

Organização

Heloísa Maria Moraes Moreira

Penna

Jeander Cristian da Silva

Rafael Guimarães Tavares da
Silva

Formar para transformar

Reflexões sobre a formação no curso de
Letras



Fale/UFMG

Belo Horizonte

2025

Diretora da Faculdade de Letras

Sueli Coelho

Vice-Diretor

Georg Otte

Coordenação editorial e administrativa

Emília Mendes

Comissão editorial

Carolina Fenati

Elisa Amorim Vieira

Emília Mendes

Maria Cândida Seabra

Sônia Queiroz

Capa e projeto gráfico

Glória Campos

(Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Preparação de originais

Alex Mendes

Revisão

Alex Mendes

Fellipe Carneiro

Diagramação

Ana Rafaela de Sena

Revisão de provas

Ana Rafaela de Sena

Izabella Nazário

Simone Alleotti Tesser

ISBN

978-65-87237-97-8 (digital)

978-65-87237-98-5 (impresso)

Endereço para correspondência

Labed – Laboratório de Edição

Fale/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627

1º andar

31270-901

Belo Horizonte/MG

e-mail: originais.labed@gmail.com

site: <https://labed-letras-ufmg.com.br/>

Instagram: @labed_ufmg

Sumário

5	Apresentação	Sueli Maria Coelho
9	<i>Per angusta ad augusta</i>: breviário de uma trajetória	Heloísa Maria Moraes Moreira Penna
17	O jogo infinito das formas: a ideia de formação na disciplina de Teoria da Literatura	Rafael Guimarães Tavares da Silva
35	Contra o universal sem vida	Filipe de Freitas Gonçalves
49	Uma outra história da literatura brasileira: a perspectiva da autoria feminina	Thales Gabriel Trindade de Moura
67	Leitor, teus olhos são peixes verdes	Otávio Augusto de Oliveira Moraes
79	O potencial formativo do Ciclo de Palestras do Apoio Pedagógico para os discentes da graduação e da pós-graduação em linguística	Jeander Cristian da Silva
99	O currículo de língua portuguesa, identidades, discursos e multiletramentos docentes	Silvane Aparecida Gomes
115	Ensino de palavras e sentidos: constatações e	

relatos entre educações

Geraldo José Rodrigues Liska

141 Expectativas e vivências de estudantes da Faculdade de Letras

Ana Clara Molina Ramos

Deisiane Ferreira de Souza

Mariana Amaral Terra

175 Glossário

179 Sobre os autores

Apresentação

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.

E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire¹

Quando, em 2012, a profa. dra. Heloísa Penna, então coordenadora do Colegiado de Graduação da Fale/UFMG, delegou a mim, sua coordenadora adjunta no turno noturno, a tarefa de criar e de implantar o Projeto de Apoio Pedagógico do curso, nossa proposta era bem menos ambiciosa. Intentávamos, naquela época, oferecer aos ingressantes em nosso curso de Letras um suporte pedagógico que os auxiliasse nas matérias introdutórias, concentradas nos dois semestres iniciais da graduação. Nossa opção pelo conjunto das oito disciplinas constituintes do núcleo comum do currículo se deu em virtude da constatação de que era nesse eixo que se concentrava a maior dificuldade de nossos estudantes, o que, muitas vezes, culminava em evasão. Buscando identificar as possíveis causas do problema, percebemos que, ao ingressarem no curso de Letras, nossos graduandos se defrontavam com um conjunto de matérias específicas, até então de conteúdo inédito em sua formação, sobretudo para os egressos do ensino médio. Pensamos, então, que lhes oferecer um apoio extracurricular em tais disciplinas poderia ser uma forma bem-sucedida de introduzi-los em teorias importantes, que subsidiariam suas futuras leituras no curso. Além disso, vislumbramos nesse projeto uma possibilidade efetiva de articular graduação e pós-graduação, oferecendo a nossos mestrandos e doutorandos condições de combinar suas atividades de pesquisa com a formação docente, endossando, com isso, a máxima de Paulo Freire de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”².

¹ FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, p. 53.

² FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, p. 32.

Assim concebido, o Apoio Pedagógico do Curso de Letras da Fale foi inicialmente estruturado em forma de seminários, os quais eram ministrados semanalmente pelos tutores das oito disciplinas do núcleo comum, todos pós-graduandos. Realizavam-se dois seminários por semana, sendo um da área de linguística e um da área de estudos literários, totalizando, assim, 64 seminários no ano, já que eram oito colóquios temáticos por disciplina. Os temas desses encontros eram estabelecidos segundo a ementa básica das disciplinas e cabia aos tutores conduzi-los, propondo leituras extracurriculares, atividades complementares, debates e discussões em torno dos temas, que normalmente dialogavam intimamente com seus projetos de pesquisa na pós-graduação. Os estudantes da graduação, por seu turno, além de se aprofundarem no conteúdo das disciplinas, ainda obtinham com esses seminários a oportunidade de integralizar créditos em atividades extracurriculares, o que contribuiu sobremaneira para o sucesso do projeto que, neste ano, completa dez anos de existência.

Ao longo desse percurso, a proposta foi sendo aprimorada, contando, para tanto, com a prestimosa colaboração e diligência da equipe de coordenadores, de professores tutores e de monitores, cada um imprescindível em sua singularidade para vencermos os inúmeros desafios que se interpuseram às nossas metas, entre os quais destaco um mais recente: a migração das atividades para a modalidade remota, durante o período de suspensão das aulas presenciais como forma de contenção da pandemia da covid-19. Nesse período, assim como toda a humanidade, fomos convocados a nos reinventar e a resposta da equipe desse projeto, que tanto nos orgulha, foi simultaneamente propositiva e assertiva. Talvez tenha sido esse o período em que o Apoio Pedagógico da Fale/UFGM tenha cumprido de forma mais primorosa a função para a qual foi concebido. Por termos convicção da relevância de nossas ações, mantivemo-nos sempre fiéis a nossos propósitos e, mesmo em condições adversas, pudemos experimentar a alegria que emana durante o processo da busca, como tão primorosamente descreve Paulo Freire na epígrafe que serve de mote para este texto. Enaltecemos nesta obra, de modo concomitante, a alegria do achado. Poder celebrar dez anos do Projeto de Apoio Pedagógico do Curso de Letras com esta coletânea, terceira

publicação da série de ensaios produzidos pelos professores tutores, fruto da procura por estratégias que confirmam boniteza ao processo dialógico de ensinar e aprender, é, sem dúvida, uma alegria imensurável. Para além disso, é uma forma generosa de partilhar os conhecimentos produzidos por essa equipe de eternos aprendizes, de contribuir para a formação de professores, função para a qual nossos cursos de licenciatura habilitam, de reverenciar e de valorizar a importância desse projeto enquanto um espaço de troca, reflexão e avaliação de posturas e condutas pedagógicas. É abrir espaço para a autonomia, fomentar a indagação e convocar para a ação. É integrar formadores e aprendizes, dar voz àqueles que se doam a essa causa e revelar, sem ressalvas, que a dúvida e o (re)começo são inerentes à docência. Afinal, como alerta nosso imortal Guimarães Rosa, ex-aluno desta universidade, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”³.

A coletânea de nove ensaios que compõem esta publicação – organizada pela profa. dra. Heloísa Penna, atual coordenadora do projeto, e pelos professores tutores Jeander Cristian da Silva e Rafael Guimarães Tavares da Silva –, além de cumprir os objetivos ora descritos, traduz a essência da Fale/UFGM: rica porque diversa. Nela o leitor se depara com reflexões voltadas tanto para a área dos estudos literários, quanto dos estudos linguísticos, em sua abordagem teórico-descritiva e aplicada, temperadas com uma pitada de memória e com relatos de expectativas e de vivências dos graduandos em Letras. Eis aqui o presente que a equipe do Apoio Pedagógico oferece a toda a comunidade da Fale/UFGM na comemoração de seus dez anos de existência. Vida longa ao projeto! Que venham muitos outros números da série e que esse espaço dialógico contribua cada vez mais para a formação e a integração de nossos estudantes e formadores! Parabéns a todos os envolvidos nessa tarefa!

³ ROSA. *Grande Sertão: Veredas*.

Sueli Maria Coelho

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

***Per angusta ad angusta*¹: brevíário de uma trajetória**

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna

Ao apresentar o curso de Letras da UFMG a um visitante, decerto que o anfitrião não poderá deixar de mencionar que em seu corpo discente há cerca de três mil alunos, na graduação, e quinhentos, na pós-graduação; não omitirá, por sua essencialidade, os 53 servidores técnicos administrativos e os 136 docentes. Mencionará a seguir as possibilidades formativas de sua graduação com 24 percursos, em duas modalidades (licenciatura e bacharelado). E, no âmbito da pós-graduação, exaltará seus dois consolidados programas, Estudos Linguísticos e Literários, definidos em dois níveis (mestrado e doutorado) que se subdividem em oito áreas de concentração e dezenove linhas de pesquisa; e acrescentará a esse rol um Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), com uma área de concentração e duas linhas de pesquisa; além de seis cursos de especialização. Para não deixar de completar o tripé acadêmico, o anfitrião se referirá à extensão da faculdade, com cerca de três mil alunos e uma oferta variada de cursos de idiomas, programas, projetos e eventos. Nesse ponto da conversa, o visitante certamente se admirará da diversidade de saberes que a faculdade produz, aperfeiçoa e retorna à sociedade, principalmente em termos de formação de docentes e profissionais das Letras. O que se vai expor, daqui em diante, é um esboço da história da Faculdade de Letras, que de parvos começos se fez grande. Mas toda essa conquista só foi possível, para usar a antiga metáfora do “ombro de gigantes”, porque

¹ Expressão latina que significa “às coisas excelentes por caminhos difíceis”, pois a conquista é alcançada com esforço e trabalho sério.

o curso foi fundado por grandes intelectuais, formados nos melhores educandários de Minas, entre os quais se destaca o célebre Colégio do Caraça.

