

Organizadores

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna

Rafael Guimarães Tavares da Silva

**Projeto pedagógico do Curso de
Letras da Universidade Federal de
Minas Gerais**

Ensaaios de vivências



FALE/UFMG

Belo Horizonte

2020

Diretora da Faculdade de Letras

Graciela Inés Ravetti de Gómez

Vice-Diretora

Sueli Maria Coelho

Coordenadora do Labeled

Emília Mendes

Comissão editorial

Elisa Amorim Vieira

Emília Mendes

Fábio Bonfim Duarte

Luis Alberto Brandão

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra

Sônia Queiroz

Capa e projeto gráfico

Glória Campos – Mangá Ilustração e Design Gráfico

Preparação de originais

Aline Almeida

Diagramação

Ana Cláudia Dias Rufino

Revisão de provas

Ana Cláudia Dias Rufino

Denise Cristina Campos

Ytalo Andrade

ISBN

978-65-87237-05-3 (digital)

978-65-87237-04-6 (impresso)

Endereço para correspondência

LABED – Laboratório de Edição – FALE/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 – sala 3108

31270-901 – Belo Horizonte/MG

Tel.: (31) 3409-6072

e-mail: vivavozufmg@gmail.com

site: www.lettras.ufmg.br/vivavoz

Sumário

5 Introdução

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna

9 Um Apoio para suplementar o ensino de Literatura

Rafael Guimarães Tavares da Silva

25 A preparação da tutoria: notas sobre o que antecede a primeira aula

Rafael Fava Belúzio

49 O amor é o bicho: crítica literária e lírica amorosa em sala de aula

Otávio Augusto de Oliveira Moraes

59 Antonio Candido, crítico e teórico da literatura: Reflexões sobre uma experiência docente no Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG

Wagner Fredmar Guimarães Júnior

75 O Apoio Pedagógico e a identidade docente: os desafios do professor no ensino de Linguística

Jeander Cristian da Silva

**93 A significação do Apoio Pedagógico na
 formação discente**

Tatiana Paula Leal Bernardes

Bruna Rafaela Silva Tobias

103 Sobre os autores

Introdução

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna

*Homines dum docent discunt*¹

Sêneca

“Os homens, enquanto ensinam, aprendem”. Essa máxima do escritor e filósofo Sêneca (séc. I d.C.) apoiada no oxímoro aliterante *discere/docere*, ao aconselhar a aproximação de amigos que possam transmitir conhecimento mútuo, foi replicada por diversos autores² “para indicar a fértil simbiose que se instaura (ou deveria instaurar-se) entre mestre e aluno”.³ Guimarães Rosa, em seu *Grande Sertão: Veredas*, cunha frase de mesma estirpe, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.⁴

O Apoio Pedagógico tem essa motivação interacional do aprender, ensinando, pois nasceu com o signo da parceria entre os níveis universitários de Graduação e Pós. De um lado, os ingressantes calouros com suas questões iniciais de adaptação e despreparo escolar; de outro, os pós-graduandos, completamente adaptados à academia e envolvidos em projetos de pesquisa, mas carecendo de experiências docentes para dar vazão ao conhecimento adquirido ao longo de seu percurso acadêmico. O Apoio Pedagógico nasceu também da necessidade de acolher os alunos ingressantes para se evitarem evasões futuras por questões de ensino/aprendizagem.

¹ (*Ep. Ad Lucilium*, I, 7, 8) “Os homens, enquanto ensinam, aprendem”.

² TOSI (*Dicionário de Sentenças Latinas e Gregas*, 1996, p. 167-358) cita Sidônio Apolinário, Santo Ambrósio, Pseudo-Sérgio, Santo Agostinho e São Pedro Damiano.

³ TOSI, *Dicionário de Sentenças Latinas e Gregas*, 1996, p. 167-358.

⁴ ROSA, *Grande Sertão: Veredas*, 2007, p. 436.

Com a adesão da UFMG ao programa REUNI,⁵ Reestruturação da Universidade, em 2008, houve um substancial aumento de novos alunos nos cursos. O programa governamental previa a manutenção da qualidade da academia “por meio de inovações acadêmicas” e a promoção da “articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação” (REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano, p. 3). A Faculdade de Letras aderiu ao programa com entusiasmo e “ampliou sua oferta anual de 300 vagas nas modalidades de Licenciatura e de Bacharelado para 420 vagas”.⁶ Mas já houve, desde o início da adesão, uma preocupação da FALE em acolher bem essa quantidade de alunos, incluindo-os devidamente no ritmo da academia. O programa também previa bolsas complementares para alunos de Pós atuarem na Graduação. Assim, em conjunto com a Prograd, responsável pelo repasse dos recursos pertinentes ao Reuni, liberou bolsas complementares para pós-graduandos atuarem como estagiários docentes. O Colegiado da Faculdade de Letras elaborou e colocou em prática então o projeto do Apoio Pedagógico, com base em suas disciplinas do Núcleo Comum.

O próximo evento que afetou a estrutura do Apoio Pedagógico e, de certa forma, o fortaleceu, foi a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) instituído em janeiro de 2010 pelo Ministério da Educação. A UFMG aderiu ao sistema em 2014, abolindo a forma tradicional do vestibular em prol das notas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).⁷

Oito anos depois, em 2018, houve na FALE a reformulação curricular, introduzindo novas disciplinas no Núcleo Comum, removendo outras para períodos posteriores e mudando a carga horária de algumas. Essa mudança curricular buscou, entre outros objetivos, atender a esse público maior de alunos que traziam, em sua formação escolar,

⁵ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sobre o programa cf. “REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano” em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.

⁶ Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Licenciatura (p. 13). [https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Projeto%20Licenciatura_com%20grades%20do%20SIGA%20\(1\).pdf](https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Projeto%20Licenciatura_com%20grades%20do%20SIGA%20(1).pdf). Acesso em: 03 fev. 2019.

⁷ Para maiores informações sobre o SiSU na UFMG cf. o site: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/06/06/internas_educacao,655325/fim-do-vestibular-e-selecao-via-enem-e-sisu-ELITIZAM-A-UFMG.shtml. Acesso em: 26 ago. 2019.

deficiências possíveis de serem sanadas nos primeiros períodos do curso. O Núcleo Comum, então, foi o alvo das maiores alterações, preservando as disciplinas básicas de português, linguística e literatura, mas dividindo alguns conteúdos em cargas horárias menores para se evitarem sobreposição e ausência de tópicos básicos à continuidade do percurso. Nesse contexto, o Apoio Pedagógico, que nunca deixou de funcionar, com atividades sempre voltadas para o Núcleo Comum, adaptou-se às mudanças curriculares e avançou na linha das novas perspectivas apresentadas pela Faculdade.

O livro, ora apresentado, testemunha o amadurecimento das atividades do Apoio Pedagógico ao longo de seu percurso, que, por meio de reflexões dos estagiários docentes e docentes coordenadores, se desenvolveu e, como parte da estrutura do Colegiado de Graduação, tornou-se presença marcante na vida dos iniciantes do curso de Letras.

Compartilhando com Quintiliano, professor e retórico do I século, o pensamento de que *indoctos a Musis atque a Gratiis abesse*⁸ (os indoutos estão distantes das Musas e das Graças), considerando as Musas e as Graças o conjunto dos saberes humanos e nossos estagiários docentes os *amici Musis Gratiisque* (amigos das Musas e das Graças), por seu esforço em aproximar o conhecimento teórico adquirido dos que querem deixar de ser *indoctos* (indoutos), relaciono, a seguir, um esboço dos relatos das experiências dos estagiários docentes do Programa de Incentivo à Docência (PIFD), que, na Letras, tem o cognome de Apoio Pedagógico do curso de Letras.

Rafael Silva inicia a coletânea, abordando três grandes aspectos pedagógicos desenvolvidos no âmbito das atividades do Apoio Pedagógico: i) a relação entre o professor e seus estudantes; ii) a relação dos sujeitos do conhecimento com o conteúdo ensinado; iii) a relação entre os professores.

Em um relato inusitado, "A preparação da tutoria: notas sobre o que antecede a primeira aula", Rafael Fava Belúzio tenta resgatar, por meio de notas, escritos diversos e fragmentos, seu processo de organização das

⁸ Quintilian, *Institutio Oratoria I*, (1, 10, 21).

aulas (especialmente a primeira) lançando mão de sua imaginação, seu engenho e técnica acadêmica.

Em “O amor é o bicho: crítica literária e lírica amorosa em sala de aula”, Otávio Moraes expõe o compromisso do estagiário docente com os estudantes, frequentadores das atividades do Apoio Pedagógico, que é o de criar um espaço de aprofundamento de discussões e, principalmente, mediar o exercício da leitura literária auxiliando os discentes em suas respectivas caminhadas em direção à *práxis* crítica.

Wagner Guimarães, em seu “Antonio Candido, crítico e teórico da literatura: reflexões sobre uma experiência docente no Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG”, ousou levar para a sala de aula, a partir da obra de Candido, temas básicos para os estudos literários, e consequentemente para a formação do estudante de Letras, como a própria noção de *literatura*, os conceitos de *forma literária*, de *autobiografia*, entre outros.

Em “O Apoio Pedagógico e a identidade docente: os desafios do professor no ensino de Linguística”, Jeander Silva toca num sensível ponto, qual seja, a inexistência de uma política de formação de professores para o ensino superior. Ele relata sua experiência docente, no Apoio Pedagógico, sempre atento aos conceitos fundamentais e basilares da linguística para uma aproximação com as disciplinas dessa área, no Núcleo Comum.

As monitoras do projeto, Tatiana Bernardes (até final de 2018) e Bruna Tobias (a partir de 2019), traçaram, analisando dados de uma pesquisa com alunos que frequentaram as aulas do Apoio Pedagógico, “A significação do Apoio Pedagógico na formação discente”. Nesse trabalho de análise dos números e das opiniões colhidas, conseguiram demonstrar, de maneira positiva, o impacto desse Programa não só para os calouros da Faculdade, com o reforço de conteúdo nas disciplinas de formação, quanto para os veteranos, em busca de aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Referências

GUIMARAES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

QUINTILIAN, *Institutio Oratoria I*. Disponível em <<https://www.thelatinlibrary.com/quintilian/quintilian.institutio1.shtml>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

TOSI, Renzo. *Dicionário de Sentenças Latinas e Gregas*. São Paulo: Fontes, 1996. p. 167-358.

Um Apoio para suplementar o ensino de Literatura

Rafael Guimarães Tavares da Silva

Escrevo em meados de 2019, no segundo ano de meu doutorado, dando continuidade a três anos de ininterrupta atividade docente como voluntário no Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, projeto atualmente sob a coordenação da professora Heloísa Maria Moraes Moreira Penna. Durante esse período, tive a oportunidade de entrar em contato com diferentes turmas de alunos da graduação do curso de Letras – sobretudo em seus dois primeiros períodos –, ministrando aulas temáticas das disciplinas de Linguística Comparada (2016/01), Literatura Comparada (2016/02, 2017/01 e 2017/02), Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa (2018/01 e 2018/02) e, atualmente, Literatura Clássica (2019/01). A partir da interação constante com outros membros do projeto, tem sido possível discutir, desenvolver e aplicar diferentes estratégias pedagógicas – voltadas principalmente para o ensino de literatura e teoria literária –, levando ao aprimoramento de nossa prática docente e à melhoria da experiência de discentes frequentadores do Apoio Pedagógico. Neste breve texto, pretendo reunir e compartilhar as principais reflexões que esses anos de atividade me proporcionaram, abordando três grandes aspectos pedagógicos desenvolvidos no âmbito desse projeto: i) a relação entre o professor e seus estudantes; ii) a relação dos sujeitos do conhecimento com o conteúdo ensinado; iii) a relação entre os professores. Para fins didáticos, divido meu texto, portanto, nessas três seções e encerro com uma conclusão que reflete

sobre a riqueza da experiência nesse projeto, enquanto se abre a novos questionamentos e sugestões para o futuro.

A relação entre o professor e seus estudantes no Apoio Pedagógico

Os professores do Apoio Pedagógico são alunos da pós-graduação do curso de Letras. Embora atuem como professores dos estudantes de graduação desse mesmo curso, eles próprios ainda são alunos, e a consciência disso talvez seja o principal motivo para que sejam capazes de desenvolver com seus estudantes uma relação menos hierarquizada e mais horizontal do que costuma acontecer em cursos oferecidos por docentes mais experientes. Evidentemente, uma menor diferença na idade – com todas as implicações que essa proximidade acarreta, como a partilha de referenciais culturais e axiológicos comuns, o domínio de modalidades linguísticas mais próximas e o emprego de novas tecnologias compartilhadas com fins didáticos – tende a ser um elemento que facilita a construção de uma relação pedagógica mais equânime entre os sujeitos do conhecimento que participam dela.

Esse aspecto da prática docente tem recebido cada vez mais atenção dos estudiosos, na medida em que ser capaz de *compreensão* – não apenas de um determinado conhecimento ou disciplina, mas também dos próprios estudantes e de seus processos de aprendizagem – parece se revelar a característica fundamental do verdadeiro professor.¹ Afinal de contas,

[a] função de *ensinar*, nas sociedades actuais [...] é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar).²

¹ NÓVOA, Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores, 2013, p. 204.

² ROLDÃO, Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, 2007, p. 95. (grifos da autora).

É com base nesses preceitos que tenho delineado a forma de relação adotada por mim perante os estudantes que seguem meus cursos no Apoio Pedagógico. Antes de detalhar de que modo tenho trabalhado os conteúdos didáticos a partir dessa partilha de referenciais culturais e axiológicos, empregando modalidades linguísticas mais próximas e novas tecnologias com fins didáticos, gostaria de fazer uma observação preliminar sobre a natureza do tipo de acompanhamento oferecido pelo Apoio. Voltado para alunos ingressantes num curso superior – qual seja, o de Letras –, acredito que esse projeto seja de natureza *suplementar* (no sentido que Jacques Derrida sugere para essa noção em seu livro, *Gramatologia*).³ Por um lado, ele busca reforçar os conteúdos programáticos ministrados pelos professores das disciplinas básicas do Núcleo Comum (compartilhado por todos os estudantes do curso de Letras), facilitando assim o primeiro contato de quem vem do nível médio e passa a ter que lidar com as especificidades das discussões e conteúdos da *formação* superior. Por outro lado, contudo, ele oferece a possibilidade de que os estudantes – por meio de um contato com alunos da pós-graduação e com materiais diferentes daqueles adotados nos cursos regulares das disciplinas em questão – passem por uma verdadeira *transformação* de sua experiência com o nível superior, vislumbrando a possibilidade de se dedicarem a novos estudos e pesquisas muito mais significativos para si. É nesse sentido que:

o suplemento supre. Ele não se acrescenta senão para substituir. Intervém ou se insinua *em-lugar-de*; se ele colma, é como se cumula um vazio. Se ele representa e faz imagem, é pela falta anterior de uma presença. Suplente e vicário, o suplemento é um adjunto, uma instância subalterna que *substitui*. Enquanto substituto, não se acrescenta simplesmente à positividade de uma presença, não produz nenhum relevo, seu lugar é assinalado na estrutura pela marca de um vazio. Em alguma parte, alguma coisa não pode se preencher *de si mesma*.⁴

Ainda que deslocando essas considerações de Derrida de um contexto filosófico – no qual aborda a natureza do signo em Rousseau – para

³ DERRIDA, *Gramatologia*, 1973.

⁴ DERRIDA, *Gramatologia*, 1973, p. 178.

um pedagógico, acredito que elas se aplicam com precisão à natureza do Apoio Pedagógico. A julgar pelo depoimento dos estudantes que frequentaram meus cursos nos últimos anos, as experiências fomentadas no âmbito desse projeto foram mais do que mero complemento de sua formação, revelando-se o suplemento necessário para uma verdadeira *transformação*. Na próxima seção do presente texto, ainda pretendo me voltar para as questões de conteúdo abordadas em meus cursos, mas sou da opinião de que a própria forma como se delineia a relação entre professores e estudantes no Apoio Pedagógico seja o elemento fundamental de sua dimensão transformativa.

Tal como sugeri anteriormente, a partilha de novas tecnologias pode cumprir um papel fundamental no desenvolvimento dessa relação. Como a frequência aos encontros do Apoio Pedagógico é facultativa – posto que os estudantes são livres para decidir se têm interesse ou não em seguir um determinado curso oferecido pelo projeto, nos dias e nos horários que preferirem –, um aspecto fundamental para o sucesso dessa atividade pedagógica é delinear um curso que desperte o interesse de seu público, mostrando-se relevante para sua formação pessoal e profissional. Para isso, evidentemente, a divulgação é um aspecto imprescindível de uma proposta bem-sucedida e é aqui que as novas tecnologias começam a desempenhar um papel incontornável.

Sem prescindir da necessidade de divulgação presencial nas salas de aula e nos espaços físicos comuns da Faculdade de Letras, os professores do Apoio Pedagógico precisam elaborar um material de divulgação que seja capaz de efetivamente chegar até o público-alvo de seus cursos. Recorrendo a grupos de *e-mail*, às redes sociais (como o *Facebook*) e a outras mídias, eles precisam mostrar-se capazes de formular mensagens curtas em que estejam sintetizadas de forma simples e clara as propostas pedagógicas e seus conteúdos programáticos, bem como as informações de ordem prática dos encontros do semestre (datas, horários e locais).

Ligada a essa necessidade de divulgação, existe ainda o interesse de que o professor disponibilize antecipadamente todo o material bibliográfico a ser abordado em seu curso, a fim de facilitar o acesso prévio de possíveis interessados a tudo o que será objeto das discussões propostas. Aqui, obviamente, a *internet* cumpre mais uma vez um papel

incontornável, na medida em que oferece a possibilidade de hospedar um arquivo praticamente ilimitado com os materiais selecionados pelo professor, disponibilizando-o gratuita e imediatamente a quem queira acessá-lo. Pastas criadas no *site* do Apoio Pedagógico, ou ainda no *Google Drive* e no *Dropbox*, por exemplo, têm se revelado ferramentas extremamente úteis para colocar à disposição dos alunos verdadeiras bibliotecas virtuais, oferecendo, por isso, alternativas interessantes às bibliotecas físicas, tão defasadas e, não raro, precarizadas.

É de se notar que tudo o que tenho aqui afirmado sugere a construção de uma relação entre sujeitos autônomos do conhecimento: sejam eles os professores, sejam eles os estudantes, esses sujeitos relacionam-se no âmbito de um espaço relativamente horizontal de criação conjunta e gradual do conhecimento, por meio de um questionamento permanente e de uma constante tentativa de mobilização dos materiais abordados num todo complexo.⁵ É certo que os professores ainda detêm uma posição diferenciada no interior dessa relação – na medida em que cabe a eles decidir e oferecer os pontos de partida e os direcionamentos gerais desse processo –, mas não há dúvidas de que tal arranjo seja consideravelmente mais horizontal e menos hierarquizado do que a disposição presente na maior parte das outras “cenas pedagógicas” em contexto acadêmico. A fim de destacar a relevância que essa experiência tem a um só tempo para estudantes e professores – isto é, para todos os sujeitos do conhecimento no Apoio Pedagógico –, gostaria de revisitar agora alguns dos cursos ministrados por mim nos últimos anos.

A relação dos sujeitos do conhecimento com o conteúdo ensinado no Apoio Pedagógico

O primeiro curso que ofereci, no primeiro semestre de 2016 – em companhia da colega Marina Leonhardt Palmieri e sob a coordenação da professora Aléxia Teles Duchowny –, foi dedicado à Linguística Comparada e teve um público que não passou de uma dezena de estudantes. Valendos do material didático preparado pelo professor Jacyntho Lins Brandão, oferecemos um apanhado histórico sobre o desenvolvimento da área de

⁵ ROLDÃO, Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, 2007, p. 100.

Linguística, sobretudo a partir da disciplina de Filologia (tal como delimitada no século XIX na Alemanha) e de seus desdobramentos com os trabalhos de Ferdinand de Saussure – com o estruturalismo⁶– e Noam Chomsky – com o gerativismo.⁷ Como a dimensão *comparativa* das ciências desenvolvidas no século XIX é um elemento fundamental compartilhado também pela disciplina Linguística Comparada, dedicamos uma aula especial ao significado do advento dessa noção na modernidade e de suas implicações para abordagens diacrônicas e sincrônicas nos estudos linguísticos. Nos encontros seguintes, enfatizamos diferentes aspectos linguísticos das principais línguas ensinadas pela Faculdade de Letras da UFMG: português, latim, grego antigo, inglês, francês, italiano, espanhol e alemão.

A partir do segundo semestre de 2016, passei a assumir apenas cursos de Literatura, isto é, cursos da área de minha formação acadêmica (uma vez que em 2015 me tornei bacharel em Grego Antigo com ênfase em Estudos Literários). Durante mais de um ano, fiquei responsável pelo curso de Literatura Comparada e servi-me fartamente do material mobilizado pela tese do professor Nabil Araújo, de 2013, intitulada *O evento comparatista: na história da crítica/ no ensino de Literatura*.⁸ Recorrendo à bibliografia básica discutida por ele – fundamental para estudantes de Letras que queiram compreender a história da disciplina Literatura Comparada –, propus aulas em torno a textos fundamentais de Baldensperger, Van Tieghem, Guyard e Wellek (todos presentes numa coletânea de 1994 organizada por Eduardo Coutinho e Tania Carvalhal),⁹ bem como em diálogo com autores refletindo sobre a literatura e o comparatismo num país periférico (como é o caso do Brasil): Oswald de Andrade,¹⁰ Jorge Luis Borges,¹¹ T.S. Eliot,¹² Silviano Santiago,¹³ Roberto

⁶ COSTA, Estruturalismo, 2011.

