentados no livro didático são interessantes e, principalmente o exercício 1, que trabalha, além da temporalidade literária, o posicionamento que assume o poeta em relação à sua obra:

- 1) Os textos apresentados pertencem, respectivamente, às *Liras – Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, poeta do século XVIII, e às *Odes*, de Ricardo Reis, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, poeta português do século XX. Embora vivendo realidades distintas, os poetas têm conceitos semelhantes sobre a vida e a passagem do tempo. Em linhas gerais, que posição eles assumem em relação a isso?

A exploração dessa questão juntamente com os alunos talvez fosse mais interessante do que a explanação oral e solitária da professora. No livro didático estão presentes também algumas pinturas a óleo que retratam a cidade de Vila Rica, agora Ouro Preto, bem como um

retrato de Marília de Dirceu, feito por Alberto Guignard, que tem ao fundo a cidade de Vila Rica. Aproveitar o vínculo dado para aproximar Literatura e Artes, aproveitando as gravuras do livro didático, também não foi prática da professora.

Citamos, no Capítulo I, Edward SAID (1995, p.12), que aponta para o fato de que esse trabalho de estabelecimento de relações proporcionaria ao aluno a construção do seu próprio acervo cultural elaborado a partir da relação que se estabelece entre a obra escrita e as artes plásticas. Nesse mesmo Capítulo 7 do livro didático, há uma pintura a óleo, de Victor Meirelles, que retrata Moema morta na praia, personagem do romance de Santa Rita Durão. Nenhum trabalho com essa figura exposta no Livro, relacionando-a com a corrente literária estudada foi feito pela professora.

Naquele mesmo dia, no início da segunda aula, logo que entrei na sala da 1ª série “E”, um aluno perguntou à professora:

Aluno 1 – Quem é essa mulher?

Profª - Primeiro, não é uma “mulher qualquer”. É uma professora e está fazendo um ‘estágio’ aqui na escola. Ela vai observar as nossas aulas. Mas pode ficar sossegado, que ela vai observar a mim e não a vocês.(risos)

Depois dessa exposição da professora, considerei que seria correto deixar que os alunos pensassem que não estavam sendo observados. Decidi manter-me em silêncio para que alguns possíveis comportamentos não se alterassem durante as observações. Nessa sala, a professora entrou perguntando “onde é que eu parei?” e eu percebi que isso não agradava muito aos alunos. Nos questionários que foram aplicados aos alunos, muitos discorreram sobre essa característica da professora:

Aluno 1 – Parece que ela nunca sabe onde está, em que matéria parou, ou o que está fazendo ali.

Aluno 2 – Toda vez que perguntamos alguma coisa, ela responde que já falou daquilo, mas não falou... aí, quando nós insistimos que ela não falou é que ela se lembra de que deve ter falado em outra sala...

Nessa sala, a professora começou sua aula escrevendo na lousa uma citação de Soares Amora, para definir Literatura: *“o importante não é quem se exprime e o quê se exprime, mas como se exprime”* e continuou falando sobre linguagem literária e linguagem não-literária, conteúdo que não é contemplado no livro didático usado em sala. Dessa perspectiva fragmentada, percebe-se a Literatura como um eco fantasma pobre e frágil, derivado do formalismo e tomado como forma de expressão, e não como discurso. A inspiração, o jogo de valores das vozes do texto, a alma social que se manifesta na obra literária fica de fora nessa definição passada na lousa pela professora. A professora continuou colocando na lousa alguns exemplos retirados de excertos poéticos, do Volume Único do livro de Faraco & Moura, “Literatura Brasileira”. Anotei alguns:

Linguagem não-literária

Anoitece.

Peixoto)

Os cegos tentavam dormir.

Linguagem Literária

“A mão da noite embrulha os horizontes.” (Alvarenga

“... os cegos esperavam que o sono tivesse dó de sua
tristeza.” (José Saramago)

Alguns alunos apresentaram algumas dúvidas no uso das palavras dentro do texto e para explicá-las a professora passou algumas definições sobre denotação e conotação na lousa, que somente alguns alunos copiaram enquanto os outros continuavam fazendo uma tarefa que parecia ser de Língua Portuguesa. A seguir, encorajou os alunos a escreverem em seus cadernos o conceito que formaram de Literatura a partir de todas aquelas definições da lousa e das explicações, bem como elaborarem algumas questões a partir do texto do livro didático. Mágico e rápido momento da aprendizagem, em que se poderia abrir um leque de intenções e (re)formulações dos muitos conceitos constantes naqueles breves excertos, foi estancado pelo que chamamos anteriormente de “continuismo”, a aplicação da “quarta etapa” da suposta leitura e entendimento de um texto e a posterior criação de um novo texto a partir das idéias de cada um.

Enquanto os alunos fizeram os exercícios propostos, a professora veio me perguntar sobre a pronúncia de algumas expressões latinas. Explicou:

Prof^a - Durante o meu curso de Letras, não estudamos muito o Latim, por isso eu tenho muita dificuldade em pronunciar alguns termos.

Um aluno reclamou a sua presença para ler a definição que ele tinha escrito sobre Literatura e ela foi atendê-lo. Apesar de considerar a Professora Vivian muito estudiosa e esforçada, reconheço que a realidade nas salas de aula de Literatura que observei não estava muito longe da realidade relatada na pesquisa realizada por AGUIAR & BORDINI (1993, p.33), nem do motivo apresentado pela pesquisadora para a perpetuação das tradicionais aulas de texto: os professores não estão saindo das Academias preparados para proporcionar ao aluno a construção do próprio saber através da análise interpretativa das emoções e das relações que mantém um texto literário com as suas características estéticas e históricas.

No mesmo dia, primeiro das minhas observações, aconteceu um incidente que considero importante relatar: ocorreu durante a aula na sala do 2º “B”, 3ª aula. A profª Vivian não lembrava onde tinha parado com o conteúdo na aula anterior e, novamente, alguns alunos se irritaram de ter de esclarecer isso. Começou a aula perguntando aos alunos se tinham feito a tarefa, que era usar as características do Arcadismo na escritura de um poema. Alguns alunos disseram que tinham feito a tarefa, mas a Professora não se preocupou em corrigi-la, nem em ver como tinham ficado os poemas. Riscou na lousa a estrutura de um soneto, usando linhas, dividindo-as em quatro/quatro/três/três e disse que aquilo era um soneto, *composto de dois quartetos e dois tercetos. Estrutura fixa, métrica geralmente decassílaba.*

Enquanto a Profª Vivian estava explicando, uma de suas alunas falou que achava *que o soneto não pode ser considerado forma fixa, porque ele pode variar na forma.* A Profª Vivian respondeu que era *forma fixa, sim.* E não explicou mais nada. A aluna insistiu dizendo que a sua professora anterior sempre havia dito que o soneto podia variar na forma, sim, e continuou falando isso bem baixinho, com os outros colegas de sala. A Profª olhou para mim e, com os olhos, indagou se isso era possível. Continuei observando e me políciei para não interferir.

Que dúvida! Eu devia, como investigadora, me desconcentrar do papel a que me propunha para responder a questionamentos feitos em sala de aula? Outra questão também me preocupava – a minha presença já começava, no primeiro dia, a mascarar alguns comportamentos, será que a professora teria ficado na dúvida se eu não estivesse na sala? Ou ela teria reafirmado a sua postura frente à estrutura de um soneto? A observação direta nos permite chegar muito perto do objeto da pesquisa, mas também nos deixa muito vulneráveis a

“consultas” por parte dos professores, que, tendo com quem contar em momentos de incerteza durante a exposição do conteúdo de sua aula, recorrerão automaticamente a alguém que aparenta ser mais autorizado.

Ao mesmo tempo que o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada apresenta vantagens, envolve também uma série de problemas, como (...) provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 27)

Depois de não conseguir estabelecer nenhuma comunicação comigo, a Prof^a disse à aluna que não conhecia nenhuma forma de soneto que não fosse a fixa, mas não conseguiu convencê-la. Pediu desculpas aos alunos e, me chamando, retirou-se da sala. Fora da sala explicou que havia sido chamada para “subir” uma aula, fato que ocorria constantemente, e que ia deixar alguma aluna “*passando alguns exercícios*” na lousa enquanto ela e eu íamos para outra sala. No corredor da escola, porém, desabafou comigo:

Prof^a - Preciso me reequilibrar emocionalmente, sabe. Essa aluna sempre tem algumas questões que ela parece que estuda para me desafiar e ver se eu consigo responder. Ela sempre é assim.

Ao analisar essa pequena discussão ocorrida em sala, pensei: será que os métodos de abordagem textual, usados para as aulas de Literatura, entram no âmbito das preocupações da professora? Será que ela preocupou-se, antecipadamente, em encontrar respostas para as fórmulas prontas apresentadas pelos manuais didáticos, não levando em conta a pré-disposição dos alunos, a sua bagagem anterior e nem a natureza do texto a ser trabalhado? Se a professora já contava com essa aluna, que conseguia “tirá-la do sério” em momentos anteriores, por que não revelou preocupação em esclarecer de uma vez a questão usando os procedimentos didáticos adequados para esse esclarecimento? Por que os discursos polêmicos e encantadores dos alunos não são aproveitados na sala de aula, um espaço de discussão e confrontos, como forma de observar e entender o mundo que se configura? Talvez o esvaziamento do ensino de

Literatura se acentue na escola, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário pelo professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica esclarecedora que o ampare em momentos como esses relatados.

Em todas as salas que entrei nesse dia, a Prof^a Vivian insistiu para que os alunos entregassem um disquete para as aulas de Literatura que ela preparava em casa. Explicou-me que era um modo de obrigá-los a fazer as tarefas e os trabalhos sem estar necessariamente na escola. Perguntei se dava certo, visto a maioria dos alunos não possuir computador em casa, mas ela me respondeu que a sala de Informática da escola ficava aberta durante os três turnos para que os alunos pudessem realizar seus trabalhos ali mesmo. Nesse sentido, percebi a Prof^a Vivian preocupada com as perspectivas de crescimento de seus alunos através da procura às respostas que pede o novo milênio.

De acordo com os PCNs (1999, p.186), *“reconhecer a Informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas”* era o papel do professor mais “afinado” com o uso das novas tecnologias dentro da sala de aula.

Nesse dia, assisti a todas as cinco aulas da Prof^a Vivian e percebi que em algumas salas ela já tinha dado várias aulas, e em outras ainda não tinha nem entrado, fato que me leva a discorrer um pouco sobre as interrupções que sofrem as aulas durante a semana. Em muitas vezes que estive na escola, tive de me contentar em assistir a menos aulas do que planejara, motivo: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, capacitação de professores ou mesmo a falta de algum professor, fato que faz com que o professor da aula seguinte antecipe a sua aula. Várias vezes a Prof^a Vivian “subiu” a sua aula porque tinha que substituir algum professor que faltara naquele dia.

Como havia adiantado uma aula, que não considero importante descrever mais detalhadamente, porque o único movimento observado foi o de uma aluna passando um trecho das “Liras”, de Tomás Antônio Gonzaga na lousa, enquanto alguns alunos, desinteressados, conversavam em voz alta e outros, muito preguiçosamente, copiavam da lousa, cheguei bem desanimada ao final desse dia de observações, pois percebi que às aulas de Literatura da Prof^a Vivian estava faltando

ensinar que o menor detalhe, o menor relance, lhe dá o lance de dados, o instante mágico em que o mais prosaico princípio de realidade tem seus “cinco minutos de glória” no real da ficção. (KOSSOVITCH, 1990, p. 9)

A dificuldade de ensinar Literatura está cada vez maior, percebe-se há muito tempo. Da observação dos vários índices explícitos no contexto escolar, como: o jogo de poderes, a violência da e na escola, o desânimo e a falta de perspectivas em relação ao estudo, comentados no Capítulo II, percebe-se a necessidade quase urgente de estudos mais aprofundados sobre o tema do ensino da Literatura em sala de aula, a fim de possibilitar, através do ensino da arte literária, uma “leitura de mundo” que, diante do irreal, do verossímil, consiga enxergar a profundidade da vida por trás das palavras perfumadas do poeta e fazer acordar o homem para a sua própria realidade, para a sua vida, para a experiência com os outros e consigo mesmo.

A essa forma de enxergar a vida através Literatura pela apreensão da alma, da inspiração e da leitura social expressa nas palavras do poeta e nas diversas vozes que se entrecruzam num texto, damos aqui o nome de “vivência literária”, ou seja, uma forma de trabalhar o texto literário a partir das questões que ele próprio suscitar. Como Donald SCHÖN (2000) colocou, o professor pode, de repente, contar com a arte mágica de se transformar em um artista, inspirado somente no riso ou no choro de seus alunos-plateia, contando com o momento, com o inusitado das situações em que se dá o processo do conhecimento.

4.1.2. O Turno Matutino

As primeiras aulas a que assisti da Prof^a Célia, professora de Literatura do período Matutino, foram logo após o Carnaval, na quinta-feira do dia 04 de março. As salas de aulas visitadas nessa manhã foram os primeiros anos “A” e “C”, cada qual com cerca de 35 a 40 alunos. Cheguei à escola às 6h30min, mas a professora ainda não estava na escola e só chegou quando o sinal já havia tocado. Como não tínhamos conversado antes, segui a professora e fomos conversando pelo corredor. Ela explicou-me que chegara atrasada naquele dia porque estava com parentes em casa, que haviam vindo para o carnaval. *Você sabe*, disse-me ela,

temos de dar atenção e isso exige tempo, não é? E tempo é o que eu não tenho! Riu para mim, deu-me algumas produções dos alunos para ler e entramos em sala.

Entramos na sala do 1º “A” e, tal qual nas aulas da Profª Vivian, também não fui apresentada aos alunos. A professora colocou seus materiais em cima da mesa enquanto eu me sentava ao fundo da sala. Comecei a observar tanto quanto possível, pois também estava sendo observada. Algumas alunas reparavam no meu material e a cada virada de página do meu caderno de anotações, alunos que estavam perto “espichavam” o pescoço para lerem o que estava escrito. Achei muito engraçado essas atitudes, “afinal”, pensei, “todo adolescente é igual”.

Em aulas anteriores, a professora havia solicitado aos alunos que produzissem um texto a partir da leitura do poema de Vinícius, “A rosa de Hiroshima”, e, tirando os textos de dentro de uma pasta, começou a comentar os textos produzidos. Antes de entrarmos em sala, ela havia selecionado alguns textos e me passou para que eu olhasse, dizendo: *Veja como eles escrevem mal. Eles não sabem ter suas próprias idéias, eles copiam as da gente! E a letra, a ortografia... isso é uma sala de Ensino Médio!* Concordei com tudo, sem tecer nenhum comentário a respeito, mas pensava: que tipo de contexto teria sido criado para a produção desse texto? E qual a finalidade de um texto dissertativo sobre o estouro da bomba de Hiroshima na aula de Literatura?

Colocou na lousa o texto “A rosa de Hiroshima”, que foi copiado somente pelos alunos que haviam faltado à aula anterior, pois ela já havia passado o texto na última aula, e no aparelho de som o CD com a música, interpretada por Ney Matogrosso. Começou a explicar a música, mas os alunos disseram que não gostaram dela. Não ligando para a opinião dos alunos, justificou cada um dos efeitos das figuras de linguagem dentro do texto, dizendo: *o uso do verbo no Imperativo. Reparem: ele (o poeta) diz: Pensem! Pensem! Chama a nossa atenção para uma reflexão sobre a bomba, sobre o estouro da bomba. Vejam a opinião do poeta.*

Os alunos observavam tudo, estáticos. A Profª Célia comentou sobre os textos deles dizendo:

Profª Célia – Vejam os textos de vocês: vocês parecem que têm medo de colocar suas idéias no papel, ficam repetindo tudo o que escutaram das minhas observações, teve gente que até copiou o que eu disse para escrever no texto... Não buscaram nada além da minha opinião. Vocês não têm opinião própria não?

Um aluno pergunta:

Aluno 1 – O texto é lírico, professora?

Profª Célia – Qual texto, o do poeta ou o seu?

Aluno 1 – (rindo) O do poeta, é claro!

Profª Célia – O que é que você acha? Quais as características de um texto lírico?

Aluno 1 – Eu acho que é, ele tem algumas rimas... tem também a arrumação, entende?

É arrumado como uma poesia. Cada frase embaixo da outra. Deve ser lírico então, né?

Profª Célia – Não é frase, é verso, mas tudo bem, está muito bom. Também tem o uso das palavras. O texto compara a bomba com a flor e justifica o nome da rosa. Que figura de linguagem é essa? Comparação? Ele também fala que são as mulheres e as crianças que sofrem os efeitos da guerra, mesmo sem participarem dela... Fala da destruição da família e a mudança na vida das pessoas depois da guerra...

Como a sala começava a se desinteressar dessas explicações da professora, ela começou a passar a letra da música “Meu guri”, de Chico Buarque, na lousa e pediu para os alunos interpretarem. A professora nem tentou colocar o CD com a música de Chico Buarque, falou-me depois da aula que receava que eles não gostassem também. Passou algumas questões na lousa para a interpretação do texto “Meu guri”, retiradas do livro “Ler e Redigir”, de Maria Antonieta Antunes Cunha, Editora Atual, volume 1, e os alunos reclamaram muito do excesso de cópias da lousa.

Depois de passar as letras da música e as questões, a professora tentou iniciar uma explicação chamando a atenção para a metáfora existente no texto. Alguns alunos prestavam atenção, outros conversavam e a maioria continuou fazendo outro exercício, talvez de outra

matéria (quando eu me esticava para olhar, eles fechavam o caderno). A voz da professora, fina e educada não conseguia vencer o barulho das vozes dos alunos que conversavam e, apesar da tentativa de relacionar a letra da música com o poema de Vinícius, ela foi vencida pelo desinteresse dos alunos e desistiu de explicar.

Calou-se e, em seguida, cobrou dos alunos a aquisição do livro didático, que alguns alunos ainda não tinham comprado. O livro em questão era vendido na escola pelo representante da Editora, que arrecadava o dinheiro dos alunos e trazia o livro até a escola.

A professora marcou uma aula na sala de Informática e os alunos se animaram. Também avisou aos alunos que nas próximas aulas iria introduzir o uso das figuras de linguagem conforme fossem estudando os textos. Comentou rapidamente com os alunos que se sentavam mais à frente sobre um projeto de pesquisa que pretendia fazer sobre a produção de textos. Poucos se interessaram. Propôs uma leitura sobre o texto “Meu guri” e pediu a uma aluna que lesse o texto a fim de que se percebesse a voz feminina no texto, mas ninguém se animou e ela desistiu. Percebi que, quando não conseguia chamar a atenção dos alunos para o texto literário, a professora tentava conseguir a atenção de outras formas: falando sobre projetos, sala de Informática e aquisição do livro didático.

Há, inquestionavelmente, uma certa tendência a pensar a Literatura em sala de aula como um “verniz cultural”, algo que pode oportunizar ao aluno a aquisição do *status* de leitor, visto pela escola como a capacidade de discutir se Bentinho traiu ou não Capitu, ou ainda, detectar a presença da voz feminina na música de Chico Buarque, como na aula observada. Durante essa aula, percebi que não é a história picante ou o texto mais complexo que chama a atenção do aluno para a leitura e interpretação do texto, mas a forma como essa leitura é feita. Como é possível falar de estrutura poética e ainda chamar a atenção de um aluno para isso se ele não sabe quase nada sobre Hiroshima? Mas se o aluno conhece o contexto da guerra, por que não utilizar esse conhecimento adquirido para insinuar uma outra perspectiva de “ver” a guerra pelos olhos do poeta? O professor estaria, desse modo, recuperando um conhecimento adquirido através da disciplina de História e ainda relacionando a Literatura à história do ser humano. O mesmo conceito de “recuperação do conhecimento” poderia ser aplicado na leitura do texto de Chico Buarque: já que se usou a música em sala de aula, que se explorasse alguma notícia de jornal, com o mesmo tema da música, em que o aluno tivesse a oportunidade, não só

de ler e entender, mas perceber também a diferença das linguagens e dos discursos, ou ainda, por que não propor um debate para saber se a arte imita a vida ou a vida imita a arte?

O discurso da escola dá muita importância para a formação do leitor autônomo, mas continua repetindo fórmulas narrativas de análise de textos. Detectar que os alunos não têm *suas próprias idéias*, e que *copiam as da gente* não basta: precisamos ensinar ao nosso aluno que ler é procurar um lugar estar nunca ninguém esteve antes, é perceber que, apesar de todas as dificuldades aparentes que se apresentam durante uma leitura, o interessante é ter de vencer esses desafios, descobrindo, persistente e solitariamente o valor intrínseco dos valores das palavras do texto. Precisamos ver a Literatura, na leitura de textos como esses usados pela professora, como uma forma de “seqüestro da emoção” presente nas palavras do poeta, precisamos viver e compreender a impulsão e a emoção presentes no texto, precisamos fazer nossos alunos se empolgarem com o calor da discussão a fim de que se sensibilizem com os argumentos da palavra do poeta.

Assisti mais uma aula da Prof^a Célia naquela manhã na sala do 1º “C” e ela continuou repetindo as mesmas observações que fizera no 1º “A”. Os alunos daquela série também pareciam apáticos, alguns conversando sobre outros assuntos e muitos fazendo tarefas de outras matérias. O conteúdo de Literatura passou ainda mais despercebido nessa sala, não sendo apresentada nenhuma pergunta à professora e não merecendo dela também nenhuma explicação a mais do que já fora dado na sala anterior. Os alunos dessa sala eram mais educados, pois conversavam baixinho, e a professora continuou dando aula para aqueles que se sentavam à frente. Não houve atrito durante as aulas da Prof^a Célia, mas observei que os alunos não prestavam atenção às exposições orais da professora, receio que fosse porque a sua voz, muito fina e compassada não despertando a atenção. Além desses fatores, alguns alunos pareciam estar fazendo tarefas de outras disciplinas durante as aulas. Reparei que essa era uma prática constante nas salas de aula da escola.

4.1.3. O Turno Noturno

Para terminar meu relato das primeiras impressões colhidas em sala durante as minhas observações, faltavam as aulas da Prof^a Rosely, do turno Noturno, que passo agora a relatar.