Origem

O curso de Letras da UFMG nasceu oficialmente no início da década de 1940, quando houve a instalação da primeira turma em 1941². O objetivo de seus idealizadores era a formação de professores nas línguas clássicas ou neolatinas e os aprovados no vestibular do curso de Letras poderiam escolher seu percurso acadêmico numa dessas duas opções. Os primeiros professores do curso, renomados docentes de nível catedrático, elaboraram um currículo em que se percebe forte base diacrônica dos estudos, prestigiando as línguas clássicas na formação dos futuros mestres das línguas românicas. Esses primeiros docentes não eram propriamente profissionais das Letras, mas “de notório saber” devido ao caráter humanístico de sua formação. Queiroz, aluna da quarta geração de discentes da Faculdade de Filosofia, assim os descreve: “Egressos das Faculdades de Direito, de Medicina e de Engenharia, do velho Caraça e da Escola de Minas de Ouro Preto, superiormente credenciados a qualquer cargo universitário”³. Era de se notar, segundo Queiroz, a dedicação com que esses “mestres empenhavam-se em superar-se nas novas funções”⁴. As disciplinas do componente curricular do curso de Letras se destacavam não só por esse apelo aos estudos das línguas referenciais, mas também pelos docentes que as ministravam: Língua e Literatura Grega (prof. Cláudio da Silva Brandão); Língua Latina (prof. José Lourenço de Oliveira); Literatura Latina (prof. Arduíno Bolívar); Filologia Românica (prof. Aires da Mata Machado); Língua Portuguesa (prof. Mário Casassanta); Literatura Portuguesa (prof. Orozimbo Nonato da Silva); Literatura Brasileira

² Em março de 1941, sete alunos se matricularam na primeira turma do curso de Letras após a aprovação do vestibular, sendo dois em Letras Clássicas (João Etienne Arregui Filho e Rubens Costa Romanelli) e cinco em Letras Neolatinas (Cornélia Gomes de Pádua, Hélio de Almeida Brum, Maria da Conceição Assunção, Marília de Dirceu Amorim e Natália Amorim). Em 1943, Rubens Costa Romanelli, Maria da Conceição Assunção, Marília de Dirceu Amorim e Natália Amorim colaram grau no bacharelado, que tinha a duração de três anos. O complemento de disciplinas pedagógicas por mais um ano qualificava os bacharéis para a licenciatura. Informação disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/memoria/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

³ QUEIROZ. *Revista Aletria*, p. 41.

⁴ QUEIROZ. *Revista Aletria*, p. 41.

(prof. Guilhermino César); Língua e Literatura Francesa (prof. Orlando Magalhães Carvalho); Língua e Literatura Espanhola (prof. José Carlos Lisboa); Língua e Literatura Italiana (prof. Vincenzo Spinelli)⁵.

Um ano após esse início, em 1942, o curso de Letras ampliou-se com a inserção do Departamento de Letras Germânicas. O primeiro professor de Língua e Literatura Inglesa foi Abgar Renault. Mais tarde, no início da década de 1960, começam a ser ofertadas versões mais específicas do curso de Letras, sob a forma de habilitações: Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Italiana, Língua Espanhola, Língua Alemã, Língua Latina e Língua Grega. Com essa demanda, novos e renomados nomes se juntaram a essa congregação de brilhantes intelectuais.

Metamorfoses no tempo e no espaço

Hoje, já oitentona, a Faculdade de Letras mostra que fez o tempo trabalhar a seu favor, pois viveu o *carpe diem* no melhor sentido da expressão epicurista que o poeta Horácio consagrou: aproveitar, com sabedoria, o que cada etapa de vida proporciona. E foram muitas as fases e os espaços em que o curso transitou para se consolidar como unidade independente e ombrear com outras unidades irmãs. Em seus inícios, o curso de Letras integrou a Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (Fafi/MG), uma instituição particular que, posteriormente, se tornou pública, no âmbito estadual, pois em 1948, já reconhecida por sua contribuição intelectual, cultural e profissional à capital mineira, incorporou-se à Universidade de Minas Gerais (UMG). Um ano depois, houve a federalização dessa unidade estadual e todo seu conjunto de cursos irmanados se abrigou sob a sigla UFMG.

Em 1968, em decorrência de lei federal que reestruturou a universidade brasileira, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se desmembrou, dando lugar a seis unidades da UFMG: o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas, o Instituto de Geociências, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, a Faculdade de Educação e a nossa Faculdade de Letras.

⁵ Conferir glossário com breves biografias dos docentes na p. 177.

Assim, em 26 de novembro de 1968, instalou-se solenemente a Congregação da Faculdade de Letras (Fale). Como área da Faculdade de Filosofia, o curso de Letras funcionou no Colégio Marconi, no Instituto de Educação, no Edifício Acaiaca e no prédio da Rua Carangola. Como Faculdade de Letras, funcionou na Rua Carangola (quinto, sexto e sétimo andares) e, desde 1983, funciona em prédio próprio, no *campus* Pampulha⁶.

Metamorfose de sua estrutura departamental: o ineditismo

Em seus inícios, a Faculdade de Letras era estruturada em quatro departamentos: Departamento de Letras Vernáculas, Departamento de Letras Clássicas, Departamento de Letras Românicas e Departamento de Letras Germânicas.

Em outubro de 1978, deu-se o desmembramento do Departamento de Letras Vernáculas, com a criação do Departamento de Linguística e Teoria Literária. Mais uma mudança na estrutura departamental da faculdade foi implantada em 1988, com o desmembramento do Departamento de Linguística e Teoria Literária em dois departamentos: Departamento de Linguística e Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura. Em 1995, foi alterado o nome do Departamento de Letras Germânicas para Departamento de Letras Anglo-Germânicas, mantendo-se inalterada a sua constituição.

Em 7 de novembro de 2002, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFMG o Regimento da Faculdade de Letras (Resolução 12/2002), que aboliu a estrutura departamental no âmbito da unidade. Essa nova estrutura, inédita no âmbito das Ifes brasileiras, foi concebida a partir da aprovação do novo Estatuto da UFMG, em vigor desde 5 de julho de 1999, que faculta às suas unidades acadêmicas a opção por organizações diferentes da estrutura departamental.

Assim, a nova estrutura da Faculdade de Letras foi implantada em 14 de março de 2003. Uma estrutura sem departamentos em que os professores se organizam em áreas que podem corresponder ou não a uma habilitação e em núcleos de estudos. Com essa novidade estrutural, a

⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*, p. 12.

grade curricular dos alunos também se flexibilizou: as disciplinas obrigatórias, com ementa fixa, já não são a maioria. Muitos estudos temáticos com especificação variável são criados a cada semestre para se encaixar em grupos destinados à formação em língua/linguística (G1), em literatura (G2) e em competências e habilidades específicas das modalidades – bacharelado ou licenciatura (G3). Como consequência dessa reestruturação geral, a cada semestre a oferta é bem variada e rica. A experiência vem dando certo com os docentes mantendo mais contato entre si, trocando mais conhecimentos interdisciplinares, oferecendo disciplinas de temática atual, muitas vezes, fruto de pesquisas nos núcleos⁷.

Metamorfose no Projeto Pedagógico do Curso de Letras: foco no dinamismo da formação integral do profissional em Letras

A partir do Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (Reuni) do Ministério da Educação⁸, o curso de graduação em Letras ampliou sua oferta anual de trezentas vagas nas modalidades de licenciatura e bacharelado para 420 vagas. Com essa ampliação vieram reflexões que levaram a mudanças e inovações: no currículo, na administração dos turnos, na criação de instâncias de apoio acadêmico, no atendimento dos alunos, dentre outros.

A licenciatura e o bacharelado sofreram especificações próprias de cada competência e habilidade que acionam em seu percurso. No caso da licenciatura, em que a formação tem como alvo a docência, viu-se “a necessidade de fortalecer a integração entre teoria e prática nos cursos, com atenção aos estágios e ênfase na formação por competências, e de discussão do complexo exercício da docência na graduação universitária”⁹.

⁷ Atualmente a Faculdade de Letras possui mais de cinquenta núcleos que podem ser acessados no endereço http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=cpq&lang=1&page=890&menu=579&tipo=1. Destaco, dentre eles, um, que por sua atuação plural em todas as áreas temáticas da Faculdade tem, ainda, um caráter extensionista, uma vez que sua produção está disponível para a comunidade externa: o Labeled – Laboratório de Edição. Esse núcleo está diretamente ligado à formação do bacharel em Edição e prepara a publicação de textos organizados por docentes e produzidos por discentes sob sua orientação.

⁸ O Reuni foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*, p. 16.

No caso do bacharelado, cujo objetivo é formar profissionais para atuar como “pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores e editores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades afins”¹⁰, viu-se a necessidade de criar percursos com disciplinas voltadas para o mercado de trabalho atual em que o conhecimento das línguas e das literaturas são aplicadas, de modo qualificado, não perdendo de vista “o dinamismo das realidades econômica, social e tecnológica do país”¹¹.

A última atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFMG aconteceu em 2017. Na verdade, de um único projeto globalizante existente se fizeram dois, para individualização das modalidades de formação: licenciatura e bacharelado. Essa divisão consta da opção de entrada dos alunos de Letras, com vagas definidas para uma e outra modalidade.