⁷ KENEDY, Gerativismo, 2011.

⁸ ARAÚJO, O evento comparatista: na história da crítica/ no ensino de Literatura, 2013.

⁹ COUTINHO; CARVALHAL, *Literatura comparada: textos fundadores*, 1994.

¹⁰ ANDRADE, *A utopia antropofágica*, 2011.

¹¹ BORGES, *Obras completas*, 1998 e 1999.

¹² ELIOT, *Ensaio*, 1989.

¹³ SANTIAGO, *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*, 2000; SANTIAGO, *Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais*, 1982.

Schwarz,¹⁴ Antonio Candido,¹⁵ Haroldo de Campos¹⁶ e Leyla Perrone-Moisés¹⁷ foram alguns dos pensadores mobilizados ao longo das discussões desse curso. Vali-me ainda dos manuais de Tania Carvalhal¹⁸ e Sandra Nitrini¹⁹ como material de apoio disponibilizado aos alunos.

A possibilidade de tratar da situação da Literatura Brasileira – à luz daquilo que a abordagem teórica propiciada pelo comparatismo oferecia – coincidiu com um momento particularmente importante de minha formação. À medida que eu me dava conta da situação de dependência econômica e cultural do Brasil e, por conseguinte, de sua literatura, despertava em mim o desejo de me rebelar contra os mecanismos perpetuadores dessas formas de opressão e isso não apenas em minhas reflexões teóricas, mas também em minha prática cotidiana. É certo que esse momento coincidiu com o amadurecimento de meu domínio do conteúdo programático e de minha segurança na prática docente – isto é, do estar-em-sala –, tendo sido acompanhado, portanto, de uma verdadeira transformação em minha concepção dos encontros oferecidos pelo Apoio Pedagógico. Não deve ser coincidência o fato de que o número médio de estudantes frequentando meus cursos dessa época tenha subido para algo em torno de vinte, às vezes trinta pessoas.

Abordando a questão das especificidades do conhecimento profissional docente, Maria do Céu Roldão traz uma reflexão que descreve perfeitamente o processo vivenciado por mim nesse período:

[O] conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito *saber técnico* (como fazer) e o domínio de uma componente *improvisativa e criadora* ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento *profissional* quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o *poder conceptualizador de uma análise* sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar

¹⁴ SCHWARZ, *Ao vencedor as batatas*: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro, 2000; SCHWARZ, *Que horas são?*: ensaios, 1987.

¹⁵ CANDIDO, *Formação da literatura brasileira*, 2006.

¹⁶ CAMPOS, *Metalinguagem e outras metas*: ensaios de teoria e crítica literária, 1992; CAMPOS, *Sequestro do barroco na formação da literatura brasileira*: o caso Gregório de Mattos, 1989.

¹⁷ PERRONE-MOISÉS, *Inútil poesia e outros breves ensaios*, 2000.

¹⁸ CARVALHAL, *Literatura comparada*, 2006.

¹⁹ NITRINI, *Literatura Comparada*: História, Teoria e Crítica, 2015.

sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta.²⁰

Enquanto via minhas concepções teóricas e minhas atitudes práticas se transformarem vertiginosamente, tentava elaborar pouco a pouco uma análise dessa experiência transformadora e uma síntese disso é aquilo que escrevo na introdução de minha dissertação, *Arqueologias do drama: uma arqueologia dramática*.²¹ Partindo sobretudo do conceito de *performance* tal como compreendido, por exemplo, pelas artes cênicas, eu passava a vislumbrar ali a possibilidade de um sujeito “performar-se” não apenas por meio do teatro e da música, mas também por meio da escrita, da leitura e da prática docente. Essa consciência – ou melhor, essa autoconsciência – abriu-me novos horizontes pedagógicos e foi só então que comecei a compreender o enorme potencial de um experimento pedagógico narrado na terceira parte da tese de Nabil Araújo²² e que já havia sido objeto de uma publicação independente anterior.²³

Mostrando a necessidade de todo professor de literatura colocar-se à *escuta* de seus alunos *antes* de falar qualquer coisa, ou seja, a necessidade de *compreender* aqueles com quem vai compartilhar o ambiente de construção do conhecimento *antes* que se proponha alguma forma pré-definida – já acabada – de conhecimento, esse trabalho revelou-se um rico manancial de sugestões para uma nova forma de ensino de Literatura. Deixei minha prática docente transformar-se pouco a pouco pelas sugestões pedagógicas contidas nesse projeto de Nabil Araújo e, como resultado, meus cursos de Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa foram aqueles em que mais trabalhei para suscitar um espaço de trocas de experiências capazes de levar à construção de um conhecimento literário significativo para cada uma das vinte ou vinte e cinco pessoas em média lá presentes.

Começando os encontros com questões aparentemente simples, como “o que é literatura para você?” ou ainda “o que é uma boa obra

²⁰ ROLDÃO, Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, 2007, p. 100 (grifos da autora).

²¹ SILVA, *Arqueologias do drama: uma arqueologia dramática*, 2018, p. 1-10.

²² ARAÚJO, *O Evento Comparatista: Na história da Crítica/ No Ensino de Literatura*, 2013, p. 294-259.

²³ ARAÚJO, *Diante da lei: uma experiência em Teoria da Literatura*, 2010.

literária?”, esses cursos abordavam as principais questões teóricas e práticas sobre o ensino de Literatura a partir de um diálogo constante com os alunos, atravessado por questionamentos e aporias. Recorrendo sempre que necessário aos livros fundamentais de Terry Eagleton,²⁴ Tzvetan Todorov²⁵ e Antoine Compagnon,²⁶ uma espécie de condensação teórica emergia paulatinamente dos debates, com uma definição de conceitos básicos para leitores e estudiosos da literatura. Pouco a pouco a consciência dos presentes despertava para o fato de que a literatura não é um objeto natural dado no mundo e, com isso, os alunos passavam a perceber por si mesmos que toda leitura constitui um exercício de crítica, isto é, que toda crítica literária e toda história da literatura assumem uma série de pressupostos teóricos. Tal como escrevi na já citada introdução à minha dissertação:

O que é literatura? Qual a relação da literatura assim concebida com a dimensão autoral? Com a obra literária específica? Com o contexto socioespacial e histórico em que foi produzida? Com a linguagem em que foi composta? Com a recepção que lhe foi reservada? Ou ainda, com sua edição e seus meios de divulgação? Essas perguntas, quando deliberadamente ignoradas por um estudioso, recebem respostas sub-reptícias (que podem ser mais ou menos contraditórias) em seu exercício de crítica literária ou de história da literatura.²⁷

A consciência sobre essa dimensão incontornável que a teoria da literatura assume em todo e qualquer ato de leitura – estejamos conscientes ou não dos pressupostos teóricos assumidos por nós quando lemos um texto – foi algo que emergiu pouco a pouco em cada um dos sujeitos do conhecimento que se reuniam nesses encontros. Não raros foram os estudantes que, ao longo do curso, davam seus testemunhos sobre a importância dessa consciência para um aspecto tão fundamental de suas existências, qual seja, a leitura (entendendo-se aqui a palavra “leitura” em sentido lato, como interpretação não apenas de textos, mas

²⁴ EAGLETON, *Teoria da literatura: uma introdução*, 2006.

²⁵ TODOROV, *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*, 2013.

²⁶ COMPAGNON, *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*, 2014.

²⁷ SILVA, *Arqueologias do drama: uma arqueologia dramática*, 2018, p. 5.

das coisas do mundo). A partir daí, abordar os textos de Aristóteles,²⁸ Walter Benjamin,²⁹ Ian Watt,³⁰ Julio Cortazar,³¹ Ricardo Piglia,³² Benedito Nunes,³³ Luis Alberto Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira,³⁴ com suas considerações sobre a epopeia, o romance e o conto – isso para não falar de certos elementos da narrativa, como tempo, espaço, personagens e foco narrativo –, acabou por se revelar um percurso prazeroso em que as experiências literárias anteriores de cada um dos presentes, retratadas a partir de sua nova consciência teórica, passavam a ser efetivamente compartilhadas com os demais. Com isso, o espaço abria-se para a participação de todos, a discussão ganhava em escopo e consistência, além de tornar significativo um conhecimento comum.

Atualmente assumi um curso de Literatura Clássica e – depois de sondar com vários alunos ingressantes em Letras acerca de seus interesses no âmbito desse campo de estudos – resolvi propor a Mitologia Clássica como recorte. Isso me permitia abordar, para além do conteúdo mitológico propriamente dito, os diferentes gêneros “literários” da Antiguidade (poesia didática, epopeia, hino, poesia lírica, tragédia, comédia e romance), além de suas implicações histórico-sociais não apenas para o contexto de sua produção, mas também para os diferentes contextos em que foram lidos e reapropriados ao longo da história da recepção clássica. O curso tem atraído uma quantidade considerável de interessados e essa ampliação nos números de um público assíduo já tem acarretado uma série de mudanças não previstas por mim na metodologia que delinearara anteriormente para os cursos do Apoio Pedagógico: afinal, como sustentar um ambiente aberto e horizontal de construção do conhecimento com uma sala de setenta alunos? Como proporcionar uma experiência pedagógica significativa para um público tão amplo e, certamente, tão heterogêneo em seus interesses, leituras e aspirações? Essas são algumas das indagações sobre as quais terei que me debruçar no

²⁸ ARISTÓTELES, *Poética*, 2015.

²⁹ BENJAMIN, *Obras Escolhidas: Magia, técnica, arte e política*, 2012.

³⁰ WATT, *A ascensão do romance: Estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*, 2007.

³¹ CORTAZAR, *Valise de cronópio*, 2006.

³² PIGLIA, *Formas Breves*, 2004.

³³ NUNES, *O tempo na narrativa*, 1988.

³⁴ SANTOS; OLIVEIRA, *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura*, 2001.

futuro, quando – à luz daquilo que a experiência presente tiver sugerido – for possível vislumbrar os detalhes do caminho percorrido.

A relação entre os professores no Apoio Pedagógico

Antes de encerrar essas breves notas sobre minha experiência como professor no Apoio Pedagógico, gostaria de dedicar alguns parágrafos à importante – ainda que tão frequentemente negligenciada – questão da relação entre os próprios professores. Os estudos sobre educação têm sugerido, com cada vez mais urgência, a necessidade de se articular o corpo docente para promover uma efetiva profissionalização dessa área, bem como para suscitar um aprimoramento da experiência didática. Essa articulação, contudo, durante muitos séculos foi desencorajada e até malvista, estando muitas vezes ausente da agenda dos profissionais da educação. Não raro, excelentes professores não demonstram qualquer interesse ou vontade de se reunir com os demais para discutir pautas comuns – sejam elas relacionadas ao currículo ou não – ou para se articular politicamente na cena pública.

É preciso termos em mente, no entanto, que

[g]rande parte das nossas intenções será inconsequente se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas. Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.³⁵

Esse estudioso fala dessa dimensão coletiva não apenas na constituição de uma reflexão sobre os conteúdos e as práticas do saber, mas também de uma perspectiva ética profissional. Para que se viabilize essa dimensão, contudo, é preciso que sejam constituídos espaços de convivialidade nos quais os professores possam se encontrar e compartilhar suas experiências a fim de refletir com distanciamento e autocrítica sobre os problemas enfrentados por todos, bem como sobre os desafios de cada um e as possíveis soluções para tais situações.³⁶

³⁵ NÓVOA, Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores, 2013, p. 205.

³⁶ ROLDÃO, Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, 2007, p. 101.

Desde que assumiu a coordenação do projeto, a professora Heloísa Penna tem transformado cada vez mais o Apoio Pedagógico em tal espaço de convivência para os professores que nele atuam. Promovendo reuniões frequentes para discutir estratégias comuns, suscitar a partilha de experiências didáticas especialmente bem ou malsucedidas e refletir sobre os rumos futuros do projeto, a professora Heloísa Penna não mede esforços para expandir os horizontes desse verdadeiro *laboratório* que se tornou o Apoio Pedagógico hoje. O texto que agora escrevo, por exemplo, e toda esta publicação, são frutos desse esforço em oferecer os espaços necessários para que a prática docente se alie constantemente à reflexão teórica e leve ao aprimoramento da experiência de todos os sujeitos do conhecimento envolvidos nesse processo.

Grande parte das ideias que desenvolvi em meus cursos nesses últimos anos surgiu da troca com outros professores no âmbito desses espaços de convivência. Sou especialmente grato às sugestões do colega Rafael Fava Belúzio, pela franqueza com que me sugeriu pela primeira vez ser mais ousado e autônomo na determinação dos conteúdos programáticos a serem abordados em meus cursos. Foi assim que no segundo semestre de 2018, no âmbito de um de meus cursos sobre Estudos Literários, optei por uma proposta que chamei de “Por uma desconstrução de Jacques Derrida”. Nesse curso, assiduamente frequentado por cerca de quinze alunos tanto de Letras quanto de Filosofia, propus uma leitura de textos fundamentais do autor franco-argelino, a fim de colocar os estudantes em contato com um dos pensamentos mais fecundos do século XX. A proposta foi um sucesso com os frequentadores do curso e – mais do que isso – ofereceu-me a ocasião de organizar meu pensamento sobre a obra de Derrida, a partir da reunião de materiais que ainda espero publicar sob o formato de livro com o título *Por uma poética de Derrida: Em vias de tradução, entre a filosofia e a literatura*.

O Apoio Pedagógico é um projeto relativamente pequeno – dois bolsistas e alguns voluntários –, contudo, espero ter demonstrado a enorme importância que teve e tem na vida de muitas pessoas envolvidas na construção do conhecimento literário na Faculdade de Letras da UFMG. É certo que, se quisermos seguir as sugestões de educadores e filósofos da educação contemporâneos, precisamos ampliar ainda mais

os espaços de convivialidade dos professores, suscitando uma participação mais ampla dos mesmos em debates abertos com a sociedade. Ainda assim, esse projeto da Faculdade de Letras parece oferecer meios alternativos – e altamente eficientes – para fazer com que surja e desperte a consciência sobre essa necessidade de uma maior articulação entre os agentes do conhecimento, bem como de um constante engajamento na cena pública, a fim de que o ensino venha um dia a ser tratado com a seriedade devida.

Conclusão

Não pretendo prolongar desnecessariamente esses apontamentos provisórios que tais experiências no Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG ofereceram à minha formação – ou melhor, à minha (trans) formação. A essa altura, espero ter ficado claro que o aprendizado proporcionado pelo contato com os outros estudantes universitários, com o material didático das disciplinas do currículo de Letras, com os demais colegas e coordenadores do projeto, isso para não mencionar tudo o que aprendi com as questões práticas de preparo, divulgação e execução de um curso acadêmico, é absolutamente inestimável.

Quando, há mais de três anos, me decidi por concorrer pela vaga de professor voluntário nesse projeto – naquela época, algo ainda incipiente –, eu não podia ter ideia da riqueza e da complexidade de tudo aquilo que viria a experimentar. Nada podia ter me preparado para enxergar que, a partir daquele momento, eu daria início a meu percurso pelas difíceis veredas da prática docente em nível superior, com seus altos e baixos, seus sucessos e fracassos. Hoje acredito estar mais capacitado – ainda que deva confessar jamais me sentir suficientemente capacitado – para compreender as profundidades insondáveis da tarefa de ensinar literatura, ou, para falar de modo mais geral, da tarefa que consiste em ser professor.

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque* sabe, mas porque *sabe ensinar*. E saber *ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação

dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*.³⁷

Consciente do papel que o Apoio Pedagógico desempenhou – e desempenha ainda hoje – em minha (trans)formação cotidiana, por meio do contato com os estudantes, os conteúdos curriculares, os demais colegas, professores e coordenadores, não posso fazer nada mais para agradecer por essa oportunidade do que me esmerar a cada dia com mais afinco para proporcionar uma experiência igualmente enriquecedora para todos os sujeitos do conhecimento com quem tenho a honra de conviver nesse ambiente.

Referências

ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 2011.

ARAÚJO, Nabil (Org.). *Diante da lei: uma experiência em Teoria da Literatura*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/diantedalei-site.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ARAÚJO, Nabil. *O Evento Comparatista: na história da Crítica/ no Ensino de Literatura*. 379 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

ARISTÓTELES. *Poética*. Ed. bilíngue; tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Volume I: 1923-1949. São Paulo: Globo, 1998.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Volume II: 1952-1972. São Paulo: Globo, 1999.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

³⁷ ROLDÃO, Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, 2007, p. 101-102.

- CAMPOS, Haroldo de. *Sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Mattos*. 2. ed. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 10. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2006.
- CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.
- CORTAZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 113-126.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- COUTINHO, Eduardo De Faria; CARVALHAL, Tania Franco (Org.). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Schnaiderman; Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva; Editora Edusp, 1973.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ELIOT, T. S. *Ensaio*. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.
- KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011. 127-140.
- NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica*. São Paulo: Edusp, 2015.
- NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.
- NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia e outros breves ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PIGLIA, Ricardo. *Formas Breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. [online]: 2007. v. 12, n. 34, p.94-103. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTIAGO, Silvano. *Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SANTOS, Luis Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; São Paulo: Editora 34, 2000 [1977].
- SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Rafael. *Arqueologias do drama: uma arqueologia dramática*. 708 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Clássicos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2018.

TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

A preparação da tutoria: notas sobre o que antecede a primeira aula

Rafael Fava Belúzio

0,1.

Roland Barthes, poucos meses antes de falecer, desenvolve aulas objetivando elaborar um livro de narrativa. Os textos que o teórico redige de antemão, destinados à leitura em sala, constam reunidos nos dois volumes nomeados *A preparação do romance*. Esses registros, um tanto fragmentados, organizam elementos para uma história, um romance que o estudioso iria escrever e sobre isso ele afirma: "Parece-me – pois só disponho aqui de meu próprio testemunho – que aquilo que eu fantasio é a *fabricação de um objeto*; eu me imagino fabricando esse objeto, programando as fases de sua fabricação, como um artesão".¹

¹ BARTHES, *A preparação do romance II: a obra como vontade: notas do curso do Collège de France 1979-1980*, 2005b, p. 104-105. Sobre os processos de elaboração e características estilísticas dos dois volumes de *A preparação do romance*, cf. também as notas introdutórias de Éric Marty, Leyla Perrone-Moisés e Nathalie Léger.

0,2.

No presente artigo, desenvolvo relato sobre a preparação de um curso de tutoria. Ensaio *a posteriori*, destinado à exposição do que normalmente não é trazido a público, especialmente em texto acadêmico. Ao invés de relatar ou uma aula ou um curso, engenho notas, escritos diversos, fragmentos sobre o que antecede a primeira aula de um curso. Desejo sinalizar, brevemente, questões como o fechamento do semestre anterior; a relação com os discentes, com a coordenação, com os demais tutores e com os professores da disciplina tutorada; as férias entre dois períodos escolares; a memória afetiva; as leituras prévias; os percursos da pesquisa de doutorado; a organização do programa do semestre; a divulgação da disciplina; até chegar ao primeiro instante da primeira aula. Se o leitor me permitir, vou considerar esse relato como um conto ou crônica ou, e ainda, como um retorno crítico a arquivos pessoais.

0,3.

O gênero relato de aula é recorrente, hoje, na área de Letras, em diversos ambientes acadêmicos. Lembro, metonimicamente, três referências relativamente próximas de meu texto: um congresso, uma revista acadêmica e um livro. Agora, em 2019, na Segunda Jornada de Linguagens, Literatura e Ensino, do CEFET-MG, muitos professores apresentam comunicações voltadas às suas atividades didáticas desenvolvidas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Não correspondem exatamente a estudos de casos, mas relatos de casos, narrativas a registrar o ocorrido e a fomentar em outros professores reflexões e ações.² Também há pouco tempo, em 2017, a Revista *Em Tese*, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, da Universidade Federal de Minas Gerais, ao reformular a seção permanente Ensino de Literatura, almeja acolher relatos de aulas e de diversas possibilidades do fazer docente.³ Ademais, uma reunião de relatos está no livro *Memórias de minhas doces aulas de língua portuguesa*, organizado, em 2014, pelo professor Bruno Lima, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Em todas essas referências, o privilégio está no relato de aula, focando a descrição de aspectos – conceituais, procedimentais e atitudinais – vinculados a um dia específico, além de haver articulações entre as sequências didáticas empregadas pelos docentes e os enfoques tratados por documentos como a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular. De minha parte, em contraste, pretendo relatar, de forma mais ensaística, o que antecede a primeira aula de uma tutoria de graduação. Romance menor da formação de uma disciplina.

² Os Anais desse 2º LITE ajudam a dimensionar a questão. Disponível em <http://www.lite.cefetmg.br/>. Acesso em 08 jul. 2019.

³ Sobre as seções da revista, cf. www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese. Acesso em 10 jul. 2019.

0,4.