Cheguei à escola às 6h50min, horário de entrada dos alunos, no dia 04 de fevereiro, após o carnaval. A professora já estava na escola e me recebeu muito bem. Encontrei-a mexendo em alguns livros na Coordenação, que é onde são guardadas as coleções dos livros distribuídos pelo MEC, da Coleção “Leitura em Minha Casa”. Explicou-me que estava selecionando alguns livros para *preparar uma atividade em sala*. Mas não levou nenhum exemplar para a sala de aula. A Profª Rosely é bem agitada e anda muito rápido, não conversamos no corredor, conforme eu havia feito com as outras professoras. O corredor da escola no turno noturno é bem vazio, com poucos alunos circulando entre as salas, bem diferente da agitação do turno diurno. À noite os alunos preferem se sentar na quadra ou nos bancos que há na entrada da escola, evitando o corredor talvez para não serem chamados a adentrar às salas de aula.

Entramos primeiro na sala da 1ª série “J” e observei que a maioria dos alunos devia ter mais de 20 anos de idade. A professora cumprimentou os alunos, colocou seus materiais na mesa, apagou a lousa e conversou sobre amenidades com alguns alunos que estavam sentados mais à frente. Ela havia distribuído aos alunos, em aulas anteriores, uma apostila xerocopiada com explicações sobre as figuras de linguagem e pediu que eles pegassem as cópias para começarem a aula. Começou a aula continuando a explicar as funções e uso das figuras de linguagem, usando a apostila e algumas frases que ela ia colocando na lousa para explicar melhor. Só reparei que a professora era canhota, porque os alunos reclamaram bastante da letra dela na lousa.

Os alunos disseram que a *professora estava pouco falante nessa noite* e ela sorriu sem-graça e continuou a explicar a matéria encostada na lousa, o que me deu a impressão de que ela se sentia meio angustiada, talvez com o número reduzido de alunos em sala, uma média de 15 alunos, ou quem sabe intimidada pela minha presença. Pareceu-me um tanto desestimulada com o “entra-e-sai” dos alunos em sala, pois os alunos continuavam entrando na sala de aula até a segunda aula, não há horário obrigatório para a entrada na primeira aula, e os alunos que já estavam em sala entravam e saíam sem pedir licença. Chamou duas vezes a inspetora de alunos e pediu que não deixasse mais entrar os alunos atrasados, mas eles continuaram entrando. Considerei então que

(...) a evidência maior da crise no Ensino Público Noturno está no fato de que os jovens, embora dentro do espaço escolar, permanecem cada vez menos dentro das salas de aula, parecendo cada vez mais desmotivados em relação aos estudos, mais desanimados em relação à escolaridade como meio de ascensão social e mais distantes de seus professores, resvalando, muitas vezes, para uma interação francamente conflituosa em que se sentem incapazes de ouvir as razões dos outros. (ABDALLA, V., 2004, p. 16)

O desenvolvimento das novas competências e dos contextos formativos, que a sociedade da informação deste novo século procura na escola, depende muito das atitudes dos professores e dos alunos dessa escola que, a cada novo instante recebem avalanches de informações que os inundam e se entrecruzam com outras tantas idéias, ideais e problemas, gerando novos desafios, oportunidades e ameaças. Resolver esses conflitos e controlá-los em sala de aula, principalmente num curso noturno está bem difícil.

Sinto necessidade de esclarecer esse aspecto do curso noturno pois percebi mais tarde que era o ‘entra-e-sai’ na sala de aula que atrapalhava o rendimento das atividades preparadas pela professora. Ela continuava a explicar as figuras de linguagem na lousa, mas percebia-se que a movimentação na sala retirava da sua pessoa, quase inconscientemente, a atenção dos demais alunos que permaneciam sentados. A professora Rosely preocupava-se com isso e perguntou muitas vezes se havia alguma dúvida, mas os alunos só balançavam a cabeça, negando. A professora leu a cópia com as explicações sobre figuras de linguagem junto com os alunos e deu algumas explicações gerais sobre os recursos sonoros escrevendo alguns poemas na lousa e pedindo que os alunos não copiassem naquela hora, que prestassem atenção. Quando explicou onomatopéia na poesia de Jorge de Lima, fez ‘barulhinhos’ com a boca, a fim de que seus alunos percebessem a mensagem do texto:

NOITE DE S. JOÃO

Vamos ver quem é que sabe
Soltar fogos de S. João?
Foguetes, bombas, chavinhas,
Chios, chuveiros, chiando,
chiando,

chovendo
chuvas de fogo!
Chá-Bum!

Na voz da professora Rosely, repetido mais de três vezes, o poema ganhou vida e, segundo os alunos, *parecia uma queima de fogos*. A aula se animou um pouco e depois da exposição, a professora pediu aos alunos que copiassem as explicações da lousa e que fizessem os exercícios propostos na cópia que havia sido distribuída; sentou-se, fez a chamada e quando se levantou para conferir a resposta com os alunos, tocou o sinal para troca de aula.

Os aspectos de uma sala de aula dependem também de fatores externos à vontade de ensinar do professor, e nesse sentido, a sala de aula conta com muitos fatores que interferem no bom andamento da aula. Em outra noite, questionei algumas alunas sobre a escola noturna e recebi as seguintes respostas:

Aluna 1 – É legal que a gente vem aqui para conversar um pouquinho sobre tudo e todos (risos) e também para estudar.

Aluna 2 – Muita gente vem pra escola não é pra estudar, mas pra se relacionar, sabe? Conversar um pouco com gente legal, gente da nossa idade e até gente mais velha. Eu, por exemplo, podia estudar de manhã, mas prefiro estudar de noite porque aqui assim é mais legal, percebe? É bastante gente mais velha, mais experiente e os professores também.

Aluna 3 – Quando a gente estuda pra alguma prova, estuda pra valer. Mas durante as aulas é melhor de noite, porque não tem nenhum professor chato, nem coordenadora pegando no pé. E nem os pais eles chamam na escola. Se fosse de manhã, ou de tarde, aí já era... tinha que voltar na escola só com a presença do pai ou da mãe. Por isso o noturno é mais legal, não há essa exigência.

O movimento da escola noturna é bem diferente da escola que funciona nos turnos matutino e vespertino. Nesses dois últimos turnos, percebem-se alunos mais vigiados pela família e mais cobrados pelos professores; na escola noturna os alunos são geralmente tratados

como ‘coitadinhos’ por quase toda a comunidade escolar e a família, apesar de reconhecer sua falta na vida dos filhos, também luta para manter-se intacta e atribui à escola a garantia de um “futuro melhor” para seus filhos. Há, nesse sentido, uma espécie de consenso em permitir certas atitudes que não são permitidas na escola diurna. Fica cada vez mais claro, com essas atitudes, que

(...) os alunos do noturno estão sós na luta por uma escola melhor, porque a família, infelizmente, não tem condições de ajudá-los, pois, acreditando que a escola é sempre boa e certa, repreende seus filhos, reforçando neles uma visão conformista. (ABDALLA, V., 2004, p. 16)

Perguntas começaram a surgir na minha cabeça a partir da observação desses fatos: como despertar para a mágica leitura de um texto literário com todas essas variantes negativas dentro de sala de aula, disputando espaço com a voz do professor? Como os alunos do noturno vêem o ensino da Literatura e que importância ela tem para a vida deles?

O movimento da escola de hoje e a natureza do conhecimento dos professores e sua manifestação na atividade profissional geram cada vez mais profissionais assaltados pelo que chamamos aqui de “crise de insuficiência”, que é a percepção de que a cada dia, apesar das políticas educacionais recentes proporem novas metodologias e novas formas de despertar interesse nos alunos, além de criarem mecanismos para evitar a evasão, a reprovação e a repetência, os resultados parecem caminhar no sentido contrário àquele esperado pelos órgãos idealizadores de tais políticas públicas.

Às voltas com os problemas que enfrentam fora da escola, os alunos do turno noturno parecem não perceber em que e como a escola poderá mudar suas vidas. Reclamam de tudo e de todos: professores, colegas, direção, das condições da escola, do ônibus; sentem-se discriminados por pertencerem a uma camada da população que “precisa” trabalhar de dia e estudar à noite, não desenvolvem sua auto-estima e fogem literalmente da escola, “matando aulas”, pulando muros, fingindo que estão nas salas de aula, quando seus pensamentos estão bem longe dali.

A partir dessas primeiras e impressionantes impressões das salas de aula de Literatura, inicio o relato das demais observações em sala de aula.

4.2. Observações em sala de aula

Quando penetrei no ambiente da sala de aula, reconheci que para alcançar meu objetivo de perceber o quê e como se ensina Literatura na escola de hoje teria de registrar o conhecimento encontrado no pensamento e nas ações de professores e alunos de Literatura em situações comuns em sala. Esses registros dos “nadas” do cotidiano são, muitas vezes, ignorados pela maioria dos observadores que, inconscientemente “desprezam” esta ou aquela atitude ou reação, considerando-a menos importante que outras. Porém, percebi que *qualquer assunto específico estará sempre situado dentro de uma cultura constituída de discursos conflitantes e contraditórios* (LEAHY-DIOS, C., 2000), que teria de absorver e tentar relatar, interpretando-os de acordo com as teorias aqui escolhidas para a análise. Como Manoel de BARROS (1999, p.12), decidi que nesta Dissertação, *importante sobremaneira é a palavra repositório; a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões como um algibe entupido de silêncio sabe a destroços* e, através da descrição e análise das palavras faladas nas aulas, nas entrevistas, no bate-papo em sala de aula e em momentos mais descontraídos durante os intervalos nos corredores, pelos atores deste grande teatro que é a escola, examinei primeiramente as relações que se estabelecem em sala, durante as aulas de Literatura, para a montagem de alguns Quadros de Categorias que ajudarão no entendimento destas transcrições; a seguir, através da análise de entrevistas semi-estruturadas, descrevo o poder da palavra na expressão “profissão: professor”. Por estas exposições: observações das aulas de Literatura e concepção da profissionalização na vida das professoras que pesquisei, é que começo os relatos e a investigação na pesquisa.

Durante a observação, utilizei-me de registros escritos, que segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986, p.32-33), devem (e foram) organizados em anotações feitas simultaneamente à cena observada ou registradas logo após as conversas. Essas conversas, registradas simultaneamente aos fatos ou instantes depois de acontecidas, foram de grande valia, pois são registros de momentos mais descontraídos em que as professoras usavam um tom de

“desabafo”, quase “confissão” na descrição ou explicação de alguns acontecimentos da sala de aula. Assim, foram muito importantes esses momentos que serviram de “pano de fundo” no registro dos diálogos mantidos com os participantes.

4.2.1. Conteúdos e continentes – o ensino da Literatura em sala

Durante a minha permanência em sala de aula, observei que os professores mantinham certas atitudes corriqueiras como entrar, cumprimentar a sala, sorrir para alguns alunos sentados à frente, colocar seus materiais na mesa, apagar a lousa, às vezes, e que cada um desenvolvia o seu próprio ‘saber fazer’ a partir das relações que se iam mantendo em sala de aula. Observei que os professores do matutino, Prof^a Célia e Prof. Hélio chegavam sempre cedo à escola, conversavam um pouco com alunos e professores nos corredores e entravam em sala logo após o sinal. Já a Prof^a Vivian, do vespertino, chegou algumas vezes atrasada e sempre que isso acontecia eu ficava na porta da sala esperando e escutando alguns comentários dos alunos:

Aluno 1 – Será que não vem de novo?

Aluno 2 – Veja se sobe logo a aula, assim quando ela chegar já tem outro professor.

E quando ela aparecia no corredor, falavam:

Aluno 3 – Ah, lá vem ela, até chegar aqui já foi metade da aula.

Quando a professora se aproximava, era beijada e abraçada, e os alunos piscavam para mim. Ela sabia dessas pequenas ‘falsidades’ e até colaborava com elas, dizendo:

Prof^a Vivian – Que bom que vocês adoram estudar Literatura! Estavam me esperando ansiosos, heim? Nem pediram para subirem a aula.

Fazia isso e olhava para mim com cara de riso como afirmando que sabia muito bem quais eram as reais intenções dos alunos.

A Prof^a Rosely chegou várias vezes atrasada para as suas aulas do turno noturno, e muitas vezes ficamos esperando a 2^a aula, pois a inspetora de aluno já havia colocado outro professor no seu lugar. Apesar desses contratempos as aulas a que assisti foram muito produtivas.

A relação dos professores com os alunos também era diferente nos vários turnos. A prof^a Célia, apesar de sua voz fina e educada, que não chamava muita atenção dos alunos, sempre conversava com os alunos sobre os mais variados assuntos, desde as interpretações pessoais dos textos estudados até as opiniões dos alunos sobre as interações da sala com a escola. O prof. Hélio era mais sisudo, mais calado e quando falava também não conseguia chamar a atenção de muitos alunos, pois sua voz era modulada e baixa.

A Prof^a Vivian já era muito agitada, conversava em voz alta e quando falava fazia questão de que todos os alunos prestassem atenção no que dizia. Numa das primeiras aulas que assisti na 2^a série “A”, a Prof^a Vivian entrou pedindo aos alunos que desligassem o ventilador por causa da voz dela. Um aluno levantou-se e atendeu ao pedido. Com o ventilador desligado, o barulho ficou muito mais aparente, pois a sala toda estava muito falante e a professora alertou para o fato de terem uma visita, pedindo que os alunos se comportassem.

Os alunos olharam para mim e continuaram a conversar, alguns em bom e alto som. A Prof^a Vivian voltou a pedir, com voz calma e baixa, que respeitassem a visita. Como não fosse atendida, falou bem alto:

Prof^a Vivian – EEEHHH! Não vou falar de novo. Não vêem que temos visita, querem aparecer, é?

Os alunos começaram a rir, mas começaram a falar mais baixo até ficarem em silêncio. Um aluno comentou em voz alta:

Aluno 1 – Pronto! Voltou ao normal!

A sala toda caiu na risada e a professora também descontraiu-se um pouco, dizendo:

Prof^a Vivian – Muito engraçadinho, né? Você me conhece...

Os alunos comentaram que estavam estranhando a delicadeza da professora e ela olhava para mim, muito sem-graça, falando aos alunos:

Profª Vivian – É só assim que vocês se comportam, se eu ficasse falando aqui o tempo todo, vocês iam fazer silêncio, iam?

A professora do noturno, Profª Rosely, com uma clientela mais adulta, quando começava a falar geralmente era escutada, a não ser nas primeiras aulas, pois os alunos entravam e saíam até o início da 2ª aula, sem ter ninguém que os detivesse.

Essas relações em sala, denominadas dinâmicas da sala de aula, foram utilizadas para a elaboração do Quadro I, que tenta captar as relações implícitas nas ações das professoras e seus alunos em sala de aula, conforme abaixo. Entendemos **expressividade** pela oralidade usada pelos professores em as suas aulas expositivas: gesticulação e encenação dos conteúdos.

Por **interação**, entendemos as relações que se completam em sala de aula entre professor e alunos: atenção às aulas e participação. Por **exposição de conteúdos**, entendemos a forma como os conteúdos são expostos: lousa bem feita e correção vocabular do professor. A sub-categoria **dialogicidade** diz respeito à compreensão que o professor tem do conteúdo a ser exposto e a forma como o expõe: explicando na lousa, interagindo com os alunos.

Os códigos usados para a compreensão da ocorrência desses fatores são:

TABELA I

| Dinâmica das relações em sala de aula | | Profª Célia | Prof. Hélio | Profª Vivian | Profª Rosely |
|--|--------------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Expressividade | gesticulação/encenação | FM | PF | MF | MF |
| Interação | atenção/participação dos alunos | FM | FM | MF | PF |
| Exposição de conteúdos | uso da lousa/ correção vocabular | MF | MF | FM | FM |
| Dialogicidade | explicação / interação com os alunos | FM | MF | MF | MF |

CÓDIGOS DE FREQUENCIA: **MF** – MUITO / **FM** – POUCO / **PF** – AUSENTE

MF – ocorre muito frequentemente

FM – ocorre com frequência média

PF – ocorre com pouca frequência

A Prof^a Célia gostava muito de falar com seus alunos, e em várias aulas a que assisti percebi que, apesar de sua voz fina e baixa, seu tom educado e persistente chamava a atenção de muitos alunos. Poucas vezes percebi a professora gritando ou falando num tom mais alto com seus alunos. Falava sempre pausada e corretamente, fazendo questão de frisar bem a pronúncia de algumas palavras.

Em algumas aulas, propositalmente, a professora continuava falando, mesmo com os alunos falando junto, até que eles parassem de falar. Encostava-se no quadro quando estava explicando na lousa, se a sala estivesse em silêncio; e andava para perto dos alunos que estavam conversando, se durante a explicação houvesse algum barulho de conversa.

Considere interessante essa maneira de fazer com que os alunos ficassem quietos, pois os próprios alunos pediam silêncio aos que estavam falando. A professora gostava muito de conversar e considerava importante colocar os alunos a par de todas as atividades da escola, como reposições ou dispensas de aulas, como se segue no trecho abaixo:

AULA 11/3/04 – 1^a série “C”

A professora entrou na sala e perguntou aos alunos, durante a 1^a aula desse dia:

Prof^a Célia – Vocês acharam ruim que não houve aula na 2^a feira?

Todos começaram a falar ao mesmo tempo. Alguns responderam:

Aluno 1 – Achamos ótimo!

Aluno 2 – Esticamos o fim de semana.

Aluno 3 – Achamos horrível não ver a senhora na segunda. (risos)

Prof^a Célia – (rindo das diversas manifestações) Não houve aula porque a Direção chamou os professores para uma reunião.

Contou que os professores falaram sobre a sala de Informática e reclamaram do número de computadores, num total de 20 máquinas, muito pouco para classes de 45 a 50 alunos.

Profª Célia – Vocês não acham que as aulas lá não rendem quase nada?

Os alunos concordam e ela dá o assunto por encerrado iniciando a aula.

AULA 25/3/04 – 1ª série “C”

Depois de uma avaliação, que a professora chamou de ‘avaliação de conhecimentos’, a professora aproveitou o tempo restante para conversar com os alunos sobre as atitudes em sala de aula. Os alunos fizeram a avaliação em menos de 20 minutos, por isso ela aproveitou para dizer:

Profª Célia – Esse é um tempo que eu não havia planejado, pois pensei que vocês fossem levar mais a sério essa avaliação, mas já que estamos aqui e que todos já terminaram, vamos conversar.

Alguns alunos prestavam atenção, mas devido ao tom de voz da professora, somente depois de alguns minutos é que todos ficaram em silêncio. Então a Profª Célia disse:

Profª Célia – Vejam como é difícil falar para quem não escuta. Durante este ano nós vamos trabalhar com seminários e vocês devem aprender desde agora que todos devem ficar quietos quando estiver alguém tentando falar para o grupo. Se não, na hora em que vocês estiverem falando, também os outros vão se achar no direito de falar juntamente com vocês.

Aproveitando que os alunos se calaram, continuou:

Profª Célia – Há várias atividades que precisam de atenção máxima, por exemplo, declamar um poema. Quem está declamando necessita de que todos fiquem quietos, escutando, senão a pessoa perde as rimas, os versos, e tudo o mais. Vocês já foram ao teatro?

Alguns alunos respondem que sim. E a professora pede a um deles que exponha como é o ambiente do teatro.

Aluno 1 – Ah, é legal. Só que você tem que desligar o celular, não pode ir toda hora ao banheiro, e... um monte de coisas que a gente faz no cinema, lá não pode. Comer pipoca, falar com o colega, por exemplo.

Profª Célia – Então, vejam como são diferentes comportamentos para diferentes situações. Lembrem-se disso quando alguém estiver falando, e, principalmente,

quando eu estiver explicando alguma coisa durante as aulas. Quem se mantém quieto aprende mais. Quem fala junto comigo é porque já sabe toda a matéria, então eu posso pedir para vir até aqui, na frente de todos, para explicar no meu lugar, não é?

Os alunos sorriem e concordam com a professora, alguns acham que ela deve começar essa prática hoje mesmo, reparando que alguns alunos não haviam prestado atenção ao que fora dito.

Prof^a Célia – Não, hoje não. Primeiro o aviso da tempestade, depois a tempestade.

Já o Prof. Hélio, mais sisudo, não tinha aulas dinâmicas, pois apesar de usar muito bem as palavras e explicar devidamente o conteúdo, sua voz baixa e pausada não chamava muita atenção dos alunos. Além disso, reparei que algumas vezes o Prof. Hélio recorria ao livro didático para completar suas exposições, como se segue nesta descrição:

AULA 19/8/04 – 1ª série “C”

O Prof. Hélio entrou na sala recolhendo os alunos do corredor e colocou seus materiais em cima da mesa. Ele sempre trazia muitos livros, como por exemplo, as “Obras completas de Machado de Assis”, embora não os usasse com os alunos. Também não o vi lendo durante o intervalo. A matéria era sobre o Quinhentismo e o Prof. Hélio pediu que os alunos abrissem o livro na página 265 e lessem o conteúdo das páginas 265 e 266. Alguns alunos começaram a ler, mas a maioria continuou conversando.

O Prof. Hélio sentou-se na sua mesa e começou, ele mesmo, a ler a página, em silêncio. Quando terminou, levantou-se e começou a explicar a corrente literária. Os alunos que já haviam lido ficaram em silêncio, alguns reclamaram que ainda não tinham acabado e começaram a pedir mais tempo e muitos disseram que não tinham nem começado. O Prof. Hélio manteve-se indiferente e continuou falando e explicando o conteúdo na lousa até que todos ficassem em silêncio. O professor foi explicando e escrevendo algumas anotações na lousa para esclarecer alguns pontos que considerou mais complicados, mas não perguntou aos alunos o que achavam sobre isso. Quando

terminou de explicar, deu uma pausa, e pediu aos alunos que fizessem um resumo dessa corrente no caderno, para a próxima aula. Os alunos não falaram nada sobre a matéria durante a aula toda.

Como podemos notar, o Prof. Hélio expôs o conteúdo mas não trabalhou o texto do livro, que era um trecho da “Carta de Pero Vaz de Caminha”, fazendo somente a leitura dele para os alunos. A diferença entre Literatura Informativa e Literatura dos Jesuítas foi exposta na lousa conforme o livro didático, sem nenhuma anotação a mais das referências do professor. O livro didático também faz referência às obras de arte entalhadas em madeira, que enfeitavam as igrejas da época e enchiam de idéias o imaginário do povo, mas essas características expostas no livro não foram utilizadas na explicação. Percebe-se que o professor não utilizou o recurso que tinha em mãos: as figuras e os textos do livro didático, ficando a aula restrita às interpretações do professor sobre a história da corrente literária em questão.

As professoras Vivian e Rosely eram as professoras que mais incorporavam o espírito do ‘professor-artista’, pois em muitas aulas dessas professoras observei a dramatização dos textos e a encenação das falas das personagens.