Metamorfoses com bom senso

*Ao resgatar o ido e o vivido na Faculdade de Filosofia, vejo que o grande mérito dos seus fundadores foi justamente esse: o de desvelar-nos, à luz do saber de experiência, uma visão cabal do mundo. Mundo vasto e alheio, mas de opulenta representação científica, histórica e literária*¹².

O perfil dos fundadores do curso de Letras, ao que parece, legou a essa faculdade um perfil próprio. José Lourenço de Oliveira, um dos fundadores do curso de Letras e seu primeiro professor de Latim e pioneiro nos estudos de Linguística, formado no Colégio Caraça, deixou-nos um legado de textos cujas ideias nos servem de guia e inspiração ainda hoje. Ele era um defensor da educação totalizante que não apenas forma técnicos, mas homens que possam continuar a civilização ocidental, com sua herança greco-latina e judaico-cristã, base de sua cultura.

O que se vê, pois, na trajetória do curso de Letras é uma metamorfose do bom senso em que se busca levar em consideração a formação integral do aluno, obedecendo à marcha do tempo, observando as vicissitudes dos acontecimentos e as atualizações do mercado. Ao longo

¹⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: bacharelado*, p. 22.

¹¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: bacharelado*, p. 22.

¹² QUEIROZ. *Revista Aletria*, p. 53.

de sua história curricular vemos avanços e retrocessos – às vezes, um passo atrás corrige rumos –, frutos da percepção de seus dirigentes das necessidades dos alunos de cada geração. “Quem escreve hoje, vale-se do modelo de ontem e deixa um exemplo para o amanhã”¹³.

*Que um jovem, chegado aos vinte anos, a mais de alguma das atividades olímpicas modernas, tenha também frequentado o seu jardim de Academo e saiba repetir um verso de Píndaro ou entender um preceito poético de Horácio*¹⁴.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

DA importância da gramática. Professor José Lourenço de Oliveira. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/lourenco/banco/EH05.html>. Acesso em: 2 jul. 2022.

QUEIROZ, Maria José de. “À sombra das raparigas em flor”: a Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. *Revista Aletria*, v. 18, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/18200/14989/49347>. Acesso em: 12 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Letras, Colegiado de Graduação. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: bacharelado*, 2017. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Bacharelado_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Letras, Colegiado de Graduação. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*, 2017. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 9 maio 2022.

VARIAÇÕES sobre a arte poética. Professor José Lourenço de Oliveira. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/lourenco/banco/EH35.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

¹³ DA importância da gramática, não paginado.

¹⁴ VARIAÇÕES sobre a arte poética, não paginado.

O jogo infinito das formas: a ideia de formação na disciplina de Teoria da Literatura

Rafael Guimarães Tavares da Silva

A Teoria da Literatura é uma disciplina dentro do curso universitário de Letras bastante recente, ainda que tenha raízes antiquíssimas. A bem da verdade, o esforço de teorizar sobre a criação poética é tão antigo quanto os mais antigos poemas da história da humanidade, estando presente de forma implícita em obras como a *Teogonia* de Hesíodo, a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero (entre os povos helênicos), a *Torá* (entre os hebreus), os *Vedas* (entre os hindus) e a *Epopeia de Gilgâmesh* (entre os sumério-assírio-babilônios), por exemplo. Essas obras, originalmente apresentadas em performances orais, embora transmitidas para a posteridade como textos escritos, trazem várias reflexões pontuais da ordem de uma poética implícita, apresentando diferentes concepções de linguagem, criação poética, divindade, humanidade etc. Na Antiguidade, em diálogo com esses primeiros esforços de reflexão metapoética, surgem os primeiros esforços para o estabelecimento de uma poética explícita: em termos do que será a futura disciplina de Teoria da Literatura, cumpre destacar aqui a *República* de Platão e, principalmente, a *Poética* de Aristóteles. Nessas obras, os filósofos se propõem a pensar sobre a poesia como um campo distinto da produção humana e desenvolvem um vocabulário técnico específico para falar disso: a ideia de representação (*mímesis*), capaz de se manifestar por meio de diferentes mídias, objetos e modos, envolvendo geralmente um enredo (*mýthos*) encenado por personagens que interagem segundo seus pensamentos e dicções próprias, é algo que só se formula nesses termos após séculos de discussões e

reflexões sobre a poesia. Essa herança teórica é refinada pelos alexandrinistas do período helenístico e depois pelos romanos dos séculos seguintes, como Horácio, em sua *Epistula ad Pisones* (denominada mais tarde, por Quintiliano, *Arte poética*), ou ainda o autor do tratado *Sobre o sublime*, vindo a formar parte da base sobre a qual se constitui o esforço moderno de reflexão sobre a literatura.

Se essas raízes são tão antigas, por que eu comecei afirmando que a Teoria da Literatura é uma disciplina bastante recente? Em primeiro lugar, porque o esforço teórico dedicado à compreensão e à descrição da literatura como um sistema por meio do qual a humanidade se expressa parece não ser anterior ao início do século XX, a partir das propostas de autores como Roman Jakobson, Viktor Chklovski e Boris Eichenbaum. Em segundo, porque o próprio curso universitário de Letras é uma instituição recente, possibilitada pelo surgimento das concepções modernas de literatura e linguística (a partir do século XIX). Em terceiro e último lugar, porque a própria fundação da universidade como instituição moderna não é tão antiga assim: apesar de sua origem medieval, a universidade que alia a pesquisa ao ensino é fruto do século XVIII e, principalmente, do XIX (com a fundação da Universidade de Berlim, em 1810). Todos os fatos, nomes e datas que eu mencionei até aqui são importantes para uma boa compreensão da problemática que gostaria de abordar em minhas reflexões sobre a ideia de formação na disciplina de Teoria da Literatura e espero que esses “prolegômenos” possam ajudar a orientar o restante da exposição.

Pretendo dividir minha argumentação da seguinte maneira: i) indicarei de que modo a ideia de formação incorpora princípios, meios e fins próprios ao contexto de instituição da universidade moderna; ii) analisarei as transformações contextuais por quais passa a universidade ao longo do século XX, levando em conta principalmente os efeitos dessas transformações sobre o curso de Letras e, mais especificamente, sobre a disciplina de Teoria da Literatura; iii) proporei algumas reflexões pessoais sobre a importância de se reconsiderar a noção de formação a partir da nova realidade da universidade contemporânea. Por uma questão de espaço, não remontarei aos aportes oferecidos pela Antiguidade a vários

dos debates modernos e contemporâneos, embora nada impeça que esse tipo de diálogo seja desdobrado a partir do que será proposto.

A noção de formação na universidade moderna

A universidade medieval é um lugar de ensino. A depender do contexto, debates de ideias acontecem com maior ou menor liberdade nesse espaço, mas a incorporação do material desses debates àquilo que é ensinado por meio dos manuais tradicionais e transmitido às próximas gerações de teólogos, juristas e médicos leva muito tempo para acontecer. Os espaços dedicados especialmente à pesquisa são as academias, que surgem desde o Renascimento e florescem durante os séculos XVI, XVII e XVIII, embora frequentemente num clima de animosidade com os universitários, que eram os representantes autorizados e mais tradicionais do conhecimento na Europa desse período. Por volta do século XVIII, universidades alemãs criadas recentemente – como as de Halle (1694) e Göttingen (1734) – desenvolvem e empregam o *seminarium* como modelo capaz de unir eficazmente ensino e pesquisa, por meio da rápida incorporação desse conhecimento (construído em pesquisas feitas com a participação dos próprios estudantes) ao material a ser ensinado às próximas gerações. Esse modelo foi aprimorado e expandido para servir à concepção integral da própria universidade moderna, tal como proposta por Wilhelm von Humboldt, com a fundação da Universidade de Berlim em 1810. O contexto histórico em que essas transformações acontecem não pode ser perdido de vista, cumprindo destacar aqui principalmente a ascensão da burguesia e suas lutas pela formação e consolidação dos Estados Nacionais, como principais representantes de seus interesses socioeconômicos.

As discussões em voga nessa época acerca do melhor modelo para o ensino universitário são interessantíssimas, contando com contribuições de autores como Kant, Fichte e Schelling, além da que implementa o próprio Humboldt em seu diálogo com Friedrich August Wolf e os irmãos Schlegel. A questão relativa ao estabelecimento de uma instituição de conhecimento de caráter nacional foi compreendida a partir das dificuldades colocadas pela antinomia kantiana entre natureza (Nação) e razão (Estado): como promover um dos lados dessa antinomia sem arruinar

o outro? A resolução do problema foi sugerida por Schiller, através da mediação oferecida pela educação estética (entendida como cultura histórica), e trouxe uma articulação entre a ideia de Nação étnica e a de Estado racional, ligando a filosofia especulativa com a própria razão da história. Nesse sentido, o idealismo alemão conseguiu o feito notável de articular uma análise do conhecimento com sua aplicação prática, fazendo da cultura histórica a ponte por meio da qual se tornava possível passar da natureza (Nação) para a razão (Estado) por meio de um constante processo de revisão hermenêutica da tradição. Segundo Bill Readings:

O processo de revisão hermenêutica pode ser chamado de cultura e tem uma dupla articulação. Por um lado, cultura dá nome a uma *identidade*. É a unidade de todos os conhecimentos que são o objeto de estudo; é o objeto de *Wissenschaft* (estudo científico-filosófico). Por outro lado, cultura dá nome a um *processo de desenvolvimento*, de cultivação do caráter – *Bildung*. Na Universidade moderna, os dois galhos desse processo são pesquisa e ensino, sendo que a particularidade dos Idealistas foi a de insistir que a especificidade da Universidade viria do fato de ela ser o lugar em que os dois são inseparáveis. A escola pratica o ensino sem pesquisa; a academia pratica a pesquisa sem ensino. A Universidade é o centro do sistema educacional porque é onde o ensino e a pesquisa são combinados, de modo que – nas palavras de Schelling – as “provedoras de ciência” também devam ser “instituições de cultura geral.” A Universidade de Cultura, instituída por Humboldt, tira sua legitimidade da cultura, que dá nome à síntese de ensino e pesquisa, processo e produto, história e razão, filologia e crítica, estudo histórico e experiência estética, a instituição e o individual. Então a revelação da ideia de cultura e o desenvolvimento do indivíduo são uma coisa só. Objeto e processo unem-se organicamente e o lugar em que se unem é a Universidade, que então dá ao povo uma ideia do Estado-Nação pelo qual viver e dá ao Estado-Nação um povo capaz de viver por essa ideia¹.