Durante três dos quatro anos do Doutorado em Letras: Estudos Literários, na Universidade Federal de Minas Gerais, trabalho como professor-tutor de Teoria da Literatura, no Programa de Apoio Pedagógico. Sendo aprovado no concurso para essa vaga, tenho a oportunidade de tutoriar, durante seis semestres, entre 2016 e 2018, as matérias de Teoria da Literatura ofertadas ao Núcleo Comum do curso de Letras. Em um primeiro momento, as disciplinas são chamadas de Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II, e possuem 60 horas/aula cada. Após a reformulação da Matriz Curricular, ocorrida no primeiro semestre de 2018, Teoria da Literatura I passa a corresponder a Introdução aos Estudos Literários e a Teorias da Narrativa; e Teoria da Literatura II é então fracionada em Teorias da Poesia e Questões de Teoria da Literatura, de modo que as quatro novas disciplinas passem a ter 30 horas/aula cada. Em ambas as versões da Matriz Curricular, essas cadeiras são obrigatórias e frequentadas por alunos dos dois primeiros semestres da graduação. Entretanto, a tutoria não restringe assim o seu público. Ela é seguida livremente, por qualquer um, e sempre há estudantes de outros departamentos, ou interessados que não são da UFMG, ou mesmo os gatos que vivem na Faculdade de Filosofia.

0,5.

É no que consiste o Programa de Tutoria? Na página do Apoio Pedagógico, hospedada no site da Graduação da Faculdade de Letras, ele é assim delimitado:

O Projeto de Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais constitui um suporte pedagógico extracurricular que visa a auxiliar os alunos ingressantes no curso de Letras, para que alcancem um melhor aproveitamento nas disciplinas iniciais oferecidas no curso. Dados têm nos mostrado que os primeiros semestres do curso são mais susceptíveis às dificuldades, pois os alunos são introduzidos em conteúdos teóricos que irão subsidiar suas futuras leituras no curso e com os quais não tiveram contato algum no ensino médio. Assim, criou-se uma equipe de tutores que se dedicam integralmente às disciplinas que compõem o núcleo comum.⁴

Uma preocupação fundamental, como se pode notar, está em auxiliar o aluno de Letras, de modo que ele possa ter um melhor desenvolvimento em sua graduação. Além disso, cabe destacar que há importantes diferenças entre tutoria e monitoria. Do monitor se espera que ele tire dúvidas dos alunos e os ajude, de maneira direta e pontual, a superar dificuldades enfrentadas nas matérias. Ao tutor, por sua vez, é confiado que ele também auxilie os aprendizes em relação aos conteúdos, mas de outra forma: complementando e suplementando, revendo e avançando, ilustrando e aprofundando discussões ocorridas nas aulas regulares da disciplina tutorada, e ainda aumentando o repertório de leitura dos neófitos. O tutor é aquele que propõe um curso de certo modo adjacente e que permita ao estudante enriquecer o seu olhar. Essa tarefa é importante, especialmente, em Teoria da Literatura. Jonathan Culler, em seu livro *Teoria Literária: uma introdução*, avisa o iniciante sobre a impossibilidade de dominar toda a teoria, dadas as proporções que ela possui no contemporâneo. O aluno de Letras, diante desse repertório extremamente vasto, por vezes se sente apequenado, soterrado pelos livros. Assim, cabe ao tutor, por meio de uma relação mais horizontal, mais próxima do estudante, mostrar veredas possíveis para lidar com o grande sertão bibliográfico. Travessias.

⁴ Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/apoio-pedagogico/o-projeto>. Acesso em 08 jul. 2019.

0,6.

Considerando aqui as práticas dos trabalhos desenvolvidos, entre 2016 e 2018, na Faculdade de Letras, penso que elaborar um curso de tutoria não é deixar as aulas todas livres para que os alunos cheguem com suas dúvidas pontuais. Também não é elaborar uma disciplina optativa de graduação ou preencher o semestre com encontros seguindo tão-somente uma lógica de suplementação, sem ouvir as ausências existentes nas formações dos estudantes, suas dificuldades, por exemplo, na leitura de textos. Considerando esses pontos, procuro, antes de entrar de férias e de começar a preparar o curso seguinte, ainda nas últimas aulas do período, oportunizar ocasiões para realizarmos balanços das atividades. Nesse sentido, costumo fazer com os alunos reflexões sobre a disciplina. Saber suas opiniões sobre o que deu certo e o que pode ser melhorado no período seguinte, pedir sugestões de propostas e compreender quais são os seus desejos de estudo, suas necessidades. Estabelecendo relações mais horizontais com os estudantes, o diálogo costuma ser sincero. Além disso, é importante conversar com a coordenação do projeto e com os outros colegas professores, entender o tempo que passa, a frequência do público, os interesses dos alunos pelos conteúdos, o cotidiano em sala, a relação docente/discente, a distribuição e leitura dos textos, o próprio envolvimento do tutor com a sua atividade. Nesse particular, no decorrer desses três anos, é muito rica a convivência com as coordenadoras Alécia Teles Duchowny e Heloísa Maria Moraes Moreira Penna, com a estudante Tatiana Bernardes, que auxilia os trabalhos do Programa de Apoio Pedagógico, e com os outros professores-tutores do projeto, como Rafael Guimarães Tavares da Silva. Pensando conjuntamente o nosso trabalho, entendemos a dimensão coletiva do Apoio Pedagógico. Muitas vezes, nessas conversas finais, surgem ideias para o semestre seguinte. Alternativas para os cursos a serem ministrados. E então, do Nada, chegam as férias.

0,7.

Decálogo do Silêncio, ou do Ócio, não sei direito, e em cópia feita com preguiça, no começo das férias:

1. Amar o Silêncio sobre todas as coisas.
2. Silenciar, em Vão.
3. Guardar domingos, segundas, terças, quartas, quintas, sextas, sábados e festas.
4. Honrar o Livro e a Leitura. Principalmente a página em branco.
5. Não matar o cochilo depois do almoço.
6. Não pecar contra a própria cama.
8. Não levantar testemunho. Não levantar. Boa noite.

0,∞.

...nas fronhas nas férias ou nas festas de final de ano ou nessa fresta de finalidade sem fim entre um semestre e outro fico quase sem querer pensando para lá e para cá enrolando um novelozinho de linha e para lá e para cá oscilando pela mão para lá e para cá e quase adormecendo sob o lençol imaginando se retornar será recolher os escombros do tempo em que festejavam os dias mas nesses tempos sombrios não se festeja e sozinho fico fazendo paisagens com o que sinto em mim de alheio e disperso sentindo com o pensamento sendo do agora estilhaços de quando preparar um programa para uma turma futura é pensar o passo à frente e ter disperso em mim um acúmulo de ruína sobre ruína como voltar à mesa antiga onde minha mãe prepara aula e faz desenho e fica rezando em silêncio na cama com o terço nas mãos assim como é estar novamente soltando uma pipa sem linha em um céu sem cor e sem saber ao certo o silêncio que sai do som da chuva crescendo de monotonia cinzenta flanando em uma leitura ou estalagem em que me demoro até que chegue a diligência do abismo ou a memória de Tia Vanda com suas qualidades especiais e dificuldades diabéticas feito passar com ela a tarde brincando de aulinha e preparando um curso entre selecionar conteúdos e ficar as horas falando palavras para ela escrever em seu silêncio de açúcar e vendo ela sorrir ao acertar a grafia olha só ela acertou Rafael acertei estou de parabéns viu acertei era com essa letra aqui mesmo e agora pode falar outra palavra enquanto seleciono o conteúdo da próxima tutoria porque preparar um programa é não abrir mão das memórias e presentificar no futuro o passado e desler as disciplinas que me formaram estando esse cemitério já sepulto ressoando em mim, porque é certo que um curso possui demandas curriculares, mas há também o espaço para selecionar textos e temas e assinar com as lembranças aquilo que se quer visitar no semestre adiante...

0,9.

Alguns livros lidos ou relidos antes de elaborar a proposta de disciplina. Lidos sem pensar na disciplina. Lidos sem pensar. Pensando na tese de doutorado. Ainda nas férias, pelo menos segundo o Calendário: *Toda poesia* (Paulo Leminski)... *Sobre a natureza* (Empédocles); *Poemas* (Maiakóvski); *A vida submarina* (Ana Martins Marques); *Escuta* (Eucanaã Ferraz); *Rua de mão única* (Walter Benjamin); *Aço em flor* (Fabrício Marques); *Trilha estreita ao confim* (Bashô); *Poesias completas*, volume 3 (Alberto de Oliveira); *Canções sem metro* (Raul Pompeia); *O mito de Sísifo* (Camus); *Contra-regra do jogo* (Marcus Bacamarte); *Mallarmé* (Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Décio Pignatari); *O livro do desassossego* (Bernardo Soares/Fernando Pessoa); *poem(a)s* (e. e. cummings); *Um elefante no caos* (Millôr Fernandes); *Opus 3* (manuscrito); *Rubaiyat* (Omar Khayyam); *O fantástico mistério de Feiurinha* (Pedro Bandeira); *Bordado de pirilampos* (Helén Queiroz); *Meditações sobre os 22 arcanos maiores do tarô*; *O Banquete* (Platão);

0,91.

Nas férias, em Belo Horizonte, especialmente em alguns crepúsculos de janeiro, há os melhores dias do ano. O tempo está agradável. Calor, é verdade, não é o paraíso, mas de noite a temperatura fica mais amena. Principalmente com sorvete. As avenidas estão um tanto vazias. Grande parte da população foi para a praia e levou consigo os ruídos dos carros que se arranham nas ruas rangendo o motor e as motos e os engarrafamentos e os zumbidos das buzinas. O cinema comercial está em um dos poucos momentos nos quais passa filme que valha o preço do ingresso, possivelmente devido ao apelo midiático do Oscar. Aliás, são as mesmas semanas nas quais se pode ir ao teatro pagando preços acessíveis, em função da Campanha de Popularização. Sim, é preciso garimpar bem os espetáculos, para não ver alguma comédia que faça sorrir o eleitor que carregue arma ou se diga novo. Mas entre uma cerveja artesanal e uma série vista na Internet, entre um livro de poesia e o ócio, janeiro aos poucos consegue ares de maio, junho, julho, esses meses que se elevam em catábase.

0,92.

No carnaval, meu pai passou mal. Fui para o interior ficar com minha família. Dias no hospital. Silêncio. Sem a risada de meu pai. A sala vazia. Dias em casa. Mais silêncio. Sem um sorriso sequer. Sopa, sem sal. A tarde vazia. Mas principalmente noites. Algumas sem dormir. Muitas sem dormir. Talvez um século. Ou sete. E um silêncio grávido de analgésicos. Arrumar o quarto. Sopa e carne. Arrumar a cama, arrumar a roupa, deitar ao lado. Acordar, café, remédios, banho, limpar, ler no intervalo, pensar em curso, tese, tutoria, televisão ligada, visita, conversa, campainha, médico, almoço, remédio, resolver questões familiares, televisão ligada, limpar, vira para um lado, campainha, visita, pegar água, vira para o outro, deitar ao lado, tomar café, ler um poema, pegar água, um homem com uma dor é muito mais elegante, meu pai discorda, limpar, dar banho, mudar roupa, jantar, desligar a televisão, meu pai discorda novamente, e discorda com mais ênfase, perde o sono discordando, agitado, conta um caso, come um biscoito, toma um remédio, bebe água, conta outro caso, lençol, televisão ligada, acordar de noite, limpar, não reencontrar o sono, o silêncio, a cidade vazia, ópios, édens, analgésicos, dormir ao lado, remédio, sentar, sentar um pouco mais, contar um caso, levantar aos poucos, contar outro caso, uma risada arranhando, água, comida, lembrar como era o silêncio de minha mãe, ajudar a ir ao banheiro, até que ele consegue se levantar sozinho. Sentar à mesa. E pedir cerveja.

0,93.

Se a vida começa depois do carnaval eu não sei. Mas a organização da tutoria sim, ou nem tanto. Seguindo com as reflexões sobre a tese, vivenciando ainda os dias de férias, recordando os anseios e problemas enfrentados pelos alunos, os trabalhos vão sendo retomados e vou tecendo alguns esboços de temas, para as aulas e para a tese. Estou começando março de 2017. Com o passar dos semestres, oferto as seguintes matérias no Apoio Pedagógico: O estudo analítico do poema (tutorando Teoria da Literatura II, 2016/1); O sujeito-lírico autoconsciente (Teorias da Literatura II, 2016/2); A crônica (Teoria da Literatura I, 2017/1); Silêncios líricos (Teoria da Literatura II, 2017/1); Tendências teóricas dos séculos XX e XXI (Teorias da Literatura I e II, 2017/2); Haicai (Teorias da Poesia, 2018/1); O poeta e a obra (Teorias da Poesia e Questões de Teoria da Literatura, 2018/2). Como se pode notar, ao longo do tempo vario as abordagens e assumo a tarefa de tutoriar diferentes disciplinas, e elas também oscilam, de acordo com as alterações ocorridas na Matriz Curricular. No entanto, sempre estou com a parte ligada às Teorias da Poesia. E sempre ouço dos alunos o pedido de que os ajude a ler o poema lírico. Parece uma das grandes dificuldades dos estudantes: entender o texto versificado. Para minha sorte, porque é o conteúdo com o qual mais gosto de trabalhar. Poesia é meu objeto de pesquisa na tese, conteúdo lecionado no Apoio Pedagógico, livro de cabeceira, manuscrito, música, encontro com os amigos, mantra. Porque dEla, e por Ela, para Ela são todas as coisas.

0,94.

Na primeira vez que leciono um curso de tutoria, dou aulas bem próximas do livro *O estudo analítico do poema*, de Antonio Candido, realizo explicações mais gerais. No semestre seguinte, aprofundando um pouco mais, enfatizo um aspecto: o sujeito-lírico, enquanto estou me voltando para os problemas do eu na poesia de Paulo Leminski e assim posso conjugar o trabalho em sala e a escrita da tese. Ademais, noto que, com o passar do tempo, os estudantes vão se tornando assíduos. Quando assumo as aulas, em 2016, há o rumor de que o projeto vai acabar. No primeiro semestre, chego a ver a sala vazia. Diante do problema, passo a divulgar intensamente o Apoio Pedagógico, principalmente conversando com os professores e pedindo para eu apresentar o programa da disciplina em suas turmas. Aos poucos, noto que, de um semestre para o outro, aparecem novos estudantes, e alguns continuam frequentando as aulas nos períodos seguintes. Por isso me parece relevante lecionar algo que, simultaneamente, acrescente a quem permanece e cativa quem nunca foi; essa estratégia faz com que, lecionando Tendências teóricas dos séculos XX e XXI, estejam mais de setenta alunos em sala. Nessa ocasião, precisamos deslocar as aulas para o auditório, que também fica lotado. Mas ainda antes desse momento, em 2017/1, e já considerando o aprendizado que a convivência com a tutoria oportuniza, notando a importância do silêncio na poética de Paulo Leminski, procurando o ócio nas férias, tentando manter a paz enquanto meu pai não passa bem, escrevendo haicais entre o outono e o inverno que estão em mim, lembrando do terço silencioso nas mãos de minha mãe e do luto na câmara clara de Roland Barthes, ouvindo John Cage, vendo Bergman, lendo Bashô, Mallarmé, Fernando Pessoa, Cummings, o

Silêncio

salta do lago do caos como tema feito a página pálida de tanto pular nos primeiros rascunhos do programa da disciplina.

0,95.

mizu no oto

0,96.

Ainda no começo de março de 2017, troco e-mails com alguns professores. Um deles é o Prof. Reinaldo Marques.⁵

Bom dia, Prof. Reinaldo, tudo bem?

Neste semestre, darei continuidade aos trabalhos na Tutoria de Teoria da Literatura II. Assim, gostaria de, novamente, conhecer seu programa de disciplina, de modo que eu possa, então, propor caminhos para as Tutorias.

Desde já, agradeço.

Att.

Rafael Fava Belúzio

Oi, Rafael,

Que bom saber que você é nosso tutor. Neste semestre estou com as duas turmas de Teoria II da manhã.

Segue em arquivo anexo o programa, que é basicamente o mesmo do semestre passado, com pequenos retoques.

Muita energia!

Abraço,

Reinaldo.

⁵ Agradeço aqui ao professor Reinaldo Marques por liberar o uso – talvez ficcional – de algumas dessas mensagens. O meu agradecimento também aos outros docentes com os quais pude muito aprender durante esse período: Aline Magalhães Pinto, Constantino Luz de Medeiros, Leandro Garcia Rodrigues, Lívia Bueloni Gonçalves, Marcelino Rodrigues da Silva, Marcus Vinicius de Freitas, Myriam Corrêa de Araújo Ávila, Roberto Alexandre do Carmo Said e Sérgio Luiz Prado Bellei.

Boa tarde, Reinaldo.

Obrigado pelo envio do seu Programa de Disciplina. Agora, remeto, em anexo, uma primeira versão do Programa da Tutoria e estou, sempre, aberto ao diálogo.

Gostaria também de passar na sua sala para divulgar a proposta do curso. Quando seria o melhor horário?

Att.,

Rafael.

Oi, Rafael,

Gostei muito do programa das aulas de tutoria para Teoria II. Certamente suas aulas de reforço vão ajudar bastante. Ler poemas com eles me parece fundamental, pois muitos alunos não tem o hábito de ler poesia. É preciso fazer toda uma educação da sensibilidade. Siga em frente!

Pode passar na minha turma na segunda-feira. Estou na sala 3057 no primeiro horário.

Abraço,

Reinaldo.

Obrigado, Reinaldo!

Até lá!

Rafael.

0,97.

(Faculdade de Letras. Porta da sala 3057. De manhã cedo.)

(Rafael bate na porta.)

Reinaldo: *(Abrindo a porta.)* Oi, Rafael, pode entrar. Tudo bem com você?

Rafael: *(Entrando na sala.)* Oi, professor, bom dia. Tudo bem sim, e com você?

Reinaldo: *(Apertando a mão de Rafael.)* Também. *(Olhando para a turma.)* Então, gente, esse aqui é o Rafael, ele é doutorando aqui no Pós-Lit e é nosso tutor. Ele tem um recado aqui para vocês.

Rafael: *(Olhando para o professor.)* Obrigado, Reinaldo. *(Olhando para a turma.)* Bom dia, pessoal, tudo bem? *(Alguns alunos respondem que sim.)* Vou passar a folha do Programa da Tutoria aqui para vocês.

(Distribui rapidamente a folha entre os alunos, com a ajuda do Prof. Reinaldo).

Rafael: Então, como o Reinaldo disse, meu nome é Rafael, sou doutorando aqui no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários e, atualmente, realizo pesquisa sobre a obra de Paulo Leminski. *(Alguns alunos se interessam ao ouvir o nome de Leminski).* Também atuo como tutor de Teorias da Poesia. Já conhecem o programa de Apoio Pedagógico? *(Alguns alunos respondem que sim, outros ficam meio sem saber).* O Programa de Apoio Pedagógico deseja auxiliar os alunos, especialmente no começo da graduação. É uma atividade de tutoria, o que é diferente de monitoria. Enquanto a monitoria tende a um tira-dúvidas, a tutoria procura suplementar as aulas lecionadas pelo professor da matéria regular; no caso de vocês, será um apoio às aulas do Professor Reinaldo. Nesse semestre, vamos focar, principalmente, na leitura de poesia. Procurar ler mais poemas, analisar, pensar caminhos para a compreensão do texto lírico. E o tema que escolhi para trabalharmos é o Silêncio. *(A sala gelada).* Como vocês podem ver na folha que distribuímos, serão oito aulas. Uma de introdução, a última um tanto mais aberta, e seis voltadas para a leitura de textos líricos. Cada encontro enfatiza um aspecto de um poeta. Primeiro, Matsuo Bashô, escritor japonês, fundamental na tradição do haikai; vamos ver o recurso do corte nos poemas dele. Em seguida, Mallarmé, o autor francês, e o branco da página. Depois um escritor da

língua inglesa, e. e. cummings; nele, o foco estará no recurso da atomização. Após esses quatro encontros, vamos conversar com um escritor. O poeta Mário Alex Rosa vem bater um papo com a turma. Vale muito a pena conhecer a obra do Mário, é um poeta incrível, e com uma estética às vezes bem silenciosa. Por fim, mais duas aulas focando em recursos poéticos: Fernando Pessoa e o sujeito-lírico; e a métrica em Ordes Fontela. No último encontro, vamos ver textos sugeridos pelos alunos. Quem sabe poemas de vocês? (*Alguns alunos se mexem na cadeira*).

Reinaldo: Bacana a proposta, Rafael. É importante os alunos criarem o hábito de ler poesia.

Rafael: (*Entre olhar para o professor e para os alunos*). É verdade, Reinaldo. E vale também lembrar que estão planejados oito encontros para a Tutoria de Teorias da Poesia e em todos os encontros vou passar a lista de presença. Ao final do semestre, será expedido certificado para quem for a, pelo menos, seis aulas. O certificado vale 2 créditos no currículo de vocês... (*Muitos alunos só agora demonstram interesse. Um deles levanta a mão. Rafael se volta para ele.*). Oi, alguma dúvida?

Aluno: Vale crédito? E tem que fazer matrícula? Como pega o certificado?

Rafael: Vale sim, corresponde a dois créditos. É bom isso, né? (*Alguns alunos sorriem e balançam afirmativamente a cabeça*). E não tem que fazer matrícula prévia não. Basta chegar lá e assinar as listas de chamada. No final do semestre, contabilizamos as presenças e os certificados ficam para vocês ali na sala do Colegiado de Graduação. (*Mais sorrisos de aprovação*). Alguma outra dúvida?

Aluna: E os textos que estão listados aqui? Onde a gente pega?