A ligação do professor com a realidade dos alunos foi observada somente nas aulas da Prof^a Vivian, a Prof^a Rosely não conversava muito com seus alunos sobre outros assuntos que não fosse a aula. As duas professoras não tinham muita preocupação com a pronúncia correta de alguns termos e palavras, e algumas vezes pronunciavam errado certas expressões, principalmente as latinas.

A coordenadora da Prof^a Vivian falou sobre a sua atuação em sala:

Coordenadora Luzia – O que eu acho importante na atuação da Prof^a Vivian é o elo que ela mantém com os alunos. Isto é muito importante para desencadear neles relações felizes entre si e os livros, para se chegar a uma aprendizagem satisfatória. A experiência de vida, a imaginação e a sensibilidade de como fazer para que essa aprendizagem ocorra é o que mais admiro nessa professora, pois ajuda o aluno a

*fazer e construir, é uma combinação harmônica e isso é observado pelos alunos. .
(ENTREVISTA - 29/9/04)*

Entretanto, quando perguntei aos alunos sobre as características que mais gostavam na aula da Profª Vivian muitos responderam:

Aluno 1 – Ela é um pouco mandona, mas explica muito bem quando quer, conversando conosco e nos fazendo entender aonde ela quer chegar.

Aluna 2 – Ela enrola um pouco na hora da explicação e é muito determinada e calculista.

Perguntei à aluna o que ela entendia por ‘calculista’. Respondeu-me:

Aluna 2 – Ah, quando ela vê que a sala não está prestando muita atenção ela fala que vai cobrar aquilo na prova. Então você não aprende porque a matéria é legal, mas porque tem que estudar porque aquilo vai cair na prova.

Aluno 3 – Ela gosta muito de dar aula sentada, embora às vezes o que ela fala é engraçado e chama atenção. Também é carinhosa, mas é muito folgada.

Aluno 4 – Ela conversa muito com a gente e algumas aulas são animadas, mas fica muito tempo sentada.

Muitos alunos da Profª Vivian, principalmente os da 2ª série, perguntaram sobre o destino desses questionários antes de respondê-los. Expliquei que essas informações eram confidenciais e seriam de uso da Universidade, mas eles ficaram muito preocupados com a reação da professora em saber das respostas. Decidi, por isso, não separar por séries, nem por turma os alunos que participaram das entrevistas. Essa preocupação dos alunos me levou a pensar que tipo de relação se mantinha em sala quando eu não estava presente. Há, sem dúvida, uma relação tensa entre a professora com sua voz de poder e os alunos: percebe-se que as atitudes são estudadas, pensadas a fim de agradar a professora (quem manda) a fim de se chegar a algum resultado positivo com ela.

Sobre a dinâmica nas aulas da Profª Rosely tenho muito pouco a comentar, pois como já disse foi a professora que eu menos acompanhei devido a vários fatores. Mas das aulas que

assisti pude perceber que, apesar de não apresentar interação com os alunos, as aulas caminhavam bem, a professora se esforçava para explicar e usava muito a lousa, com sua letra ruim, apagando e reescrevendo alguma expressão incompreensível sempre que os alunos reclamavam muito. Sobre a exposição de conteúdos, os alunos comentaram:

Aluno 1 – Apesar da letra, ela explica bem.

Aluno 2 – Ela é meio maluquinha, mas é legal.

Aluno 3 – Parece que ela não sabe explicar, mas quando quer ela consegue.

Aluno 4 – Ela dá bastante livro para a gente ler, explica bem, é muito alegre e animada, a não ser quando está com algum problema...

Uma segunda categoria que considerei importante foi perceber como a teoria literária estava sendo trabalhada dentro da sala de aula. Das aulas que observei, foi possível organizar as informações para essa análise no seguinte Quadro II:

TABELA II

| Domínio da Teoria | Prof^a Célia | Prof. Hélio | Prof^a Vivian | Prof^a Rosely |
|---|-----------------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Análise Literária aspectos da poesia e da prosa | FM | FM | FM | PF |
| Contextualização histórica da obra / do momento da produção | MF | MF | MF | FM |
| Trabalho com a estrutura do texto em prosa / em poesia | FM | FM | FM | PF |

CÓDIGOS DE FREQUENCIA:

MF – MUITO FREQUENTE / **FM** – FREQUÊNCIA MÉDIA / **PF** – POUCO FREQUENTE

Como podemos observar, a importância maior é dada à contextualização histórica da obra analisada, um dado significativo e negativo que mostra que a emoção criadora do entendimento é um fator considerado desimportante para a análise de uma obra literária. À

noção do que Bakhtin chama de *leitor-contemplador* (BAKHTIN, M., 1998, p. 171) – o aluno capaz de entender que ele também é objeto ativo da análise estética de uma obra literária, pois atualiza e dá acabamento à obra através de sua emoção e dos valores com os quais interpreta as palavras do autor/narrador/herói –, deveria ser dada maior atenção, pois é

(...) só com o aparecimento do espectador (que Bakhtin chamará de *autor-contemplador*), cuja observação agrega a atividade infantil num todo, numa unidade, que a mera representação começa a se transformar em atividade artística embrionária – deixando de ser artística assim que o espectador se envolva na brincadeira. (In FARACO, TEZZA e CASTRO, 1996, p. 290)

Segundo Marisa Lajolo, é o aluno que, *no silêncio ou na algazarra de suas leituras* (LAJOLO, M., 2001, p.13), faz do texto lido a Literatura, ou seja, é na leitura do aluno que se perpetuam ou se rompem os valores contidos no texto literário; assim, é ele que deve dialogar com o texto, fornecendo as suas próprias contrapalavras, criando a partir das idéias e ideais do texto as suas próprias noções de valor despertadas pela emoção e catarse que a leitura desperta.

Observei durante as aulas dos professores do turno diurno, Prof^ª Célia, Prof^ª Vivian e Prof. Hélio, que havia maior facilidade em trabalhar a estética dentro da obra literária com os alunos desses períodos do que com os alunos do curso noturno. Apesar de serem mais velhos, os alunos do noturno já não estavam habituados ao desprendimento e ao sonho, muito menos à abstração de que uma obra de arte precisa para ser entendida.

Nas aulas da Prof^ª Célia escutei muitas vezes alguns alunos lerem e tentarem interpretar oralmente uma poesia, mas sempre precedidos pela ‘voz’ da professora, que lia a poesia e não se continha em falar alguma coisa sobre ela. Varias vezes a professora Célia fazia a interpretação de toda a poesia e, quando perguntava ao aluno sobre a sua opinião, ele respondia quase repetindo as palavras da professora. Numa das aulas, a Prof^ª Célia explicava o conceito de Literatura e observei um fato interessante:

AULA 22/4/04 - 1º “C”

A professora havia entrado na sala e, como sempre, os alunos conversavam em tom muito alto. Sempre que chegávamos nessa sala a professora ficava muito sem-graça com a bagunça, pedindo-me desculpas pela atitude dos alunos. A professora colocou seu material em cima da mesa, e começou a falar sobre as obras clássicas.

Profª Célia – Vocês leram os livros que pedi?

Como alguns alunos negaram com a cabeça, continuou:

Profª Célia – Vocês precisam comprar esses livros para ler, comprem em duplas, enquanto um lê a “Ilíada” o outro lê “Odisséia”. Os livros são fáceis de ler, são adaptações em prosa desses textos clássicos que podem ser lidas em dois ou três dias.

Aluno 1 – Até parece, professora. Esses livros são muito chatos e a gente leva quase um mês para ler cada um. Depois, e se o outro não terminar e eu terminar? Tomo o livro dele? (risos)

Profª Célia – Que graça, né? O custo de cada livro é R\$ 13,00, então compre os dois, se você quer ler sozinho. Mas vocês têm de ler esses livros, precisam se atualizar dos clássicos e também precisam ler mais. Os clássicos mostram a linguagem correta, a organização social e histórica de um povo e conta fatos de épocas antigas que não vemos em qualquer livro. As personagens mitológicas presentes nesses clássicos ainda hoje são o reflexo do comportamento humano: a moral, o comportamento social, a divisão de classes, a ética, a consciência.

Aluno 2 – No livro didático não fala sobre isso, né, professora?

Profª Célia – Fala sim, mas muito pouco. E depois, vocês não podem ficar só escutando o que os outros têm a dizer sobre um livro. Vocês têm de ler o livro e tirar as suas próprias conclusões. A leitura do livro ajuda a tirar dúvidas sobre algumas coisas do passado, a relacionar fatos do passado com os fatos do presente e muitas outras coisas. As histórias são lindas, querem que eu conte?

Alguns alunos disseram que sim, mas outros acham que se ela contar a obra vai perder a graça. Ela concordou, sem jeito:

Profª Célia – É verdade, então leiam, senão eu vou ter de contar a história para vocês e aí vocês só terão a minha versão dos fatos.

A consciência de que reproduzia, com suas próprias palavras e valores, as palavras dos textos que ensinava era algo presente na fala da professora, mas mesmo tendo essa consciência, em outros momentos observei que ela “contava” as histórias para os alunos, contribuindo com a preguiça que eles tinham em ler. Talvez inconscientemente, levada pelo costume, quase vício, que os professores de Literatura têm em ‘dissecar’ a obra, sem dar oportunidade aos alunos de sequer pensarem nela, a professora perpetuava a voz do poder que silenciosa e passivamente era digerida pelos alunos como verdades e valores absolutos, apresentados em alguns textos literários clássicos como linguagem de “uso exemplar”, objeto de veneração e respeito.

Segundo Marisa LAJOLO (20012, p. 15), os canais competentes em todos os tempos (a crítica, os editores, a escola) foram os responsáveis pela seleção, definição e perpetuação dos cânones literários e das teorias que os sustentam e que são valorizadas ainda hoje pela escola.

Há que se compreender, porém, que a Literatura hoje conta com tantas outras linguagens e estilos, e não somente os clássicos podem sustentar mais a noção de texto literário, mas outras tantas manifestações surgem com a globalização e a modernidade, e já fazem parte do dia-a-dia da escola, que devem ser aproveitados e explorados pelos professores como forma de representação literária do momento presente da humanidade.

Em outro momento da mesma aula, a professora confirmou seu triste costume de “mastigar” a leitura de um texto para os alunos:

Profª Célia – Agora chega de moleza. Peguem o livro na página 232 e vamos ler o texto.

Ela percebeu que os alunos que não tinham o livro não prestavam atenção aos exercícios e somente um ou dois copiavam as atividades do livro dos colegas. Então falou:

Profª Célia – Vocês precisam adquirir o livro porque sem ele não fazem nada em sala.

O texto a ser trabalhado era o seguinte:

PAI JOÃO (fragmento)

A filha de Pai João tinha um jeito de
Turina para os filhos de ioiô mamar:
Quando o peito secou a filha de Pai João
Também secou agarrada num
Ferro de engomar.
A pele do Pai João ficou na ponta
Dos chicotes.
A força do Pai João ficou no cabo
Da enxada e da foice.
A mulher do Pai João o branco
A roubou para fazer mucamas.

Jorge de Lima. *Poesia Completa*

Na mesma página do livro didático, acima da poesia, aparecem duas telas de Tarsila do Amaral: uma, intitulada “O esboço para A Negra”, à esquerda, e outra à direita, intitulada “A Negra”. Muitos alunos não prestaram atenção para a ilustração da poesia, relacionando-a fracamente com a poesia. A professora, enquanto eles liam, fez a chamada e logo após chamou a atenção dos alunos para a leitura atenta do texto:

Profª Célia – Prestem atenção nas telas de Tarsila que estão acima da poesia de Jorge de Lima. Há um rascunho, há uma tela acabada e há a poesia. Alguma observação? Não? Então prestem atenção para as linhas das pinturas: os traços, as expressões. Alguma relação com a poesia?

Desta vez faz uma pausa para as respostas, mas elas não vieram. Então continuou:

Profª Célia – A arte sempre manifesta algum sentimento de alguma época. O artista plástico pintou o seio da mulher, o artista literário escreveu sobre ele. A expressão do rosto da negra também não é algo muito alegre e percebemos que a negra era muito forte, por que será que a poesia diz que ‘ela secou’?

Alguns alunos fizeram gracinhas e a professora se irritou:

Profª Célia – Se há alguém aqui na sala que não quer participar da aula, é bom que se retire, pois não vai fazer falta.

O aluno que estava fazendo a bagunça falou:

Aluno 1 – Pode mesmo?

Profª Célia – Fique à vontade.

O aluno não saiu, mas deixou a professora mais irritada. Ela continuou a explicação falando sobre a relação dos escravos com os senhores de engenho e de como há uma relação entre a tela de Tarsila e o poema de Jorge de Lima. Mas os alunos se desinteressaram da análise depois da discussão e não prestavam mais atenção. Então a professora propôs a resolução dos exercícios e disse que, se houvesse muito falatório e bagunça ela iria pedir que eles entregassem as questões resolvidas e ela iria dar uma nota. Pediu aos alunos:

Profª Célia – Sentem-se em duplas, sem tumulto, mas é para fazer os exercícios e não para ficarem conversando sobre assuntos alheios à aula.

Enquanto os alunos faziam os exercícios ela conversou com um ou dois que estavam interessados em explicações.

Fui ao livro didático e encontrei as questões que os alunos estavam respondendo. Trabalhavam a intertextualidade entre a obra plástica e a poética, textos verbais e não-verbais, interpretação da poesia e da tela pelas inferências dos alunos, esclarecimento de palavras desconhecidas, como Turina, que nenhum aluno teve a curiosidade de perguntar, e a professora também não esclareceu. Nesses exercícios, uma questão muito interessante pedia o seguinte:

- 3) Considerando que *turina* é denominação da fêmea de uma espécie de gado bovino leiteiro, que *ioiô* era o tratamento que os escravos davam ao senhor branco e que *mucama* designava a escrava jovem, ama-de-leite, que denúncia faz o poema do alagoano Jorge de Lima?

Observe que essa questão, se trabalhada criticamente junto com os alunos, despertaria para a mensagem do texto, servindo também para a inter-relação dele com a tela de Tarsila. A professora não explorou, novamente, os recursos de que dispunha, preferindo ater-se à sua solitária interpretação e não conseguindo, com ela, chamar a atenção dos alunos. Apesar disso, muitos alunos conseguiram responder a contento os exercícios.

O Prof. Hélio e a Prof^a Vivian tinham o mesmo comportamento da Prof^a Célia, não esperavam os alunos interpretarem as produções literárias, iam efetuando a análise antes de qualquer leitura mais profunda e acabavam por dar a resposta pronta. Relatarei uma aula da Prof^a Vivian em que reparei isso:

AULA 27/5/04 – 2^a “C”

Entramos na sala e a professora, esperando que eu me sentasse, sentou-se no meio da sala, em cima da mesa, e perguntou aos alunos:

Prof^a Vivian – Quem leu “Noite na taverna”?

Alguns alunos perguntaram o que era isso, alguns responderam que leram, somente duas alunas responderam que leram todo o livro. Para aqueles alunos que disseram não ter lido o livro, a professora falou:

Prof^a Vivian – Tragam um disquete que eu copio o livro para vocês, na próxima aula.

Perguntou quem pesquisou o que era a palavra “conto”, que ela havia pedido na última aula. Alguns alunos tentaram uma resposta, e ela não esperou e comentou:

Prof^a Vivian – Lembram-se do que estudamos na 1^a série sobre os gêneros de textos?

Pois é, o conto faz parte do gênero narrativo. Sabem como é a estrutura de um conto? Não?

Aluno 1 – Tem poucas personagens.

Aluno 2 – É menor que o romance.

Ela ia abanando a cabeça em sinal de concordância, mas perguntando sempre se era só isso.

Prof^a Vivian – Não pode ser assim tão cortadinha a sua resposta. Muitos de vocês estão arriscando. O maior contista do Brasil era Machado de Assis. O clímax

do conto machadiano é especial. Para mim, o conto machadiano é uma coisa que me provoca um grande tesão.

Os alunos riram e disseram que ela não estava mais na idade de pensar isso.

Profª Vivian – Ele me inspira, o Machado. Nos contos dele a gente fica com vontade de ler até o final para saber logo como termina. E o livro “Noite na taverna”, heim? Eu não esqueci.

Aluno 3 – Ah, professora, conta como é, conta.

Ela começou a contar a partir da história do Bertran e alguns alunos consideraram o conto nojento. Prestavam mais atenção nas aberrações, que ela fazia questão de salientar, talvez para chamar a atenção dos alunos. Mesmo assim, observei que os alunos quase não repararam no enredo e quando a professora perguntou a mensagem do livro, ninguém respondeu. Uma das alunas, que era evangélica, baixou a cabeça na carteira e ignorou a aula da professora. Os outros colegas perceberam e começaram a debochar dela, mas a professora não ligou e continuou falando. Perguntou aos alunos se eles tinham alguma tarefa para corrigir. A resposta foi negativa, pois ninguém tinha lido o livro, portanto não haviam feito a tarefa. A professora continuou falando do livro:

Profª Vivian – O livro não é pornográfico, ele é macabro. Essa é uma das características da 2ª geração do Romantismo e isso é que interessa ver na obra. A obra literária não está aqui para magoar, nem ferir, nem desafiar ninguém. Ela existe e é só.

Achei interessante o comentário, apesar de breve, da Profª Vivian sobre a intenção de uma obra literária. Se ela tentasse aprofundar um pouco mais na questão do discurso usado por Álvares de Azevedo, usando algum trecho da obra ou quem sabe um poema mais marcante da época, considero que seria bem mais proveitoso e instigante, já que um simples comentário havia suscitado tanta aversão. A obra literária toma a palavra ainda quente e viva das lutas sociais que são travadas na sociedade e, por isso, está sempre carregada de ideologias e desperta muita hostilidade quando é submetida à análise de suas entonações. A obra literária pode ser vista pela beleza ou pelo grotesco que comunica, e as reações vão depender do leitor,

que é ativo e pensante, pois pressupõe *a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social* (BAKHTIN, M., p. 225), travadas na escola.

A Prof^a Rosely, do turno noturno, trabalhou com uma realidade bem diferente da realidade do diurno durante todo o ano de 2004. Por isso, considero que os fatores que interferem e modificam a realidade de uma sala de aula noturna também devem ser levados em conta a fim de que se analise de forma diferenciada os acontecimentos das aulas do noturno.

Essa aula que agora relato aconteceu num dia em que a Prof^a Rosely chegou atrasada e fomos informadas de que só poderíamos entrar na 2^a aula. A professora não ficou muito satisfeita com isso e comentou comigo:

Prof^a Rosely – É verdade que eu me atrasei, mas veja só (disse me mostrando o relógio) ainda não são nem 19h00. Isso é que eu não entendo... os alunos podem entrar até a 2^a aula, o professor tem de chegar cedo, não pode ser esperado, porque senão sobem a aula... isso é democracia...

Concordei com ela e ficamos esperando a segunda aula. Ela havia programado uma aula com o uso do vídeo-cassete, pois iria assistir com os alunos ao filme “Joana D’Arc”, que considerava próprio para o estudo da Literatura da Idade Média. Como ela não havia agendado antecipadamente o uso da TV e do vídeo, foi informada que outro professor estava utilizando os equipamentos e que ficaria com eles nas três primeiras aulas. A Prof^a Rosely ficou muito chateada e decidiu pegar na sala da coordenação os livros do MEC. Reparei que ela só havia trazido para essas aulas a sua bolsa e a fita do filme. Entramos na coordenação e ela escolheu alguns livros de terror e humor. Disse *é o que eles mais gostam de ler. E tem de ser bem fininho, senão ninguém pega para ler.*

Quando tocou a sineta, entramos na sala da 1^a série “I”, a professora cumprimentou os alunos, disse que havia programado para assistirem a um filme, mas que outro professor estava usando a TV e o vídeo, então eles iriam escolher um dos livros que ela trouxera e iriam ler.

Os alunos não gostaram muito, mas todos se levantaram e foram buscar um livro, que estava em cima de uma carteira bem ao centro da sala. A professora então orientou:

Profª Rosely – Vamos fazer uma leitura consciente. Prestem atenção: vocês terão de fazer as referências bibliográficas de cada livro lido no caderno.

Alguns alunos não gostaram e muitos falaram:

Aluno 1 – O que é uma referência bibliográfica?

Aluno 2 – Como se faz isso aí que a senhora falou?

Profª Rosely – (usando a lousa e falando) Referência bibliográfica são as informações sobre o livro, por exemplo, o nome do autor, o título do livro, a cidade e a editora em que ele foi feito, o ano da edição. Prestem atenção que eu vou colocar aqui na lousa como é que deve ser feito.

Começou a escrever a referência bibliográfica do livro que tinha nas mãos. Um aluno disse:

Aluno 3 – E onde eu acho esse monte de coisa dentro do livro?

Profª Rosely – Ah, é. Prestem atenção, procurem aí atrás da 1ª ou da 2ª página do livro. Encontraram?

Aluno 3 – Achei. E agora?

Profª Rosely – Agora preste atenção ao que eu estou fazendo na lousa.

Continuou escrevendo na lousa e explicando como deveriam ser colocadas as palavras: uso da letra maiúscula, sem abreviações, uso dos dois pontos, aspas, itálico etc. Houve um certo alvoroço na sala porque muitos livros do MEC têm vários autores e começaram a reclamar que estava ficando muito complicado e perguntaram:

Alunos – Para que serve isso?

Profª Rosely – Um dia vocês vão ter de fazer um projeto de pesquisa, aí já sabem como fazer uma referência bibliográfica.

Observei que ela estava ganhando tempo com essa aula e que perdia uma boa oportunidade de trabalhar com os textos dos livros, de autores consagrados como Stevenson, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Ivan Ângelo, Marcos Rey, entre outros. Continuou falando sobre a importância das referências

bibliográficas até que decidiu pedir para que os alunos lessem a história dos livros.

Eles começaram a ler e alguns alunos iniciaram uma conversa. Ela disse:

Prof^a Rosely – Psiu! Leitura tem que ser feita quietinho. Tem que ter concentração.

Alguns alunos continuaram conversando até que um aluno, mais velho que a professora, falou em voz alta:

Aluno 4 – TERMINEI!

Todos riram e continuaram a ler, inclusive ela que, sentada numa mesa de aluno, no meio da sala, parecia compenetrada na leitura. De vez em quando algum aluno perguntava o que significava determinada palavra e ela respondia. A cada interrupção muito riso e falatório, depois se acalmavam e continuavam a ler. As palavras que suscitavam dúvidas eram: coriza, calhorda e coisas assim. Um dos alunos, de talvez uns 35 anos, perguntou:

Aluno 5 – Só uma historinha tá bom, professora?