Esse período testemunhou uma mudança radical no estudo das línguas e suas literaturas. Colocando em questão o modelo preceptístico das gramáticas, retóricas e poéticas antigas – responsável por transmitir um *corpus* de conhecimentos recolhidos no passado, cuja legitimidade estava assentada na autoridade dos autores clássicos –, surgiu uma nova forma de estudo analítico das línguas antigas e modernas (bem como de suas obras literárias). Nessa nova forma de estudo preponderava

¹ READINGS. *The University in Ruins*, p. 64-65.

a dimensão descritiva dos fenômenos linguísticos, em detrimento de sua dimensão prescritiva, abrindo as vias para o que seria a fundação moderna da linguística e da poética com os estudos de Saussure e dos formalistas russos no início do século XX.

É importante não perder de vista um horizonte utópico compartilhado pela retórica dos diferentes esforços intelectuais e sociopolíticos defendidos ao longo de todo esse período:

O pensamento e a ação dos séculos XIX e XX são governados pela Ideia de emancipação da humanidade. Essa Ideia elabora-se ao fim do século XVIII na filosofia do Iluminismo e na Revolução Francesa. O progresso das ciências, técnicas, artes e liberdades políticas libertará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo e fará não apenas os homens felizes, mas, notadamente graças à Escola, cidadãos esclarecidos, mestres de seu destino².

O período conhece diferentes projetos voltados ao desenvolvimento do ser humano enquanto coletividade. Que essa seja uma coletividade nacional ou uma coletividade pretensamente universal é algo que pode variar a depender do projeto em questão, como indicarei na sequência a partir de exemplos paradigmáticos. Ainda assim, o ideal de emancipação progressiva da humanidade é compartilhado por projetos a princípio tão diferentes quanto os de Estado-Nação moderno, colonização, imperialismo ou ainda os de socialismo e comunismo.

Uma das primeiras formulações do tipo de justificativa que a literatura encontra à luz de um desses projetos modernos, ainda em princípios do século XIX, aparece na obra de Mme. de Staël:

O amor da pátria é uma afeição puramente social. O homem, criado pela natureza para as relações domésticas, somente porta sua ambição para além desse ponto por causa da atração da estima geral; e é sobre essa estima, formada pela opinião, que o talento de escrever tem sua maior influência. Em Atenas, em Roma, nas cidades dominadoras do mundo civilizado, falando na praça pública, dispunha-se das vontades de um povo e da sorte de todos; em nossos dias, é por meio da leitura que os eventos se preparam e os juízos se esclarecem. O que seria de uma nação numerosa se os indivíduos que a compõem jamais se comunicassem entre eles recorrendo aos escritos impressos?³

² LYOTARD. *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, p. 123.

³ STAËL. *De la Littérature*: considérée dans ses rapports avec les institutions sociales, p. 46-47.

Mesmo que a compreensão de “literatura” em Mme. de Staël ainda pareça flutuar entre o sentido clássico, mais tradicional, e o sentido moderno, é inegável que a justificativa para o estudo da literatura aí se baseia em sua importância para o devir do ser humano enquanto coletividade. Seu conceito de perfectibilidade reforça essa compreensão, voltado como é a um só tempo para a coletividade local (a pátria) e para a universal (a espécie humana).

A função ideológica da literatura na criação de um sentimento coletivo capaz de unir as pessoas em torno de uma mesma língua e uma mesma história fica ainda mais evidente na defesa que um célebre religioso e educador britânico, John Henry Newman, propõe para a utilidade da literatura – como empreendimento nacional – em meados do século XIX:

Se o poder do discurso é um dom tão grande quanto qualquer outro que pode ser nomeado –, se a origem da linguagem é considerada por muitos filósofos em nada faltante de divino –, se por meio de palavras os segredos do coração são trazidos à luz, a dor da alma é aliviada, o pesar escondido é liberado, a simpatia, comunicada, o conselho, oferecido, a experiência, recordada e a sabedoria, perpetuada –, se por grandes autores muitos são trazidos à unidade, o caráter nacional é fixado, um povo fala, o passado e o futuro, o Leste e o Oeste são colocados em comunicação um com o outro –, se tais homens são, numa palavra, os porta-vozes e profetas da família humana –, não será uma boa opção diminuir a Literatura ou negligenciar seu estudo; ao contrário, precisamos nos assegurar de que, à proporção de que a dominarmos em qualquer língua e servirmos seu espírito, devemos nós próprios nos tornar os ministros de benefícios análogos para outros, sejam eles muitos ou poucos, estejam eles nos mais obscuros ou nos mais distintos caminhos da vida –, os que estão unidos a nós por relações sociais e se encontram na esfera de nossa influência pessoal⁴.

Uma leitura crítica desse trecho evidencia que o nacionalismo e sua manifestação internacional – o imperialismo – são os fins almejados e defendidos por tal concepção sobre o lugar da literatura num Estado Nacional europeu por volta de 1850. Que esse Estado Nacional seja o Império Britânico constitui apenas um detalhe suplementar da dimensão imperialista que tal defesa da literatura nacional ganha nas palavras de

⁴ NEWMAN. *The Idea of a University*, p. 293-294.

Newman: afinal, é por meio do domínio da literatura de várias línguas que os britânicos serão capazes de colocar o Leste e o Oeste “em comunicação um com o outro”, oferecendo os ministérios de benefícios a todos os que “estão unidos” a eles por “relações sociais” e se encontram na esfera de sua “influência pessoal”. A lógica da colonização fala, evidentemente, o idioma da cultura.

No âmbito algo utópico das reflexões dessa mesma época elaboradas por Karl Marx sobre um efetivo desenvolvimento humano – para além das fronteiras nacionais –, a educação dos cinco sentidos por meio da arte surge como uma condição fundamental para o processo de humanização geral. Segundo o autor:

[É] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*⁵.

A defesa do valor formativo que a arte pode desempenhar numa educação preocupada com o devir do ser humano, enquanto coletividade universal, ganha na formulação de Marx um inegável viés de transformação social, com a sugestão de uma tomada gradual de consciência por meio da humanização suscitada pela arte.

Os pressupostos nacionais (ou nacionalistas) e humanos (ou humanistas) no estabelecimento de disciplinas como a Literatura e a Linguística no século XIX acabaram sendo mais ou menos incorporados a seus desdobramentos do século seguinte. Aquilo que já foi chamado de “evento comparatista” (segundo a expressão de Nabil Araújo)⁶ teve lugar justamente nesse período e – embora possa ser visto em termos epistemológicos muito mais amplos – encontrou manifestações importantes no comparatismo como procedimento metodológico da linguística (que se pense aqui no desenvolvimento da hipótese do indoeuropeu e nos aportes

⁵ MARX. *Manuscritos econômico-filosóficos*, p. 110.

⁶ ARAÚJO. *O evento comparatista*: da morte da literatura comparada ao nascimento da crítica.

proporcionados pela Linguística Comparada), assim como da literatura (com a fundação de uma disciplina tão importante quanto a de Literatura Comparada). Voltadas cada vez mais para a tentativa de compreender e descrever os fenômenos humanos da língua e da literatura, em sua dimensão social, essas disciplinas se inseriram nos projetos modernos de emancipação progressiva da humanidade e ganharam espaço privilegiado nas novas universidades, fundadas e mantidas pelos Estados Nacionais e seu enorme aparato administrativo.

A crise pós-moderna da ideia de formação

Essas diferentes concepções sobre o emprego das línguas e suas literaturas em prol do desenvolvimento de uma coletividade humana – seja em suas manifestações nacionais, seja em suas manifestações universalizantes – passaram a ser encaradas com cada vez mais desconfiança desde meados do século XX. Os rumos catastróficos de vários desses projetos modernos colocaram seus ideais de emancipação em xeque aos olhos da opinião pública: curiosamente, não por falharem em seus objetivos, mas sim por mostrarem os resultados desastrosos da busca por implementá-los.

Não é a ausência de progresso, mas ao contrário o desenvolvimento técnico-científico, artístico, econômico e político que tornou possível as guerras totais, os totalitarismos, o abismo crescente entre a riqueza do Norte e a pobreza do Sul, o desemprego e a “nova pobreza”, a desaculturação geral com a crise da Escola, ou seja, da transmissão do saber e o isolamento das vanguardas artísticas (e hoje, por um tempo, sua recusa)⁷.