Rafael: Os textos estão na copiadora. Na pasta Graduação-Letras-Apoio Pedagógico-Silêncios Líricos. Estão também na página do Apoio Pedagógico, no site da Faculdade de Letras. Nessa folha que eu passei para vocês, tem essas informações.

Aluna: Os textos são obrigatórios?

Rafael: Não são obrigatórios. Você pode ir e participar da aula como se ela fosse uma palestra, mas é claro que lendo previamente os textos o seu aproveitamento vai ser muito melhor. (*Alguns alunos dão um sorriso de lado*). E qualquer outra dúvida, pessoal, na página do Apoio Pedagógico tem mais informações. Podem conferir por lá. Meu e-mail também está

aqui na folha, caso precisem do contato, queiram tirar outras dúvidas... Ah, importante!: as aulas da tutoria acontecem às quintas-feiras, a cada duas semanas, no prédio do CAD2, aqui do lado da Faculdade de Letras, na sala B205, de 17:30 até 18:40.

Aluna: Não tem de manhã?

Rafael: Não, infelizmente. Mas seria interessante, não é?

Aluna: Sim.

Rafael: Vou indicar a sugestão. Quem quiser também pode sugerir o curso para um colega. A presença é livre, não precisa ser aluno do curso de Letras.

Reinaldo: Beleza, Rafael.

Rafael: Então é isso, pessoal. Espero vocês nessa quinta.

Reinaldo: Ótimo, está dado o recado.

Rafael: Obrigado, Reinaldo, por abrir o espaço e pelo apoio mais uma vez.

Reinaldo: Joia.

Rafael: Tchau, tchau.

Reinaldo: Até mais.

0,98.

Programa distribuído na sala.

0,99.

No dia antes do primeiro encontro, termino de preparar a aula. Releio os textos de Antonio Candido e Marcus Freitas. Elaboro materiais. Formulo pontos para debates. E também deixo espaços para os alunos se apresentarem, para eu me apresentar e para todos falarem as expectativas com o curso.

1.

1º dia de aula
na sala de aula
eu e a sala.⁶

⁶ LEMINSKI, *Toda poesia*, 2013, p. 121.

Referências

- BACAMARTE, Marcus. *Contra-regra do jogo*. Belo Horizonte: Cuatiara, 1993.
- BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. Ilustração de Avelino Guedes. 23. ed. São Paulo: FTD, 1999. (Coleção terceiras histórias).
- BARTHES, Roland. *A preparação do romance I: notas do curso do Collège de France 1978-1979*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. Texto estabelecido e anotado por Nathalie Léger. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Roland Barthes).
- BARTHES, Roland. *A preparação do romance II: a obra como vontade: notas do curso do Collège de France 1979-1980*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. Texto estabelecido e anotado por Nathalie Léger. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Roland Barthes).
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: obras escolhidas, volume II*. 5. ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BASHÔ, Matsuo. *Trilha estreita ao confim*. Tradução de Kimi Takenaka e Alberto Marsicano. 1. reim. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. 9. ed. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2012.
- CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- CUMMINGS, Edward Estlin. *Poem(a)s*. 3. ed. rev. Tradução de Augusto de Campos. Campinas: Unicamp, 2012.
- FERNANDES, Millôr. *Um elefante no caos ou Jornal do Brasil ou, sobretudo, por que me ufano do meu país*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FERRAZ, Eucanaã. *Escuta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- FREITAS, Marcus Vinicius. O escritor e seu ofício: em busca da Teoria da Literatura. In: *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*. Belo Horizonte, UFMG, v. 20, n. 2, ago., 2010. p. 182-198. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1540>>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. 2. ed. São Paulo: Duas cidades, 1991. (Coleção Problemas atuais e suas fontes).
- KHAYYAM, Omar. *Rubaiyat*. Tradução de Eugênio Amado. Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Livraria Garnier, 1999.
- LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LIMA, Bruno de Assis Freire de (Org.). *Memórias de minhas doces aulas de Língua Portuguesa: aplicando teorias no "fazer docente"*. Curitiba: Appris, 2014.
- MAIAKÓVSKI, Vladimir. *Poemas*. Tradução de Boris Schnaiderman, Augusto de Campos e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- MALLARMÉ, Stéphane. *Mallarmé*. Tradução de Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Coleção signos).

- MARQUES, Ana Martins. *A vida submarina*. Belo Horizonte: Scriptum, 2009.
- MARQUES, Fabrício. *Aço em flor: a poesia de Paulo Leminski*. Prefácio de Maria Esther Maciel. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MEDITAÇÕES sobre os 22 arcanos maiores do tarô: por um autor que quis manter-se no anonimato. Tradução de Benôni Lemos. Prefácio de Robert Spaemann. Apresentação de Hans Urs von Balthasar. São Paulo: Paulus, 1989. (Coleção Amor e psique).
- OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias completas*: 3 volumes. Edição crítica de Marco Aurélio Mello Reis. Rio de Janeiro: Núcleo Editorial da UERJ, 1978.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Organizado e revisado por Celso Lafer e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Fernando Pessoa: aquém do eu, além do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guardalivros na cidade de Lisboa. Organização de Richard Zenith. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PLATÃO. *O banquete*. Edição bilíngue. Tradução, posfácio e notas de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora 34, 2016.
- POMPEIA, Raul. *Canções sem metro*. Organização, introdução e notas de Gilberto Araújo. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- QUEIROZ, Hélen. *Bordado de pirilampos*. Ilustração de Pedro Rodrigues. Paraty: Selo Off Flip, 2016.
- ROSA, Mário Alex. *Ouro Preto*. Belo Horizonte: Scriptum, 2012.
- ROSA, Mário Alex. *Via Férrea (2004-2006)*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- SOUZA, José Cavalcante de (Org.). *Os Pré-Socráticos*: fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

O amor é o bicho: crítica literária e lírica amorosa em sala de aula

Otávio Augusto de Oliveira Moraes

Escrevo o presente texto a partir de um formato ensaístico.¹ Acredito que falar sobre a docência, a poesia e a convivência com os alunos se afina mais com os contornos moldáveis da ensaística do que com a rigidez arquetípica dos artigos. Outro ponto que me encaminhou para esse formato é o próprio objeto da minha narrativa, o contato entre o cânone e o *pop*, com a consequente ambição de navegar com maior fluidez entre a multiplicidade das formas poéticas.

Meu campo de atuação no Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG são as Teorias da Poesia e as Questões de Teoria Literária, disciplinas que ocupam o ciclo básico de formação do aluno ingressante no curso. Meu compromisso com esses estudantes é criar um espaço de aprofundamento dessas discussões e, principalmente, mediar o exercício da leitura literária auxiliando-os em suas respectivas caminhadas em direção à *práxis* crítica.

Compreendo a docência dentro dos quadros freirianos,² ou seja, uma potente e instável inter-relação entre docente e aluno. Tal relação é

¹ Parto da noção de Adorno (*Notas de literatura*, 2003, p. 17) sobre o ensaio, “Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas sobre aquilo que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde mais nada resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos”.

² “[O] educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.” (FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, 1987, p. 80).

instável por não emoldurar estaticamente educador e educando, mas sim por compor um movimento cambiante no qual aprender e ensinar são partes inseparáveis da mesma prática.

Enquanto jovem professor, dando meus primeiros passos em direção ao quadro, o contato, o diálogo e fundamentalmente o debate com os alunos ingressantes no curso me colocam em uma emergência de repensar fundamentos. Pontos que por abordarem questões primeiras terminam inescapavelmente desestabilizando as certezas que a pesquisa de objetos muito específicos as vezes acabam pavimentando.

Não seria, portanto, tal gesto o cerne da própria reflexão literária? O pesquisador tomar o exercício reflexivo enquanto ação insurgente frente ao preconcebido, problematizando o dito natural e colocando no âmbito da dúvida as ponderações já estabelecidas. A sala de aula, conseqüentemente, enquanto espaço de reflexão sobre os fundamentos, assume uma feição laboratorial, ou seja, ela não antagoniza com o universo da pesquisa, mas sim o oxigena problematizando seus próprios fundamentos.

Tendo em vista o anteriormente exposto, descreverei nesse breve ensaio um exercício de leitura literária que promovi com os alunos. Em sala de aula trabalhamos com algumas críticas literárias conjugadas com os respectivos textos objetos. Posteriormente a esse primeiro momento, inter-relacionamos alguns textos que abordavam o discurso amoroso, produções de temporalidades e contextos diversos, mas que mantinham como liame a mesma questão.

As obras poéticas em questão são o famoso soneto camoniano "Amor é um fogo que arde sem se ver" e o poema-canção "Bichinho" da compositora contemporânea Duda Beat. O norte utilizado para desenvolvermos as respectivas leituras teve como fundamento crítico a tripartição do processo de leitura em: comentário, análise e interpretação, dando, no contexto da disciplina, maior ênfase ao exercício analítico.³

Iniciamos a leitura a partir da obra de Luís de Camões tendo como indagação primeira a atualidade, ou não, do discurso camoniano; em outras palavras, se os versos do poeta renascentista tocavam os alunos

³ CANDIDO, *Estudo analítico do poema*, 1993.

sensivelmente. A resposta geral foi de tom afirmativo, na medida em que eles se identificam com os paradoxos expressos no soneto, vislumbrando no poema um processo mimético capaz de emular o estado de espírito de uma pessoa enamorada.

Após as primeiras leituras do soneto e a escuta dos alunos no que tange as suas impressões, majoritariamente voltadas para valorização do tom paradoxal pelo qual perpassa a obra, eu indago: como Camões conseguiu expressar o paradoxo?

Os estudantes, nesse primeiro momento, afirmam que são capazes de sentir o expresso no poema, mas não conseguem justificar o quê, ou melhor, como o poeta tornou isso possível. É nesse momento que eu inicio as primeiras ponderações sobre o que significa uma leitura crítica do objeto de arte; no caso um poema.

Partindo da tradição dialética,⁴ no caso calcada fundamentalmente na estética hegeliana e em seus intérpretes, apresento-os para os conceitos de forma e de conteúdo. Tais elementos, binômio que constitui o objeto artístico, são fracionados em forma e conteúdo para fins mais didáticos do que analíticos. Faço essa afirmação para os alunos no intuito de demonstrar que, no plano do literário, inexistente conteúdo ou tema dissociado de uma forma expressiva que o encarne. Em outras palavras, o objeto de arte é concomitantemente forma-conteúdo e nós, enquanto leitores, somos atravessados por esse encontro entre expressão e plataforma expressiva.

O fato de eles terem sido atravessados pela perícia de Luís de Camões em dar forma sensível às estruturas linguageiras é exemplificativo do quanto a mensagem e seus respectivos meios expressivos se apresentam em unidade. A questão é que nós, enquanto leitores críticos de poesia, devemos nos embrenhar na estrutura formal para compreender o porquê dessa obra de arte nos tocar no plano sensível de maneira tão potente.

⁴ "Dizer que o método do conhecimento é dialético é dizer que não poderia existir conhecimento imediato. É negar não somente a possibilidade de possuir a verdade por uma intuição sensível direta, mas também a de alcançar a verdade por um conceito isolado. O próprio do método dialético é exprimir a impossibilidade tanto da intuição sensível direta quanto do isolamento absoluto de um conceito." (GARAUDY, *Para conhecer o pensamento de Hegel*, 1983, p. 28).

Talvez uma das melhores metáforas para o acima exposto esteja nas colocações do jornalista João Ribeiro sobre o processo de criação poética de Oswald de Andrade, ao afirmar: “Ele atacou, com absoluta energia, as linhas, os arabescos, os planos, a perspectiva, as cores e a luz. Teve a intuição infantil de escangalhar os brinquedos, para ver como eram por dentro”.⁵ Enquanto o poeta “escangalha os brinquedos” ambicionando lapidar suas possibilidades expressivas, nós, estudantes de poesia, buscamos entender o poético “por dentro” para desvelar o emaranhado forma-conteúdo. Entender, ainda que de maneira provisória, o como e o porquê das palavras disciplinadas pelo artifício do poeta, tão paradoxalmente, desordenarem o mundo, desvelarem ideologias, universalizarem sentimentos e presentificarem o ficcional.

Um breve exemplo das proezas formais que percebemos no renascentista Camões está em como o autor utiliza o verbo de ligação “é” para performar no seio das palavras a inquietude com a qual adjetiva o amor. Vejamos a primeira estrofe do soneto:

Amor é um fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.⁶

Cada verso predica o amor com uma característica paradoxal, uma dor insensível, uma chama invisível e uma alegria, contentamento, de matiz triste. Tal recurso prossegue nas estrofes seguintes constituindo a tônica do soneto: uma grande soma de contradições. Nessa aritmética a estrofe final, que na forma renascentista normalmente tendência para uma espécie de conclusão, reafirma a faceta inconclusiva do objeto do poema:

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?⁷

⁵ RIBEIRO, *Obras, 1952 apud CAMPOS, Uma poética da radicalidade, 1971, p. 17.*

⁶ CAMÕES, *Amor é fogo que arde sem se ver, 1997, p. 6.*

⁷ CAMÕES, *Amor é fogo que arde sem se ver, 1997, p. 6.*

Na aula em que foi feita a leitura de Camões, essa faceta do poema foi pensada conjuntamente a outras questões, mas dentro do que foi discutido chamou mais atenção dos alunos. A contradição, ou melhor, o caráter problemático da experiência amorosa, volúvel, imprecisa e imprevisível soou para os estudantes aberrantemente atual. Nas palavras dos próprios alunos: soava contemporâneo aos aplicativos de paquera, a fluidez das relações e a brevidade dos laços, elementos tão típicos das relações humanas em uma cidade grande como Belo Horizonte e em um tempo como o século XXI.

Ver os alunos conjugando a análise formal do poema com as relações históricas que o permeiam e, principalmente, contemporizando-o, foi algo incrível. Uma experiência fora do *script* da aula, afinal, quando planejo a apresentação de um conteúdo, um exercício de leitura ou mesmo peço uma interpretação, a resposta que eles vão me dar sempre é imprevisível, sempre nova. Por mais que eu pense que os séculos que distanciam as naus camonianas da atualidade traçam distâncias firmes, as respectivas sensibilidades e, conseqüentemente, a própria maneira de dar forma a esses discursos, no caso de Camões alicerçado em uma concepção amorosa de base neoplatônica, vê-los reconhecer na história da literatura não uma lista de datas e nomes, mas sim um sinuoso processo de invenção e reinvenção de formas expressivas foi uma das experiências acadêmicas mais ricas que eu já tive.

No encontro seguinte, no espírito dos paradoxos, trabalhei com os alunos com uma composição contemporânea, a canção "Bixinho" da cantora pop Duda Beat. Eu tive conhecimento do trabalho dela a partir das conversas com os alunos: ela ocupa um bom espaço em suas *playlists* e navegações no *Youtube*. A canção "Bixinho" me pareceu particularmente interessante, principalmente pensando nas relações que eles haviam feito entre o amor camoniano e o mundo atual. Eis um fragmento da canção:

Ó, bixinho
Eu te conheço de outra vida
Meu sentimento é repartido
Um pedaço é pra você

Me contento
Em te ter bem devagarzinho
Fazer um amor bem gostosinho
Para a gente só se divertir
Eu nunca senti
Desapego por ninguém
Com você experimentei
Não resisti

Ei, meu bem
Com esse sotaque cê me deixa louca
Cheira meu cabelo, aperta minha coxa
Que com esse beijo cê me deixa doida

E o que é que tem?
Só mais uma vez não vai fazer diferença
Mais uma vez não vai fazer diferença
Mais uma vez não vai fazer diferença⁸

A canção em questão está vinculada a um universo composicional classificado como “sofrência”.⁹ A origem dessa expressão cultural está localizada no nordeste brasileiro e toma, tradicionalmente, a perspectiva do eu lírico masculino enamorado e não correspondido como mote. A cantora em questão é pernambucana e traz como um traço forte de sua expressão poética a tradição da “sofrência”, porém o faz de maneira remodelada, deslocando a perspectiva para o eu lírico feminino e, por consequência, alterando os planos referenciais do sofrimento amoroso. Se nas expressões mais antigas desse contexto a grande questão é a exposição de uma sensibilidade masculina em um mundo que reivindica

⁸ DUDA BEAT, *Bixinho*, 2019.

⁹ A historiadora Maria Valdênia dos Santos em (Tão perto e tão distante do amor, 2019, p. 30) descreve tal universo musical como uma expressão que tradicionalmente “[...] representa um homem que potencializa o fato de possuir amor e não ter sido amado. O sentimento é associado a uma ilusão, um engano, responsável por devastar, arrasar o interior, por modificar temporariamente o roteiro de sua vida.”

para tal gênero uma dureza castradora, na voz de Duda Beat o que é encenado é a própria relação entre amor e liberdade.

Já contextualizada a cantora e sua canção, podemos retomar a narração da aula. Como dito no parágrafo anterior, a "sofrência" expressa nas letras de Duda Beat assume um posicionamento zigzagueante em relação à tradição musical a que pertence. Em outras palavras, mantém a tônica do sofrimento amoroso, mas dá ambiguidade a ela, tanto por deslocar o gênero de quem enuncia o sofrimento amoroso quanto por fragilizar uma concepção exclusivista e idealizada de amor.

Tendo em vista essas questões na aula seguinte, sobre a exposição do paradoxo camoniano, comecei a exposição questionando os alunos sobre o "desapego", enunciado na canção, constituir ou não um elemento contraditório na letra da canção. Em outros termos, como tal expressão marca o discurso amoroso?

Os alunos, no começo, entenderam como antitéticos os elementos expressos na primeira estrofe, notadamente a frase formada pelos primeiros dois versos "Ó bixinho/ Eu te conheço de outra vida", e o restante da letra. Afinal, a ideia de um amor pretérito à própria existência assemelha-se a um modelo idealista de expressão amorosa com pouca aderência à ideia de "desapego".

Analisando o texto pudemos perceber que esta primeira invocação de um amor idealizado encarna no desenvolvimento do texto a tentativa de uma harmonização entre ideia e materialidade. A junção dessa idealidade que abre os versos com a reivindicação de uma experiência não convencional de relação amorosa dá ao texto poético uma forma sinuosa e inconclusiva. É como se a poetisa reivindicasse a sobreposição da experiência frente à inteligência. Seguindo a tônica utilizada na leitura de Camões, análise formal, testemunhei os alunos também frisando o quanto o amor expresso na canção de Duda Beat dá contornos aos polos amante-amado, não com descrições propriamente físicas, mas linguageiras, como sotaques e gírias carinhosas, "Bixinho" sendo o exemplo primeiro. Abordagem diversa da camoniana que privilegia uma abordagem de matiz abstrato, ou seja, tratando do sentimento amoroso em um plano mais conceitual do que subjetivamente localizado.

Ao fim dessas duas aulas me pus a pensar sobre o quanto o exercício analítico e o posterior processo interpretativo não são elementos estanques direcionados a um enquadramento fixo de objeto artístico, mas sim um campo movediço de potencial crítico. Por exemplo, a partir de uma primeira leitura norteada por autores clássicos como Luís de Camões e o acesso às críticas concernentes aos seus sonetos, os alunos se empoderam enquanto leitores especializados na obra literária. Eles tornam-se capazes de utilizarem tais instrumentais em objetos diversos e inclusive de questionar certas pré-compreensões sobre literariedade e valor artístico.

Vendo o quanto a leitura de autores tradicionais conjugada com discussões sobre o contemporâneo torna a teoria literária e sua instrumentalização matéria viva, ponho-me, enquanto pesquisador, estudante e agora professor, na contramão dos purismos. Parece-me que a posição mais interessante para contribuir na formação de leitores críticos é oswaldiana: escangalhar os brinquedos da linguagem, desmitificar o produto poético enquanto matéria vetusta e sacralizada e perceber, a partir das estruturas languageiras, as particularidades e os universais que paradoxalmente afirmam o artístico enquanto expressão do fundamentalmente humano.¹⁰

Referências

- ADORNO, Theodor. *Notas de literatura*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.
- CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. *Poesias reunidas de Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. *Amor é fogo que arde sem se ver*. São Paulo: Editora Ediouro, 1997.
- CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. *Poesias reunidas de Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 9-62.
- CANDIDO, Antonio. *Estudo analítico do poema*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1993.
- DUDA BEAT. *Bixinho*. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/duda-beat/bixinho/> > Acesso: 7 ago. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAUDY, Roger. *Para conhecer o pensamento de Hegel*. Porto Alegre: L&PM Editora, 1983.

¹⁰ Conferir: CAMPOS, Uma poética da radicalidade, 1971.

RIBEIRO, João. *Obras* (Crítica - Os modernos). Rio de Janeiro: Edição da Academia Brasileira de Letras, 1952.

SANTOS, Maria Valdênia Ferreira dos. "Tão perto e distante do amor:" histórias de sofrência cantadas pelo brega/sertanejo brasileiro. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019.

Antonio Candido, crítico e teórico da literatura: Reflexões sobre uma experiência docente no Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG

Wagner Fredmar Guimarães Júnior

No primeiro semestre de 2019, em meu terceiro ano de doutorado, vindo de uma experiência docente no ensino superior em 2018, com duas turmas da disciplina "Seminário de leitura: Literatura Brasileira", na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ingressei como professor voluntário no Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum, criando e ministrando o curso "Antonio Candido, crítico e teórico da literatura". Tentarei, neste breve texto, analisar alguns aspectos da relação entre o conteúdo programático da disciplina e a resposta dos alunos à proposta. Começo pelo relato sobre a criação e o caráter do curso, para então refletir sobre alguns pontos do funcionamento das aulas, pensando na interação dos estudantes com os temas e na mediação docente desse processo.