A professora não responde. Está lendo atenta.

Era muito engraçado vê-la assim, sentada, interessada na leitura, os cabelos encaracolados que me lembravam as histórias da Emília. Fiquei muito impressionada nessa aula: como é que ela conseguia prender a atenção de todos na leitura? Será que era porque ela os acompanhava? Depois que ela terminou, olhou para os alunos e perguntou se podiam comentar sobre as leituras. Os alunos concordaram e quando iam começar a falar sobre suas histórias, a sineta tocou.

Além dessas observações em sala de aula, para amparar esses quadros de categorização, relatarei algumas partes das entrevistas semi-estruturadas que realizei com as professoras, pois

na entrevista a relação que se cria é a interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na

medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33)

Com base nas observações, nos diálogos mantidos com os professores, em minha experiência profissional e na bibliografia consultada, estabeleci algumas das questões para as entrevistas (anexos). Optei por esse tipo de entrevista não estruturada pois conforme fui utilizando as perguntas já traçadas no meu “roteiro”, algumas outras tantas foram surgindo e permitiram aos participantes tanto esclarecer as respostas já dadas, como incluir contribuições relevantes com a inserção de novas questões sobre o foco do problema. A base das perguntas que utilizei nas entrevistas vinham de uma proposta de trabalho realizada no primeiro ano de estudos do Mestrado, e serviram muito bem para as minhas questões iniciais.

4.2.2. Aspectos da profissão: saberes do professor de Literatura

As informações obtidas das observações e entrevistas geraram alguns níveis de categoria de significados que foram conferidas depois das inúmeras leituras atentas sobre o material coletado. Pretendendo comparar as respostas das professoras a algumas questões com as práticas efetivas em sala de aula, utilizei também alguns relatos dos questionários dos alunos e das observações em sala para a análise dessas questões. As categorias foram assim definidas e consideradas suficientes, *pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados*. No tempo em que passei na escola, procurei ficar o mais próximo possível tanto da professora quanto da Coordenadora de cada turno, pois considerei que o trabalho em equipe é que constrói a convicção de que o saber se desenvolve da interação entre todos que trabalham no processo e

(...) a certeza de que o poder para organizar a educação não reside nas mãos individuais; pelo contrário, ele resulta das interações que entre todos se desenvolvem com vista ao pensamento sobre o ato de educar e à criação de condições contextualizadas para que esse maravilhoso fenômeno possa acontecer. (ALARCÃO, I., 2003, p. 94)

Por isso, considerei importante questionar o que as professoras e suas coordenadoras pensavam a respeito da profissão de professor a fim de comparar as respostas às questões levantadas nas impressões retratadas no Quadro I. Também utilizei para este momento algumas respostas dadas pelos alunos aos questionários que apliquei. Considerei que as falas dos alunos eram importantes nessa hora porque eles e eu éramos as principais testemunhas das experiências em sala de aula. A partir das entrevistas com os professores, entremeadas das falas dos alunos e das coordenadoras, e depois de assistir as aulas desses professores durante o ano letivo de 2004, continuei a minha tabulação de dados pelos saberes do professor de Literatura.

De acordo com a pergunta: O que é preciso para ser professor de Literatura?, considerei que um fator importante para a análise mais fiel das aulas de Literatura seria detectar o que os professores ministrantes pensavam sobre o seu conhecimento da disciplina de Literatura e o valor do mesmo para suas aulas. Penso que o compromisso primeiro da profissão docente é de formar cidadãos, e estar sempre muito próximo do seu aluno a fim de entendê-lo.

A mudança de comportamento do aluno não é só disciplina, é uma mudança muito mais relacionada à postura frente ao mundo, à vida. O cuidado e a preocupação com os alunos obedecem a um compromisso de ética profissional e o estabelecimento de relações e vínculos que implicam na emotividade e afetividade tem suas repercussões mais tarde na formação do indivíduo. Todas as ações dos professores têm conseqüências morais para os seus educandos na medida em que refletem os aspectos mais pessoais da evolução, os sentimentos e os cuidados que a profissão exige no atendimento às pessoas.

A partir da análise das entrevistas e aulas dos professores, algumas categorias foram montadas e organizadas no Quadro III. Foram selecionadas algumas características da aula de Literatura que os professores, nas suas falas, consideravam importantes para a sua atuação em sala de aula.

Portanto, o resultado ficou o seguinte:

TABELA III

| Saberes necessários para um professor de Literatura | Prof^a Célia | Prof. Hélio | Prof^a Vivian | Prof^a Rosely |
|--|-----------------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Domínio da teoria | M | M | M | P |
| Eficiência da prática | P | P | P | P |
| Consciência crítica da função do texto literário para a realidade do aluno | P | P | P | P |
| Reflexão sobre a prática | P | M | M | P |
| Consciência do profissionalismo | M | M | M | P |
| Busca do conhecimento individual | M | M | M | P |
| Busca do conhecimento coletivo | P | P | P | P |
| Uso de recursos durante a aula | P | P | P | P |

CÓDIGOS DE FREQUENCIA: **M** – MUITO / **P** – POUCO / **A** – AUSENTE

Para a montagem desse quadro, analisei as respostas dadas pelas professoras às entrevistas, bem como as falas das coordenadoras. Porém, foram considerados também o registro dos questionários dos alunos e algumas observações efetuadas em sala de aula.

- **O que é preciso para ser professor de Literatura?**

Para responder à pergunta, a Prof^a Célia disse que o principal é reconhecer a importância de ser professor e dominar os conteúdos que se propôs a ensinar.

Prof^a Célia – Primeiro, tem que ter consciência da importância de ser professor, né, a importância de se transmitir conhecimento. Precisa, assim, então, ter pelo menos base do conhecimento a ser transmitido. (...) Eu acho que a maioria dos docentes tem consciência dessa importância, mas infelizmente, tem alguns que ainda deixam a desejar... E depois, quanto ao domínio do conteúdo. Eu acredito que... para vir para a escola eu nunca venho sem antes

saber o conteúdo que tenho de aplicar, então eu procuro sempre ter o meu planejamento bem feito pra eu poder ter o domínio do que vou transmitir aos alunos, pra não cometer gafe, não aplicar lições erradas. E depois, se você não souber responder alguma coisa pra eles eu inclusive os convido para que me ajudem a pesquisar, então nós fazemos a pesquisa juntos e nunca deixo pergunta sem resposta, sempre procuro saber a resposta para não deixar dúvidas. Acho que trabalhar com música na Literatura é muito legal, os alunos gostam muito. Se a gente trabalha uma vez eles ficam sempre cobrando que a gente repita a aula, que volte a trabalhar com música, com vídeo também, gostam muito, filmes na área, coisas assim, que facilitam muito o aprendizado e que ajudam a que eles aprendam sempre mais... eles aprendem muito mais facilmente com esses recursos do que se você usar só a lousa e o livro. (ENTREVISTA-20/6/04)

De acordo com as primeiras observações que fiz das aulas da Prof^a Célia, percebi que esse princípio propugnado na entrevista, *a importância de se transmitir conhecimento*, é uma noção muito forte e parece impregnar as aulas de Literatura da professora. Durante as aulas, o que percebi foi uma exposição de todos os valores, crenças e conceitos prontos em que a professora acreditava e que realmente transmitiu aos alunos, que não tiveram a oportunidade ou o estímulo de procurar, na obra de arte literária, na música ou no filme o seu próprio entendimento a partir das suas reflexões e experiências. Essa ‘pressa’ que se observa na interpretação da obra literária é própria de professores de Literatura, observei que também as professoras Vivian e Rosely faziam a mesma coisa em quase todos os momentos de interpretação. A urgência em ‘desvendar’ a alma da arte, por parte das professoras observadas, impede o aluno de perceber que

(...) o instável ponto em que nos situamos é atravessado por jorros de signos contraditórios, emitidos pelos modernos meios de comunicação, e o texto literário precisa ser compreendido no jogo instaurado com a palavra pelo cinema, a televisão, o vídeo-clipe, espaços em que ritmos diferentes se medem e se confrontam, permitindo a emergência de novos e inesperados discursos sobre a

obra escrita, que, antes mesmo do advento da mídia contemporânea, sempre dialogou com outras artes, como a música e a pintura. (FONTES JÚNIOR, 1990, p. 19)

O trabalho com a linguagem da Literatura, a compreensão das forças que se batem dentro de uma obra de arte literária, da letra de uma música ou de uma pintura não é realizada no ambiente da sala de aula. A partir dessas reflexões, considerei importante discutir dois dados que apareceram no Quadro III – Saberes necessários para um professor de Literatura: 1) pouca atenção no desenvolvimento da consciência crítica da função do texto literário para a realidade do aluno (item 3, Quadro III), e 2) pouca atenção à busca do conhecimento coletivo (item 7, Quadro III). Esses dois itens chamam a atenção pois, apesar de haver outros pontos que obtiveram respostas idênticas por parte dos professores, esses dois são importantíssimos para a integral formação do leitor autônomo, ou melhor, do leitor que sabe separar o que “presta” daquilo que deve ser descartado. O trabalho em grupo, na busca do conhecimento coletivo, é uma das maneiras mais dinâmicas e eficazes de desmistificar o papel de manipulador que o professor assume na escola tradicional, ou seja, a solidariedade que se desenvolve no trabalho em grupo enfatiza cada vez mais a responsabilidade de o aluno assumir o seu papel social no contexto escolar. Interagindo com seus colegas, o educando proporciona aos seus pares experiências que ajudam a compartilhar e apreciar a aprendizagem coletiva, a proceder e manter o diálogo, a experimentar a dinâmica da democracia participativa, ao invés de só e simplesmente acreditar na sua própria voz ou na voz do professor.

Dar mais importância ao conhecimento individual (item 6, Quadro III) é uma característica da sala de aula tradicional e se mantém sob a ótica de que a partir daí estimula-se a independência. Porém, esse tipo de independência, tradicionalmente trabalhado, também pode impedir o estabelecimento de contatos sociais muito importantes que oportunizam a troca de informações e experiências, o que, por sua vez, poderia proporcionar cada vez mais a oportunidade de trabalho independente. Segundo Henry Giroux,

(...) a noção tradicional de independência não suscita um equilíbrio entre desenvolver talentos próprios e o compartilhar de tarefas com outros estudantes. As características de ritmo próprio e liderança entre colegas reconciliam de forma suave essa contradição. Os estudantes não apenas têm amplas oportunidades de explorar seus talentos e interesses em um ritmo que possam controlar, como também podem compartilhar seus interesses com outras pessoas. Eles obtêm ajuda tanto dos líderes da turma como de seus colegas. (GIROUX, H., 1997, p. 73)

A rotina de uma sala de aula, vista desse modo, deve estimular não somente o aprendizado, mas principalmente o estabelecimento de um “tempo próprio”, ou seja, o relógio e a voz do professor já não são imperativos e mantenedores de uma prática pedagógica arcaica de frenagem da aprendizagem. A partir da manutenção de seus próprios horários de aprendizagem compartilhada com sua turma, o estudante aprende também a manter seu ritmo individual de desenvolvimento cultural, qual seja a melhor forma de desenvolver sua percepção crítica e sua compreensão a respeito de determinado assunto.

Apesar das fracas tentativas da professora em instigar os alunos a procurarem descobrir signos e símbolos dentro da leitura, durante as suas aulas não foram usados muitos filmes, na verdade, ela levou os alunos ao cinema uma vez, para assistir ao filme “Tróia” e também não deu aulas usando o vídeo. Quanto à música, a Prof^a Célia usou mais vezes esse recurso durante as aulas. Ela tem bastante habilidade na interpretação de músicas e, se tivesse um pouquinho mais de paciência, poderia desenvolver aulas de Literatura muito produtivas usando letras de poesias que foram musicadas, mas sempre deixando que os alunos inferissem primeiro, antes de tecer comentários.

Quando entrevistei a Coordenadora da Prof^a Célia, fiz-lhe a mesma pergunta, além de perguntar também sobre a “marca pessoal” da sua professora de Literatura e o que ela e os alunos consideravam como ponto importante nas aulas da Prof^a Célia. Sem titubear, a Coordenadora do Matutino disse-me que para ser professor era importante manter sempre um “pé” na pesquisa, conservar a dinâmica de grupo e trabalhar com os mais variados materiais, como por exemplo, a biblioteca e a Sala de Informática. Acrescentou, sobre a prática de sua professora de Literatura:

Coordenadora do matutino – A responsabilidade, a vontade que ela tem que os alunos aprendam, então ela não tem assim... ‘ah, eu não tenho tempo’. Não. Ela vem fora do horário, prepara mesmo as aulas, até mesmo pesquisa e leva para os alunos. Ela é bem... ela é dinâmica, ela é compromissada. Segurança no conteúdo, que ela tem também. Além disso, o desempenho. O interesse que os alunos observam, que ela tem de ensinar. O prazer que ela tem de ensinar. E ela está sempre muito junto dos alunos. Não é aquele professor que diz: ‘eu quero isso em Literatura e vocês vão pesquisar’. Não, ela está sempre perto do aluno direcionando o trabalho. A gente não vê ela fora de sala buscando alguma coisa que ela não preparou, ela está sempre buscando junto com o aluno, fazendo os trabalhos com o objetivo juntamente com os alunos... eles falam: ‘vamos querer este objetivo’, e ela deixa... (Coordenadora Lúcia. ENTREVISTA-29/6/04)

Considerarei importante a fala da Coordenadora do Matutino sobre a prática da Prof^a Célia, e no que tange à interpretação pela escola das novas competências do Ensino Médio, podemos recuperar dessa fala da Coordenadora a noção de que a escola tem o dever de preparar o aluno para ‘buscar junto’ ao professor o seu conhecimento, procurar os seus próprios objetivos. O papel da educação na nova sociedade tecnológica considera importantes as novas propostas onde se observa que

(...) alteram-se os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (PCNs, 1999, p. 25)

Continuei perguntando à coordenadora o que ela considerava importante que uma coordenadora ensinasse aos seus professores. Respondeu-me:

Coordenadora do matutino – Trabalhar em grupo. Coletivo. Saber o que cada um está trabalhando na sua área, para cada um desenvolver, se não perto, mas

próximo, o conteúdo. Principalmente História e Geografia, Literatura, a própria Filosofia, caminhando juntas... Português a mesma coisa. Trabalho interdisciplinar. Não vou dizer que todos os professores conseguem seguir isso, mas pelo menos uma proximidade eles mantêm. (Coordenadora Lúcia. ENTREVISTA-29/6/04)

De acordo com o PCN, a organização em três áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) *tem como base a reunião desses conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade* (PCNs, 1999, p.32), visando a um maior aproveitamento do tempo e das oportunidades de aprendizagem dentro do contexto escolar. A Coordenadora pareceu-me afinada com as novas perspectivas dos PCNs sobre a educação.

Também questionei o outro professor do matutino, o Prof. Hélio, sobre o que é preciso para ser professor de Literatura. O Prof. Hélio começou a dar aulas na Escola Estadual Maria Constança de Barros a partir do 2ª semestre do ano letivo de 2004, e pegou todas as salas das primeiras séries do Ensino Médio. O conteúdo que estava sendo ministrado pela Profª Célia no final do 1º semestre era o Classicismo, portanto, o Prof. Hélio continuou o 2º semestre introduzindo o estudo do Quinhentismo. Sobre a pergunta, respondeu-me:

Prof. Hélio – É necessário aprender a cada dia, com todos. A experiência e a psicologia em lidar com os adolescentes também é uma coisa muito importante que ajuda o professor. A experiência e a psicologia ajudam o professor a se tornar uma pessoa mais maleável ante as dificuldades da sala de aula, para que possamos compreender os alunos e a intensidade das aulas de Literatura, a fim de despertar para o estranhamento da realidade a partir da leitura e da linguagem. É importante que o professor esteja de posse da teoria, mas ela só tem sentido se for usada na prática. . (ENTREVISTA 07/10/2004)

Na fala do Prof. Hélio, percebe-se que a busca pela liberdade de expressão tem por base a identidade entre os indivíduos e a preocupação na manutenção do interesse coletivo, que também é preocupação do professor. Auxiliando o aluno a analisar o mundo, os fatos sociais, compreendendo-o e ajudando-o a compreender a realidade do mundo em constante progresso, o professor oportuniza o movimento dialético em sala de aula, promovendo a auto-reflexão e a autonomia.

De acordo com o exposto no capítulo I desta Dissertação, *a Literatura traduz o grau cultural de uma sociedade* (PROENÇA FILHO, D. 1969, p.22) e o professor é o instrutor que orienta o aluno a usar as suas “antenas” na captação dos movimentos dessa sociedade. Nas palavras do Prof. Hélio, continuar a aprender todos os dias é uma das formas de o professor transformar-se todos os dias no discípulo que aprende e, nesse movimento de transformação – marcado pelas continuidades e descontinuidades – é que os conteúdos escolares ganham sentido e significado. Refletir sobre as contradições dentro do texto literário a partir do *estranhamento* de uma boa leitura da obra é tarefa de um ensino que se propõe crítico e que leva o aluno a elaborar a sua opinião a partir da interiorização da opinião de alguém, possibilitando-o a aquisição do conhecimento através da experiência da reflexão sobre o fato. A leitura reflexiva de textos literários

(...) como atividade mínima e necessária, é produção e recriação de sentidos, o que significa dizer que, iluminado pela leitura, o texto pode desmanchar os contornos (da aula, das competências, das atribuições) e embaçar as vistas mais sequiosas pelo conteúdo. O próprio estatuto definido da obra (uma aula “de literatura”, um professor “de filosofia”, um texto de “sociologia”) pode, no limite, criar um ambiente irrespirável, em que não vai sobreviver aquele que não saiba, muito claramente, muito claramente, classificar um texto, iludindo-se com o tê-lo compreendido completamente. (MONTEIRO, 1990, p.90)

A leitura irrespirável de que trata Pedro Meira Monteiro é o despertar para o estranhamento de que nos fala o Prof. Hélio, sobre o trabalho do professor de Literatura em sala de aula. O texto instiga a imaginação a partir dos referenciais que o aluno já possui e que, somente com a dialética da informação, vai poder re-imaginar e re-inventar.

O Prof. Hélio acredita que é através do uso da psicologia e da experiência o professor *tem a força de conseguir mudar conceitos e idéias através das suas relações com o aluno, conseguindo assim até mesmo mudar uma sociedade.* Acredita que *a mudança da postura das pessoas que ingressam na escola, depende dos professores, e isso é muito grave, pois o professor é o espelho do aluno;* e vai mais além quando afirma que, se o professor não consegue operar essa mudança, ou se ela não é significativa na vida do aluno, ele *não “educou” ninguém.*

Segundo Antonio Cândido, há dois modelos de docentes: o professor “paizão”, responsável, dedicado e mandão, por isso funcional; e outro: o professor racionalizado, técnico, preparado, com tendência a ser específico. O autor critica a Universidade quando a responsabiliza por essas mudanças que dão mais importância ao professor “curricular” do que ao verdadeiro mestre que ensina. Na fala do Prof. Hélio, notamos que há uma certa concordância em entender que

(...) o ato docente pressupõe um trabalho em cujo desenvolvimento um ser humano se dirige a outro para estabelecer uma relação que torne possível a transmissão/incorporação satisfatória do conhecimento, não apenas para que o educando o possua, mas para que através dele se oriente melhor na sociedade e, em geral, na vida. E é isto que caracteriza o verdadeiro professor, sem prejuízo de uma capacidade produtora e eventual. (CÂNDIDO, A., 1998, p. 5)

A arma ideológica e cultural que os professores têm e a capacidade que adquirem, ao longo do tempo, de fazer com que as informações se incorporem realmente na vida e na relação de saberes do educando para ajudá-los a modificar suas realidades, é que impulsiona o saber-fazer e a procura pela correção, pela aquisição do estado de “perfeição” que busca todo professor em sala de aula. O Prof. Hélio acha ainda que é somente acreditando nessa *capacidade de mudança que se adquire através da educação que o aluno passa a receber, perceber e assimilar melhor os conhecimentos das aulas.* As informações acadêmicas, se não estão ligadas à vida e à mudança de comportamento, não servem para o aluno e não acrescentam nada de muito importante ao que ele pode levar para toda a sua existência: *eu*

acho que nós temos que trabalhar a educação no sentido holístico, eu penso assim. Caso contrário nós não estamos fazendo educação.

Entrevistei numa mesma tarde as outras professoras sobre os saberes do professor de Literatura. Essas entrevistas foram realizadas em horários diferentes, na sala de professores.

Questionada sobre o que um professor precisa saber para ministrar aulas de Literatura, a Prof^a Vivian respondeu:

Prof^a Vivian – De tudo um pouco, isto é, não é só teoria não, eu acho que deve ser mais prática do que teoria. A teoria ajuda a refletir sobre o conteúdo, mas a prática o efetiva. Os alunos hoje em dia não gostam de ler, e essa é uma questão que dificulta muito o aprendizado. Todas as vezes que você propõe a leitura de um texto, ou mesmo de um trecho do texto, é uma ‘chiadeira’ que não acaba mais... eles não estão acostumados a ler, e que brasileiro está, não é? Não conhecem nada do mundo e nem tem vontade de conhecer. Mas eu não estou colocando a culpa nos alunos, não. Acho que falta muito para os professores de Literatura, e de Língua Portuguesa também, se conscientizarem de que o ensino dessas disciplinas tem que mudar. Ninguém mais agüenta ficar decorando regras, procurando regras de português dentro do texto. Daí, quando você fala em ler um texto eles já pensam que você quer que eles procurem alguma coisa de gramática lá dentro. Mesmo que a gente tente falar das coisas que estão implícitas dentro do texto, procurar pela mensagem, mesmo assim, eles já ficam reclamando e, aí quando você diz o que significa eles falam ‘então é isso?’ ninguém mais quer procurar nada, está muito difícil acordar esse povo para o conhecimento, para a construção do próprio conhecimento. (ENTREVISTA 28/10/2004)

Segundo a professora, o papel do professor será sempre o de tentar realizar o que Paulo Freire (2000) nomeou de *apreensão da realidade*, a transformação do indivíduo em agente, para que possa adquirir possibilidades e conhecimentos que o capacitem a interferir e recriar a sua própria realidade. A fala da professora, contempla esse tipo de raciocínio e a preocupação

da maioria dos professores: (...) *porque você ensinar regras e tudo mais e não saber pra que é que ele vai querer saber aquilo... ele não vai querer aprender também, então você tem que dar um jeitinho de fazer ele dar uma utilidade pra aquilo também, ligar com a realidade, isso é fundamental, porque aí com o interesse dele, vai conseguir aprender alguma coisa (...)* (Prof^a Vivian - ENTREVISTA 28/10/2004). Os saberes docentes assim visualizados, não se reduzem ao conhecimento e domínio do conteúdo, embora isso seja considerado importante pelos sujeitos da pesquisa, mas aos diferentes aspectos de abordagem, aplicação da teoria na prática e vínculo do conteúdo programático com a vida do aluno.