Desconfiando do direcionamento ideológico (às vezes, político-partidário) que o processo educacional veio a ganhar durante o século XX, algumas pessoas têm colocado com cada vez mais veemência a pergunta sobre o lugar da ideia de formação no curso de Letras. E as antigas respostas já não desfrutam do mesmo prestígio social: a literatura justificada como meio de desenvolvimento dos valores patrióticos ou humanos “universais” não encontra muitos defensores, a não ser entre quem continua a se apoiar em referenciais teóricos anteriores aos

⁷ LYOTARD. *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, p. 124.

desastres testemunhados no século XX, em especial a Segunda Guerra Mundial (com o Holocausto e o emprego de bombas atômicas contra civis como acontecimentos históricos monstruosos).

A partir de 1950, nomes importantes da área de Teoria da Literatura começaram a colocar em questão certos pressupostos assumidos pela área e pelos responsáveis por ensiná-la: afinal, o que esteve por trás das pretensões nacionais e nacionalistas a que se prestaram muitas leituras de obras literárias até então? O que foi ocultado pelo “progresso” levado a cabo por empreitadas coloniais e imperialistas? Quem foi silenciado e marginalizado pelos grandes projetos de emancipação humana? Todas essas questões ganharam ainda mais importância num mundo polarizado pela Guerra Fria – dividido entre as influências dos EUA e da URSS –, experimentando diversas lutas, em termos nacionais e internacionais, como as guerras de independência (ligadas aos movimentos decoloniais), os conflitos civis (incluindo lutas contra ditaduras impostas com o apoio de potências estrangeiras), além dos movimentos sociais pelo reconhecimento de direitos civis como os das mulheres, dos negros, dos homossexuais etc. Nesse contexto, a ideia de formação passava a ser cada vez mais criticada por se prestar como carro-chefe de valores impostos de maneira violenta e excludente. Por trás da pretensa hegemonia qualitativa do cânone literário começavam a surgir as demandas de quem se via excluído e marginalizado dele: culturas alternativas, outras línguas e suas literaturas, produções concebidas por sujeitos deslocados dos grandes eixos de poder etc.

Os posicionamentos perante essa complexa conjuntura histórica variaram enormemente dentro da disciplina de Teoria da Literatura: o estruturalismo constituiu uma reação desencantada aos pressupostos historicistas então vigentes na área e encontrou ecos no *New Criticism* anglo-americano (de base formalista); a teoria crítica, de fundamentação marxista, ofereceu uma resposta engajada com os problemas ligados ao processo histórico de dominação dos meios de produção pelo grande capital; o pós-estruturalismo denunciou os pressupostos idealistas de uns e outros, buscando ultrapassar suas dicotomias por meio de um trabalho linguístico transformador da realidade. Dessa época são as obras de René Wellek e Austin Warren, Raymond Williams, Lucien Goldman,

Roland Barthes, Michel Foucault e Jacques Derrida. De não muito depois, são ainda os trabalhos de Edward Said, Tzvetan Todorov, Julia Kristeva, Gayatri Spivak, Terry Eagleton, Jonathan Culler e Antoine Compagnon, por exemplo. Todas essas figuras ofereceram diferentes reflexões sobre o problema da formação a partir de leituras de obras literárias e de críticas às apropriações delas para os mais variados propósitos. Ainda assim, boa parte desses estudiosos não restringiu suas observações à literatura, mas contemplou questões mais amplas e adotou abordagens inter ou até transdisciplinares.

Como se vê, riquíssimas são as possibilidades teóricas abertas a quem se dedica ao estudo da literatura neste início de século XXI. Com o advento dos chamados Estudos Culturais – no esteio das obras de algumas das figuras citadas acima –, a própria concepção de literatura se alarga e passa a contemplar outros fenômenos da expressão humana, passíveis de serem compreendidos como “literários” apenas de forma figurada, como é o caso de músicas, videocliques, filmes e séries. Tais desdobramentos, contudo, parecem legítimos para boa parte de quem se dedica aos Estudos Literários, porque os frequentes debates sobre o próprio conceito de literatura seriam a mais clara evidência de que esse não é um objeto de definição simples, seguramente consensual, mas alvo de controvérsias e disputas.

Ora, os teóricos da literatura são os responsáveis por refletir justamente sobre essas questões gerais e tentar oferecer os conceitos básicos a partir dos quais o trabalho de crítica literária pode ser levado a cabo, sempre em vista de uma história da literatura (entendida como um conjunto mais amplo, capaz de contemplar as obras e seus autores dentro de um contínuo histórico-geográfico de produção literária mais ou menos sistemático). Pelo menos, tais são as balizas do estudo literário desde quando estipuladas por figuras como Eichenbaum, Chklovski e Jakobson nos primórdios do esforço de teorização científica dedicado a essa disciplina:

Para os formalistas russos (ainda em meados da década de 1920), ao estudo da obra literária (entendido como “crítica literária”) deveria ser acrescentada uma “ciência literária autônoma”, formada a partir das qualidades intrínsecas do material literário (ou seja, uma “teoria literária”), e um estudo que trouxesse a consciência

histórica dos fatos que pertencem à arte literária enquanto tal (ou seja, uma “história literária”)⁸.

Desde então, muito mudou em termos históricos com relação aos contextos de produção, recepção e transmissão das obras literárias. Seu estudo em âmbito acadêmico também. Nesse sentido, a própria definição de literatura e seu prestígio social – ou suas prerrogativas didático-pedagógicas – sofreram reviravoltas importantes, como tenho tentado sugerir. Independentemente do posicionamento teórico do estudioso contemporâneo, não é possível defender que o lugar da literatura no arranjo universitário hoje seja o mesmo que em 1920 ou 1950, porque a própria definição do que seja seu objeto de estudo não é mais necessariamente a mesma. Desde a busca formalista pela definição de “literariedade”, passando pelos conceitos propostos por estruturalistas, marxistas, sociólogos, psicanalistas e pós-estruturalistas, por exemplo, o objeto de estudo da literatura tem sido continuamente discutido e, por conseguinte, a própria forma de se conceber a área de Teoria da Literatura pode variar muito de estudioso para estudioso.

Exemplar disso seria uma comparação dos “manuais” de René Wellek e Austin Warren (orig. 1948)⁹, Terry Eagleton (orig. 1983)¹⁰ e Jonathan Culler (orig. 1999)¹¹: adotando premissas formalistas, marxistas ou pós-estruturalistas, cada um desses teóricos escreve um manual de Teoria da Literatura que oferece um panorama sobre as questões teóricas mais básicas dessa disciplina. São reflexões sobre a definição de literatura, valor literário, linguagem, formas e tipos de textos literários e não literários, representação e realidade, bem como sobre as relações entre a obra literária e seu autor (incluindo ou não sua biografia), seu contexto histórico de produção, seu público imediato e sua recepção futura etc. Cada um desses grandes temas pode ser considerado mais ou menos relevante para uma leitura literária a depender da perspectiva teórica que se adota e esses manuais são emblemáticos das diferenças que as críticas de uma mesma obra podem apresentar segundo os critérios julgados pertinentes no momento da leitura. Um outro exemplo de

⁸ EICHENBAUM. A teoria do “método formal”, p. 33.

⁹ WELLEK; WARREN. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*.

¹⁰ EAGLETON. *Teoria da literatura: uma introdução*.

¹¹ CULLER. *Teoria literária: uma introdução*.

“manual” frequentemente adotado em cursos de Teoria da Literatura – talvez devido a suas reivindicações de ecletismo e apelo ao bom-senso do leitor – é *O demônio da teoria*, de Antoine Compagnon (orig. 1998)¹². Não menos do que os outros, contudo, ele padece da parcialidade que consiste na adoção de uma perspectiva teórica privilegiada para descrever a disciplina e avaliar os posicionamentos teóricos divergentes do seu¹³.

Essa parcialidade talvez seja inevitável. Cada teórico adota os pressupostos da teoria com que se identifica mais – e uma excelente questão aqui seria a de tentar compreender o que subjaz à decisão de cada um, sendo difícil determinar quão pré-teóricos são seus critérios –, mas o que mais importa são os desdobramentos da adoção desses pressupostos para a análise de toda a disciplina: com Welck e Warren, uma visão formalista do campo exclui como elemento extrínseco à literatura tudo o que é da ordem do biográfico, do psicológico e do social, por exemplo, para se concentrar nos elementos intrínsecos; com Eagleton, a ideia de que algo seja intrinsecamente literário é questionada desde a introdução e ele se apoia em pressupostos marxistas para fazer uma crítica das limitações de leituras fenomenológicas, hermenêuticas, de estética da recepção, estruturalistas, semióticas, pós-estruturalistas e psicanalíticas; da mesma forma procedem Culler (com seu aporte da desconstrução) e Compagnon (com seu ecletismo medianeiro).

Esses manuais podem alcançar diferentes graus de hegemonia em determinados contextos, fazendo vigorar de modo mais ou menos exclusivo uma concepção de literatura – e, com ela, todo um arcabouço conceitual –, embora essa situação seja sempre precária e passageira. A Teoria da Literatura é uma área do conhecimento humano onde se enfrentam diferentes concepções de literatura, arte e linguagem, por exemplo, apoiadas em diversos pressupostos afins ao campo da literatura e das humanidades em geral, sem que qualquer concepção hegemônica num dado momento consiga suprimir definitivamente as demais. Tudo aí se passa como uma disputa constante entre perspectivas que se mostram mais ou menos adequadas, em determinados contextos, para definir as bases de interpretação dos textos literários (e mesmo para delimitar o

¹² COMPAGNON. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*.