Concepção e caráter do curso

A estrutura dos cursos oferecidos pelo Apoio Pedagógico é composta por oito aulas de setenta minutos, ministradas em dois turnos, a cada duas semanas, com duração de um semestre. Meu desafio na concepção das aulas era grande. Novato em um projeto já consolidado por anos de trabalho junto aos estudantes, precisava criar um curso baseado nas disciplinas pelas quais fiquei responsável – "Teorias da narrativa" e "Introdução aos estudos literários", do Núcleo Comum da graduação em Letras –, que não repetisse simplesmente esses conteúdos, embora estivesse em íntima relação com eles, e despertasse o interesse dos estudantes, levando em

conta sobretudo o fato de se tratar de um curso extracurricular, portanto fora do tempo e da carga de leitura regulares das aulas principais.

Foi então que, refletindo sobre a minha formação na graduação, pensando principalmente nos conteúdos que naqueles anos não foram oferecidos sistematicamente, em forma de disciplina, e também pesquisando sobre o que era ensinado em outras universidades Brasil afora, cheguei à conclusão de que oferecer um curso sobre Antonio Candido poderia vir a ser uma experiência rica para todos. Para mim, claro, seria mais uma oportunidade de mergulhar numa obra inesgotável, que venho estudando desde 2012, e continuar, através dela, a vivência da prática docente no ensino superior. Para os recém-ingressantes na graduação, seria a oportunidade de entrar em contato, numa disciplina dedicada ao autor, com a obra de um dos maiores críticos e teóricos literários de toda a história do Brasil e, como o próprio sempre ensinou, refletir criticamente sobre as relações entre o texto literário e a vida social. Interessava pensar e demonstrar, também, como a obra de Antonio Candido participou, oferecendo grande contribuição, da criação e da consolidação da Teoria Literária no Brasil, desde os anos de 1940, tornando-se, por isso, incontornável.

Desse modo, o programa do curso foi criado pensando em levar para a sala de aula, a partir da obra de Candido, temas básicos para os estudos literários, e conseqüentemente para a formação do estudante de Letras, como a própria noção de *literatura*, os conceitos de *forma literária*, de *autobiografia* etc. A ideia norteadora das discussões teóricas era sempre, como nos legou Antonio Candido, uma concepção de literatura inserida na totalidade social, como possibilidade e ponto de partida para uma leitura crítica do mundo, sem perder de vista a especificidade do objeto estético, isto é, uma concepção dialética acerca do fenômeno literário. O objetivo era, sobretudo, conforme descrito na ementa, “a partir da obra de Antonio Candido, possibilitar aos alunos do Apoio Pedagógico a construção de um repertório teórico e o aprendizado de métodos e técnicas para a leitura, a análise e interpretação do texto literário”.¹ Isto é,

¹ GUIMARÃES JÚNIOR, *Antonio Candido, crítico e teórico da literatura: programa/ementa do curso*, 2019, p. 1.

a proposta era, em síntese, a leitura e a discussão de textos de Antonio Candido, a reflexão atualizada sobre a validade dos seus pressupostos e a utilização destes como ferramenta na análise do texto literário.

Desde o início, ficou claro para todos que não se tratava de um curso para louvar Antonio Candido, para festejar incondicionalmente sua obra, espaço em que não haveria lugar para discordâncias, atualizações ou revisões, postura que seria avessa aos seus ensinamentos e à sua prática crítica, teórica, docente e política. Sua teoria é plenamente conectada à realidade, surge de um pensamento sistematicamente histórico e social, não se confundindo, portanto, com uma teoria pura, nascida de abstrações. Por isso, seus pressupostos precisam sempre passar pelo crivo da realidade, da leitura crítica e concreta, localizada no tempo e no espaço, o que pode, nos dias de hoje, validar ou refutar esse ou aquele aspecto – aliás, como deve ser sempre com toda teoria para que não se transforme em dogma. Nesses termos, e principalmente em razão da postura crítica dos estudantes, o curso aconteceu, de modo geral, num clima instigante de discussão e debate.

O decorrer do curso e a interação entre os discentes, o conteúdo e o docente

Em nosso primeiro encontro, ocorrido no início de abril de 2019, estavam presentes vinte pessoas no período da manhã e treze na tarde. Apresentei, de modo sucinto, a metodologia do curso, explicando que, embora fosse de natureza extracurricular, funcionaria melhor com a leitura prévia do texto principal escolhido para cada encontro, seguida da discussão em sala de aula a partir desse material. Estava ciente, no entanto, de que, devido à carga de leitura obrigatória da graduação e ao fato de que muitos alunos frequentavam também os outros cursos do Apoio Pedagógico, nem sempre seria possível que fizessem uma leitura prévia. Portanto, o único pedido do professor foi que todos estivessem com o texto principal em mãos – com o arquivo disponibilizado por mim virtualmente ou com o impresso. Esse pedido se justificava para que fosse possível acompanharmos juntos os trechos que seriam debatidos e a partir dos quais as discussões seriam provocadas e desenvolvidas. A aula era menos ou mais expositiva, conforme as leituras feitas, mas sempre com o

envolvimento dos alunos na construção do raciocínio teórico-crítico, com a estratégia de leitura de parte do texto realizada em conjunto, na sala de aula, seguida da discussão e das análises literárias coletivas.

Após apresentação da turma, quis saber o porquê do interesse em um curso sobre Antonio Candido. Por serem alunos do primeiro período da graduação, como de alguns do segundo, a maioria naturalmente tinha apenas ouvido falar do autor, lido um ou outro texto. Como esperado, no entanto, foi uma quase unanimidade dizerem que achavam importante conhecer o trabalho de Candido, por já terem lido "O direito à literatura" em outras aulas, o que lhes despertou o desejo de um contato maior com o autor. Ali já senti que seria uma experiência interessante lidar com estudantes que pouco ou nada conheciam sobre Candido, já que pareciam estar imbuídos do mais sincero desejo de compreender e conhecer os trabalhos do crítico.

Nossa segunda aula versava sobre o tópico "Conceito, Natureza e Função da literatura", tendo como texto-base "O direito à literatura", de Antonio Candido.² Estávamos diante de temas bastante complexos, o que se refletiu inicialmente em uma postura menos participativa da turma. Ainda se familiarizando com a "enxurrada" de conceitos apresentados quando ingressam no curso de Letras, os estudantes pareciam estar cautelosos diante do tema da aula.

A proposta era que buscássemos entender o conceito, a natureza e a função da literatura na visão de Antonio Candido e colocássemos em discussão a validade de seus pressupostos, para, ao fim da aula, chegarmos a algumas sínteses, embora provisórias. Para confrontar ideias sobre o tema, propus que pensassem nos textos e nas discussões da disciplina "Introdução aos estudos literários", que eles estavam cursando naquele bimestre na graduação.³ Fui direcionando a discussão e fazendo provocações teóricas que levaram os estudantes a participar e a construir uma

² CANDIDO, O direito à literatura, 2011.

³ Para pensar criticamente essas questões, em comparação com as ideias de Antonio Candido, utilizei os seguintes textos da disciplina "Introdução aos estudos literários": COMPAGNON, A literatura, 1999; CULLER, O que é Literatura e tem ela importância? 1999; EAGLETON, Introdução: O que é Literatura? 2006.

leitura crítica do texto e das ideias, questionando a validade de certos pressupostos, afirmando a importância e atualidade de outros.

Refletindo agora, passados alguns meses desse dia, entendo que esse momento foi de grande importância para se pensar em como os estudantes responderam à proposta do curso, aderindo à metodologia de uma leitura radicalmente crítica, procurando sempre confrontar a lógica interna dos argumentos com a vida prática, sem se intimidar pelo argumento de autoridade, que muitas vezes impede o pensamento crítico. Devo dizer, para finalizar essa pequena digressão, que isso se deve menos à metodologia em si e à proposta do que à postura crítica dos estudantes que frequentaram o Apoio Pedagógico, ou, para ser dialético, isso se deve a esse feliz encontro.

Passado esse primeiro bloco do curso, entramos numa fase crucial para o desenvolvimento da proposta, a introdução ao conceito de *forma literária* de Antonio Candido. O texto principal para a discussão era o “Crítica e sociologia”, do livro *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*.⁴ Essa escolha acabou gerando algumas dificuldades, já que se trata de um texto inserido em um debate em voga no Brasil nos anos 60 sobre os modos de abordagem da literatura pela Crítica Literária e por outras disciplinas. Com uma pequena parte mais expositiva da aula, foi possível contextualizá-los sobre o debate, despertar alguma curiosidade, para então começarem a se familiarizar com a concepção de *forma literária* de Antonio Candido.

Como se trata de um conceito bastante amplo e complexo, que envolve considerável grau de abstração, resolvi seguir a lição de Candido e trabalhar a teoria *no texto* literário. Escolhi o poema “Brinquedo”, de Oswald de Andrade,⁵ para irmos vendo, na prática, as teorizações do texto da aula. Nesse exercício, foi possível que eles visualizassem, dentre outras coisas, como a matéria histórica é formalizada pelo artista, tornando-se fator interno, de estruturação do texto literário, mas sem perder seu vínculo com o contexto, passível de ser reconstruído pelo ato crítico. Essa experiência, diferentemente da aula anterior, que se tratava

⁴ CANDIDO, *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*, 2000.

⁵ ANDRADE, *Brinquedo*, 2006.

basicamente de uma discussão teórica, me deu uma amostra de que a proposta do curso de utilizar a obra de Antonio Candido para praticar e exercitar a leitura e análise do texto literário tinha boas chances de funcionar – claro que com as devidas autocríticas, mudanças e ajustes que naturalmente seriam (e foram) necessários.

A quarta aula intitulava-se “Diretrizes metodológicas I: princípios básicos da práxis crítica de Antonio Candido”. Como indicado, o objetivo era discutir, a partir dos textos escolhidos,⁶ alguns dos princípios metodológicos desenvolvidos e praticados por Candido em sua atividade crítica. A ideia era pensar, sobretudo, a respeito das dificuldades substantivas a serem enfrentadas por uma crítica literária que busca superar a divisão acadêmica do trabalho e a consequente visão adialética de que a literatura se constitui como um campo especializado, por isso desconectado da totalidade cultural e social. Para esse propósito, avalei, ao preparar o curso, que o melhor caminho seria utilizar como texto-base a minuciosa reflexão de Roberto Schwarz acerca da prática crítica de Antonio Candido, o ensaio “Pressupostos, salvo engano, de ‘Dialética da malandragem’”.⁷

Nesse dia, saí da sala pensando que era um tópico a ser revisto. Ao contrário dos encontros anteriores, as turmas foram, de modo geral, muito pouco participativas. Não reagem com interesse à exposição, que se fazia necessária no contexto, nem se mostravam instigadas com as provocações à participação. Ao avaliar hoje, e pensando na avaliação que fiz logo após, entendo primeiramente que esse tópico acabou ficando deslocado em relação aos outros do programa. Embora ele tratasse também, ainda que lateralmente, do conceito de forma literária, penso que deveria ter sido algo diferente, que desse prosseguimento à aula anterior, de modo a consolidar o entendimento e a familiaridade com o assunto. Além disso, tentando me colocar do ponto de vista dos estudantes, penso que a escolha das leituras não foi, digamos, a mais adequada. O principal

⁶ SCHWARZ, Pressupostos, salvo engano, de “Dialética da malandragem”, 2002; CANDIDO, Prefácio, 2008.

⁷ Reflexões como: “A separação das esferas não é só ideologia, ela é a própria estrutura do processo real. Assim, visar a integridade do processo representa muito mais do que uma posição de método, é um esforço de toda a vida para não se resignar à compartimentação que o próprio processo impõe. É mais também do que uma posição crítica, pois depende – efetivamente – de ir ver e assimilar o que se passa em outros compartimentos, no campo acadêmico e, sobretudo, no campo social” (SCHWARZ, Pressupostos, salvo engano, de “Dialética da malandragem”, 2002, p. 146).

texto da aula, embora possua valiosas reflexões sobre a práxis crítica de Candido, tem como assunto principal seu conhecido ensaio sobre o romance *Memórias de um sargento de milícias*,⁸ de Manuel Antônio de Almeida. Trata-se de um texto denso e longo sobre outro texto denso e longo, que por sua vez requer o conhecimento do romance estudado, tudo norteado por um conceito que ainda não havia sido suficientemente trabalhado no curso. Isto é, o caminho para se chegar às reflexões previamente planejadas não se mostrou acertado. Talvez por isso a aula tenha se tornado pouco atraente para os alunos. Parece mesmo que tinha tudo para não funcionar. Vale lembrar, ainda, que por ser um curso extracurricular, não era sempre que as turmas conseguiam fazer a leitura prévia dos textos, mais um percalço.

Na quinta aula, que foi pensada como continuação da anterior, foram trabalhados dois pequenos textos do livro *O estudo analítico do poema*.⁹ Em maio, enquanto preparava essa aula, passei dois dias relendo várias vezes os capítulos. Colocando-me do ponto de vista dos estudantes, refleti que, assim descontextualizados do restante do livro, esses textos poderiam ser muito truncados e isso certamente dificultaria a leitura e a compreensão. Pensei novamente que tinha escolhido os textos errados para aquele tema – o que, adiantando o final da narrativa, não se confirmou ao final da aula. Resolvi, então, utilizar a estratégia de tentar organizar as ideias do autor segundo uma lógica minha, contextualizando-as e dando o suporte que julguei necessário para o entendimento dos alunos, num formato de aula expositivo-provocativa.¹⁰ Na ocasião, felizmente, poucos haviam lido o texto, o que acabou ajudando na síntese pensada por mim para aquele conteúdo.

Realizada essa etapa, a segunda parte da aula se deu em formato de oficina de análise literária, nos dois turnos. Pedi que formassem pequenos grupos, de modo que cada um ficou responsável por um ou

⁸ ALMEIDA, *Memórias de um sargento de milícias*, 1992.

⁹ CANDIDO, *Análise mais do que interpretação*, 2006, p. 22-25; CANDIDO, *Comentário e interpretação literária*, 2006, 27-36.

¹⁰ Com isso, quero dizer que a exposição não consiste em um monólogo, mas sim num diálogo guiado, numa apresentação das ideias de modo a suscitar a participação e instigar a reflexão sobre a validade daqueles pressupostos, confrontando-os com outras teorias e com a vida prática.

dois poemas de Conceição Evaristo, Thiago Cervan e Ferreira Gullar,¹¹ que deveriam ser analisados com base nos pressupostos teóricos fornecidos pelos textos trabalhados de Antonio Candido. Após alguns minutos, cada grupo deveria expor a sua análise, acompanhada pela exibição do poema da vez no projetor. Depois de cada exposição, eu fazia um comentário geral demonstrando como cada grupo havia utilizado a teoria. Apesar da minha apreensão inicial em razão dos textos escolhidos, a aula aconteceu de forma satisfatória, segundo minha avaliação baseada na participação e nos comentários dos alunos durante a aula. Um fato significativo aconteceu: a poesia contemporânea começava a se fazer presente no curso, o que levava, por sua vez, ao aparecimento de questões acerca do alcance de alguns conceitos de Antonio Candido, culminando na adaptação da última aula do curso, síntese do percurso e da reflexão. Voltarei a isso em momento oportuno.

Em nossa sexta aula, continuando a desenvolver o conceito de *forma literária* do crítico, o tema era "O comparatismo dialético de Antonio Candido: tensões entre local e universal". O objetivo principal da aula inicialmente, na concepção do curso, era estudar, a partir do texto "De cortiço a cortiço",¹² como as formas literárias estrangeiras que serviam de modelo aos escritores brasileiros sofriam modificações quando utilizadas para tratar da matéria brasileira. Desse modo, haveria um aprofundamento da noção dialética de *forma literária*, focando em como a literatura não se restringe ao diálogo entre obras, mas se constitui essencialmente na relação entre a linguagem e a realidade concreta.

Quando fui preparar a aula, no entanto, percebi que a proposta poderia ser ampliada e ligeiramente modificada para se tornar mais prática e ser executada pelos próprios alunos, ao invés de apresentada a partir da análise de Candido. Assim, baseando-me num pressuposto geral do comparatismo de Candido, que é sempre ir além das comparações formais; sempre comparar formas e conteúdos, textos e contextos, literatura(s) e sociedade(s), fizemos juntos um exercício comparatista entre três poemas que tratavam do mesmo tema, em épocas históricas

¹¹ EVARISTO, Vozes-Mulheres, 2017; CERVAN, O haitiano de São Paulo [no ritmo de atabaque], 2016; CERVAN, Caçamba, 2016; CERVAN, Poema brasileiro remix, 2016; GULLAR, Poema brasileiro, 2012.

¹² CANDIDO, De cortiço a cortiço, 2010.

diferentes, construídos de modo bastante distinto em termos de forma. Essa reflexão, em se tratando de literatura e sociedade, levou até os limites de se pensar, sem cair no biografismo, na figura dos autores daquelas expressões artísticas e nas relações disso com a figuração literária. Foram trabalhados os poemas "Azorrague"¹³ e "Cena",¹⁴ de Oswald de Andrade, publicados em 1925, e "Protesto", de Carlos de Assumpção, publicado em 1958.¹⁵

A aula foi composta por uma parte inicial expositiva-provocativa, em que apresentei a teoria/análise de Antonio Candido, tentando levar a turma a refletir sobre aqueles pressupostos, sobre como se dá o processo de criação literária num país periférico, sobre as relações de trocas culturais, sobre as ideias de "original" e "cópia" envolvidas nessas trocas etc. Num segundo momento, exibi os poemas no projetor para que fôssemos juntos analisando comparativamente, baseado na análise do texto-base da aula, os três poemas.

A resposta dos alunos foi bastante positiva, sobretudo no sentido de perceberem e comentarem que pensar a relação entre as formas literárias apenas em termos de linguagem leva à perda de uma dimensão essencial a toda obra: a matéria concreta à qual o escritor deu forma artística. Entendo que essa adaptação do objetivo inicial a algo mais prático e participativo, envolvendo os alunos na construção da análise, foi essencial para que, em primeiro lugar, a aula se tornasse mais instigante e, em segundo, contribuísse para desenvolverem a prática do exercício analítico, vendo o funcionamento da teoria em movimento.

Nossa sétima aula estava agendada para o dia 19 de junho, mesma data em que ocorreria, na Faculdade de Letras, o evento "Jornadas teóricas – Luiz Costa Lima: legados", com a presença do homenageado, considerado por muitos o maior teórico brasileiro da *mimesis*. Como o tema era direta e indiretamente presente em nosso curso, propus aos alunos da manhã que assistíssemos às comunicações de três professores da casa

¹³ ANDRADE, Azorrague, 2003.

¹⁴ ANDRADE, Cena, 2003.

¹⁵ ASSUMPÇÃO, Protesto, 2015.

sobre a *mímesis* na obra de Costa Lima.¹⁶ A ideia era que os estudantes tentassem perceber as semelhanças e as diferenças entre a concepção de *mímesis* subjacente à ideia de *forma literária* de Antonio Candido e a teorização de Luiz Costa Lima. Dez alunos da manhã compareceram, não só à palestra combinada, em que passei a lista de presença, como também à conferência de abertura com o teórico maranhense.

Na aula seguinte, conversei com os presentes no evento a fim de tentar entender suas experiências diante das discussões sobre a *mímesis*. Predominaram comentários sobre a dificuldade de acompanhamento do raciocínio teórico ali exposto, dada a complexidade do tema e das falas em si, que requeriam certo conhecimento da obra tratada. Apesar desse percalço, muitos reportaram que foi uma experiência positiva, sobretudo por terem acompanhado e compreendido mais a fala do próprio Costa Lima do que a dos outros, além de terem percebido nela convergências em relação ao pensamento de Antonio Candido, ao que vínhamos trabalhando em sala de aula desde o início do nosso curso. Hoje, penso que eu poderia, dentro dos meus limites, ter feito uma espécie de introdução ao conceito de *mímesis* em Luiz Costa Lima, comparando com Candido. Talvez assim a palestra tivesse sido uma experiência mais proveitosa para todos.

A última mesa do evento começaria às 16:30h e seria finalizada antes da nossa aula da tarde, motivo pelo qual mantive o conteúdo já programado para o dia com a turma da tarde. O tema versava sobre os estudos da figuração artística, por meio da análise de diferentes formas de representação literária. Trabalhamos o texto "Poesia e ficção na autobiografia", de Antonio Candido, com foco na análise sobre a figuração da autobiografia e da heterobiografia¹⁷ na poesia de Carlos Drummond de Andrade. Nesse dia, estavam presentes apenas três alunos, o que talvez permitiu um tempo maior para que pudessem refletir sobre a teoria e, em consequência, construir juntos as análises dos poemas escolhidos, projetados no quadro da sala. Utilizei alguns poemas de Drummond para demonstrar o modo de figuração autobiográfico mais tradicional e depois comparar com a figuração heterobiográfica, presente em outros poemas do mineiro.

¹⁶ Sobre o tema, dentre outros trabalhos do teórico, cf. COSTA LIMA, *Trilogia do Controle: O Controle do Imaginário; Sociedade e Discurso Ficcional; o Fingidor e o Censor*, 2007.

¹⁷ Sobre o conceito de heterobiografia: CANDIDO, *A educação pela noite & outros ensaios*, 1989, p. 56.