Dessa forma, a maneira de encarar a importância dos saberes, equivale a dizer que as competências do professor não mais se restringem tradicionalmente ao domínio do conteúdo, do modo de administrá-lo ou de avaliar a produção do aluno, mas vão além, fazem uma leitura da complexa atividade que se instaura na comunidade escolar, na sociedade em que vivemos e na organização social em que se insere o aluno. Se o professor não consegue relacionar seu saber com a realidade e passar isso para seus alunos, então tudo o que faz dentro da sala de aula é inútil. A Prof^a Vivian acredita que a forma de ensinar é a parte mais importante dos saberes de um professor, ou seja, todo professor *tem que arranjar formas, arranjar caminhos pra que esse conteúdo, transmissão de conhecimentos pro aluno seja da mais fácil possível*. Percebemos nessa atitude uma preocupação com o que Roldão chama de *reflexão sobre a ação* (ROLDÃO, M.C., 1999, p.106), ou seja, a procura pelos melhores meios de abordagem, de didáticas que podem ser empregadas em sala de aula para que o outro – o aluno, consiga apreender e relacionar a teoria à sua prática.

Mas como selecionar textos, livros, temas para a leitura em sala de aula, se os professores de linguagens raramente recebem em sua formação inicial uma orientação mais profunda sobre a avaliação de livros para a juventude? Mesmo nas melhores universidades, são raros os professores que desenvolvem trabalhos na área de pesquisa, análise e produção da literatura para jovens, as metodologias de leitura ou ainda a pedagogia da literatura. Os professores geralmente desconhecem, ou pouco conhecem, o que existe no mercado em literatura infanto-juvenil e, na maioria das vezes, limitam-se a indicar apenas os livros que lhes chegam às mãos, por meio da propaganda das editoras ou que são distribuídos nas escolas pelos programas de leitura do governo.

Observei também, pela fala, que a Prof. Vivian estava um pouco desestimulada pela falta de vontade dos alunos e então perguntei se ela considerava que o professor de hoje estava preparado para essa realidade. Respondeu-me:

Prof^a Vivian – Acho que não. Porque a gente estuda muito, eu estudo muito, procuro na Internet, levo novidades, levo filmes, comento sobre algum filme que eu vi, aproveito o que eles já viram no cinema e comento em sala, mas mesmo assim... parece que nada mais chama a atenção desses alunos. É uma mesmice... e depois eles reclamam quando você cobra alguma coisa na prova que os faça pensar mais. Por exemplo, eu estava explicando sobre a interpretação de textos poéticos, a dupla significação das palavras, as figuras de linguagem usadas dentro de um texto, nas aulas e, quando coloquei isso na prova, na análise de um poema de João Cabral de Melo Neto, os alunos acharam difícil e disseram que eu nunca havia falado daquilo. Eles querem que você coloque na prova exatamente o mesmo poema que você usou para explicar o assunto em sala de aula. Não relacionam nada, não fazem relações, não conseguem compreender se você muda o contexto. Eu conversei com um professor de matemática e ele me disse que com ele também é assim: se ele muda um número, pronto! Eles não conseguem mais entender o problema e, pior, dizem que você nunca ensinou aquilo! Que é que você acha, Ausdy? Como é possível assim, heim? Será que estamos preparados para essa realidade? Às vezes eu acho que não. (ENTREVISTA 28/10/2004)

A resposta a essa pergunta muito me preocupou, pois várias vezes observei em sala que as atitudes relatadas pela professora na entrevista aconteciam realmente, apesar dos recursos que ela dizia usar. Porém, ela tinha razão, alguns alunos, talvez a maioria, gostava muito quando a professora fazia a interpretação do poema, deliciando-se até com as intenções e revelações que iam sendo descortinadas durante as divagações do professor. Mas, questioneimei, onde ficava a emoção do “primeiro encontro”, se primeiro o olhar dado à obra era o olhar

da professora? Como conhecer e gostar de algo se o que se conhece primeiro é a opinião de alguém sobre “a coisa”? O resgate da emoção, o embate das divergências, os conflitos de idéias, nada disso mais estava sendo estimulado, senão a voz do saber (lógico, do professor) sobre o assunto.

Segundo a Prof^a Vivian, os alunos não querem mais jogar o jogo da arte de desvendar as palavras de um texto, não querem mais ‘catar feijão’, na procura dos sentidos e significados do texto. Como disse Humberto Eco, os alunos acostumaram-se à escola e aos textos que preparam pequenos escravos para a interpretação da vida real, conformados em aceitar o abuso, o sofrimento e a injustiça (ECO, H. & BONAZZI, 1980, p.22). Quaisquer leituras mais profundas que possibilitem sair desses referenciais de acomodação e mesmice não provocam mais reações positivas da parte dos alunos, mas revolta em ter de deixar o seu mundo de poucas reflexões e muito comodismo para ir à procura de mais fronteiras a desvendar e ampliar.

Pedi à Prof^a Vivian que me mostrasse a prova em questão e ela, remexendo em seus armários, encontrou uma em que elaborara o gabarito. Mostrou-me e explicou qual a questão que havia suscitado o desentendimento e a revolta dos alunos. A questão era a seguinte:

A lição de pintura

Quadro nenhum está acabado,
Disse certo pintor:
Se pode sem fim continuá-lo,
Primeiro, ao além de outro quadro

Que, feito a partir de tal forma,
Tem na tela, oculta, uma porta
Que dá a um corredor
Que leva a outra e a muitas outras.

João Cabral de Melo Neto

- 01) João Cabral se utiliza de uma manifestação artística para falar de outra. Quais são, respectivamente, essas manifestações artísticas?

02) Como você entende o verso “Quando nenhum está acabado”? E a “porta” que leva a “outras portas”?

Ela explicou que os alunos argumentaram que ela não havia falado dessas manifestações artísticas que se pede na questão 1. Também reclamaram que o sentido da palavra ‘porta’ no texto pode ser uma infinidade de coisas. E continuou:

Profª Vivian – Você acha que dá para começar a ensinar Literatura para o primeiro ano se eles não sabem nem o que é linguagem literária e não-literária? Pois eu já tinha falado nesse assunto, eu já tinha falado em como estão implícitas as mensagens, não só no texto, mas na pintura, trabalhei com música, mas mesmo assim. Parece que você tem que descobrir tudo para eles. Se eles achavam que a palavra porta tinha muitos sentidos, que colocassem aqueles que parecessem estar na poesia, ora. Será que têm medo de arriscar? Não pensam em tentar mais nada? Nem que seja para ver se está certo? Eles não querem mais inferir, Ausdy. Não se preocupam em ver nada que está escondido, eu acho que é porque hoje em dia não se brinca mais de esconde-esconde. (risos) Esses alunos não adivinham nada. São muito lerdos. (ENTREVISTA 28/10/2004)

A preocupação da Profª Vivian vem bem ao encontro das preocupações relatadas no Capítulo II desta dissertação: como a Literatura está sendo vista pelos professores e alunos? Pra que serve? Que sentido há em extrair do texto os seus significados? A Literatura está sendo vista como uma das artes que mais propicia a manutenção das relações entre os seres humanos, pela sua atemporalidade, pelo seu mecanismo de *normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, executam as emoções?* (MORIN, 1967, *In* PROENÇA FILHO, D., 1969, p.32). Como ensinar Literatura para essa geração que, segundo a Profª Vivian, não quer mais descobrir, nem brincar de esconde-esconde?

A comunicação do pensamento humano, a reflexão sobre os fatos passados, sobre os tempos antigos, relatados nas obras clássicas da Literatura não chama mais a atenção dos

alunos. Segundo a professora do vespertino, poucos alunos ainda têm o costume saudável da leitura em casa, a biblioteca da escola não é freqüentada por eles e nem os livros que a professora pede para ler a fim de realizarem debates são lidos. Os alunos da Prof^a Vivian só lêem livros quando ela ameaça de fazer alguma prova depois da leitura, ela diz *é a lei do mais forte. Se eles não lêem, eu abaixo a nota mesmo.*

Perguntei à coordenadora responsável pela Prof^a Vivian sobre as atitudes da professora em sala de aula, e ela respondeu-me:

Coordenadora do vespertino – As suas atitudes às vezes são um pouco antidemocráticas, com superioridade perante os alunos. Às vezes ela discute muito com os alunos e com as mães que vêm aqui na escola, mas no geral, apesar das contradições de seu comportamento, ela é muito dedicada, estudiosa; essas atitudes compensam a falta de tato da professora. (Coordenadora Luzia – CONVERSA NA SALA DA COORDENAÇÃO)

Percebi que, apesar de detectar o uso excessivo do poder da professora dentro da sala de aula, a coordenadora do vespertino considerava as características positivas de sua professora mais importantes que as negativas, deixando-a agir livremente com seus alunos.

Quando entrevistei a Prof^a Rosely sobre as aulas de Literatura, foi muito enfática em me responder:

Prof^a Rosely – Ah, eu acho que para dar aula de Literatura hoje o professor precisa ter lido muitos livros e ter uma vontade muito grande de comunicar alguma coisa sobre eles para os alunos. Por que? Porque eles mesmos não querem ler. Sabe esses livrinhos do MEC que foram distribuídos nas escolas? Pois é, é o máximo que você consegue fazer que eles leiam. Imagine! Alunos do 2º grau limitados a ler livros indicados para quartas e quintas séries... é o caos, é ou não é? Mas se você já leu bastante, e conta pra eles o que leu, eles até que aprendem um pouco. Talvez até bem mais do que se você pedisse para eles lerem um livro sozinhos. Eu não sei... pode parecer esquisito, mas eu

prefiro comentar as obras com eles e aí, se alguém quiser ler, eu indico. No mais, o que eu uso em sala de aula como Literatura são os livros do MEC, que também servem, porque existe ali um Vinícius, uma Cecília Meireles, uma Cora Coralina... mas não é Literatura para ensino Médio, não é? Convenhamos que não é. (ENTREVISTA 28/10/2004)

Perguntei para a Prof^a Rosely se ela achava que a função do professor de Literatura era a mesma do ‘contador’ de histórias. Respondeu-me:

Prof^a Rosely – Fazer o que, não é? Se eles não querem ler, você lê para eles. E você mesma viu, em algumas aulas que eu usei os livros até que eles se interessaram pela leitura. Sabe porquê? Porque são textos curtos e de fácil entendimento. Tirando as poesias, os textos são muito fáceis de ser entendidos. Aí eles gostam.porque quando você manda escolher, eles sempre escolhem os mais finos. (ENTREVISTA 28/10/2004)

Será que os caminhos da mesmice e da convivência estão implícitos nas palavras da Prof^a Rosely? O despertar para a leitura e a interpretação de textos nos alunos do noturno, mais velhos, consideravelmente mais vividos, não seria a possibilidade de crescimento mais aparente? Pareceu-me que a professora desistiu de lutar, rendeu-se à força da escola que se acostumou ao comodismo. No questionário com os alunos do noturno, perguntei se a Prof^a Rosely tinha atitudes democráticas ou autoritárias em sala. Algumas respostas me surpreenderam e vem ao encontro da análise dessa fala da professora. São elas:

Aluna 1 – Ela tem umas atitudes democráticas sim, deixa todo mundo à vontade, talvez à vontade até demais (risos) e às vezes isso não é legal, porque se ela cobrasse mais, a gente tinha o que fazer.

Aluna 2 – Eu gostaria de dizer que ela é legal, mas ela parece viver no mundo da lua. Nem sabe o nosso nome, não liga se fizemos tarefa, eu acho que ela desistiu de tentar ensinar alguma coisa para nós. Isso é muito triste.

Aluno 3 – Todo mundo vem muito cansado para o colégio, eu mesmo tenho muito sono, e a aula da professora não chama a atenção. Quando ela manda ler aqueles livrinhos, eu aproveito para tirar uma soneca. Tô sendo sincero, ela é legal, mas a aula dela é chata. É monótona e cansativa. Não manda em nada. Deixa fazerem tudo o que quiserem. Isso é democracia?

Quando lemos essas declarações dos alunos percebemos quanto a escola é um organismo vivo e sempre latente, em constante movimento, mesmo que a princípio pareça um ambiente de marasmo. As falas desses alunos nos alertam para uma questão muito séria: eles querem ser ouvidos, escutados em suas reclamações e, principalmente, orientados nos seus fazeres. Pareceu-me que os alunos do noturno estavam meio perdidos dentro de uma escola que não mais se reconhece. Em conversa com a Diretora da escola, Prof^a Maria, ela me disse que o turno noturno é onde se observava mais a falta de professores concursados e formados na área. Ao noturno sobravam aqueles professores que não tinham encontrado uma carga horária no período diurno, e muitos somente completavam a carga horária no noturno, por isso é que havia muitos professores para uma só matéria e as mesmas séries tinham várias ementas, porque não eram os mesmos professores que davam aulas em todas as séries. Além desse fator, os professores já chegavam ao turno noturno cansados, quando chegavam, muitas vezes mandando substitutos que não conseguiam fazer um bom trabalho. Será que a Prof^a Rosely também chegava cansada à escola? Isso era percebido pelos alunos, que achavam sua aula monótona e chata?

Em um dos dias que observei as aulas da Prof^a Rosely, encontrando a coordenadora no corredor da escola, pedi a ela que me concedesse uma entrevista, aconteceu o seguinte:

Coordenadora Rosa – Mas o que é que eu tenho de falar nessa entrevista, heim?

Respondo que eram perguntas relacionadas com as professoras e as aulas de Literatura.

Coordenadora Rosa – Ih... (risos) falar da Rosely? Falar o quê, isso vai servir para quê?

Esclareci que era parte do trabalho de pesquisa em que as coordenadoras seriam ouvidas sobre a prática de suas professoras de Literatura, e que a entrevista seria gravada e mais tarde ela poderia olhar a transcrição e 'arrumar' alguma coisa que não estivesse correta. Quando falei em gravação, a coordenadora não gostou muito, mas cedeu e marcamos um dia para a entrevista. Porém, ela continuou falando e considerei importante relatar:

Coordenadora Rosa – Sabe, a Prof^a Rosely é muito nova e ainda inexperiente... ela tem vontade de fazer tudo certinho, mas... é tão avoada... a gente percebe que ela não tem domínio da sala, não prepara aula... enfim, ela é um problema. Os alunos reclamam um pouco, mas ninguém quer dar aula no noturno, e fica difícil, você tem que contar com o que aparece.

Depois dessa conversa, fiquei muito interessada na entrevista com a coordenadora da Prof^a Rosely, e relatarei alguns trechos para uma análise. Perguntei primeiro o que ela achava que era importante para ser professor de Literatura e se a sua professora possuía esse(s) requisito(s):

Coordenadora Rosa – Eu acho que é muito importante dominar o conteúdo e ter preparado a aula que vai dar no dia. A amizade, a alegria, a vontade de ajudar e de saber também são fatores importantes, mas o professor é aquele que sabe, não é? Se você for muito bonzinho, muito bacana, muito animado e não souber dar aula, o aluno vai notar só isso, e vai sair falando pelos corredores, apesar de considerar você um amigo do peito. A professora Rosely possui todas essas características pessoais, mas ela é muito desligada de tudo, a escola é uma pequena parte de sua vida e eu não acho isso muito bom. Não estou dizendo que o professor deva ficar 24 horas ligado na escola, mas participar, vestir a camisa, organizar alguma coisa... porque o noturno já tem alunos que não querem saber de nada, então se você deixa continuar como está, para que serve a escola, o ensino, a matéria que você preparou?

Lembrei-me, durante a fala da coordenadora, do resultado da pesquisa relatada pelas autoras Aguiar & Bordini sobre a metodologia dos professores do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Era a mesma realidade do ensino noturno da Escola Estadual que eu pesquisava, agora perfeitamente aparente no discurso da coordenadora da Prof^a Rosely. As mesmas perguntas me voltam à cabeça: serão essas práticas decorrentes da (má?) formação do professor de Literatura? Serão práticas geradas pelo sistema educacional brasileiro ou pela comunidade escolar em que o professor está inserido? Há restrições ou imposições tão presentes na sala de aula que levem o professor a acostumar-se à perpetuação de práticas tão tradicionais?

Segundo Maria Alice FARIA (1999, p.10), não há mais interesse em pesquisar uma nova *pedagogia da leitura literária*, levando-se em consideração que os novos leitores é um público cada vez mais heterogêneo, resultado da democratização imperfeita do ensino no Brasil.

Os estudos literários se fecharam em centros especializados; o ensino da Literatura estratificou-se num conservadorismo que se limita à imposição de uma história literária, centrada nos “clássicos de antologia” e nas escolas literárias, e tendo as análises estruturalistas como via de abordagens desses textos. (FARIA, M.A., 1999, p.10)

Desse modo, a leitura literária esvaziou-se não só do contexto geral em que foram produzidas as obras, da visão dos autores e da experiência existencial que nos transmitem, mas também do sentido e da significância que possam ter para a vida, não só do professor, mas também do aluno. Com isso, passou a ocupar um pequeno espaço nas grades curriculares e até bem pouco tempo era considerada disciplina que “não reprova”. Faz-se necessário que a equipe escolar conheça a sua clientela, o que pensa, onde vive, o que sente, suas expectativas, seu dia-a-dia, suas necessidades culturais e sócio-econômicas, a fim de que não se perca em atitudes e conteúdos desnecessários à formação desses indivíduos tão heterogêneos e que, mais tarde, poderão classificar a escola, o professor e a aula de chatos e monótonos.

Muitas outras perguntas sobre a formação dos professores começavam a me ferver a cabeça e comecei a considerar que, apesar de terem opiniões tão diferentes a respeito dos saberes de um professor de Literatura, os professores da Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado confirmavam que o papel da Academia na manutenção do caos da escola pública não é um papel secundário, pelo contrário, há uma macabra ‘parceria’ nessa relação de comodismo e manutenção das velhas e gastas tradições que se perpetuam no interior das escolas públicas.

4.2.3. Literatura e vida: importância e valor

Ao determinar minhas estratégias de pesquisa, pensei também em verificar o que os professores consideravam importante ensinar aos seus alunos sobre a Literatura. Através de conversas e de questionamentos escritos, colhi alguma informações que passo para o seguinte quadro:

TABELA IV

| CONHECIMENTO ADQUIRIDO ATRAVÉS DAS AULAS DE LITERATURA | PROF^a CÉLIA | PROF. HÉLIO | PROF^a VIVIAN | PROF^a ROSELY |
|--|-----------------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Conhecimento geral da produção literária brasileira | MI | MI | MI | MI |
| Valorização da cultura brasileira | I | I | I | I |
| Aperfeiçoamento da leitura, interpretação e produção de textos | MI | I | I | MI |
| Apreensão da realidade através da ficção | PI | I | MI | I |
| Compreensão crítica da história do Brasil e do homem brasileiro através dos textos | I | I | I | I |

MI – MUITO IMPORTANTE

I – IMPORTANTE

PI – POUCO IMPORTANTE

A pergunta que fiz aos professores e que oportunizou a montagem do Quadro acima, foi a seguinte:

- **O que você considera importante que o seu aluno saiba a respeito da disciplina de Literatura?**

A professora do período Matutino, respondeu:

Prof^a Célia – Considero muito importante o aluno ter um conhecimento assim... geral, da Literatura, principalmente do nosso país. Porque através da Literatura a gente passa a conhecer e ter a idéia de conscientização e de valorização do que é nosso, do que a gente tem... e outro aspecto que eu acho essencial é interpretar o que ler, porque isso vai ajudá-los em qualquer lugar e em qualquer coisa que eles forem fazer. É importante que saiba interpretar... ler e interpretar o que está lendo. (ENTREVISTA 30/06/2004)

Aprofundando a questão, perguntei à professora como e em quê a Literatura modifica (ou não) a vida de seus alunos e ela me respondeu que, dependendo do texto, o aluno vai refletir ou não sobre o seu papel social, assim, um texto ajuda na formação do aluno *como pessoa, frente ao que está acontecendo à volta dele, para ele aprender a ler e não engolir tudo o que lhe é colocado à frente e aprender a continuar a defender e entender os textos que são colocados à sua volta, tanto textos de publicidade quanto textos jornalísticos*. Entendo que, “não engolir tudo”, na visão da professora, significa que o aluno pode aprender a identificar e adotar ou não as idéias e os ideais presentes, não só no texto literário, mas na forma como ele é trabalhado em sala de aula. Talvez seja o início da aquisição de uma suposta autonomia da palavra, ou melhor, uma autonomia do pensamento, que leve em consideração o mundo anterior do aluno, seus conceitos e valores adquiridos pela vivência familiar cotidiana, antes da impregnação cultural dada pela escola. Questionei a professora quanto à conscientização dos professores em relação a esse papel do texto literário: será que os professores têm consciência da importância da disciplina na formação do aluno cidadão, ou seja, o aluno “que não engole” tudo que lê? Ela me respondeu:

Profª Célia – Eu acredito que a maioria não tem, alguns estão até muito preocupados e apressados para passar o conteúdo, fazer a obrigação. Esse é um dos fatores que atrapalham o lado social que é indissolúvel da educação e que é deixado de lado e faz com que a educação se perca, faz com que não sejam alcançados os objetivos propostos. (...) Quando você coloca horizontes para o aluno descobrir, ele vai perceber e se colocar numa posição de cidadão participativo, ter consciência de que existe uma sociedade e de que ele faz parte dela, vai ter de interagir com ela, porque não está sozinho. Então eu acredito que essa questão de abrir horizontes e despertar as relações, de estar somando, mostrando as situações caóticas que estão acontecendo no mundo, a história das civilizações, como a Literatura aborda essas histórias, você vai estar desenvolvendo a procura dessa visão de mundo, mais positiva, mais intensa, mais crítica, mais participativa. (ENTREVISTA 30/06/2004)

A professora Célia tem consciência de que a disciplina de Literatura e a escola, com suas vozes e seus discursos sociais, podem preparar o aluno para um enfrentamento muito mais crítico e saudável com os fatos da vida. A formação desse aluno cidadão, que propõe a professora Célia, a partir da formação do leitor autônomo, é uma das maneiras de conseguirmos, através das experiências vivenciais de outros tempos e de outras mentalidades, de outras culturas e de outros valores, alcançar o grande objetivo da escola contemporânea: formar um indivíduo crítico, que possa interferir, modificar e se adaptar à sua sociedade e ao seu mundo.