¹³ ARAÚJO. *Do conhecimento literário*, p. 81-86.

que se entende por literatura). Como demonstra o livro *Teoria da literatura e história da crítica: momentos decisivos*, de Nabil Araújo, essa é a condição fundamental para que qualquer debate sobre literatura – entendida aqui como instituição moderna, constituída a partir de um diálogo com Kant e sua reflexão estética – possa ser efetivo.

Perante a crise pós-moderna da ideia de formação, a Teoria da Literatura concebida nesses moldes tende a parecer ainda mais parcial e arbitrária do que jamais se mostrou: sem um cânone pré-estipulado e relativamente consensual para a defesa de certos valores coletivos – sejam eles nacionais ou simplesmente universalizantes –, nada mais parece garantir a relevância social dessa disciplina. Afinal, com que motivo uma universidade financiada com recursos públicos continua a arcar com os custos de professores e estudantes dedicados a uma área do conhecimento que já não pretende lhe oferecer qualquer contrapartida?

A ideia de formação na universidade contemporânea

Se a Teoria da Literatura não pudesse oferecer qualquer espécie de retorno aos investimentos públicos nessa área hoje, eu seria o primeiro a defender sua extinção do arranjo disciplinar do curso de Letras na universidade contemporânea. A meu ver, entretanto, sua importância continua tão ou até mais fundamental do que no início do século XX: sua reflexão sobre literatura e linguagem, inclusive em vista do que vai subentendido como “valor literário”, por exemplo, ou em termos de suas muitas discussões sociopolíticas, estéticas, hermenêuticas e didático-pedagógicas, oferece um importante meio de formação para quem queira lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. A grande questão, contudo, passa a ser a seguinte: que tipo de pessoas a universidade espera formar hoje? Com que propósitos?

Uma reflexão sobre o papel social da universidade contemporânea – seja ela pública ou não – é fundamental para que se possa determinar o que é lícito esperar de cada uma das diferentes áreas de que uma universidade é formada. Essa reflexão, entretanto, pressupõe debates sérios sobre o que uma sociedade espera de si própria: quais os princípios, os meios e os fins defendidos por essa sociedade? De que forma ela pretende lidar com os conflitos de interesses reivindicados por diferentes

grupos sociais? Como poderia criar um ambiente de convivência desses grupos sem que seus interesses conflituosos acabassem levando à aniquilação de uns pelos outros?

Todas essas questões precisam ser objeto de reflexão e debate por parte da sociedade hoje se as grandes áreas da universidade e seus cursos quiserem oferecer respostas e adotar posicionamentos socialmente pertinentes aos problemas e aos desafios contemporâneos. Por tudo o que expus até aqui, acredito que o curso de Letras – mais especificamente em suas disciplinas de Literatura e de Teoria da Literatura – tem muito a contribuir com esse debate, não apenas no que diz respeito à análise crítica de alguns de seus principais argumentos, mas na organização da melhor forma de debatê-los respeitosamente.

Apesar de alguns estudiosos de Teoria da Literatura terem abandonado a ideia de formação como algo que seria, na melhor das hipóteses, um fóssil de períodos rudimentares dos estudos literários e, na pior delas, um elemento extremamente nocivo para o pensamento crítico, acredito que essa ideia ainda tenha importância fundamental. Evidentemente, não se trata mais da ideia de formação tal como entendida desde fins do século XVIII e mobilizada politicamente durante os séculos seguintes. As experiências traumáticas do século XX devem nos prevenir contra as ilusões de uma formação total, posta a serviço de ideais totalizantes de emancipação da humanidade. Ao mesmo tempo, contudo, abrir mão da possibilidade de pensar nas melhores estratégias didático-pedagógicas para que estudantes e professores desenvolvam uma capacidade crítica a partir de um trabalho de base me parece um erro. Afinal, tal como demonstrado pelos trabalhos de Nabil Araújo, publicados nos anos de 2006¹⁴, 2010¹⁵, 2014¹⁶, e 2020¹⁷, por exemplo, é possível oferecer exposições teóricas com amplos panoramas históricos dedicados a um campo do conhecimento – como é o caso de Teoria da Literatura –, sem que tais propostas impliquem na adoção acrítica de seus pressupostos teóricos.

¹⁴ ARAÚJO. *Do conhecimento literário: ensaio de epistemologia interna dos estudos literários (crítica e poética)*.

¹⁵ ARAÚJO. *Diante da lei: uma experiência em teoria da literatura*.

¹⁶ ARAÚJO. *Entre "educação estética" e "estudos culturais": a problemática pedagogia literária, do programa Schilleriano aos PCNs*.

¹⁷ ARAÚJO. *Teoria da literatura e história da crítica: momentos decisivos*.

Na verdade, essas exposições abrangentes tendem a proporcionar os meios para reflexões críticas muito mais agudas e contundentes sobre tais pressupostos do que aquelas que abdicam da ideia de formação como desculpa para sua ausência de rigor.

Não gostaria de encerrar minhas reflexões dando a impressão de que exista algum tipo de consenso acerca da problemática abordada aqui. A questão da formação continua aberta nos dias de hoje e diferentes perspectivas teóricas podem apresentar argumentos mais ou menos pertinentes para defender a adoção de seus próprios princípios, meios e fins numa proposta para a disciplina de Teoria da Literatura ou mesmo num determinado currículo do curso de Letras. Tudo isso pode ser debatido com muito proveito por parte dos envolvidos e até mesmo as respostas já abandonadas anteriormente podem ser revisitadas com o objetivo de encontrar uma aplicação renovada à luz de novos contextos. Levando isso em conta, cito aqui – à guisa de conclusão – as orientações para a área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular (2018). Esse documento assume que deve existir uma continuidade entre o desenvolvimento das competências linguísticas específicas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, segundo o princípio da educação integral¹⁸, definindo as seguintes competências:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regio-

¹⁸ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, p. 469.

nal e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos¹⁹.

O trecho é longo, uma vez que traz as diretrizes gerais sobre as competências linguísticas específicas a serem desenvolvidas por qualquer estudante do Brasil, e oferece excelentes princípios, meios e fins para quem queira refletir e debater sobre o lugar da literatura e da teoria na educação brasileira hoje. Trata-se de um lugar muito mais aberto e plural do que jamais foi, cabendo aos estudiosos da área se abrirem para acolher criticamente essa pluralidade de modo a potencializar a importância social de sua tarefa, pensando no desenvolvimento do senso estético de seus estudantes, com base, entre outras fontes, naquelas “pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade”. Acredito que a ideia de formação preserve seu apelo para quem queira praticar e desenvolver essas competências linguísticas e humanas de modo pleno. Afinal, formar continua sendo sim uma das maneiras mais efetivas de transformar.

¹⁹ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, p. 65.

Referências

- ARAÚJO, Nabil. *Do conhecimento literário*: ensaio de epistemologia interna dos estudos literários (crítica e poética). 2006. 579 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6REJ7N/do_conhecimento_liter_rio.pdf?sequence=1. Acesso em: 6 ago. 2019.
- ARAÚJO, Nabil. *Diante da lei*: uma experiência em teoria da literatura. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2010.
- ARAÚJO, Nabil. Entre “educação estética” e “estudos culturais”: a problemática pedagogia literária, do programa Schilleriano aos PCNs. *Remate de males*, v. 34, n. 2, p. 397-420. 2014.
- ARAÚJO, Nabil. *O evento comparatista*: da morte da literatura comparada ao nascimento da crítica. Londrina: Editora UEL, 2019.
- ARAÚJO, Nabil. *Teoria da literatura e história da crítica*: momentos decisivos. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária*: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- EICHENBAUM, Boris. A teoria do “método formal”. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura*: textos dos formalistas russos. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 31-82.
- LYOTARD, Jean-François. *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Éditions Galilée, 1988.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- NEWMAN, John Henry Cardinal. *The Idea of a University*: Defined and Illustrated. London: Longmans, Green and Co., 1925.
- READINGS, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge (MA); London: Harvard University Press, 1996.
- STAËL, Mme. *De la littérature*: considérée dans ses rapports avec les institutions sociales. 2. ed. Paris: Imprimerie de Crapelet, 1800.
- WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Contra o universal sem vida

Filipe de Freitas Gonçalves

Onde se poderia melhor exprimir o âmago de um escrito filosófico que em seus fins e resultados? E esses, como poderiam ser melhor conhecidos senão na sua diferença com a produção da época na mesma esfera? Todavia essa tarefa, quando pretende ser mais que o início do conhecimento, e valer por conhecimento efetivo, deve ser contada entre as invenções que servem para dar voltas ao redor da Coisa mesma, combinando a aparência de seriedade e de esforço com a carência efetiva de ambos.

Com efeito, a Coisa mesma não se esgota em seu fim, mas em sua atualização; nem o resultado é o todo efetivo, mas sim o resultado junto com o seu vir-a-ser. O fim para si é o universal sem vida, como a tendência é o mero impulso ainda carente de sua efetividade; o resultado nu é o cadáver que deixou atrás de si a tendência.

Hegel¹

A transição do ensino básico ao ensino superior

Há uma diferença substancial entre a abordagem aos textos literários brasileiros no ensino básico e no ensino superior em cursos especializados das faculdades de Letras². No caso do ensino básico (as aulas de literatura brasileira no ensino médio), a tarefa inicial (e, quase sempre, principal) do professor é garantir a decodificação do texto, tanto em seu aspecto linguístico quanto sociocultural. Daí, por exemplo, no caso de uma abordagem básica e introdutória a um romance como *Senhora*, de José de Alencar, a tarefa principal é garantir que os alunos conheçam o vocabulário, compreendam o enredo, a caracterização das personagens, do espaço e o tratamento dado ao tempo. Do mapeamento de todas essas questões a partir do texto, surgem as questões de ordem histórica: a inserção do romance na tradição romântica brasileira (por exemplo, pelo uso específico da adjetivação, pela construção das personagens a

¹ HEGEL. *Fenomenologia do espírito*, p. 3.