Nessa aula, a penúltima do curso, tinha ficado claro para mim que a dinâmica estabelecida durante nossa trajetória havia se sedimentado, de modo que a aula era construída coletivamente, a partir do texto principal proposto para cada dia, das sempre valiosas experiências pessoais de cada um e da análise do texto literário. A teoria só tinha validade enquanto ferramenta de análise da obra literária, análise que pressupunha sempre as relações entre literatura e sociedade.

Esse mesmo tema foi trabalhado na oitava e última aula da turma da manhã, já que, no dia regular, haviam comparecido ao evento sobre Costa Lima. A aula ocorreu, inicialmente, de modo menos participativo do que a do mesmo tema na turma anterior. No entanto, após um primeiro momento mais expositivo-provocativo, passamos para a análise dos poemas, comparando, tal qual na outra turma, autobiografia e heterobiografia nos poemas de Drummond. Enquanto eu explicava os conceitos, a turma ia participando, vez ou outra, demonstrando entendimento ou colocando em questão essa ou aquela parte do texto de Candido.

Nessa dinâmica, surgiu um questionamento que eu já vinha trabalhando comigo mesmo e que me havia levado a modificar a oitava e última aula da turma da tarde. Uma aluna questionou o alcance conceitual do termo "social" para Antonio Candido, apontando para alguns limites dessa noção. E concordei com ela que, de fato, "social" para Candido é um termo que se refere, de modo geral, mais à luta de classes como entendida pelo marxismo tradicional, deixando de fora, por exemplo, as questões de gênero e raça. Ora, olhando para a realidade e admitindo que "as opressões são múltiplas e complexas e não é possível compreender as desigualdades quando se analisa uma variável isoladamente",¹⁸ fica evidente a necessidade de se fazer a crítica aos limites objetivos desse pensamento traduzido em forma de conceito. Além disso, essa ideia de "social" também não inclui questões consideradas do âmbito do indivíduo, que, embora objetivamente sempre ligadas à sociedade, são muitas vezes tratadas como "psicológicas" (segundo terminologia do autor) e consideradas menos importantes do que a luta de classes nesse sentido mais restrito.

¹⁸ BIROLI; MIGUEL, Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades, 2015, p. 27.

O interessante da situação foi exatamente que, num curso sobre Antonio Candido, com toda a autoridade que sua obra possui, os alunos não se limitaram a uma leitura automaticamente aderente, sempre concordando com ela. Ainda mais, a crítica foi uma retificação feita de modo extremamente materialista, com base no acúmulo de pensamento crítico atual sobre a sociedade e de modo a dar um passo à frente numa questão essencial não abordada pelo autor. Meu pesar nessa discussão foi que apenas a turma da tarde participaria da aula modificada nesse sentido.

Programada antes do início do curso como um desdobramento da aula anterior, como um momento para a análise coletiva de dois livros de Oswald de Andrade, nosso último encontro foi modificado e construído em conjunto com os alunos. Na sétima aula, expus minha inquietação com a ideia de que o “social” para Antonio Candido deixava de fora do nosso escopo grande parte da literatura contemporânea. Assim, propus que nossa aula de encerramento tivesse como objetivo utilizar a ideia de *forma literária* de Candido, e tudo o que estudamos e pensamos a respeito, para analisar poemas que, seguindo seu raciocínio, seriam “menos sociais”. Testaríamos, assim, a validade da sua ideia de *forma* para analisar obras contemporâneas cujos temas e preocupações fossem distantes do modelo de literatura privilegiado por Candido em sua obra.

Como só compareceram três alunos – além da Bruna Tobias, monitora do Apoio Pedagógico, que estava presente na sala e foi convidada a se juntar a nós –, fizemos uma pequena roda para facilitar o diálogo. Distribuí aleatoriamente dois ou três poemas para cada um – escolhidos pelos alunos e por mim na aula anterior¹⁹ –, dando algum tempo para que pudessem ler e analisar. Passado esse momento, cada um iria expor sua análise do poema, que deveria ser feita procurando pensar, a partir de uma leitura histórico-estrutural, o que estava fora da ideia de “social” de Candido, mas que, sem dúvida, deveria entrar nessa categoria, complexificando-a e problematizando seus limites.

O resultado mais imediato foi que houve, na prática da análise literária, uma ampliação de horizontes do conceito, no sentido de se pensar,

¹⁹ Alguns dos poemas trabalhados foram: MARQUES, A imagem e a realidade, 2015; MARQUES, Este ano não floriu, 2019; MARQUES, Você se aplica no cultivo, 2019; 2019; KAUR, O primeiro menino que me beijou, 2017.

via literatura, em como o social compreende objetivamente um vasto campo de questões envolvendo as múltiplas determinações da relação entre indivíduo e sociedade. Em decorrência disso, ampliou-se também o escopo possível de obras literárias a serem trabalhadas por uma análise dialética mais autocrítica, aberta à diversidade das variáveis que compõem a totalidade do corpo social e conseqüentemente da literatura. A experiência foi muito proveitosa também no sentido de demonstrar que o principal ensinamento de *Candido* – a análise dialética; formal e social – havia sido bem assimilado pelos alunos e considerado válido e profícuo, feitas as necessárias retificações.

Breve conclusão

Concluo esse relato de experiência docente pensando em minha relação com os estudantes, principais responsáveis pela construção do conhecimento em nosso curso no Apoio Pedagógico. A cada minuto de convivência, foi instigante e desafiadora sua postura crítica. Nunca se conformaram ou, de modo algum, se submeteram ao conteúdo sem antes colocar em questão a validade teórica e prática dos textos trabalhados ou de alguma explicação minha. Lidar com esse espírito afeito ao pensamento crítico e, mesmo nos necessários momentos de abstração, bastante concreto, é sempre um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento humano e profissional para o professor.

Posso afirmar que essa experiência foi, sem dúvida, um momento definidor na minha trajetória acadêmica e pessoal. Não posso dizer se me tornei um professor melhor, mas posso afirmar categoricamente que me tornei uma pessoa mais humana. Essa experiência foi o fortalecimento da certeza de que o papel do professor é contribuir para a construção coletiva do conhecimento, provocando a discussão e a reflexão crítica sobre o mundo. Sobretudo nos dias de hoje, no momento delicado que o Brasil atravessa, não podemos, enquanto docentes, “abrir mão da responsabilidade de evocar a razão iluminista, o conhecimento científico, a honestidade intelectual, as liberdades civis e a democracia”.²⁰

²⁰ WYLLIS, Prefácio, 2016, p. 18.

Referências

- ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. 1. ed. São Paulo: FTD, 1992.
- ANDRADE, Oswald de. Azorrague. In: ANDRADE, Oswald de. *Pau Brasil*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003. p. 127.
- ANDRADE, Oswald de. Brinquedo. In: ANDRADE, Oswald de. *Primeiro Caderno do Aluno de Poesia Oswald de Andrade*. 4. ed. São Paulo: Globo, 2006. p. 47-48.
- ANDRADE, Oswald de. Cena. In: ANDRADE, Oswald de. *Pau Brasil*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003. p. 125.
- ASSUMPÇÃO, Carlos de. Protesto. In: ASSUMPÇÃO, Carlos de. *Protesto e outros poemas*. 4. ed. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2015. p. 40-44.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações Revista de Ciências Sociais*, Londrina, 2015. v. 20, n. 2, p. 27-55. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24124>>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- CAETANO, Eliza. Dizem que sou elegante. In: CAETANO, Eliza. *O caderno das inviabilidades*. Bragança Paulista: Urutau, 2016. p. 83.
- CAETANO, Eliza. Sinalização urbana. In: CAETANO, Eliza. *O caderno das inviabilidades*. Bragança Paulista: Urutau, 2016. p. 91.
- CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. *Poesias reunidas de Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 9-62.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Atica, 1989.
- CANDIDO, Antonio. Análise mais do que interpretação. In: CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 22-25.
- CANDIDO, Antonio. Comentário e interpretação literária. In: CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 27-36.
- CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. In: CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010. p. 107-134.
- CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. In: CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 17-47.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. Poesia e ficção na autobiografia. In: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Editora Ática, 1989. p. 51-69.
- CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: CANDIDO, Antonio *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008. p. 5-6.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.
- CERVAN, Thiago. O haitiano de São Paulo [no ritmo de atabaque]. In: CERVAN, Thiago. *Não existem rotas conciliatórias de fuga*. 1. ed. Bragança Paulista: Urutau, 2016. p. 52-53.

- CERVAN, Thiago. Caçamba. In: CERVAN, Thiago. *Não existem rotas conciliatórias de fuga*. 1. ed. Bragança Paulista: Urutau, 2016. p. 57-58.
- CERVAN, Thiago. Poema brasileiro remix. In: CERVAN, Thiago. *Não existem rotas conciliatórias de fuga*. 1. ed. Bragança Paulista: Urutau, 2016. p. 21-23.
- COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 1. ed. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 29-46.
- COSTA LIMA, Luiz. *Trilogia do Controle: O Controle do Imaginário; Sociedade e Discurso Ficcional; o Fingidor e o Censor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Top Books, 2007.
- CULLER, Jonathan. O que é Literatura e tem ela importância?. In: CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. 1. ed. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999. p. 26-47.
- EAGLETON, Terry. Introdução: O que é Literatura? In: EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-25.
- EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2017. p. 10-11.
- GUIMARÃES JÚNIOR, Wagner Fredmar. *Antonio Candido, crítico e teórico da literatura: programa/ementa do curso*. 2019. 3 p. Disponível em: <<https://grad.lettras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Programa-atualizado2.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- GULLAR, Ferreira. Poema brasileiro. In: GULLAR, Ferreira. *Melhores poemas*: Ferreira Gullar. Seleção Alfredo Bosi. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2012. p. 47.
- KAUR, Rupi. O primeiro menino que me beijou. In: KAUR, Rupi. *Outros jeitos de usar a boca*. Trad. Ana Guadalupe. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2017. p. 12.
- MARQUES, Ana Martins. A imagem e a realidade. In: MARQUES, Ana Martins. *O livro das semelhanças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 76.
- MARQUES, Ana Martins. Este ano não floresceu. In: MARQUES, Ana Martins. *O livro dos jardins*. 1. ed. São Paulo: Editora Quêlônio, 2019. p. 20-21.
- MARQUES, Ana Martins. Você se aplica no cultivo. In: MARQUES, Ana Martins. *O livro dos jardins*. 1. ed. São Paulo: Editora Quêlônio, 2019. p. 24.
- MARQUES, Ana Martins. Você se aplica no cultivo. In: MARQUES, Ana Martins. *O livro dos jardins*. 1. ed. São Paulo: Editora Quêlônio, 2019. p. 24.
- SCHWARZ, Roberto. Pressupostos, salvo engano, de "Dialética da malandragem". In: SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?* 3. reimp. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 129-155.
- WYLLIS, Jean. Prefácio. In: TIBURI, Márcia. *Como conversar com um fascista*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016. p. 17-21.

O Apoio Pedagógico e a identidade docente: os desafios do professor no ensino de Linguística

Jeander Cristian da Silva

Escrevo em meados de 2019. Estou no meu primeiro ano de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Minha trajetória acadêmica até aqui se pautou pela dedicação exclusiva aos estudos, durante a graduação, e pela participação em projetos de Iniciação Científica. Essa escolha me ensinou duas coisas: tive uma ótima preparação para o ingresso no mestrado, mas hoje sou consciente de que o maior impasse para estudantes pós-graduandos consolidarem suas carreiras é a falta de experiência profissional docente. O que melhor comprova essa constatação é a análise dos baremas de concurso público para magistério no Ensino Superior. É perceptível que a exigência não é somente o acúmulo de experiências no âmbito da pesquisa, mas também, experiências referentes à docência, principalmente de nível superior. Consequentemente, reconhecemos a necessidade de construir uma carreira de professor, paralela à de pesquisador. Contudo, alguns fatores são impeditivos como, por exemplo, a proibição de vínculo empregatício a alunos bolsistas. Assim sendo, são programas como o Apoio Pedagógico que oportunizam a aproximação do pós-graduando com a sala de aula de nível superior e que, ao mesmo tempo, contribuem para acúmulo de pontos nesse eixo. O objetivo destas páginas é, por meio de um relatório autobiográfico, apresentar uma reflexão sobre o papel desse projeto na aproximação com a docência universitária e relatar como se deram as práticas de ensino-aprendizagem no âmbito do Apoio Pedagógico em Estudos Linguísticos ofertado no primeiro semestre do ano de 2019.

Uma reflexão autobiográfica para a formação docente de nível superior

Anastasiou *et al* chamam a atenção para a inexistência de uma política de formação de professores para o ensino superior:

No Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes refere-se aos professores dos níveis de ensino não universitário. Na legislação educacional brasileira, a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.¹

De acordo com esses autores, até a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como de *preparação* para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*”.² Segundo a LDB:

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único – o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.³

Assim sendo, esses autores defendem o processo de reflexão sobre a prática como um caminho para a preparação pedagógica dos docentes universitários.

Passeggi *et al*.⁴ consideram a reflexão autobiográfica essencial para dar sentido à formação docente; ela dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, “as experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido. Para Farias *et al*,⁵ o professor é um ser em permanente cons-

¹ ANASTASIOU *et al*, Docência e ensino superior: construindo caminhos, 2003, p. 272.

² ANASTASIOU *et al*, Docência e ensino superior: construindo caminhos, 2003, p. 273.

³ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

⁴ PASSEGGI *et al*, Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização, 2011, p. 378.

⁵ FARIAS *et al*, Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão, 2008, p. 69.

trução: é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional.

Tomando por base esses pressupostos, apresentamos neste artigo um relato autobiográfico das práticas de ensino-aprendizagem do Apoio Pedagógico em Estudos Linguísticos durante o primeiro semestre de 2019, reconhecendo a importância desse projeto na aproximação de pós-graduandos com a sala de aula no âmbito do Ensino Superior.

O Apoio Pedagógico em Estudos Linguísticos

A função do Apoio Pedagógico é oferecer um suporte aos alunos ingressantes do curso de graduação em Letras da FALE – UFMG para o alcance de melhor aproveitamento nas disciplinas iniciais que integram o componente curricular do núcleo comum. Percebe-se que esses estudantes apresentam dificuldade de assimilação dos conteúdos por diversos motivos, dentre eles, a falta de conhecimentos básicos provenientes da formação anterior, impedindo-os de assimilar plenamente o processo de passagem do senso comum ao pensamento científico. De acordo com Dourado:

É importante reforçar que os elementos fundamentais para a construção de um pensamento científico, ou seja, a construção de um pensamento abstrato, conceitual, complexo e objetivo, não estão presentes na maior parte da realidade escolar brasileira. Assim, o ingresso do aluno na universidade é digno de uma maior problematização, já que este momento é fundamental para o estudante. Identificamos que este período merece uma maior atenção e problematização, principalmente no que diz respeito aos processos de construção do pensamento abstrato-conceitual.⁶

O próprio objeto de estudo da Linguística já constitui um pensamento abstrato-conceitual. Para Biderman:

A língua não pode ser abordada diretamente. A linguagem, manifestando-se na fala, ou na escrita, constitui a nossa única fonte de acesso à realidade imaterial que é a língua. Nosso conhecimento sobre a estrutura e a realidade linguísticas será sempre precário porque a língua é uma realidade mental que, nos seus limites, se confunde com o próprio pensamento.⁷

⁶ DOURADO, Mediação didática no Ensino Superior: inventividade, níveis de abstração e o uso da metáfora como recurso didático no ensino de sociologia, 2016, p. 2-3.

⁷ BIDERMAN, *Teoria Linguística*, 2001, p. 3.

Dessa forma, para atender aos estudantes no que concerne aos estudos linguísticos, foram oferecidos 8 encontros temáticos de 70 minutos visando discutir alguns conceitos fundamentais das seguintes disciplinas: Fundamentos de Fonologia e Morfologia e Fundamentos de Sintaxe.⁸ Considerando o curto prazo para a realização dos encontros temáticos, procurou-se discutir os seguintes aspectos:

- I - A língua como sistema formado pelo léxico e suas regras de uso;
- II - Fonema, fone, alofone;
- III - Morfema, morfe, alomorfe;
- IV - O eixo paradigmático e sintagmático;
- V - Definição de Sintaxe enquanto componente gramatical e enquanto ciência;
- VI - Definição de sintagma e suas tipologias.

A escolha desses conteúdos se justifica pela crença de que sejam conceitos fundamentais e basilares para uma aproximação com essas disciplinas linguísticas. Como metodologia de ensino, foi adotada ora a exposição da aula por meio de slides, ora a discussão de algum texto base. Os slides foram preparados a partir dos conhecimentos prévios do professor estagiário, tendo como base, principalmente, suas anotações em cadernos da graduação, preservados desde o seu ingresso na Faculdade de Letras da UFMG.⁹

A aproximação com o ensino superior evidencia os desafios relacionados com a barreira de comunicação que se cria entre os estudantes calouros e o professor em detrimento do vocabulário terminológico que

⁸ Na edição 2019/1 do Apoio Pedagógico em Estudos Linguísticos, não foram contempladas as seguintes disciplinas do componente comum curricular: *Fundamentos de Fonética, Fundamentos de Linguística Comparada, Fundamentos de Pragmática e Fundamentos de Semântica*, devido ao curto espaço de tempo para a concretização dos encontros temáticos e considerando, também, a demanda dos estudantes.

⁹ O docente estagiário graduou-se em Licenciatura em Língua Portuguesa (entre os anos de 2013 e 2018). Além das disciplinas obrigatórias para a sua formação, procurou abranger, também, as disciplinas obrigatórias do bacharelado em linguística, na época denominadas: *Teoria Morfológica, Teoria Sintática, Teoria Semântica, Teoria Pragmática e Teoria da Variação e da Mudança*.

perfaz o conhecimento científico. Como assinala Max Planck,¹⁰ o conhecimento científico, enquanto produto da ciência, difere do conhecimento comum pelo seu grau de refinamento e precisão, como o olhar através de um microscópio que difere do nosso olhar cotidiano.

Esse grau de precisão técnico-científico se reflete no léxico com a formação dos termos que compõem os vocabulários de especialidade. De acordo com Faulstich sobre as pesquisas de Wüster,¹¹ uma das definições de terminologia se refere ao conjunto de termos que formam um sistema de conceitos próprios a um domínio especializado e de suas denominações. Por meio da nossa experiência, reconhecemos que a utilização de termos em sala de aula deve ser efetiva de modo a não estabelecer distâncias entre o professor, enquanto sujeito que já domina o vocabulário terminológico da sua área científica, e o aluno, aquele que vai gradualmente ser inserido nos discursos mais acadêmicos. Discutiremos na seção seguinte a respeito da dificuldade que os alunos têm de entender a diferença entre os conceitos de *fonema*, *fone* e *alofone* / *morfema*, *morfe* e *alomorfe* tal como eles são apresentados pela ciência, como unidades abstratas. A percepção do professor é a de que eles não chegam a entender essas definições no nível de abstração que é necessário e acabam por decorá-las mecanicamente.

O perfil dos estudantes se compõe, majoritariamente, de jovens recém-formados do ensino médio. Como esperado, a maioria deles apresenta noções do senso comum sobre gramática e fica em choque, por exemplo, quando o conhecimento científico mostra que não existe o certo e o errado.¹² Consequentemente, alguns entram em conflito com relação às suas escolhas profissionais.

Cabe destacar que o Apoio Pedagógico, além de oferecer um espaço de reforço de conteúdos disciplinares, oportuniza créditos para o cumprimento de um componente curricular específico sobre frequência em atividades acadêmico-científicas, o que permite o acesso dos estudantes às pesquisas e inovações produzidas pela universidade. Reconhecemos que

¹⁰ PLANK *apud* DOMINGUINI, A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, 2008, p. 6.

¹¹ WÜSTER *apud* FAULSTICH, Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista, 2001, p. 3.

¹² Cientificamente, discute-se o que é mais adequado ou não para cada contexto sociocomunicativo.

é esse o fator mais motivante para a presença dos estudantes. Para evitar a evasão, procuramos oferecer um espaço mais dinâmico e mais interessante possível, promovendo, para cada encontro, algumas reflexões sobre as possíveis saídas profissionais a que o curso de Letras se destina.

A próxima seção apresenta uma descrição dos encontros temáticos oferecidos no Apoio Pedagógico em Estudos Linguísticos durante o primeiro semestre do ano de 2019.

Descrevendo os encontros temáticos

O primeiro encontro foi destinado à introdução de um conceito sobre língua que estivesse em conformidade com o que muitos manuais de introdução à linguística apresentam. Assim sendo, defendemos a língua como um sistema mental formado pelo conjunto das unidades lexicais e por suas regras de funcionamento. Biderman assinala que “a aquisição de uma língua por um sujeito comporta, de fato, a incorporação de dois acervos: 1º) uma gramática ou um sistema de regras; 2º) um léxico”.¹³

De modo a exemplificar, mostramos que os morfemas se combinam para formar palavras e que elas, por sua vez, se combinam para formar sentenças, mas, essa combinação nunca se dá aleatoriamente e, sim, de acordo com algumas regras de restrição. No nível morfológico, alguns adjetivos demonstram a possibilidade de se derivarem por prefixação e sufixação como: *feliz* > *infelizmente*, mas esse processo não ocorre com o adjetivo: *triste* > *in tristemente*; gerando um questionamento a respeito do funcionamento derivacional do léxico da língua. Por outro lado, no nível sintático, é possível a seguinte combinação de itens lexicais: *O gato caiu da árvore* e as alternâncias em: *Da árvore o gato caiu* e *Caiu da árvore o gato*; contudo, a seguinte sequência não é possível: **Gato o árvore caiu da*.