A professora do período Vespertino, quando questionada, respondeu:

Profª Vivian – Espero que meu aluno tenha a consciência de que a Literatura, apesar de ser uma manifestação artística, tem seu fundo científico, pois ela possui um método. E, que também é muito abrangente. Enfim, no estudo da Literatura conhecemos obras em que estão inseridos os reflexos artístico e

metodológico dos ideais de uma época e com eles os segredos da humanidade. (CONVERSA – SALA DOS PROFESSORES: 28/10/2004)

Sabendo que a professora Vivian tinha grande interesse pelo seu crescimento como profissional da Literatura, perguntei-lhe se todos os professores que ensinavam essa disciplina possuíam a capacidade de perceber e usar esse “fundo científico” e metodológico da Literatura na formação dos alunos. Respondeu-me:

Profª Vivian – Muitos professores não têm consciência da importância da disciplina, mesmo porque há um tabu em volta desta disciplina, quanto a sua importância. Inclusive há alunos que questionam a necessidade de seu estudo não vendo nele valor algum. Isto se dá porque não sabem fazer uma leitura crítica necessária da obra. A maioria dos alunos, na leitura de um romance, só consegue perceber o supérfluo: quem ficou com quem, quem traiu quem, quem morreu, e assim por diante. (CONVERSA – SALA DOS PROFESSORES: 28/10/2004)

Para a professora Vivian, o papel da arte literária na formação de seus alunos depende muito de como o professor trabalha os conteúdos ensinados. O “tabu” de que fala a professora refere-se ao fato de que a Literatura é vista somente como arte, sem engajamento, sem compromisso com a história das sociedades e sua formação. Daí, salienta ela, a disciplina não ganha valor nem status de disciplina importante para o currículo do aluno, ou seja, *estuda-se Literatura na escola somente para complementar a carga horária e conhecer textos antigos, considerados pelos alunos como “chatos”*. Segundo a professora, a disciplina de Literatura ajuda os alunos a ver *a vida sob dois aspectos: o real e o ideal, podendo assim ser um agente transformador de sua realidade*.

Os outros professores entrevistados também mantiveram a mesma linha de pensamento dessas duas professoras: apesar de se conscientizarem de que a disciplina é importante para a formação do cidadão crítico, leitor da realidade dos fatos de seu mundo, sensível ao ponto de

perceber as nuances no discurso dos homens de todas as épocas, admitem que nem sempre é esse o perfil do profissional da disciplina que se encontra na sala de aula.

Os professores também apontaram a falta de um envolvimento maior com a disciplina e com os discursos que se processam nos textos ensinados, por isso perguntei aos professores o que poderia ser feito com relação a esse problema. Variadas foram as respostas, mas o Prof. Hélio apontou *a intensidade das aulas e o estranhamento da realidade a partir da literatura e da linguagem literária* como um bom começo. É importante observarmos que o papel da Literatura, dessa perspectiva, fica muito mais abrangente, pois ultrapassa a noção de língua para intensificar a crença em que, dentro dessa língua, existem outras tantas linguagens e discursos a serem descobertos e analisados pelos estudantes, o que faz com que a Literatura ganhe contornos de coisa não explorada, ou melhor, desconhecida, instigante. A professora Célia apontou o trabalho em grupo e as dinâmicas do teatro como um ponto de partida para um bom trabalho em sala de aula:

Prof^a Célia – A gente pode estar sempre trabalhando com atividades de interação, isto é, um trabalho em que se distribuem atividades entre os alunos para que todos trabalhem juntos, que se tenha interação entre um grupo e outro... dinâmicas ajudam a relaxar e a entender melhor aquilo que consideramos “muito” difícil, e isso é interessante porque você vai desenvolvendo o aluno em vários aspectos: corporal, a fala, a inibição, a emoção... procurando resgatar a sensibilidade, a emoção, a emotividade, esse lado sentimental que, às vezes, a sociedade não quer ver, faz com que fique camuflado, faz com que envelheça, faz com que endureça... então é legal a disciplina resgatar esse lado com o trabalho da leitura literária, porque o professor muitas vezes se prende somente ao conteúdo que ele acha que tem de passar e esquece do outro lado, o lado emocional das pessoas, o lado humano... a Literatura abre esse campo de estudo e dá essa abertura para que a gente esteja trabalhando esse aspecto da formação do aluno. (ENTREVISTA 30/06/2004)

Segundo a professora Célia, a linguagem da Literatura é muitas vezes considerada “difícil” pelos alunos e o trabalho com essa linguagem através das dinâmicas em grupo e do teatro possibilitam o entendimento e a aquisição do que Bakhtin chama de *linguagem comum*¹⁴, a consciência dos diversos pensamentos e discursos que se processam em um texto. Segundo o autor, o entendimento e a aquisição dessa linguagem é o ponto de partida para a interpretação do meio social, do ponto de vista e do juízo correntes da época em que se dão (ou deram) os discursos presentes no texto.

No geral, todos os professores observados, quando entrevistados consideraram muito importante que o aluno saia do Ensino Médio de posse dos conhecimentos básicos da Literatura Brasileira: obras, autores e épocas literárias. Consideraram importante também que se trabalhe, nas primeiras séries, com a cronologia literária, a fim de que o aluno conheça a obra e o tempo em que aconteceu, situando-se no tempo para entender melhor o pensamento do homem que organizou a ficção. Esse entendimento do texto foi apontado pelos professores como um dos objetivos principais do ensino da Literatura: é a interpretação correta das variadas linguagens e vozes do texto no ato da leitura que auxiliará o aluno a se tornar um aluno leitor, ou seja, um indivíduo que, apesar de não ter vivido no tempo em que foram escritos: o romance, o conto, a poesia etc, sabe compreender a sua linguagem, as vozes que se manifestaram no texto e a intenção do autor.

O reconhecimento dessas vozes do texto e sua intenção foram considerados pelos professores papel importante na valorização da língua, da linguagem e da cultura do homem brasileiro, pois possibilita ao aluno perceber, através da ficção, a intenção do autor e as características da linguagem literária: o seqüestro da emoção, a catarse, a empolgação das expressões, a crítica velada. A Literatura, na opinião dos professores entrevistados, deve ser encarada na sala de aula como uma fonte de compreensão do pensamento do homem, em épocas passadas e também do homem do presente. Os romances, contos, crônicas, poemas, ensaios, fábulas, mitos do passado e do presente são fonte de compreensão e entendimento da fala, do pensamento e da ação do ser humano.

¹⁴ Segundo o autor, todo autor de uma obra literária se solidariza com ou se distancia das variadas linguagens usadas no texto, ora fazendo delas suas verdades, ora lançando-as à sombra da incompreensão. Esse estilo não monótono do trato com a linguagem é uma maneira de, segundo o autor, organizar o plurilinguismo dentro do texto.

Diz Bonald, escritor francês, que *o homem não pode pensar o seu pensamento sem pensar sua palavra*, portanto, para entendermos um texto, é preciso estar atentos às possibilidades e suspeitas que ele nos oferece, sem que haja necessidade de consultarmos um dicionário para entender cada palavra, mas precisando a todo momento recorrer ao conhecimento de mundo, às perspectivas de vida, às experiências passadas, nossas e de nossos pares, a fim de que consigamos transmitir esses conhecimentos e experiências aos nossos alunos, para que eles também, usando de seus próprios recursos e meios, desenvolvam a capacidade de ler com autonomia e consciência a história e o pensamento da civilização presentes na Literatura.

A Literatura não tem compromisso com o fato, mas ela é o fato vestido para a festa. Rica, recheada com os mais apetitosos recursos de que dispõe a linguagem humana, a Literatura recreia, diverte, ensina, critica, estimula, esclarece... Incentivar o aluno a explorar essas características através da sua própria criatividade é colocá-lo junto às fontes do ser, é prepará-lo melhor para um mundo onde todo homem pode se converter num autor/autoridade, capaz de gerir a escrita de seu destino e de sua própria vida.

Considerando que a prática resulta da aquisição de uma sólida teoria (que não se entende aqui como teoria livresca, mas como a teoria adquirida de leituras das experiências vividas nas mais diversas situações de aprendizagem) e de como essa teoria foi trabalhada, também na vida profissional do professor de Literatura esse fato torna-se importantíssimo na análise das perspectivas de ensino em sala de aula. Por esse motivo, e também por acreditar que um professor bem formado também forma bons alunos, considere interessante retirar de minhas anotações etnográficas e das entrevistas realizadas, algumas informações sobre a formação inicial dos professores observados nesta pesquisa, a fim de perceber de que modo essa formação interfere na *práxis* desses. Aproveitando algumas perguntas dos questionários de pesquisa (anexos) consegui encontrar nas respostas de duas professoras do diurno, observações importantes sobre a formação inicial, que passo agora a relatar.

- 1) Fale um pouco sobre a sua graduação.
- 2) Como você acha que aprendeu a fazer o que faz hoje?
- 3) O que você foi aprendendo com a sua experiência?

4) O que gostaria de ter aprendido na Universidade que lhe faz falta hoje?

A professora Célia, do período matutino, respondeu-me:

Prof^a Célia – A minha graduação foi feita nas férias mesmo, ela é bem resumida, compactada, estudávamos em julho em torno de vinte dias e em janeiro, quarenta dias. Muita coisa aprendi na Universidade, os professores ajudaram muito, mas mesmo assim só posso dizer que tivemos o básico, muita coisa ficou a desejar. Minha graduação foi para formação em Letras, com habilitação em português, literatura e inglês. Mas inglês eu não aprendi muito não. Já literatura e língua portuguesa foi muito bom. Os professores ajudaram muito. Porém, o que eu aprendi a fazer hoje foi na prática mesmo, eu comecei a dar aula foi no empurrão, comecei somente com o Magistério, e contei com a ajuda de uma professora, ex-professora minha. Daí fui me aperfeiçoando naquilo que fazia, estudando, aprimorando as técnicas, o domínio do conteúdo e o jeito de dar aulas, eu acredito que fui melhorando aos poucos. A gente aprende muito com os alunos também, a experiência que cada aluno traz é muito importante, é diferente. Então esse convívio acaba fazendo com que a gente cresça enquanto pessoa, a gente acaba tendo mais incentivo, mais dedicação, vendo que o outro espera um retorno. Se a gente vê que é possível acrescentar alguma coisa na vida deles e interferir em determinados comportamentos, na formação do caráter, do cidadão, então é gratificante e dá vontade de seguir em frente. O que eu acho que me fez falta foi ter estudado mais o Latim. Para entender mais a Gramática, sabe? Fica mais fácil também de interpretar certas coisas do texto, certas palavras com sentidos diferentes... também o inglês, eu acho que faz falta, mas o Latim é importante para que você compreenda as palavras. No Magistério eu não fiz Latim e nem nunca tinha estudado Latim, por isso senti falta na graduação e ainda sinto nas minhas aulas hoje.

É bem interessante verificar que a professora Célia considerou importante a experiência adquirida com sua antiga professora. Esse compartilhamento de informações, a

partir das experiências de alguém, é muito importante tanto na formação inicial como na formação continuada do professor, pois somente a teoria acadêmica não possibilita para a compreensão dos fatores independentes que interferem no dia-a-dia da escola; assim, a voz do professor mais antigo prepara o novo profissional para a prática partilhada, indispensável para a formação ética e moral do profissional da educação. Segundo José Contreras,

uma segunda dimensão da profissionalidade docente deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional. A obrigação moral dos professores, a ética de suas atuações, poderia associar-se a uma imagem de professores como profissionais isolados. No entanto, (...) a moralidade não é um fato isolado, mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento e que precisam elucidar o que é moralmente adequado para cada caso. (CONTRERAS, 2002, p. 79)

O compartilhamento de informações e de aquisição do que o autor chama de “moralidade profissional” propiciou à professora Célia o crescimento e a crença de que foi *melhorando aos poucos*. O convívio com a comunidade escolar, na opinião da professora, possibilita o crescimento do professor como profissional, como alguém capacitado a formar o caráter do cidadão e modificar certos tipos de comportamentos. Do mesmo modo, a professora do período vespertino, quando questionada, respondeu-me:

Profª Vivian - Na realidade eu nunca quis ser professora por acreditar ser esta uma profissão muito sofrida, não reconhecida por muitos, mas minha mãe sempre acreditou que eu poderia ser uma boa professora. Quando vim morar em Campo Grande fui fazer minha inscrição para o vestibular, então fiz inscrição para o curso de Pedagogia, decidi que seria Diretora de Escola. Acontece que na Universidade lhe falam uma coisa quando você se forma a realidade é outra. Resultado: no Estado de Mato Grosso do Sul nunca houve concurso para Diretor de Escola, então fui ser professora. Acredito que aprendi a fazer o que faço hoje estudando, lendo muito e pesquisando. Fazendo experiências, e por que não? Afinal a educação é

também um fenômeno científico. Observando tudo que acontece ao meu redor, aceitando meus erros com humildade e procurando corrigi-los. Aprendi muita coisa com a minha experiência. Poderia dizer até que tudo. No banco da Universidade você conhece as teorias, escuta alguns relatos de experiências que deram certo. Mas na prática tudo modifica, quase nada acontece da maneira que você espera acontecer. A cada ano, a cada turma nova é um novo aprendizado. Um curso que deixou muito a desejar para mim foi o curso de Letras, talvez por ter sido um curso de férias, por eu não ter sentado no banco da escola todos os dias.

A professora Vivian considerou a profissão como *muito sofrida* por acreditar que o trabalho do professor é menos gratificante no sentido da remuneração. Quando questionei essa resposta, a professora disse que considerava muito baixa a remuneração dada ao professor, tendo em vista a quantidade e a qualidade do trabalho que ele desenvolve. Sobre a formação, a professora também acredita, tal qual a professora Célia, que a experiência em sala de aula e com seus pares na escola foi muito mais importante na sua preparação como profissional do que a formação inicial. Como podemos verificar, as duas professoras concordam que faltou muita coisa em suas graduações, que não foram bem feitas, ou seja, não serviram para formar os profissionais que elas são agora. Mas as duas concordam em um ponto: a teoria – entendida como a relação compreensiva entre as experiências do trabalho acadêmico e as intervenções no campo da cultura – é que completa a base do conhecimento que vai ser burilado na prática em sala de aula. Segundo as professoras, o *banco da* Universidade ajuda, pois o professor de Literatura que não se convence da importância da teoria para a aula que vai ministrar está enganado da função da sua disciplina. Mas a prática em sala de aula modifica a teoria, e a cada ano, os novos encontros que acontecem na escola vão ‘moldando’ o saber-fazer do professor. Segundo as professoras, é somente conhecendo profundamente a teoria e aplicando-a na prática que o professor de Literatura – estudioso e conscientemente crítico – poderá capacitar seu aluno para a compreensão das idéias e ideais presentes nos textos de todas as épocas, instigando-o a procurar, ele mesmo, a partir de seus referenciais e vivências as vozes do texto e as ideologias presentes nelas.

Sou um fenômeno individual e sempre falei, você sabe, que trazia a minha contribuição pessoal para um fenômeno que só pode ser coletivismo. A principal função minha não está nas minhas invenções pois sei lealmente como elas não são minhas, mas no trazer o problema, pros que me lêem, como uma realidade permanente. Nada mais.

Mário de Andrade

CAPÍTULO V

COMO FALAR EM LIBERDADE SEM COMPROMETIMENTO? A TRANSITORIEDADE DE UMA CONCLUSÃO

Sou um homem que acredita no livre arbítrio, que acredita na vontade e na superioridade desrelacionada da inteligência e por isso mesmo aceito a responsabilidade de meus atos e dos meus erros e quando erro, se o caso é passível de perdão, peço perdão reconhecendo meu erro.

Fechar a porta da sala de aula e sair da escola... registrar o que ouvi, o que vi, o que imaginei... desimpregnar-me das gentes: alunos, professores, coordenadores, inspetores de aluno, serventes, secretários, pessoal da cantina, pais, visitantes... Fechar a porta e perceber que, apesar do treino, nunca pude estar fora do contexto, surda ao clamor, longe da briga. Apesar dos extremados cuidados, as minhas “verdades” brotaram sempre, como olhos d’água em solo arenoso, borbulhantes, límpidas e inocentes, refletindo as minhas idéias, valores, conceitos, ‘achismos’... também a minha “voz de poder” gritou dentro de mim, quis falar mais alto, quis apontar soluções e, como Manoel de Barros, dar grande importância às coisas jogadas fora (BARROS, M. , 1999, p.12).

Mas eu não me propus, desde o começo desta pesquisa, a apontar fórmulas prontas e, muito menos, a procurar professores perfeitos. Não. Pelo contrário, desde a decisão de procurar na sala de aula respostas para minhas dúvidas, sempre estive consciente de que seria muito difícil encontrar a sala de aula que respondesse a todas elas e mais, professores que não tivessem problemas com o ensino e a aprendizagem. Talvez por isso é que, mesmo depois de

passado este ano de pesquisa, de observações, de anotações etnográficas, eu ainda sinto o meu *mendigo moço, esmolando à porta do meu coração*.

A minha fome de saber, como eu já previa, não se satisfaz, apesar deste atribulado ano de encontros e respostas... Ainda me encontro de malas prontas e muito mais consciente de que o papel do professor de Literatura na escola e na formação do aluno do Ensino Médio está apenas sendo minimamente explorado, ele é somente a ponta do enorme iceberg que ainda continua escondido nas águas profundas do saber da escola. Como um escritor das histórias de fadas, eu também gostaria de reformar o mundo a meu modo, dando aos *fracos, aos simples, aos pequeninos, oportunidades de o reformarem também ao gosto deles* (FONSECA, G., 1958, Prefácio). Como professores, precisamos acreditar que a educação para a vida é o único caminho que o ser humano pode tomar para conseguir sua autonomia, e que essa autonomia só pode ser plenamente alcançada quando a escola estiver (trans)formando para o mundo com qualidade. *A qualidade para todos poderá ser a utopia do novo século – mas as utopias nunca foram em vão* (ROLDÃO, 1999), é necessário que os sonhos sejam de todos, para que se transformem em realidades.

O desenvolvimento profissional de um professor, por ele gerido e direcionado, os saberes e competências que geram um calhamaço de inquietações sobre a sua prática, movimentaram a minha curiosidade em verificar por que a leitura literária esvaziou-se do contexto em que as obras são produzidas, da visão de mundo dos autores, da experiência existencial que eles nos transmitem ou colocam em debate e, principalmente, da Arte que existe em e por trás de cada texto. Acredito que a crítica informal foi substituída por especialistas usuários de jargões não compreendidos pelo público, o que esterilizou o aspecto mais vivo e criativo da arte literária e afastou o público da Literatura. O professor-artista de Literatura está se perdendo em uma escola que não tem o seu papel social bem definido, não compreende a realidade em que está inserida, ou que ainda trabalha para transformar a partir de “modelos” românticos e idealizados. Para o professor dessa escola que não sabe o que é, na maioria das vezes, é mais cômodo repetir as propostas de trabalho com que vem contando há anos, do que (re)pensar os seus momentos em sala de aula.

Ver a escola com olhos de pesquisadora, porém, apesar da dificuldade de me despir do meu jaleco de professora, me ensinou a prestar mais atenção às ocasiões que se apresentavam

a meus olhos como a testar minha provação em não interferir, em não compartilhar... sorrisos, chamamentos, perguntas, desconfiança, tudo era motivo para que eu arranjasse pretextos para a interpretação: a escola vivia e eu vivia com ela.

O desafio dessa Escola do século XXI está em gerir um contrato de ensino que leve o aluno a questionar o “para quê” do conhecimento que está adquirindo e orientar para um novo processo de (re)educação para a vida, um processo no qual os conteúdos escolares estejam firmemente atados à vivência e à realidade dos alunos. Acredito que para a manutenção desse novo paradigma, há a necessidade de formação de um professor que desenvolva uma visão coletiva da construção do conhecimento, um profissional que “desforme” o que está formado e problematize para entender a complexidade dos fatos, das falas, das ações que se desenrolam na escola. Esse tipo de profissional, reflexivo, “desformador”, transformador, deve estar sempre à procura de algo muito maior, deve ter uma visão que extrapole a dialética entre sujeito e objeto, deve ser capaz de interferir na (falsa?) ordem que se instaurou a fim de desestruturar suas bases e questionar os conhecimentos.

Para descobrir se esses profissionais habitavam a escola pública, segui as vozes da alma, as vozes do texto, as vozes dos discursos conflitantes que se batem durante as aulas, no recreio, na sala de professores, no pátio... a escola está cheia de vozes, de rostos alegres e tristes, de esperança e descrença, de atitude e comodismo... Prestando atenção a todos esses chamados da escola, dividi-me em muitos. Como Mário de Andrade, eu me dividi em *trezentos*, fui *trezentos-e-cincoenta* na ânsia de saber mais, de colher frutos para minha pesquisa e, muito mais importante, de responder às minhas perguntas para tentar melhorar a minha própria prática como professora de Literatura.

Durante todo o Quarto Capítulo desta Dissertação estive envolvida com as ações dos professores e dos alunos e a minha interpretação dada a cada uma delas, à luz das teorias com as quais me embasei. Contudo, reconheço que há muito a ser desvendado e analisado a partir dessas mesmas ações relatadas – e tenho a consciência de que muita coisa boa ainda continua guardada no registro de minhas anotações etnográficas –, mas sei que somente este momento de reflexões, somente uma pesquisadora não dão conta das situações que se apresentam quando se olha mais detalhadamente para dentro da escola. Ela continuará lá. Acolhedora, aberta a quem a quiser conhecer e desvendar. As situações que se apresentaram a mim não

serão as mesmas daqui a pouco, pois o tempo é inimigo que não perdoa e, por mais que eu apresente algumas propostas e teça algumas considerações, estas estarão, em muito pouco tempo, em descompasso com a dinâmica efervescente que transforma diariamente a escola. Como Mário de Andrade, também eu trago um problema para mais perto de todos os que lerem esta Dissertação, a fim de que consigamos, senão resolvê-lo, ao menos discuti-lo. E, se algumas considerações que tiverem escapado das análises realizadas no Quarto Capítulo também não forem contempladas nestas breves considerações, peço aos meus pares que continuem a trilhar os caminhos dessas dúvidas, recriando novas pistas para outros tantos estudos que ampliarão os horizontes de professores e alunos sobre a arte de aprender e ensinar Literatura.