² Este texto é uma reflexão mais ou menos livre a partir da experiência não apenas como professor do Apoio Pedagógico, mas também do ensino médio.

partir de oposições entre moral e mercantilização da vida etc.), sua relação com o romantismo europeu, e até mesmo a atualidade das questões levantadas por Alencar. Todas essas questões surgem, no caso do ensino básico, a partir da decodificação do texto propriamente dito. Por isso, pelo fato de a decodificação ser o primeiro passo para a compreensão de qualquer texto, as famigeradas atividades de verificação de leitura são tão importantes: elas não apenas nos indicam quais alunos de fato tentaram ler sozinhos aquele texto (que ainda precisa ser objeto de leitura coletiva guiada pelo professor), como também vai nos informar da habilidade de nossos alunos de compreender sozinhos os textos lidos. O ideal é que, a partir do desenvolvimento da habilidade leitora do aluno, ele seja capaz, com o passar dos anos, a cada vez mais decodificar sozinho aquele texto. Nesse sentido, o objetivo da formação básica do leitor literário é nada mais do que desenvolver nele a habilidade de leitura independente.

No caso do ensino superior, a abordagem é, necessariamente, diferente. Aqui, parte-se do princípio de que a habilidade de decodificação é um dado. Por isso, ao cursar disciplinas introdutórias, o aluno se defronta com um novo grupo de problemas: o conjunto de interpretações e abordagens historicamente construídas sobre aquele determinado texto, cuja compreensão, reforçamos, é subentendida. Por isso, ao tratar de um romance como *Senhora*, a questão fundamental no ensino superior são os textos que historicamente ofereceram interpretações para o romance. E assim sobre qualquer outro texto: Gregório de Matos não é mais um poeta a ser lido para que se compreenda o uso específico que ele faz das tópicas clássicas. Isso é um dado para que possamos conhecer o Gregório de Matos dos concretistas, de Alfredo Bosi e de João Adolfo Hansen. Não se trata de deslocar o interesse do texto literário para a crítica, mas de tomar o conhecimento do texto como um pré-requisito para a compreensão de um conjunto de problemas que esses autores levantam sobre a poesia de Gregório. O movimento subsequente, que deve ser feito em sala com os alunos (talvez o modelo ideal dos famigerados seminários), é o cotejo dos problemas que a crítica levanta com o texto literário que ela comenta. Aqui, abre-se o espaço para a volta ao texto e para uma compreensão mais enriquecida e crítica do que no ensino médio, quando havíamos nos limitado a apenas decodificá-lo.

A dificuldade da transição de um nível para o outro é evidente. Há um elemento intrínseco ao próprio processo: é que a crítica, diferentemente do professor do ensino médio, não toma como objeto apenas o texto específico de *Senhora* ou da poesia de Gregório de Matos. Ao levantar problemas a partir desses autores e obras, toma-se como pressuposto toda a tradição em que eles se inserem. Isso pode variar de autor para autor, mas, tendencialmente, trata-se do fato de que para ler um texto sobre *Senhora* é preciso conhecer toda a tradição literária do Ocidente. Essa é uma afirmação tendencial e, portanto, exagerada, mas que, em determinados casos, pode muito bem ser verdade: autores como Machado de Assis e Guimarães Rosa, Drummond e João Cabral de Melo Neto exigem um conhecimento extenso da parte de seus leitores³, e esse conhecimento vai aparecer como pressuposto de sua bibliografia. Assim, por exemplo, o pequeno ensaio⁴ de Antonio Candido sobre *Grande sertão: veredas*, marcado como sempre pela clareza e pela simplicidade da escrita do professor, é quase incompreensível sem que se tenha alguma leitura prévia da literatura de cavalaria medieval e de textos modernos que a tomam como pressuposto. Essa é a dificuldade que aparecerá mesmo que o processo de decodificação seja realmente um dado, isto é, que a aprendizagem no ensino médio tenha sido bem-sucedida. A segunda dificuldade pode variar de caso para caso, mas é uma realidade concreta: a decodificação dos textos nem sempre é tarefa fácil depois do ensino médio. Isso, somado à dificuldade natural do processo de transição, é quase um convite à evasão: diante da necessidade de lidar com textos que têm como pressuposto quase a tradição literária inteira, os alunos muitas vezes não são capazes sequer de compreender em sua totalidade os textos sobre os quais os autores estão falando.

É na tentativa de vencer todas essas dificuldades que se desenvolve o Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Direcionado às disciplinas introdutórias do curso, o programa conta com alunos da pós-graduação como estagiários docentes,

³ Entendo aqui como os "leitores" aqueles que são especialistas em textos literários, ou seja, os profissionais formados em Letras. Para além desse grupo, há também os leitores no geral, que não precisarão necessariamente enfrentar a dificuldade da crítica, na medida em que podem estabelecer contato com o texto sem essa cadeia infinita de intermediários.

⁴ CANDIDO. O homem aos avessos.

que atuam como professores de pequenos cursos que possam auxiliar a compreensão e a expansão do repertório de alunos da graduação. Foi nesse programa que ministrei, no primeiro semestre de 2021, um curso de quinze horas intitulado O problema nacional da literatura brasileira, voltado aos alunos que estão lidando com as questões introdutórias à literatura brasileira. Pensando nisso, o curso se estruturava em torno de um dos problemas mais comentados pela crítica quando se trata da literatura brasileira: seu aspecto nacional. E, para isso, centrei o programa em três autores de importância seminal: José de Alencar, Machado de Assis e Mário de Andrade. A intenção da centralização foi poder trabalhar de forma mais abrangente cada um dos autores. Depois de uma aula introdutória, teríamos três aulas sobre Alencar, quatro sobre Machado de Assis e mais três sobre Mário de Andrade, o que possibilitaria uma visão geral tanto do problema quanto da obra dos três autores. Gostaria de comentar aqui, mais especificamente, sobre a quarta aula do curso, última aula sobre José de Alencar, tratando do romance *Senhora*. Antes, havíamos tido uma aula sobre *O Guarani*, em que se tratou da relação entre a prosa histórica de Alencar e a forma clássica do romance histórico de Walter Scott, como lida por Lukács em seu trabalho sobre o problema⁵; e uma aula sobre o teatro de Alencar, que foi concentrada no tratamento da questão escravocrata em duas de suas peças: *O demônio familiar* e *Mãe*. Trata-se, portanto, de um momento do curso em que já foi construído um repertório de questões e abordagens sobre os problemas centrais da obra alencariana, além da visão introdutória do tratamento romântico à questão lançada na primeira aula.

Uma aula para a transição

Essa aula, assim como as anteriores, foi pensada e planejada com vistas exatamente ao problema da transição que descrevemos acima. Por isso, ela era baseada em três eixos fundamentais: 1) retomada do que foi dito antes e inserção dos problemas novos levantados pelo romance no interior do que já havíamos discutido; 2) leitura de trechos específicos do romance que fossem esclarecedores de determinadas questões

⁵ LUKÁCS. A forma clássica do romance histórico.

levantadas pela crítica; 3) apresentação, a mais clara possível, do conjunto de questões levantadas por alguns textos críticos do romance a partir do recorte proposto pelo curso. Isso se concretizava nas seguintes questões sobre a obra:

1. retomada do elogio alencariano à sociedade senhorial herdada da colônia (descrita na aula sobre o romance histórico) e a conciliação dessa herança com a necessidade de modernização imposta ao escritor pelo seu tempo (o que já havia aparecido em seu teatro e que era solucionado por uma crítica moralizada à escravidão);
2. leitura do diálogo central que compõe o romance (final da primeira e da segunda parte), chamando atenção, inicialmente, para a genialidade do truque folhetinesco de Alencar de dividir o momento mais dramático do romance e para o aprendizado do teatro na construção do próprio diálogo, que com tal nível de intensidade não havia sido observado n'O *Guarani*, objeto de nossa primeira aula;
3. apresentação de dois textos teóricos que, embora mantenham um diálogo intenso e tratem o texto de um ponto de vista histórico – ambos procurando compreender a questão nacional –, lidam com o romance de forma distinta:
 - a. primeiro, o capítulo de Antonio Candido⁶ de *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* referente a Alencar, que já havia sido usado na aula sobre *O Guarani*, apontando a disparidade como elemento motivador da prosa alencariana e mostrando como essa questão se manifesta na dialética do bem e do mal; por fim, Candido elabora uma tipologia de personagens, que ajuda também a mostrar a distância percorrida pelo autor entre o primeiro romance analisado e *Senhora*;
 - b. segundo, o capítulo de Roberto Schwarz⁷, em *Ao vencedor as batatas*, sobre as contradições do romance em Alencar: texto mais complexo de compreender, achei prudente explicar um pouco o capítulo introdutório do livro, um dos textos mais conhecidos do autor, "As ideias fora do lugar", pois ele ajuda a compreender a tese central do crítico paulista: o romance alencariano importa a tradição europeia em contradição com a cor local que o próprio autor introduz no romance.

O que pretendia, portanto, era fazer exatamente a transição: da leitura e decodificação de trechos da obra até um texto crítico complexo, que aborda a questão a ser tratada ao longo do curso. O argumento de Candido já havia sido tratado de alguma forma na aula inicial, sobre *O Guarani*, e, portanto, era de compreensão mais fácil, servindo de transição para o texto mais desafiador de Schwarz, que é, ao mesmo tempo, a abordagem mais elaborada que trouxe sobre Alencar, além de

⁶ CANDIDO. Os três Alencares.