Após essa explanação, refletimos sobre como essa definição embasaria o processo de aquisição da língua por uma criança, ou até mesmo, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e constatamos que,

¹³ BIDERMAN, *Teoria Linguística*, 2001, p. 1.

de fato, parece existir um processo de construção, por meio das práticas discursivas, de um repertório lexical e, ao mesmo tempo, de um conjunto de regras para a combinação e funcionamentos desses elementos da língua. Da mesma forma, refletimos sobre a implicação dessa definição sobre o ensino de língua estrangeira e o ensino de português, entendendo que o ensino da língua materna tem sido meramente classificatório e “o que está em jogo [...] é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua”.¹⁴

O segundo encontro foi destinado a introduzir conceitos fundamentais de Fonologia e Morfologia. Com o intuito de revisar os fonemas consonantais do português brasileiro,¹⁵ utilizamos a tabela fonética de Cristóforo:¹⁶

Tabela 1

Símbolos Fonéticos Consonantais relevantes para a transcrição do português

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Maneira	Lugar							
Oclusiva	desv	p		t			k	
	voz	b		d			g	
Africada	desv				tʃ			
	voz				dʒ			
Fricativa	desv		f	s	ʃ		X	h
	voz		v	z	ʒ		Y	ɦ
Nasal	voz	m		n		ɲ ã		
Tepe	voz			r				
Vibrante	voz			ʀ				
Retroflexa	voz			ɻ				
Lateral	voz			l ł		ʎ ʟ		

Fonte: Cristóforo (2001, p. 37)

¹⁴ ANTUNES, *Aula de português, encontro & interação*, 2006, p. 87.

¹⁵ Apresentamos os fonemas consonantais do português brasileiro como uma revisão, pois os alunos já tinham cursado a disciplina Fundamentos de Fonética.

¹⁶ CRISTÓFARO, *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*, 2001, p. 37.

Definimos o fonema como a menor unidade distintiva da língua, responsável por diferenciar os significados de uma palavra em relação a outra, como em “pato” e “bato”; em seguida, conduzimos uma definição mais precisa dos conceitos de Fonologia e de Morfologia: *fonema*, *fone* e *alomorfe* / *morfema*, *morfe* e *alomorfe*. Reconhecemos que os estudantes têm dificuldades no entendimento de que as noções mais abstratas (fonema / morfema) referem-se a elementos psíquicos, ainda não pronunciados no nível discursivo e que fazem parte do sistema da língua (conceito também abstrato) e não da fala (realização concreta da língua). Os conceitos de fone e morfe, ao contrário, é que se referem a um segmento realizado, quando o falante produz determinado enunciado. Os estudantes, inclusive, questionam a razão de se fazer, cientificamente, essas distinções, não conseguindo aceitá-las muito bem.

Esse fato vai ao encontro do que fora discutido anteriormente a respeito da dificuldade de compreensão dos conceitos terminológicos com o nível de abstração exigido pelo conhecimento científico. Por ser a universidade o espaço do pensamento científico, cabe ao professor o papel de intermediador dessas abstrações conceituais, entendendo que a apropriação se dará de forma gradual, progressiva e, ao mesmo tempo, diferenciada para cada estudante sujeito.

O encontro seguinte foi dedicado ao estudo dos processos de criação lexical do português brasileiro. Adotamos o texto de Ferraz¹⁷ para embasar a discussão. De acordo com esse autor, por ser o elemento de maior efeito extralinguístico da língua, todas as grandes manifestações sociais se repercutirão no léxico, ensejando seu movimento em direção à renovação. A partir da coleta de dados linguísticos de edições da revista *Veja* do ano de 2004, o pesquisador propôs uma classificação para os principais processos de formação neológica lexical do português brasileiro: *prefixação*, *sufixação*, *composição*, *reduplicação*, *as formações sintagmáticas*, *siglação*, *estraneirismo* e *o neologismo semântico*.

A metodologia didática utilizada para esse encontro temático foi a leitura e discussão, em sala de aula, de alguns fragmentos relevantes do referido texto-base. Esses fragmentos já foram marcados previamente

¹⁷ FERRAZ, Neologismo e a dimensão social da língua, 2006.

pelo professor em seu processo de planejamento didático, não contando com a leitura prévia dos estudantes. Dessa maneira, a aula foi conduzida da seguinte forma: leitura de um fragmento lido pelo professor; verificação de dúvidas concernentes a um segmento vocabular; estímulo de perguntas para promover uma discussão e uma reflexão mais aprofundada do texto.

Reconhecemos que essa discussão teve um ótimo rendimento e contribuiu, significativamente, para o entendimento da dimensão referencial e social do léxico e sua dinamicidade. Os próprios estudantes conseguiram oferecer contribuições, durante a aula, apresentando outros exemplos de lexias para os processos de formação neológicas estudados. Considerando o período de agitação política vivido no primeiro semestre do ano de 2019, foi citado, em sala de aula, como exemplo de neologismo semântico, a unidade lexical *balbúrdia*. O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa apresenta duas acepções para essa unidade lexical: "(1) desordem barulhenta; vozeria, algazarra, tumulto / (2) situação confusa; tralhada, complicação".¹⁸

A obra lexicográfica apresenta acepções negativas para esse item lexical; todavia, nos discursos produzidos durante o período de tensão política, foi possível perceber uma acepção mais positiva emergida de um tom irônico traduzindo a manifestação das universidades diante do pronunciamento do então ministro da educação Abraham Weintraub. A nova acepção expressa o desejo das instituições de evidenciar os resultados alcançados pela tradição das pesquisas e dos projetos de extensão. O seguinte título de notícia retirado do portal *O Tempo* exemplifica essa nova acepção:

(1) UFMG divulga, em plataforma, 'balbúrdia' de pesquisadores¹⁹

Além de citar esses exemplos, promovemos a reflexão de que a importância do ensino dos neologismos para estudantes da educação básica está na curiosidade que esses itens lexicais podem despertar, principalmente, no que concerne ao uso de estrangeirismos. Inclusive, é

¹⁸ HOUAISS et al, *Dicionário eletrônico houaiss da língua portuguesa*, 2009.

¹⁹ Esse é o título de uma notícia produzida pelo canal *O tempo* em 16/05/2019. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/interessa/ufmg-divulga-em-plataforma-balb%C3%BARDia-de-pesquisadores-1.2182122>>. Acesso em 16 mai. 2019.

possível citar vários exemplos de estrangeirismos que estão sendo utilizados no momento como: *spoiler* (designando a situação de contar a história de um filme para alguém que ainda não conhece), *trollar* (o mesmo que “enganar”), *juntos e shallow now* (significando em alguns contextos identificados por nós como “estamos juntos”).²⁰

Os encontros seguintes foram dedicados aos estudos da Sintaxe. De início, introduzimos os discentes graduandos às noções estruturalistas de paradigma e sintagma. De acordo com Saussure, a realização da língua se dá pela associação de dois eixos: o *eixo paradigmático* (das associações lexicais) e o *eixo sintagmático* (da combinação léxica).²¹ A combinação léxica, como produto dessa relação, é responsável pela atualização da língua. Para exemplificar essa questão, tomamos o enunciado: *O João comprou um livro*, manifesto no eixo sintagmático (da realização) e mostramos que cada unidade léxica contida nesse enunciado mantém uma relação estrutural com as outras unidades léxicas, não realizadas, do sistema léxico da língua. O quadro a seguir, apresentado em sala de aula, mostra o enunciado realizado em negrito e algumas das outras opções que poderiam preencher cada posição sintática:

Quadro 1
Representação do eixo paradigmático e sintagmático de um enunciado

Posição 1	Posição 2	Posição 3
A Ana	alugou	uma casa
A menina	vendeu	um carro
O João	comprou	um livro
O menino	doou	um caderno
Ela	recebeu	um presente
Ele	ganhou	uma moto.

Fonte: dados criados pelo autor.

²⁰ Esse neologismo surgiu a partir da versão interpretada por Paula Fernandes e Luan Santana da canção “Shallow” cantada por Lady Gaga e Bradley Cooper.

²¹ SAUSSURE, *Curso de Linguística Geral*, 2006.

É necessário destacar que a combinação não se dá somente no nível horizontal em que se apresenta (1), sendo possível inverter algumas posições sintáticas (2), (3) e (4) e, ainda, estabelecer uma infinidade de combinações em outros eixos, como mostram os exemplos (5), (6) e (7). Por fim, as combinações são tantas que se torna impossível citá-las todas aqui.

- (1) O João comprou um livro.
- (2) Comprou um livro o João.
- (3) Comprou o João um livro.
- (4) O João doou um presente.
- (5) Ele doou uma casa.
- (6) A menina ganhou uma moto.

O objetivo maior dessa introdução foi mostrar a atuação da sintaxe. Esse componente gramatical é o responsável por estabelecer essas combinações, e é necessário entender que elas não se dão de modo aleatório, pois existem algumas combinações que não são possíveis. O teste de permutação da Posição 3 com a Posição 1 gera combinações sintaticamente agramaticais:²²

- (7) *Um presente alugou o João.
- (8) *Uma casa doou a menina.

Essas restrições acontecem, pois o verbo, que é o núcleo da sentença, seleciona semanticamente determinadas unidades lexicais que possam completar o seu sentido. Os verbos *alugar* e *doar*, por exemplo, selecionam para a posição de sujeito unidades lexicais que representam entidades humanas (*O João / A Ana*) e não objetos (*Um presente / Uma casa*). Se essa combinação não corresponder às propriedades semânticas exigidas pelo verbo, criaremos sentenças agramaticais.

Essa nossa capacidade de combinar e recombinar sintagmas e de reconhecer o que é gramatical e agramatical evidencia que a língua é

²² Contudo, dependendo da entonação dada é possível perceber gramaticalidade nessas sentenças.

um componente inato do ser humano, e isso não tem nenhuma relação com saber a gramática que nos é apresentada na escola. Intuitivamente, conhecemos as regras de combinação das palavras da nossa língua para formar frases. Para evidenciar esse fato, pedimos aos estudantes que completassem os espaços vazios:

- (a) Os alunos trouxeram o _____
- (b) Os jovens gostam de _____
- (c) Eu sei que _____

Esse teste demonstrou que os alunos apresentam várias possibilidades para preencher essas posições e, dessa forma, reconhecemos a atuação do eixo paradigmático. Destarte, dos resultados encontrados, refletimos que só é possível completar a sentença A com um nome substantivo, a sentença B com um nome substantivo, com um verbo ou com uma oração, e a sentença C, exclusivamente, com uma oração.

- (9) Os alunos trouxeram o caderno.
- (10) Os jovens gostam de doces.
- (11) Os jovens gostam de cantar.
- (12) Os jovens gostam de cantar rap.
- (13) Eu sei que nada sei.

Entendendo o que é a Sintaxe na prática, definimo-la como o conjunto de regras responsável pela combinação dos itens lexicais para formar frases bem formadas na língua. Enquanto ciência, a Sintaxe procura descrever essas regras e seu nível de análise é o sintagma, um nível de projeção intermediário entre a palavra (projeção mínima) e a sentença (projeção máxima).

Com base em Othero *et al.*,²³ definimos o sintagma como um agrupamento de palavras que forma uma unidade sintática entre si a partir da relação entre seu núcleo, seu especificador e seu complemento. Eles se diferenciam pelo seu núcleo. Assim sendo, se um sintagma tem como

²³ KENEDY; OTHERO, *Para conhecer: Sintaxe*, 2018.

núcleo um nome substantivo, ele é categorizado como *sintagma nominal*. Se ele tem como núcleo um verbo, é chamado *sintagma verbal*. Da mesma forma, se o seu núcleo for uma preposição, *sintagma preposicional*; se for um adjetivo, *sintagma adjetival*; e se for uma conjunção, *sintagma complementizador*.

Na parte prática desta unidade, oferecemos aos estudantes algumas frases para que eles pudessem segmentá-las em sintagmas e classificá-los. Othero *et al.* explica que os sintagmas podem ser segmentados e a estrutura hierárquica entre eles pode ser visualizada em colchetes segmentados, “o início de um sintagma é indicado com a abertura de um colchete e o apontamento imediato de sua categoria, com a sigla subscrita. O sintagma se encerra quando seu colchete é fechado”.²⁴

A figura a seguir exemplifica o exercício que foi projetado em sala de aula por meio de slides, tomando duas frases que foram oferecidas: “João doou as roupas” e “Maria disse que o João doou suas roupas velhas” junto de suas respectivas respostas.

Identifique os sintagmas das sentenças a seguir:

1. João doou as roupas.

[_{SV} João doou as roupas]

[_{SN} João]

[_{SN} as roupas]

2. Maria disse que o João doou suas roupas velhas.

[_{SV} Maria disse que o João doou suas roupas velhas]

[_{SN} Maria]

[_{SC} que o João doou suas roupas velhas]

[_{SV} O João doou suas roupas velhas]

[_{SN} O João]

[_{SN} suas roupas velhas]

Figura 1: Atividade prática para identificação de sintagmas

Fonte: material do professor

Na primeira frase, foi necessário deixar claro a relação hierárquica entre o núcleo do sintagma verbal *doar* e os sintagmas nominais *João* e *as roupas*, responsáveis por satisfazer as exigências sintático-semânticas do verbo. Considerando que cada frase oferecida tinha como objetivo

²⁴ KENEDY; OTHERO, *Para conhecer: Sintaxe*, 2018, p. 30. (grifos nossos)

apresentar um grau maior de dificuldade na apreensão das unidades sintagmáticas, a segunda frase, por ser um período composto por subordinação, apresenta uma recursividade sintagmática mais complexa do que a primeira. Além disso, caberia a explicação de que no SN *suas roupas velhas*, as unidades lexicais *roupas* e *velhas* funcionam como especificadores do núcleo *roupas*.

Não solicitamos a representação arbórea, uma vez que os docentes ministrantes da disciplina Fundamentos de Sintaxe também não optaram por essa metodologia de análise, considerando que o objetivo era simplesmente iniciar os estudantes nos estudos da sintaxe de nível superior. Kenedy e Othero evidenciam a importância que a representação arbórea tem para a análise sintática:

Entre um colchete (abertura) e outro (fechamento), pode haver outros colchetes que abrem e fecham sintagmas no interior do sintagma máximo da hierarquia. [...] a ilustração em colchetes não explica a categoria do núcleo dos sintagmas, além de poder ser de difícil interpretação no caso de sintagmas muito complexos. É por essa razão que muitos sintaticistas preferem ilustrar as estruturas sintagmáticas por meio de *árvores*, as chamadas *estruturas arbóreas*, ou *representações arbóreas*, ou *árvores sintáticas*. Nesse tipo de ilustração, os núcleos são sempre representados. Um galho para cima do núcleo indicará uma ramificação sintagmática. Um complemento, se houver, estará representado na mesma ramificação do núcleo, como se fosse seu irmão, a direita.²⁵

Pensando novamente nas saídas profissionais, refletimos em conjunto sobre a relevância desse conteúdo acadêmico para o ensino de português como língua materna. Reconhecemos que a identificação de sintagmas é importante para um entendimento lógico de que as unidades lexicais contidas numa frase apresentam uma relação de complementação entre si e isso favoreceria, por exemplo, o entendimento da colocação das vírgulas, uma vez que esse elemento gráfico não poder ser inserido no interior de um sintagma, e na construção da coesão textual. A substituição do sintagma nominal por um pronome, como teste de identificação desse sintagma, já é por si só um recurso coesivo. Assim também o é a

²⁵ KENEDY; OTHERO, *Para conhecer: Sintaxe*, 2018, p. 30.

substituição de um sintagma por outros sintagmas para evitar a repetição de unidades do texto, ou, para corrigir um problema de inadequação vocabular.

Desse modo, acreditamos estar construindo um espaço horizontal de aproximação do estudante com os conceitos que perfazem o pensamento científico e, da mesma forma, contribuindo com os seus processos de profissionalização.

Considerações Finais

Tendo em vista a inexistência de políticas para a formação docente de nível superior, pode-se dizer que o Apoio Pedagógico cumpre a função de aproximar os estudantes pós-graduandos da prática bem como dos seus desafios no que concerne à construção de uma identidade docente para esse nível que supere os limites impostos pela carência de metodologias, materiais ou manuais didáticos pedagogicamente eficazes e pelas barreiras de comunicação com os graduandos, tendo em vista as abstrações conceituais existentes no pensamento científico. A efetiva construção dessa identidade está nas três bases: teoria, prática e reflexão.

Com o intuito de oferecer uma abordagem pedagógica mais horizontal e que pudesse melhor corresponder às expectativas dos graduandos, procurou-se, para além do reforço conceitual, uma reflexão a respeito dos processos de profissionalização dos estudantes, dando proeminência ao ensino de português, como uma forma de dar sentido ao vazio e às inseguranças sentidas por eles com relação às escolhas dentro do curso de Letras. Vemos necessidade de inserir, no contexto da graduação, reflexões que relacionem o conteúdo teórico presentes nas disciplinas do Curso com os objetivos profissionais dos estudantes como uma forma de integração da Universidade com a sociedade.

Para as próximas edições do Apoio Pedagógico em Estudos Linguísticos, planeja-se contar com a atuação de dois professores para melhor distribuição das disciplinas referentes ao componente comum curricular em Linguística. Além disso, planeja-se encontrar mais embasados teoricamente, tendo como metodologia de ensino a alfabetização conceitual em torno de textos-base. No que concerne à reflexão sobre as saídas profissionais dos estudantes, planeja-se a inserção de noções da

Gramática Tradicional, tendo em vista a demanda dessa abordagem pelo mercado de trabalho e o fato de o curso de Letras não contemplá-la mais como disciplina específica.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; DOURADO, Ivan Penteado; CAVALLET, Valdo José; PIMENTA, Selma Garrido. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: Barbosa, Raquel Lazarri Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português, encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2006.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v.1.

BIDERMAN, Maria Teresa C. *Teoria Linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Portal Oficial disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 22 nov. 2019.

CRISTÓFARO, Thais. *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2001.

DOURADO, Ivan Penteado. Mediação didática no Ensino Superior: inventividade, níveis de abstração e o uso da metáfora como recurso didático no ensino de sociologia. *REBES: Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(4): 34-45, out.-dez. 2016 – ISSN 2447-3944. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1436/1068>>. Acesso em: 29 de jul. 2019.

DOMINGUINI, Lucas. A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, nov. 2008. v. 7, n. 2. Disponível em: <<http://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/472/361>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* In: *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Líber livro, 2008.

FAULSTICH, Enilde. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. *TradTerm*, 2001, v. 7, p. 11-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49140>>. Acesso em: 29 de jul. 2019.

FERRAZ, Aderlande. Neologismo e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (org.) *O Léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FIORIN, José Luis. *Introdução à Linguística*. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004. v. 1.

FIORIN, José Luis. *Introdução à Linguística*. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2010. v. 2.

HOUAISS, Antônio *et al.* *Dicionário eletrônico houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

KENEDY, Eduardo; OTHERO, Gabriel Ávila de. *Para conhecer: Sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018.

MARTELOTTA, Mário. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 369-386, Abr. 2011. v. 27, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. [online]: 2007, vol. 12, n. 34, pp. 94-103. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

A significação do Apoio Pedagógico na formação discente

Tatiana Paula Leal Bernardes
Bruna Rafaela Silva Tobias

O Apoio Pedagógico ao núcleo comum é um projeto desenvolvido pela Faculdade de Letras que auxilia os alunos no início da graduação oferecendo, principalmente aos alunos do núcleo comum, tutorias presenciais. Para que fosse possível chegarmos a essa proposta de atividade, como é colocada atualmente, o projeto passou por algumas mudanças necessárias, uma vez que pudemos perceber qual seria o melhor formato para as atividades. Dessa forma, o projeto se dá com aulas presenciais, nas quais atuam alunos da Pós-Graduação em Letras, tanto os de Mestrado, como os de Doutorado.

Para que essas aulas presenciais fossem possíveis, foi necessário que houvesse pessoas para organizar horários, listas de chamadas, pensar em possíveis divulgações e resolver contratemplos. Por isso, nós, Bruna Tobias e Tatiana Bernardes, participamos do projeto como monitoras durante a graduação. Nesse período, tínhamos como tarefa organizar o Apoio Pedagógico com cronogramas, horários e locais, e participar das aulas, de forma que pudéssemos resolver questões que eventualmente aparecessem. Essa experiência foi muito importante para nós, pois foi possível um maior aprofundamento nas disciplinas, uma vez que tínhamos constante contato com o conteúdo e revisávamos aspectos importantes para o profissional de Letras, além de que, estando em diálogo direto com os estudantes da pós-graduação, nos foi facilitado o delineamento das possibilidades de continuação das atividades acadêmicas, como a pós-graduação, ou de perspectivas de trabalho.

Dessa forma, graças ao Apoio Pedagógico, pudemos ter maior clareza em relação às nossas atividades futuras como profissionais de Letras, tanto dentro da academia, quanto fora dela. Outrossim, o constante contato com os professores/tutores e suas metodologias de ensino nos foram de grande valia, pois foi possível, assim como nos estágios de observação propostos pela Faculdade de Letras, perceber quais eram os métodos mais eficazes para a troca de experiências entre alunos e professores. Portanto, a experiência como monitoras do Apoio Pedagógico proporcionou um grande crescimento profissional para cada uma de nós.