Responder as inúmeras perguntas que fui formulando ao longo desta pesquisa é quase impossível, por isso darei importância às duas questões que me nortearam este estudo, a fim de recuperar o caminho trilhado e encontrar, pelo menos, as respostas que me atrevi a procurar na sala de aula:

- 1) Qual a importância da disciplina de Literatura na formação do aluno da escola pública?
- 2) Como e o quê está sendo ministrado nas aulas de Literatura no ensino público?

Diante da enormidade que se supõe no encontro das respostas a essas duas questões, pretendo começar comentando que a escola e os professores de Literatura ainda permanecem vendo a Literatura sob a ótica do historicismo, ou seja, a Literatura ensinada na escola continua premiando ideologicamente as obras que nomeamos como estéticas, belas, artísticas e literárias. Essa alteração que se observa no conceito de *corpus* literário exila dos aparelhos de leitura atuais toda uma produção simbólica e exerce um conceito elitizado de estudo da Literatura. A diferenciação na clientela na escola pública oportuniza o confronto entre as mais variadas diferenças na fala e na escrita, constituindo assim um leque de opções possíveis para a efetivação do discurso, o que pode oportunizar ao professor um bom trabalho com a leitura de textos que mantêm essas diferenças. O professor deve usar essas variações como forma de capacitar os alunos para que fiquem mais “atentos” às diferenças que ocorrem durante o ato comunicativo oral e escrito e à lógica que elas apresentam. Como afirma Bakhtin,

na realidade, toda palavra acompanha duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, M., 1998).

Uma visão menos elitista do ensino da Literatura na escola só pode ser possível se nos propusermos a desenvolver uma teoria dos discursos, buscando com ela o estudo e a identificação das ideologias presentes nos mais variados discursos míticos e literários. Talvez a partir do desenvolvimento de modelos teóricos de análise literária que abram mão dos conceitos de valor (estético, de vanguarda, artístico, literário) da obra e se fixem, primeiramente, nas diferenças e/ou semelhanças das formações discursivas de um texto literário, oportunizando uma leitura de inclusão, situaremos nossos alunos no tempo e na obra, dando-lhes oportunidade de perceberem, por si mesmos, as variadas vozes do discurso literário, possibilitando-lhes a escolha da crença ou da rejeição dos valores nela presentes.

Sob essa perspectiva de mudança na ótica do ensino e da aprendizagem da disciplina de Literatura no Ensino Médio da escola pública, percebemos durante a pesquisa que para responder o quê e o como se ensina Literatura na escola precisamos antes entender o porquê dessa disciplina na sala de aula. Durante as observações, percebi que as professoras do período diurno tinham uma noção mais aberta e abrangente do papel da Literatura na vida cultural de seus alunos. Os professores Célia, Hélio e Vivian tinham noção de que o texto literário era o gerador de uma gama de informações que, se aprofundadas, ofereceriam espaço para uma formação mais completa de conceitos e valores, a partir das relações feitas entre e pelos alunos através da leitura dos textos. Mas, apesar de escutar o grito mudo desses professores pela leitura, pelo coletivismo e pela solidariedade do trabalho em grupo, percebi que muitas vezes eles precisavam impor sua autoridade perante a sala, e, nessa hora de imposição, talvez sem querer, acabavam cortando os elos entre o imaginativo e criativo modo de ser dos adolescentes e o trabalho com o texto literário em sala de aula.

PERRENOUD (1997) afirma que é necessário que a prática do professor se oriente por uma teoria mais realista do que acontece em sala de aula, uma prática que seja mais descrição do que prescrição, uma prática que se inicie a partir da realidade da sala de aula, mas que

esteja sempre atenta ao que acontece à sua volta, ao que está externo a ela. Assim, percebi que, talvez preocupados em perceber essa realidade de um modo mais responsável, os professores de Literatura, divididos entre a imposição da disciplina e a prática da Arte, deixassem esta em favor daquela. Esse modo de repensar a escola a partir da prática do professor em sala de aula transforma-a num espaço onde o docente pode raciocinar sobre os seus saberes e fazeres a partir da análise e reflexão crítica do seu papel na sociedade, pois as relações que se mantêm em sala de aula nunca deixam de ser hierárquicas, e essa hierarquia vem da Academia. É a Academia, com a sua imposição de controle e cientificismo que manipula as relações entre professores e alunos dentro da escola.

As relações entre metodologia e didática do trabalho com o texto, vigentes na Academia, trazem para a escola o perigoso envolvimento com uma atividade teórica exacerbada, o que pode resultar numa atividade enferma, quando alheia ao necessário incentivo à criatividade e à imaginação. Ao invés de despertar no aluno a imaginação adormecida, o sonho, a ilusão, a atividade extremadamente teórica de análise literária, afastada da prática catártica de absorção da mensagem do texto, acaba se transformando numa análise fria e crítica das palavras e não das intenções discursivas da obra. O professor e o estudante, estudiosos do texto, podem perder assim a chance de se converterem ao mesmo tempo e na mesma intensidade, em autores, artesãos, artífices, sujeitos habilitados a explorar o invisível, o simbólico... para, desvendando os olhos para a procura e a descoberta, ter a oportunidade de revelar através da leitura os mais absurdos e implícitos mecanismos de repressão que inconscientemente acumulamos ao longo de nossas vidas. Parece ser óbvio, desse modo, que deveríamos desenvolver e ajudar a desenvolver muita paixão, muito “tesão” pelo que ensinamos e, ao mesmo tempo, aprendemos, para que nada se perca nem seja considerado à toa. Essa percepção do momento e do interlocutor é uma forma de direcionar os alunos para a aquisição das várias modalidades dos discursos presentes nos textos literários, propondo reflexões sobre o uso da língua e dos modos e momentos em que ela foi usada como forma de transmitir o pensamento.

As práticas acadêmicas prenderam muitos professores, ao longo dos tempos, em malhas socializadas de práticas e hábitos que os tornaram mais leitores de métodos do que leitores de obras literárias. Que valor teria uma ciência do texto se não para nos ajudar a

descobrir o mundo sob as palavras do autor? As mais brilhantes, coloridas e felizes idéias vêm sempre nas trilhas de palavras já impregnadas pelas relações sociais humanas. O esforço que se faz para descobrir e aprender o novo não precisa significar a destruição do velho, mas (re)significá-lo à luz do momento presente, que estará sempre ligado aos liames do passado. Percebendo que a linguagem é uma forma de interação e, como tal, devem ser considerados dois sujeitos, num processo que se constitui de vínculos e compromissos em que falante e interlocutor acordem sobre o uso de um código comum a ambos, é importante considerar que, para a efetiva e consciente leitura de um texto, existe a necessidade de se reconhecer as relações que se estabelecem entre os mais variados modos de expressão presentes nos discursos ali embutidos.

Seria muito bom se o desenvolvimento teórico trabalhado e estimulado na Academia, na formação inicial e/ou continuada de professores de Literatura, por mais ousado que possa parecer, não se tornasse, ao longo do tempo dentro de sala de aula das escolas públicas, um repressor de outras tantas formas de sentir e de se manifestar que o ser humano pode desenvolver durante o seu tempo de formação cultural. Talvez fosse esse o melhor caminho a seguir... não sei... talvez as minhas verdades estejam carregadas de utopias e ideologias de professor-sonhador que se recupera de um longo período de observações e definições de conceitos... talvez, como Mário de Andrade, eu também precise assumir a responsabilidade dos meus próprios atos e erros, sempre passíveis de perdão, me reconhecendo também propagadora e detentora de todos os vícios apontados por mim mesma. Mas essas verdades, novas verdades, não podem ficar escondidas e, por mais que às vezes eu tenha me reconhecido nas atitudes que ora critico, também eu sei que estamos todos crescendo e, enquanto mantivermos esse espírito e essa vontade que transforma os ambientes, eu continuo acreditando na procura por uma escola cada vez melhor.

Atribuir qualidade aos saberes que proporciona aos alunos é uma outra questão que permeia as inquietações dos professores pesquisados. A heterogeneidade das salas de aula e as desigualdades que os educadores vêm enfrentando a partir da democratização do ensino, são sempre questionamentos que precisam ser discutidos a fim de que o professor não se transforme em “máquina” de selecionar os que aprendem e os que não aprendem em suas salas de aula. A escolha entre *fatalismo e revolta contra as desigualdades, entre ensino frontal e*

pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1997) é uma constante na vida dos professores, que estão comumente se defrontando com o pensar e o agir sobre os outros, ou seja, aceitar, repudiar, acolher ou repelir as diferenças, levado pelos seus hábitos, preferências, culpas, angústias etc., isto acontece porque há uma distância sempre muito grande e perceptível entre o professor e a sociedade, uma espécie de rejeição mútua que extrapola a escola e permeia as relações entre professor e aluno, inviabilizando o trabalho cooperativo e transformador.

No turno noturno da escola pública, deparamo-nos com problemas além dos problemas normais do Ensino Médio, ou seja, nele encontramos outros fatores que impossibilitam o bom trabalho com o texto literário que acreditamos ser material para um estudo à parte, a partir das relações que observamos em sala. Baixa auto-estima, falta de perspectiva, evasão, são alguns dos problemas com que conta o professor de Literatura da escola noturna, no caso, a professora Rosely. Das aulas dessa professora, tenho a comentar que ficou a impressão de que faltou muita coisa a ser vista, muita coisa ficou subentendida e mascarada pelas inúmeras interrupções e desencontros que sofremos, ambas, neste ano de pesquisas. Sem querer ser decisiva, por conta das poucas observações e da interpretação dada às respostas durante as entrevistas, me permito salientar que a professora Rosely, apesar de sofrer muito com os reveses de um período noturno ainda conseguiu seguir o mesmo passo dos professores do diurno, ou seja, também manteve a postura e crença de que as aulas de Literatura precisam ser mais dinâmicas e terem maior vínculo com a formação do leitor autônomo. Contudo, também nas aulas dessa professora percebi a incapacidade de realizar o propugnado, ou seja, havia a crença na mudança necessária, mas ela não ocorreu no período em que passei na escola.

Durante as minhas visitas e registradas nas minhas anotações etnográficas, verifiquei que por várias vezes os professores observados iniciavam uma discussão que pretendia ser mais profunda na análise do texto literário, numa tentativa de procurar o que, segundo Bakhtin, é essencial para o entendimento da estética de uma obra literária:

A particularidade principal do estético, que o diferencia nitidamente do conhecimento e do ato, é o seu caráter receptivo e positivamente acolhedor: a realidade, preexistente ao ato, identificada e avaliada pelo comportamento, entra na obra e torna-se então um elemento constitutivo indispensável. Nesse sentido, podemos dizer: de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela,

no seu interior, em toda plenitude de seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja. A arte é rica, ela não é seca nem especializada; o artista é um especialista só como artesão, isto é, só em relação ao material. (BAKHTIN, M., 1998, p. 33)

Segundo esse conceito, encontramos arte na forma como o artista escreve (ou descreve) a vida, nas relações que se completam dentro da obra de arte literária, nas ações de suas personagens, nas entrelinhas dos discursos, nos conflitos, embates... Por trás das palavras do texto, os conflitos se intercalam, aproximando ou afastando o leitor-contemplador da obra, permitindo-lhe ou não o acesso às diversas opções de tomada de consciência, semeando a dúvida, implantando a discórdia, permitindo contrastes e oportunizando opiniões. Essa é a mágica da “linguagem especial” da Literatura, esse é o grande mote do ensino dessa disciplina que pretende abrir as mentes através da percepção dos pensamentos das mentes alheias. Por todos os tempos, a Literatura, pelo caráter de transcendência da própria condição humana, sempre preocupada em romper os estreitos limites que a amarram aos grilhões da mesmice, conferiu ao ser humano o mergulho na festa do imaginário, o eterno feriado do espírito que nos induz a procurar cada vez mais o anel escondido dentro do recheio do bolo. Apesar de sofrer todas as influências do mundo da troca: de informações, de padrões de pensamento, de escolhas, a arte literária se revigora e aprende no ambiente capitalista do cinema, dos vídeos, da Internet, libertando-se da visão nostálgica de séculos passados que a elegiam como “verniz cultural” de uma sociedade. Segundo Humberto Eco, a obra de arte *não é mais um objeto em que se contemple a beleza bem fundada, mas um mistério a descobrir, um dever a cumprir, um estímulo para a imaginação.*

Mas os profissionais da educação que ministram a disciplina de Literatura estão em compasso com essas idéias? De acordo com Donald SCHÖN (2000), a crise de confiança que enfrenta o profissional da educação em geral é fruto de um despreparo que advém da Academia que não habilita seus futuros professores para as situações cotidianas que ele enfrentará na escola. Schön também critica a Academia que não forma o professor para a metodologia do *aprender a fazer fazendo*, e propõe a busca por uma formação onde o professor-formador seja capaz de incitar o profissional a procurar em si mesmo suas

potencialidades em interpretar o que sabe fazer, o que é e o que pode aprender com isso. Assim, o papel do formador tanto na Academia como na escola não é mais o de ensinar, mas facilitar a aprendizagem. Ao analisar e transformar a sua própria *performance*, o profissional irá aos poucos desenvolvendo a prática de confiar em si mesmo e no que faz, refletindo sempre sobre suas limitações, saberes e organizando novas maneiras de pensar, compreender, agir e equacionar os problemas que forem surgindo ao longo de sua vida.

Para que se concretizem essas idéias e esses ideais, devemos levar em conta que nenhum professor prepara o aluno somente a partir de sua prática, mas também, e muito mais, a partir das teorias adquiridas em seus anos de estudos acadêmicos, ou seja,

no quadro de um processo de profissionalização, mais do que difundir respostas e soluções, a formação prepara os futuros professores para se interrogarem e para identificarem e resolverem problemas. Confere, portanto, competências metodológicas, não sobretudo para se ensinar, mas para se refletir sobre a prática de cada um. A prioridade é formar um prático reflexivo, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Não na solidão, não reinventando sozinho a pólvora, não sem se interessar pelos resultados da investigação em educação, mas permanecendo o artesão da integração destas várias contribuições numa prática pessoal. (PERRENOUD, F., 1992)

Durante os anos de pesquisa observei que a leitura pouco está inserida no contexto das aulas de Literatura, apesar de sabermos que ela se constitui na base dessa disciplina. A procura, a busca pelo inusitado, a cumplicidade que se instaura entre autor e leitor durante o ato da leitura pouco se concretizou durante as aulas observadas. Acredito que não adianta, de maneira alguma, considerarmos o papel do indivíduo e tentarmos conscientizá-lo do mundo "lá fora", se não mostrarmos que existe uma relação de causa e efeito em tudo. O papel do livro, da leitura é, sobretudo, orientar o indivíduo para a sua formação individual e integração no mundo em que vive. O professor é um orientador desse processo. É a partir do individual que chegamos ao geral, e não o contrário. Todos nós somos responsáveis pelo que criamos e pelo que cativamos, e nossos alunos são frutos da nossa capacidade de percepção da vida e de como ela se apresenta. A leitura das antíteses sociais, culturais e econômicas do nosso país, presentes nos textos da Literatura Brasileira, proporcionam temas muito ricos, como *política*,

escola, preconceito racial etc, que o professor pode aproveitar para desenvolver a análise crítica sobre o homem e o mundo que o cerca.

Porém, detectei que mais importante nas aulas observadas era que o aluno apreendesse a História da Literatura Brasileira e interpretasse suficientemente um texto literário, entendendo essa interpretação, na maioria das vezes, como análises lógicas e gramaticais da palavra do poeta. Apesar de citar muitos autores e obras, de conhecer as tramas e decorar versos de textos, os professores pouco adentraram nos liames dos discursos das poucas obras literárias trabalhadas. Apesar da proposta de não deixar os alunos “engolirem” tudo o que leram, as professoras pouco estimularam o debate a fim de que o aluno procurasse na leitura e no debate do entendimento desses textos seus próprios referenciais de valor.

Devemos então, professores de Literatura, nos conscientizarmos de que, por anos e anos, repetimos o proposto por antigas formas de ensino e leitura de textos literários, sem nos atentarmos para a dinâmica evolutiva que se processou dentro da sala de aula. Dessas décadas de “continuísmo”, ainda observamos algumas características no trabalho com o texto em sala de aula: 1) distribuição do texto para os alunos; 2) pedido do professor para que os alunos leiam o texto; 3) muito breve discussão sobre o texto, sempre iniciada pelo professor; 4) produção genérica de “outro” texto, a partir das idéias do primeiro.

A todo esse trabalho, soma-se a compreensível falta de interesse do aluno em todas as etapas, pois: 1) não foi o aluno quem escolheu o que seria lido em sala; 2) será que todos estão com vontade de ler nessa “sagrada” hora de leitura?; 3) só se manifesta quem entendeu o texto ou quem está com vontade de falar, mesmo que seja só para contrariar o que foi dito pelo professor. Porém, a etapa que mais apresenta problemas é a quarta: 4) como escrever sobre algo que não se conhece, não gosta, não está “a fim” de falar, não foi bem abordado ou discutido durante a leitura do texto, está fora do contexto do momento? Nesse tipo de aula de leitura e produção de texto a partir do texto literário, o conhecimento fica superficial, pois o aluno dificilmente aprende algo novo e, na maioria das vezes, somente recupera conceitos já familiares que não incitam a mente à procura e aquisição de um conhecimento inusitado. Do professor, gerador desse imenso refazer cultural, assimila-se a originalidade (se existir), ficando o aluno com a clara idéia de que ler é sempre se convencer de algo que já foi dito.

Além de tudo isso, esse processo de leitura para a construção de um novo texto afasta os alunos da obra literária e da arte da Literatura, ou seja, ao ler um texto com a obrigação de depois tentar “copiá-lo” o aluno se desespera e considera chato o ato da leitura. Assim, mais uma vez o professor consegue afastar o aluno da leitura-prazer, da leitura-convívio com o texto, da leitura-conhecimento do mundo passado a limpo nas linhas e entrelinhas de um texto literário. Alguns escritores, por sinal, consideram muito ruim quando suas obras literárias são indicadas como leitura obrigatória para os vestibulares, pois entendem que a obrigatoriedade afasta os leitores de seus livros, de suas produções feitas para agradar, para causar empatia e aproximar o leitor da leitura.

Algumas explicações talvez justifiquem algumas das atitudes dos professores observados, além da atual má formação do profissional da educação, que se tornaria redundante de fôssemos nos ater somente a isso. Considero que colaboram muito para a incapacidade de se realizar um bom trabalho com a disciplina de Literatura em sala de aula, os seguintes itens:

- 1) Falta de desenvolvimento do senso crítico do professor durante a formação inicial
- 2) Falta de envolvimento do professor com a sua disciplina durante o exercício da profissão
- 3) Pouca atenção dada à relação Literatura x vida

Algumas propostas parecem-me relevantes nesse contexto, como a adoção de novas metodologias de ensino da Literatura a partir do trabalho conjunto de professores universitários e professores do Ensino Médio. Parece-me que, levando em conta que a maioria dos professores pesquisados não mantinham contato nenhum com as novas leituras e propostas para a educação que se faziam dentro do ambiente acadêmico, esse contato se faz urgente e necessário, pois como disse a Professora Célia, *é bom estarmos sempre aprendendo*. Também o hábito da leitura de algum texto proposto pelos alunos em sala de aula seria um bom começo para a divulgação e debate das palavras do texto literário, não somente sob a ótica do professor regente, mas deixando que os alunos inferissem seus conceitos e valores, funcionando o professor mais como um mediador das discussões que surgissem do que como o detentor do saber ideológico da obra.

Esse tipo de abordagem do texto literário poderia resultar conseqüentemente em uma aprendizagem mais voltada para a realidade do aluno, para a utilização de sua bagagem cultural, pois o aluno estaria expondo seus valores e conceitos durante os debates que se travariam em sala. A partir desses debates, talvez se descortinassem as intenções refrangidas nos discursos presentes no texto, ou seja, talvez ele pudesse perceber criticamente as vozes autorizadas dentro dos textos literários.

A ciência da Literatura se traduz em expor o aluno à maior quantidade possível de informações que possam ser apreendidas da leitura crítica de um texto, ou seja, para a análise de uma obra literária não basta perceber os referenciais lógicos da palavra do poeta, mas que referenciais implícitos se escondem por trás dessa “aparente” lógica, que faz com que o texto comunique pelo que mostra e não pelo que diz.

Sobre o curso noturno, minhas breves considerações tratam de sugerir uma diferenciação não só nos conteúdos e na didática, mas nas relações entre professores e alunos. O turno noturno possui uma outra clientela, mais adulta e que, em sua grande maioria, mantém a perspectiva de crescimento mais voltada para o mercado de trabalho do que para a Universidade. Os conteúdos de Literatura para o noturno deveriam ser muito mais críticos, mais debatidos e estudados à luz da palavra social, a fim de que os educandos aprendam a reconhecer o seu papel na comunidade escolar e na sociedade em que vivem. A didática dos professores poderia centrar-se na elaboração de aulas que trouxessem assuntos relacionados à realidade de seus alunos: o mercado de trabalho, a ascensão funcional, as relações entre os indivíduos, seriam bons temas para se procurar na vasta produção literária clássica e contemporânea, a fim de proporcionar maior contato com as obras a partir das relações entre a arte e a vida.

Ao encerrar este trabalho de pesquisa, me aposso do estilo marioandradiano a fim de, neste momento, expressar mais aberta e poeticamente minhas últimas considerações, pois vejo que todos os meus *adeuses* não me deixaram *livre de mim* mesma e continuo ainda buscando em *eras passadas a expressão mais humana e livre da arte. Na miséria da imagem*, percebo que meu *mendigo moço*, os *companheiros ilustres* que participaram desta pesquisa, e eu fazemos parte dos *primitivos duma era nova*. Onde o lirismo? Onde a teoria? Todos nos dividimos em *trezentos-e-cincoenta* mas continuamos obedecendo a *ordem nos estudantes das*

escolas superiores que descem uma escada de quatro em quatro degraus, chocando-se lindamente...

Porém, tenho certeza de que a *alma coletiva* que nos habita ainda gritará a *retórica exata das reivindicações* para o nascimento de *um fenômeno que só pode ser coletivismo*. Não pretendo, nestas breves considerações, trazer a solução para um mal. Não existe um mal. Pretendo somente *trazer o problema, pros que me lêem, como uma realidade permanente*, pois acredito que não posso falar em *liberdade sem comprometimento*. Sou professora e aceito a responsabilidade de meus atos, pedindo perdão e reconhecendo meus erros, com a consciência de que poderei mudar juntamente com meus pares.

Ôh espelhos, ôh! Pirineos acadêmicos, ôh! caiçaras da escola pública! Encerro esta Dissertação *como quem descobre a furto* o seu papel na sociedade: *eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta...* e ainda percebo que as minhas *sensações* renascem *de si mesmas sem repouso*, buscando um modo de melhorar a minha prática e aprender para ensinar o homem a apreciar cada vez mais a estética da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CITADA:

ABDALLA, Vilma. *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 110)

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor alternativas metodológicas*. 2ª Edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande-MS: Editora UFMS. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª Edição. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Mário de. *Mário de Andrade – seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico por João Lafetá*. 3. Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1990. (Literatura Comentada)

----- *Mário de Andrade e o conhecimento de seu destino*, In *O desemprego do poeta*, Imprensa Universitária: Belo Horizonte, 1962.

ASCHE, Eliana. *O espaço da Literatura no Ensino Secundário: uma investigação sobre um campo do saber escolar (1873-1979)* Tese de Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética – a teoria do romance*. 4. Edição. São Paulo: UNESP, 1998.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

----- *Matéria de poesia*. 3ª. Edição, Rio de Janeiro: Record, 1999.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

----- e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BUENO, L. *Literatura na história e não história da literatura*. Educar, Curitiba, n. 20, p. 127-136. 2002. Editora UFPR.
- CADORE, Luís Agostinho. *Curso prático de Português – Literatura – Gramática – Redação*. 2º Grau – Programa Completo. 7ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Literatura – História e Texto*. Vol. 1. 8ª Edição – reformulada. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a formação do homem*. In. *Ciência e Cultura*. São Paulo, n.9, 1972 p. 803-809.
- Professor, escola e associações docentes. *Revista Linha D'água, Associação de Professores de Língua e Literatura*. São Paulo – SP. n. 5, 1998.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA DE BARROS MACHADO*. Aprovada em Ata nº 01/2004, de 15/5/2004. Elaborada pela Diretora da Unidade Escolar Marisa Sanches Rodrigues.
- DEIFILA, RACHEL e AURORA *História do País de Ali-Babá*. Livro para crianças. Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma: Rio de Janeiro, 1958.
- ECO, H. & BONAZZI, *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- ENGUITA, Mariano F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. In. *Revista Teoria e Educação*. Nº 04, Porto Alegre: Pannonica, 1991
- FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto. *Literatura Brasileira*. Volume Único. 10ª Edição, reformulada e ampliada. São Paulo: Ática, 1999.
- FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de. (orgs). BRAIT, Beth... et al. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Ed. Da UFPR, 1996, 365p.
- FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

- FILHO, Domício Proença. *Estilos de época na Literatura*. 2ª Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Luceu, 1969.
- FONSECA, Gondin da. *O reino das maravilhas – Contos de Gênios e de Fadas*. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1958.
- FONTES JÚNIOR, Joaquim Brasil. Apresentação: O mal-estar do ensino. *Pro-Posições Revista Quadrimestral. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação*. Campinas, São Paulo. Vol. 1, nº 1, mar. 1990.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- GIROUX, Henry A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e Literatura*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Leitura: entre o mágico e o profano – os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino*. In. FARACO, C.A.; TEZZA C.; CASTRO, G. (orgs) ... et al. *Diálogos com Bakhtin*. Ed. Da UFPR, 1996.
- KOSSOVITCH, Elisa Angotti. Editorial. *Pro-Posições. Revista Quadrimestral - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação*. Campinas, São Paulo. Vol. 1, nº 1, mar. 1990.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATOS, Geraldo & MEGALLE, L. *Português – 2º Grau*. Volume Único. São Paulo: FTD, 1990.
- MARTINS, Wilson. *Anais do I Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária*. In. FILHO, Domício Proença. *Estilos de época na Literatura*. 2ª Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Luceu, 1969, p. 37.

- MONTEIRO, Pedro Meira. Intermédio. *Pro-Posições. Revista Quadrimestral - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação*. Campinas, São Paulo. Vol. 1, nº 1, mar. 1990.
- NEGRINE, A. *Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa*. In: *Revista Perfil*, Porto Alegre: Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. ESEF/UFRGS, v. II, n. 2, p. 4-13)
- PERRENOUD, Phillipe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. 2ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- ROLDÃO, M.C. *Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade*. In: *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SIQUEIRA E SILVA, Antônio de & BERTOLIN, Rafael. *Língua Portuguesa. Novo Ensino Médio, Volume Único*. IBEP Nacional, São Paulo, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969. Coleção Cultura, Sociedade, Educação, vol. 03.
- TERRA, Ernani & NICOLA, José de. *Gramática, Literatura e Produção de Textos para o Ensino Médio: Curso Completo*. 2ª Edição reformulada. São Paulo: Scipione, 2002.
- TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- TUFANO, Douglas. *Gramática e Literatura Brasileira – curso completo*. 1ª Edição, São Paulo: Moderna, 1995.
- VENTURELLI, P. *Um dia todos seremos Montag*. In. EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 01, jan. 1981.

CONSULTADA:

- ANDRADE, Mário de. *O movimento modernista*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1942.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Tradução: Denise Bottman e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- *Reflexões sobre a arte*. 2ª Edição. São Paulo: Ática, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da Literatura (sugestões metodológicas para o curso secundário e normal)*. São Paulo: FTD, 1966.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOERGEN, P.L. *Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores*. Nuances. Vol. VI. Outubro/2000, p. 1-9.
- HAUSER, Arnold. *História social da Literatura e da Arte*. 2ª Edição, São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Brasileira através dos tempos*. 21. Edição. São Paulo: Cultrix, 1998.
- MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. 11. Edição. São Paulo: Cultrix, 1999.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura*. São Paulo: PUC, 1978 (Dissertação de Mestrado)
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. nº 13, 2000, p. 5-24.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, E. T. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

WALTY, Duete. *Teoria da Literatura na escola*. Belo Horizonte: UFMG, 1992.

ANEXOS

- MODELOS DE QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS:

- 1) QUESTIONÁRIO PESSOAL PARA A COORDENAÇÃO**
- 2) ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO**
- 3) QUESTIONÁRIO PESSOAL DAS PROFESSORAS**
- 4) ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**
- 5) QUESTIONÁRIO PESSOAL DOS ALUNOS**

- DOCUMENTOS: PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

- 6) HISTÓRICO**
- 7) CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO**
- 8) PERFIL DO CORPO DISCENTE**
- 9) OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO MÉDIO**
- 10) PLANTA DA ARQUITETURA DA ESCOLA**

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PESSOAL PARA A COORDENAÇÃO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome completo: _____
- b) Data de Nascimento: _____
- c) Naturalidade: _____
- d) Tempo de magistério: _____ - Tempo de Coordenação Escolar: _____
- e) Tipo de formação (cursos): _____
- f) Local e data da formação: _____
- g) Experiências em sala-de-aula (disciplinas lecionadas): _____
- h) Escolas em que já trabalhou como professora (nome da escola, disciplina lecionada e anos de serviço):
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
 - d. _____
 - e. _____
 - f. _____
 - g. _____
 - h. _____
 - i. _____
- i) Escolas em que já assumiu cargo de Direção/Coordenação (nome da escola e anos de serviço):
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
 - d. _____
 - e. _____

ANEXO 2

ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO

I – ASPECTOS DA PROFISSÃO

A – Identidade e saberes do professor-Coordenador

01. Dos saberes do professor, o que você considera mais importante e que garante uma forma de trabalhar com sucesso?
02. O que você considera como marca pessoal de trabalho das suas professoras de Literatura?
03. O que você considera que os alunos observam mais nas professoras de Literatura?
04. O que você foi aprendendo com a sua experiência na Coordenação que você procura ensinar para suas professoras?

B – Profissão docente

01. O trabalho do professor difere do de outras profissões?
02. Teça alguns comentários sobre a remuneração do professor hoje em dia.
03. Que compromissos você considera que um professor deve ter com relação à sua prática?
04. Do que você não abre mão como coordenadora (prática – profissão)?

III – RELACIONAMENTO NA ESCOLA

01. Se você pudesse mudar algo em suas professoras de Literatura, o que mudaria?
02. O que você não mudaria nunca em suas professoras de Literatura?
03. Como você vê o uso do livro didático em sala-de-aula por suas professoras de Literatura?
04. Você já registrou alguma atitude que não considerou profissional em alguma de suas professoras de Literatura?
05. Por que, como e a partir de quando você considera que a Literatura deva ser ensinada na escola?
06. Como você avalia (nota de zero a dez) cada uma das suas professoras de Literatura?
07. Os professores de Literatura têm consciência da importância da disciplina na formação do aluno? Comente.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PESSOAL DAS PROFESSORAS

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome completo: _____
- b) Data de Nascimento: _____
- c) Naturalidade: _____
- d) É casada: _____ - Quantidade de filhos: _____
- e) Tempo de magistério: _____
- f) Tipo de formação (cursos): _____
- g) Local e data da formação: _____
- h) Experiências em sala-de-aula (disciplinas lecionadas): _____
- i) Escolas em que já trabalhou (nome da escola, disciplina lecionada e anos de serviço):
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
 - d. _____
 - e. _____
 - f. _____
 - g. _____
 - h. _____
 - i. _____
- j) Gostaria de acrescentar alguma coisa a mais sobre a sua vida pessoal?

ANEXO 4

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

I – ASPECTOS DA PROFISSÃO

A – Identidade e saberes do professor

01. O que você considera necessário saber para ser professor?
02. E dos saberes do professor, o que você considera mais importante?
03. Qual desses saberes você sente que garante a sua forma de trabalhar com sucesso?
04. O que você considera a sua marca pessoal de trabalho ou aquilo pelo qual você é reconhecido na escola e na comunidade, o que você deixa marcado nos alunos?
05. O que você foi aprendendo com a sua experiência?

B – Formação do professor

06. Como você aprendeu o que você sabe fazer hoje?
07. Fale um pouco sobre a sua graduação e pós-graduação.
08. Que cursos você fez e considera interessante citar?
09. Houve alguma escola, algum lugar que influenciou a sua prática docente de hoje?
10. Gostaria de falar de alguns colegas, outros professores que possam ter lhe influenciado a prática, algum no qual você possa ter se espelhado?
11. O que você gostaria de ter estudado na Universidade que você considera que lhe faz falta hoje?

C – Profissão docente

12. No que o trabalho do professor difere do de outras profissões?
13. O que formou o profissional que você é hoje?
14. Teça alguns comentários sobre a remuneração do professor hoje em dia.
15. Que compromissos você considera que um professor deve ter com relação à sua prática?
16. Que objetivo você, como profissional, está sempre procurando alcançar?
17. Você quer continuar estudando, quer fazer mais algum curso? Qual? Por quê?
18. No que você acredita, como professor?
19. Do que você não abre mão como docente (prática – profissão)?
20. Você gosta do que faz?
21. Você considera seus colegas bons parceiros de profissão? Comente.
22. Você gostaria de falar mais alguma coisa que você acha relevante?

III – CONTEÚDOS E PROGRAMAS

23. Você usa o livro didático em sala? Se não, o que você usa como material didático?

24. Como você vê o uso do livro didático em sala-de-aula?
25. Você concorda com e usa a cronologia de conteúdos dos livros didáticos? Por quê?
26. O que você considera importante que o seu aluno saiba a respeito da disciplina Literatura?
27. Gostaria de mudar (inovar) algum conceito ou conteúdo de Literatura em sala-de-aula?
28. Você diria que a Literatura modifica alguma coisa na vida de seus alunos?
29. Por que, como e a partir de quando você considera que a Literatura deva ser ensinada na escola?
30. Como você avalia as produções de seus alunos? Explique cada uma delas.
31. Os professores de Literatura têm consciência da importância da disciplina na formação do aluno? Comente.

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO PESSOAL DOS ALUNOS

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome completo: _____
- b) Idade: _____ - Série: _____ - turno: _____
- c) É repetente? () SIM () NÃO – Disciplina(s) e Ano(s): _____
- d) É desistente? () SIM () NÃO – Ano(s) e Série(s): _____
- e) Trabalha nos períodos em que não está na escola? () SIM () NÃO – Onde? _____

II – ASPECTOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA EM SALA DE AULA:

1 – Saberes do aluno

- a) Desde que série você estuda Literatura? _____
- b) O que você considera importante aprender sobre a Literatura? _____
- c) Qual dos conteúdos estudados em Literatura até hoje que você mais gostou? Por quê?
- d) Qual dos conteúdos de Literatura que você considera que podem lhe ajudar no futuro?
Por quê? _____
- e) Faça uma lista dos conteúdos que você está estudando agora (nesta série). _____

2 – Saberes do professor

- a) Como você aprendeu o que sabe hoje sobre Literatura?
- b) Fale um pouco sobre a sua professora de Literatura.
- c) Qual a característica da sua professora que você mais admira?
- d) Qual a característica da sua professora que você menos admira?
- e) Houve algum conteúdo de Literatura ensinado pela sua professora que você gostou muito? Por quê?
- f) Você acha que sua professora prepara as aulas? Por quê?
- g) A sua professora tem atitudes democráticas ou autoritárias em sala de aula? Comente.

h) Marque com um X sobre o conhecimento da sua professora a respeito da disciplina que leciona:

1. Conhece muito bem a Literatura ()
2. Conhece bem a Literatura ()
3. Conhece regularmente a Literatura ()

Justifique a sua resposta:

i) Marque com um X sobre a forma de explicar a Literatura que a sua professora tem em sala de aula.

1. Ensina muito bem a Literatura ()
2. Ensina bem a Literatura ()
3. Ensina regularmente a Literatura ()

Justifique a sua resposta:

j) A sua professora tem domínio de sala (controla bem a disciplina, o silêncio e a atenção dos alunos)? Comente.

III – CONTEÚDOS E PROGRAMAS:

- a) Que conteúdos você considera importante ser ensinados na disciplina de Literatura, além dos que você já aprende?
- b) Você usa o livro didático em sala de aula? Se não, como você acompanha as aulas?

RESPONDA SOMENTE SE HOVER USO DO LIVRO DIDÁTICO.

- a) O que você pensa do livro adotado?
- b) O que você não gosta no livro didático adotado?
- c) O que você mudaria no livro didático adotado?

ANEXO 6

HISTÓRICO

O Ginásio Estadual Campograndense, estabelecimento de ensino público, oficial, de instrução secundária, foi criado pelo Decreto Estadual n.º 229, de 27 de dezembro de 1938, em substituição à antiga Escola Normal “Joaquim Murtinho”, foi instalada em 18 de março de 1939, com o nome de Liceu Campograndense.

Funcionou durante esse ano com a 1ª série ginásial, após a realização dos exames de admissão procedidos de acordo com o Decreto Federal n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, que não foi reconhecido em vista de não ter sido feito sob inspeção Federal.

Em janeiro de 1940 foi designado o cidadão Alvino Corrêa da Costa para proceder a inspeção prévia, sendo, então, realizado o exame de admissão chegando a funcionar a 1ª série até o mês de abril, época em que por ordem do Departamento Nacional de Educação, foram expedidas as guias de transferências aos alunos matriculados por não ter o Estabelecimento atingido o número de pontos suficientes para obter a inspeção preliminar.

Em 1941, foi designado o Dr. Amélio de Carvalho Baís para proceder nova inspeção nos termos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, estando já o Estabelecimento aparelhado foi concedido a inspeção preliminar ao então Liceu Campograndense pela Portaria Ministerial n.º 172, de 2 de abril de 1941, funcionando nesse ano com a 1ª e 2ª séries. Funcionou até abril de 1942, sob a denominação de Liceu Campograndense, e daí em diante para dar cumprimento ao Decreto Lei Federal n.º 4.245, de 9 de abril de 1942, passou a denominar-se Ginásio Estadual Campograndense conforme o Decreto Estadual n.º 111, de 27 de maio de 1942, que conserva até a presente data.

Pela Circular n.º 5 de 28 de agosto de 1944, da Divisão de Ensino Secundário como Estabelecimento oficial equiparado, foi habilitado à prestação dos exames do Artigo n.º 91, da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Ainda em 1944, concluiu o curso ginásial a primeira turma de alunos num total de trinta, dessa data em diante, anualmente, sempre em número crescente, vem o

Estabelecimento expedindo certificados de habilitação do primeiro ciclo às turmas que concluíram o curso ginásial. Diversos inspetores tem sido designados para fiscalizarem o Estabelecimento, entre eles: Dr. Amélio de Carvalho Baís, em virtude da Portaria Ministerial n.º 172, de fevereiro de 1941; por telegrama n.º 492, de 13 de junho de 1944 da D.E.S. passou a responder pela inspeção, o Dr. José Valeriano de Oliveira Maia; pela Portaria n.º 186, da D.E.S. nos termos da circular D.R. de 24 de novembro de 1945 do D.A.S.P. foi designada D. Maria Aparecida de Oliveira Barros para inspetora a partir de 1º de janeiro de 1946; por telegrama de 6 de abril de 1946 foi designado o Dr. José Valeriano de Oliveira Maia; por despacho telegráfico n.º 8.093 de 21 de maio de 1946 foi designado o Sr. Antonio Ferreira da Costa e, finalmente, encontra-se em exercício desde 1º de agosto de 1947, o Dr. Amélio de Carvalho Baís.

O Estabelecimento nunca sofreu penalidade, vem funcionando regularmente desde sua instalação, com boa disciplina e presentemente pleiteia a inspeção permanente para obtenção do 2º ciclo secundário e, conseqüentemente, o funcionamento dos cursos Científico e Clássico.

Desde sua instalação este, sob a direção da normalista Maria Constança Barros Machado, registrada no D.N.E. nas cadeiras de Francês e Geografia Geral e do Brasil (Registro provisório) sob n.º 14.372, que o dirigiu até 1948, nomeada pelo Governo do Estado. Reassumiu o cargo em outubro de 1951, também por nomeação do Governo do Estado.

Em 1952, o Ginásio Estadual passou a chamar Colégio Estadual Campograndense.

No ano de 1953, é desejo do Governo do Estado que funcione a 1ª série do Curso Científico para ampliação do ensino secundário no Estabelecimento.

Em 27 de agosto de 1954, na Rua Y-Juca Pirama, foi inaugurado o novo prédio do Colégio Estadual Campograndense, dentro dos modernos princípios da arquitetura.

Em 1956, o Diário Oficial de 31 de janeiro trouxe as nomeações dos professores do Colégio Estadual.

Em 28 de abril de 1971 através da Lei nº 3027 o Colégio Estadual Campograndense passou a chamar Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado e, em

26 de outubro de 1976, o Decreto n.º 769 deu-lhe nova denominação – EEPSPG “Maria Constança Barros Machado”.

Em um levantamento feito pela Inspeção Escolar foi constatado que a Escola possuía dois cursos de 2º Grau, autorizados pelo Decreto n.º 849/76, sendo as seguintes Habilitações: Auxiliar de Laboratorista de Análises Clínicas e Auxiliar de Escritórios Técnico em Edificações.

Em 1978 deu-se a desativação gradativa destes dois cursos e iniciou-se a implantação da 1ª série do curso Habilitação Básica em Saúde, enquanto que os quadros curriculares de 1ª a 4ª e da 5ª a 8ª séries estavam devidamente analisados e aprovados.

A Deliberação CEE n.º 1693 de 06 de novembro de 1987 autoriza o curso de 2º Grau Lei Federal n.º 7044/82.

Em 20 de novembro de 1987, a Deliberação CEE n.º 1738, valida os estudos realizados do Ensino de 1º Grau – 1ª a 8ª série e do 2º Grau – Habilitação Básica em Saúde.

Em 1998, a Escola passou a designar-se EE Maria Constança Barros Machado.

Em atendimento as solicitações contidas na informação n.º 0379/03 da CONPED/SUPED/SED, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado tem Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pelo Decreto n.º 1685, de 07 de janeiro de 2004, tendo como Entidade Mantedora a Secretaria de Estado de Educação – MS, inscrita no CNPJ sob o n.º 02.585.924/0001-22.

ANEXO 7

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

A unidade escolar encontra-se situada em uma região central e residencial, constituída por famílias de classe média e média baixa. A maioria das famílias está em condições de apoiar os filhos nos estudos e possuir um canal de diálogo aberto com os mesmos. Mas, a maioria dos alunos matriculados não pertence a esta região e, sim, nos bairros arredores e outros residem em regiões mais distantes. Entretanto, esses alunos preferem, por trabalhar próximo, estudar nesta unidade escolar.

Os alunos matriculados freqüentam cinemas, teatros, tem acesso a biblioteca, Internet, laboratório de informática e ciências físicas e biológicas, praticam esportes entre outras atividades. Os pais são parceiros das necessidades e dos interesses dos filhos.

Os pais lutam para que seus filhos freqüentem a escola porque sabem o valor que o conhecimento tem na vida em sociedade. Os alunos estão na unidade escolar para terem acesso ao conhecimento. Os professores estão nesta unidade para garantir esse acesso de uma forma mais direta, cabendo-lhes desenvolver situações de ensino-aprendizagem que possibilitem aos alunos a aquisição do conhecimento sistemático.

A direção, coordenadores e professores procuram estimular a parceria no educar os filhos, sem tirar dos pais o direito e dever que tem sobre eles. Procurar estreitar o elo de ligação da família com a unidade escolar, procurando envolvê-la e integrá-la nos diferentes espaços educacionais existentes na sociedade.

ANEXO 8

PERFIL DO CORPO DISCENTE

O aluno da unidade da unidade escolar é o centro de todo processo ensino-aprendizagem e é incentivado sempre à descoberta e à valorização do trabalho. Nessa concepção ele aprende a aprender. O ato de ensinar cede lugar ao ato de aprender e o aluno torna-se cada vez menos objeto e cada vez mais sujeito de sua própria educação.

A ação do professor é de suma importância para sua prática curricular transformadora.

O processo educativo desenvolve-se pela participação efetiva do aluno, desde a fase do planejamento das ações, sua execução e avaliação, favorecendo um ambiente cooperativo.

Assim temos: exposições, gincanas, feiras, organização de palestras relacionadas aos conteúdos abordados, visitas à entidades e espaços livres da cidade, pesquisas exploração e dramatização de textos, experiências em laboratórios, práticas esportivas, dentre outras. Todas essas atividades são executadas de conformidade com um conteúdo básico a ser seguido em cada componente curricular e em cada série. Isso, porém não impossibilita e nem invalida o envolvimento de professores de componentes curriculares afins.

ANEXO 9

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica. Essa etapa tem como objetivos:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação para o mercado de trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

ANEXO 10

PLANTA DA ARQUITETURA DA ESCOLA