Nesse contexto, além de auxiliar as pessoas que participam como colaboradores do projeto, o Apoio Pedagógico tem por objetivo ajudar os alunos ingressantes no curso de Letras para que alcancem um melhor rendimento nas disciplinas iniciais oferecidas no curso, facilitando o primeiro contato dos discentes com a universidade. Dessa maneira, a fim de analisar de que modo o projeto tem impactado na formação dos alunos foi desenvolvido um questionário para receber o *feedback* em relação às aulas e ao conteúdo ministrado.

O questionário foi produzido através do *Google Forms*, um serviço gratuito utilizado para criar formulários on-line. A partir dessa ferramenta é possível criar enquetes, produzir pesquisas de múltiplas escolhas, obter informações, dados e solicitar avaliações em escala numérica. Voltando-se ao Apoio Pedagógico, adaptamos essas funcionalidades para coletar informações dos participantes do programa. Aqui serão apresentados os dados obtidos e as reflexões que foram possíveis de serem levantadas após as análises dos dados, incluindo sugestões e projeções de melhorias para o desenvolvimento do projeto.

O questionário foi respondido pelos alunos participantes do primeiro semestre de 2019. O Apoio oferece certificado aos alunos que obtiverem 75% de presença nos encontros relativos a uma determinada disciplina. Neste formulário foi possível que tanto os alunos que receberam o certificado quanto os que não o receberam respondessem e dessem sua opinião. Dessa forma, aqueles que, por algum motivo, abandonaram o curso puderam dar suas sugestões de melhorias.

Foram feitas desde perguntas mais objetivas, sobre quantas disciplinas o estudante frequentou e a qualidade do conteúdo elaborado para

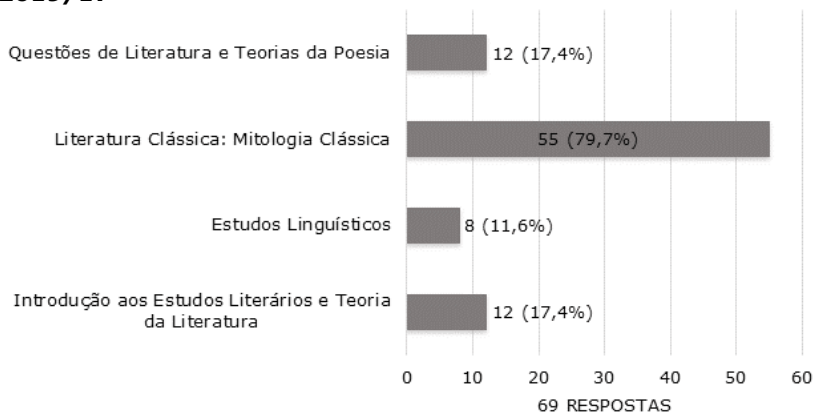
elas; até mais subjetivas, referentes ao impacto pessoal da(s) disciplina(s) como facilitadora do entendimento teórico ministrado no núcleo comum e o grau de satisfação que a(s) disciplina(s) proporcionou(-aram).

As perguntas que compuseram a pesquisa foram:

1. Você participou de quais disciplinas do Apoio Pedagógico 2019/1?
2. Em qual delas você acha que teve melhor rendimento?
3. Em relação aos tutores, você acredita que eles apresentaram o conteúdo de forma eficaz?
4. Você participou de seis aulas de uma mesma disciplina e conseguiu 2 créditos?
5. De 1 a 10, quanto você considera que o Apoio Pedagógico te ajudou nas disciplinas do Núcleo Comum?
6. Você indicaria o Apoio Pedagógico para algum colega?
7. As aulas do Apoio Pedagógico despertaram em você o interesse em participar de projeto de pesquisa/Iniciação científica na Graduação ou posteriormente na Pós?
8. Deixe um comentário ou sugestão para que possamos melhorar cada vez mais o projeto.

Obtivemos um total de 69 respostas (número menor que a totalidade dos alunos frequentados, por ser adesão voluntária), e, frente a isso, foi possível fazer um levantamento de como o Apoio está impactando no percurso dos estudantes de Letras. Os resultados obtidos são mostrados a seguir:

Você participou de quais disciplinas do Apoio Pedagógico 2019/1?

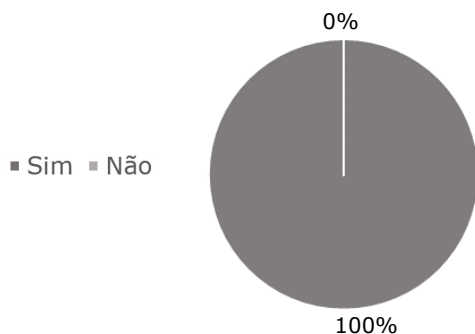


A maior parte que respondeu ao questionário participou da disciplina Literatura Clássica: Mitologia Clássica, ministrada pelo tutor Rafael Silva. Esse cenário justifica-se primeiramente pelo interesse dos alunos na matéria de Literatura, principalmente voltada para Literatura Clássica. Porém, outra questão pode ser levantada: a importância da divulgação. O curso de Mitologia teve maior divulgação através das redes sociais, como *Facebook*, fato que suscitou maior apelo junto aos alunos. Assim, esse bom índice de frequência na disciplina e de uma resposta mais efetiva à pesquisa indicou que um esforço maior de divulgação das outras matérias lecionadas pelo Apoio Pedagógico, como as de Linguística (Fonética e Fonologia; Semântica e Sintaxe), igualmente poderá resultar em um público maior nas salas de aula.

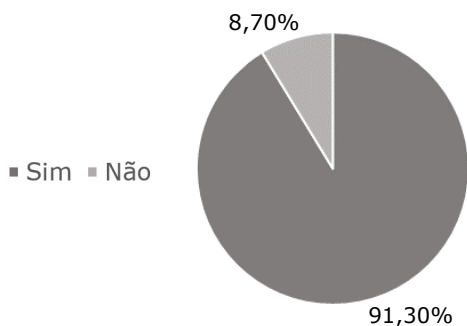
Aliás, em relação à divulgação, verificamos ser um ponto também levantado na caixa de sugestões que colocamos no final do questionário do *Google Forms*. Um dos alunos, nomeado aqui simplesmente como Aluno 1, informou que havia pouca divulgação do projeto, algo que deve ser repensado para que ele abranja uma quantidade maior de alunos. Além da divulgação nas redes sociais já mencionada, é importante que haja também uma apresentação maior do projeto na própria Faculdade de Letras.

A segunda pergunta feita aos alunos se refere ao rendimento individual em cada disciplina. A maior parte dos participantes disseram que tiveram ótimo rendimento nas disciplinas e principalmente na de Literatura Clássica.

Em relação aos tutores, você acredita que eles apresentaram o conteúdo de forma eficaz?



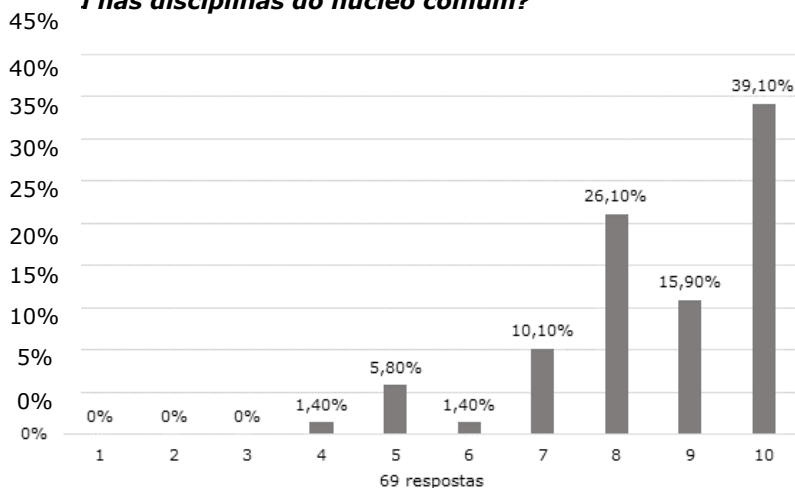
Você participou de seis aulas de uma mesma disciplina e conseguiu 2 créditos?



A terceira pergunta feita aos alunos foi em relação ao desempenho dos tutores. 100% dos questionados responderam que os tutores foram eficazes e dominaram o conteúdo lecionado. Já na quarta pergunta, foi

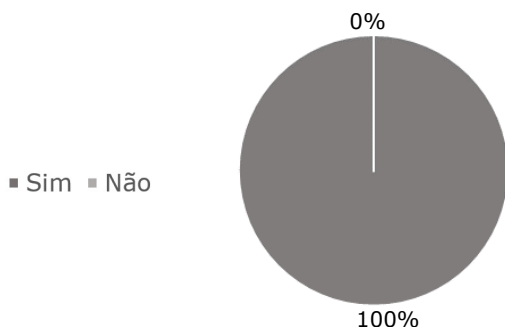
questionado se os participantes obtiveram os 2 créditos que são ofertados ao que alcançam 75% de presença nos encontros programados. O Apoio Pedagógico, por ser uma atividade extraclasse e que demanda maior esforço dos alunos, emite certificados de participação, os quais podem ser convertidos em créditos de Atividade Acadêmica Científico-Cultural (AACC). Durante a graduação o estudante deve participar de atividades extraclasse, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Porém, para que o aluno consiga os créditos para integralização, ele deve comparecer a, no mínimo, seis encontros de uma mesma disciplina. Dos alunos entrevistados, 91,3% afirmaram que obtiveram os créditos. Tal dado demonstra que a evasão do Apoio Pedagógico é muito pequena e que os alunos perceberam a importância do projeto, não só para a garantia dos créditos, mas também pelo fato de as disciplinas serem complementares ao aprendizado regular da Graduação. Dessa forma, os gráficos apresentados mostram que, apesar de uma pequena parcela de alunos não terem frequentado o número total de aulas para receber o certificado (8,7%, que corresponde a nove alunos), todos concordaram que os tutores das matérias ofereceram o conteúdo de forma eficaz.

De 1 a 10, quanto você considera que o Apoio Pedagógico tem nas disciplinas do núcleo comum?



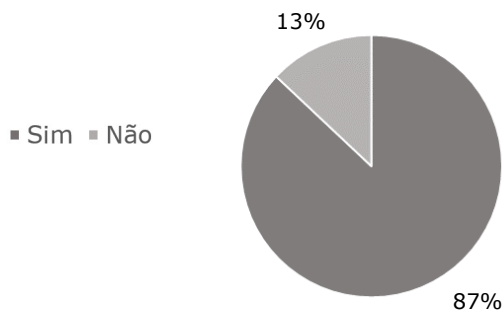
Na 5ª pergunta feita aos participantes do Apoio Pedagógico, foi pedido que os alunos escolhessem, entre 0 e 10, o quanto o Apoio ajudou nas disciplinas do núcleo comum. A maior parte escolheu o valor total de 10, e 26,1% o valor de 8. Assim, 91,9% dos alunos pontuaram o projeto acima dos sete pontos. Esse dado revela que o projeto auxilia de modo eficaz os alunos no que diz respeito às disciplinas ofertadas pela graduação. Essa constatação é muito importante, uma vez que o início da graduação costuma ser um dos momentos mais problemáticos e desafiadores para os estudantes, na medida em que eles ainda não possuem familiaridade com os tipos de abordagens, metodologias e temas propostos nas disciplinas introdutórias. Sem receio de estarmos equivocados, podemos afirmar que o Apoio Pedagógico é, de fato, importante nessa fase inaugural da vida acadêmica.

Você indicaria o Apoio Pedagógico para algum colega?



Aproximando-nos do fim da pesquisa, perguntamos aos alunos se eles indicariam o Apoio Pedagógico para algum colega. Felizmente, todos os alunos responderam positivamente, o que revela o grau de satisfação da comunidade acadêmica com o projeto.

As aulas do Apoio Pedagógico despertaram em você o interesse em participar de projetos de pesquisa/Iniciação científica na Graduação ou posteriormente na Pós?



Além do auxílio nas disciplinas de graduação, o projeto introduz temas que podem ser melhor aprofundados em pesquisas futuras pelos alunos. A última pergunta do questionário visou sondar o possível interesse dos alunos, após as aulas do Apoio, de desenvolver pesquisas. Na Faculdade de Letras, as oportunidades de pesquisa já começam na Graduação, com Iniciação científica, monitorias e estágios remunerados; e prosseguem na Pós-Graduação, com projetos de Mestrado ou Doutorado.

Grande parte dos alunos, 87%, disseram que o Apoio Pedagógico teve influência sobre seu interesse pelo desenvolvimento de um futuro projeto de pesquisa. Esse resultado pode ser interpretado pelo viés da interação Graduação e Pós. Os tutores das disciplinas são alunos da Pós-Graduação e, como os estudantes do Apoio, cursaram a Graduação na Faculdade de Letras. O percurso deles inspira o graduando, com perfil de pesquisador, a seguir os passos dos tutores.

Um dos estudantes que respondeu o questionário, aqui tratado como Aluno 2, disse:

O projeto é ótimo, os horários ofertados são bons também. Como eu já estou no final da Graduação, eu pude lembrar muita coisa que havia esquecido. Com isso, o meu interesse em fazer um Mestrado aumentou. O Apoio foi muito bom em vários sentidos, o Jeander (meu professor nas aulas) fez um trabalho excepcional, foi muito importante pra mim.

A partir desse relato, importante por se tratar de aluno de período final de curso, revelou-nos a influência do Apoio Pedagógico na vida acadêmica dos alunos, como um todo. Essa declaração indicou-nos novos caminhos de abordagem de conteúdos para auxiliar no apoio acadêmico: além do esclarecimento dos conceitos básicos e discussão das teorias, poderíamos também trabalhar a aplicação deles aos textos de autores-referência nos estudos linguísticos e literários.

No final do questionário, abrimos espaço para que os alunos sugerissem melhorias no projeto. Grande parte deles disseram que o projeto tem uma ótima organização e que participar das atividades do Apoio Pedagógico foi uma grande aprendizagem. Os alunos que fizeram sugestões, questionaram a pouca quantidade e diversidade das aulas, uma vez que eles sugeriram uma maior carga horária, para que fosse possível abordar mais temas em mais disciplinas. Isso foi mencionado, entre outros, pelo Aluno 3, nos seguintes termos: "Gostaria que o projeto tivesse até mais aulas, pois auxiliam muito e são muito interessantes". Além da carga horária, alguns alunos sugeriram acréscimo de horário, de forma que o projeto abrangesse também os estudantes do turno noturno.

Diante do exposto, pudemos perceber o valor do programa por possibilitar que os alunos tenham uma melhor experiência de primeiro contato com a Universidade, mais especificamente com a Faculdade de Letras. Os alunos do programa receberam subsídios teóricos para passar pelo processo de adaptação à vida acadêmica e de conhecimento de conteúdos complexos. Nem sempre o Ensino Regular (Fundamental e Médio) dá aos futuros universitários a base escolar necessária para enfrentar os desafios propostos pela Instituição de Ensino Superior. Ademais, o projeto traz também perspectivas futuras aos alunos, como declarado pelo Aluno 1, acima mencionado. É interessante que o discente, desde o começo da Graduação, possa se envolver com propostas acadêmicas e aproveitar uma série de oportunidades que só uma instituição de ensino público pode oferecer: projetos de Iniciação científicas, participação em eventos acadêmicos, intercâmbio, monitorias, estágios remunerados e voluntários, dentre outras.

Por fim, esclarecemos que o resultado da pesquisa foi levado em consideração para a melhoria da estrutura do Apoio. Aumentamos a carga horária das atividades, com presença nos dois turnos; selecionamos mais estagiários docentes (total atual de 3 de Estudos Literários e 2 de Estudos Linguísticos); diversificamos os conteúdos, embora baseados nas disciplinas do Núcleo Comum, com adição de perspectivas teóricas mais abrangentes; incrementamos a divulgação das atividades, além de promovermos mesa redonda com os estagiários do Apoio e a participação na elaboração deste livro.

Sobre os autores

Bruna Rafaela Silva Tobias é graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais com habilitação em Estudos Literários. Atualmente, é monitora do Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da UFMG.

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna possui Graduação em Letras (Licenciatura Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), Graduação em Letras (Licenciatura Latim) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Doutorado em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado em Letras Clássicas pela Universidade de Campinas (2016). Atualmente é Professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Latim, atuando principalmente nos seguintes temas: Horácio, literatura latina, poesia latina, métrica latina, divindades, "Eneida", retenção do ele-acusativo com referência ao latim, Cláudio Claudiano e a épica da Antiguidade Tardia.

Jeander Cristian da Silva possui Graduação em Letras (Licenciatura Português) pela UFMG (2018). É mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e sua pesquisa busca investigar a história do município de Betim por meio dos axiotopônimos.

Interessa-se pelos estudos lexicais, por fenômenos de variação e mudança linguística e pela área da toponímia.

Otávio Augusto de Oliveira Moraes é doutorando em Literaturas Clássicas e Medievais pela UFMG, Universidade na qual investiga a lírica lusitana em suas expressões primitivas. É Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas (2019), instituição na qual tomou como objeto de investigação a literatura portuguesa em sua modulação renascentista. Possui Graduação em Direito pela mesma instituição (2016). Tem como tema central de suas pesquisas a relação entre literatura e experiência histórica. Busca compreender o fenômeno literário a partir dos aportes teóricos provenientes do pensamento estético de Georg Hegel e de seus interpretes.

Rafael Fava Belúzio é Professor de Teoria da Literatura e Literatura Comparada, na Universidade Federal de Minas Gerais. Possui Graduação em Letras (UFV) e formação suplementar em Filosofia (UFMG), Mestrado e Doutorado em Estudos Literários (UFMG). Trabalha principalmente com Poesia Lírica Brasileira e com Teorias da Poesia. Autor do livro *Uma lira de duas cordas: o ritmo como elemento construtivo da binomia de Lira* dos vinte anos.

Rafael Guimarães Tavares da Silva é estudante de Língua e Literatura Clássicas (Grego Antigo), doutorando no POS-LIT da UFMG, com interesses que vão da Filosofia e da História (Antigas e Contemporâneas) à Teoria da Literatura, além de teoria e prática da Tradução e da Educação. Trabalha diversos temas relacionados à literatura e ao teatro, em abordagens marcadas principalmente pelo viés da desconstrução e do pós-estruturalismo. Elaborou uma monografia dedicada a Uma poética de Platão, uma dissertação chamada Arqueologias do drama: uma arqueologia dramática, e atualmente desenvolve sua tese *Os Estudos Clássicos na Universidade Contemporânea*. Desde 2016, participa da organização do Seminário de Estudos Clássicos e Medievais, ligado ao NEAM, e leciona no Apoio Pedagógico da FALE-UFMG. Atuou como Professor substituto de Grego Antigo nessa mesma instituição em 2019.

Tatiana Paula Leal Bernardes possui Graduação em Letras, com habilitação em licenciatura Português/Francês, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018) e é mestranda em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários (Poslit), também pela UFMG. Atualmente, é Professora de Literatura e Redação na rede privada de ensino.

Wagner Fredmar Guimarães Júnior possui Graduação em Letras (2013) e Mestrado em Estudos Literários (2016), pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, cursa o Doutorado em Estudos Literários, na mesma instituição, com pesquisa sobre a ficção de Oswald de Andrade. É Professor do Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum, da Faculdade de Letras da UFMG, vinculado às disciplinas Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa. Seus interesses estão nas relações entre literatura e sociedade pelo viés da crítica dialética.

Publicações Viva Voz de interesse para a área de estudos literários

Imagens em discurso

Nabil Araújo (Org.)

Mario de Andrade e os trabalhadores

Antônio Augusto Moreira de Faria (Org.)

Denise dos Santos Gonçalves (Org.)

Maria Juliana Horta Soares (Org.)

A crítica literária contemporânea produzida no Brasil

Nathalia Campos (Org.)

Rodrigo Vieira Ávila de Agrela (Org.)

Roberto Bezerra de Menezes (Org.)

Os livros e cadernos Viva Voz estão disponíveis em versão eletrônica no *site*: <www.lettras.ufmg.br/vivavoz>

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P964

Projeto pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais : ensaios e vivências / Organizadores: Heloisa Maria Moraes Moreira Penna, Rafael Guimarães Tavares da Silva. – Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2020. 105 p.: il., tab, graf. – (Viva Voz)

Inclui referências.

ISBN: 978-65-87237-05-3 (digital)

ISBN: 978-65-87237-04-6 (impresso)

1. Professores – Educação (Superior) – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Eficácia no ensino. 3. Ambiente de sala de aula. 4. Educação – Metodologia. I. Penna, Heloísa Moraes Moreira. II. Silva, Rafael Guimarães Tavares da. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título. V. Série.

CDD : 370.71



As publicações Viva Voz acolhem textos de alunos e professores da Faculdade de Letras, especialmente aqueles produzidos no âmbito das atividades acadêmicas (disciplinas, estudos e monitorias). As edições são elaboradas pelo Laboratório de Edição da FALE/UFMG, constituído por estudantes de Letras - bolsistas e voluntários - supervisionados por docentes da área de edição.

A presente edição foi impressa pela Imprensa Universitária UFMG em sistema digital, papel reciclado 90 g/m² (miolo). Composta em caracteres Verdana, acabamento em kraft 420 g/m² (capa) e costura artesanal com cordão encerado.