⁷ SCWARZ. A importação do romance e suas contradições em Alencar.

constituir o ponto de partida para a reflexão sobre Machado, que seria levada a cabo nas aulas posteriores. A leitura do trecho da obra funciona também como forma de ajudar a compreensão da questão fundamental do texto de Schwarz, porque lemos exatamente o momento em que o autor identifica a vinculação do romance à tradição europeia. Mas aqui começam os problemas: o argumento completo do crítico implicaria não apenas a leitura deste trecho do romance, mas também de outros trechos que apontassem a representação das relações de favor, a cor local. É do contraste dessas duas forças que os problemas são abordados no texto de Schwarz e, embora a leitura de um exemplo ajude, teria que vir acompanhada do outro extremo.

Mas não é apenas isso: para a compreensão real do argumento de Schwarz, pressupõe-se, e a minha aula precisa pressupô-lo de alguma forma, algum conhecimento, mesmo que superficial, da tradição do romance oitocentista que Alencar estava importando. E não é pedagogicamente suficiente fazer uma referência a essa tradição, listar suas características, apontar o contexto histórico, seus principais autores e obras – é necessário que o aluno de fato conheça o romance europeu do oitocentos, e mais, que ele conheça um pouco como esse romance surgiu, para que possa compreender a relação complexa e intrincada que Schwarz coloca em operação entre o texto literário e a realidade histórica de que surge. Porque, se não for assim, o aluno não está realmente construindo conhecimento significativo sobre aquele grupo de problemas que o autor levanta, e o argumento desenvolvido é morto, falta-lhe vida, quando, na verdade, a partir do conhecimento dessa tradição com que ele dialoga, as ideias ganham vida e passam a realmente fazer sentido concreto.

Por outro lado, a cor local também não é um fato que o aluno perceba de forma intuitiva: ela está inscrita dentro da tradição do romance brasileiro e, da forma como Schwarz a elabora, também dentro do pensamento social brasileiro. Ou seja, para compreender, de fato, a dinâmica do favor, o afrouxamento dos paradigmas e a condescendência da narração quando trata dos personagens secundários, é preciso algum conhecimento da prosa romântica que precede Alencar, e também da tradição de pensamento social de que surge essa concepção de Schwarz e que ele não cita de forma direta: referimo-nos ao *Raízes do Brasil*,

de Sérgio Buarque de Holanda, cujas dicotomias sobre a modernidade brasileira o autor recupera no capítulo introdutório e que funciona como paradigma de análise por todo o livro. O argumento poderia mesmo ser resumido em como seria a forma de Alencar e de Machado de lidarem com o problema (e a tragédia) que é a cordialidade.

Ora, esses pressupostos travam o processo pedagógico. É absolutamente inviável que, para ler o texto de Schwarz sobre José de Alencar se tenha que, antes, trabalhar o desenvolvimento do romance europeu, do romance brasileiro e do pensamento social brasileiro. Mas, ao mesmo tempo, sem isso, o argumento desenvolvido está comprometido, não tem materialidade concreta diante dos alunos. Sem isso, ele é apenas um esquema. Brincando com a epígrafe algo pretensiosa desse texto, sem esse conhecimento, sem a experiência da leitura desses textos e uma compreensão aprofundada das questões que eles levantam, temos apenas o resultado nu, o universal sem vida. Obviamente, a forma como a questão foi elaborada até agora implica um aluno que é como uma página em branco, o que, obviamente, nenhum deles é. Muitos alunos, diante de uma aula sobre esse texto, já terão lido, por conta própria ou por causa de outra disciplina que tenham feito, algum romance da tradição europeia e conseguirão conferir sentido àquilo de que se está falando. Mas isso é, obviamente, um tiro de sorte. Cada um tem sua própria formação como leitor, suas preferências e, portanto, aqueles campos em que se aprofunda, o que é absolutamente válido, mas que precisa ser acompanhado, no caso da formação de um profissional de Letras, pela sistematização de seu repertório. Sem essa sistematização, tanto nos níveis mais básicos quanto nos mais avançados, não é possível realmente controlar a formação e garantir a abrangência de seu repertório (o que é extremamente necessário do ponto de vista da formação de profissionais que atuarão nas salas de aula do ensino básico).

Uma forma de resolver o impasse seria montar o programa de outra forma, tentando colocar essas lacunas como pressupostos para a leitura do romance. Assim, numa primeira aula, desenvolver-se-ia a leitura de um romance clássico da tradição europeia. A escolha desse romance é importante, porque ele precisa deixar claras as características que Schwarz está atribuindo a essa tradição. Uma possibilidade inicial

seria *O pai Goriot* de Balzac. Depois, a turma passaria à leitura de um romance brasileiro que colocasse em evidência o elemento da cor local a que o crítico se refere como elemento periférico em *Senhora*. Um texto que se encaixaria perfeitamente para o contexto seria *Memórias de um sargento de milícias*⁸, não apenas por levar essa representação a cabo de forma exemplar, como também porque ele poderia (e deveria) ser lido em conjunto com o ensaio de Candido, “Dialética da malandragem”, que chama atenção exatamente para o problema abordado por Schwarz. A esse texto de Candido pode seguir-se a leitura do capítulo sobre o problema da cordialidade⁹ em Sérgio Buarque de Holanda e o ensaio “As ideias fora do lugar” de Schwarz. Depois disso, a leitura do romance de Alencar junto do argumento de Schwarz pode ser feita de forma concreta e não apenas esquemática.

Se um problema está resolvido, outros emergem. Primeiro, cada um desses textos propostos seria lido e apresentado teleologicamente, uma vez que interessariam a partir de seu potencial explicativo do argumento de Schwarz sobre Alencar. Segundo, a compreensão real desses textos todos pressuporia outras leituras. Por exemplo, o ensaio de Candido¹⁰ sobre *Memórias de um sargento de milícias* não pode realmente ser lido e compreendido de forma concreta se não se tiver pelo menos um contato inicial com a picaresca espanhola. As exigências para a compreensão de um único problema, como dissemos antes, pressupõem, tendencialmente, um amplo conhecimento de toda a tradição ocidental. Essa reorganização levantaria ainda outro problema: ela desfaria o objetivo e a estruturação do curso que havia sido pensado. Isso porque, se tomarmos qualquer outro texto das outras aulas, esses mesmos problemas apareceriam e, para compreender de forma concreta a proposta do curso, todas essas lacunas teriam que ser preenchidas sobre cada um dos textos literários tratados.

O resultado tendencial negativo do não preenchimento de todas essas lacunas é que o argumento sobre *Senhora*, embora compreendido em sua superfície, não é apreendido em sua totalidade. O aluno pode até

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

⁹ HOLANDA. O homem cordial.

¹⁰ CANDIDO. Dialética da malandragem.

mesmo ser capaz de repetir o que foi dito e, portanto, ter compreendido de forma proficiente o que foi explicado, sem, no entanto, compreender as implicações concretas levantadas. Ainda em termos tendenciais, esse tipo de leitura apressada de um texto teórico sem que se debruce sobre a totalidade de seus objetos leva à imperícia do pensamento, porque o esquematismo baralha objetos e resulta no nominalismo vazio. O que está cada vez mais claro é o fato de que a organização curricular tem um impacto muito significativo no resultado formativo final.

Sucesso e fracasso da intervenção

A aula foi ministrada no contexto do ensino remoto e, portanto, disponibilizada online e, para contabilizar a frequência, pediu-se que os alunos fizessem comentários com, no mínimo, oito linhas. Gostaria de analisar um comentário feito por um aluno para percebermos as consequências dessa apreensão esquemática do argumento. Não se trata de perceber que os alunos não tenham entendido o que foi explicado, porque, na imensa maioria das vezes, eles demonstraram nos comentários ter compreendido e se interessado; o que acontece é que, num mesmo comentário, mostram-se capazes de reproduzir o argumento apresentado e fazer afirmações que contradizem o que foi afirmado. Veja-se um exemplo:

Olá, professor! Obrigada por mais uma aula sensacional! Pessoalmente, eu gosto muito dos romances urbanos de Alencar, principalmente *Senhora* e *Cinco Minutos*. Eu achei muito interessante essa noção mencionada por Schwarz, de que as ideias estão fora do lugar. Sempre admirei muito *a personalidade e o equilíbrio entre a sensibilidade e a força de Aurélia, porque no século XIX não era comum destacarem mulheres de temperamento forte na arte e na literatura especificamente*. Entretanto, o que José de Alencar faz em suas obras é confrontar valores em uma sociedade que se distancia da situação verificada na Europa, de onde vieram as referências do autor. Nunca tinha antes parado para pensar em como esse retrato do povo brasileiro no romance afeta a imagem das ações da heroína, fazendo sua moral e seus ideais parecerem "capricho", como foi dito na aula, *mesmo que a frustração de Aurélia seja válida e ela confronte uma sociedade que prioriza o dinheiro acima dos sentimentos*¹¹.

¹¹ ALVES. Grifos nossos.

Observe-se que o aluno se refere ao argumento de Schwarz apresentado na aula logo no começo, e, no final do comentário, faz uma descrição mais acurada, mostrando a capacidade de reproduzir o que foi dito: a representação das camadas populares tira força ao enredo europeu de Aurélia. A partir desse pequeno parágrafo, podemos afirmar com alguma segurança que o que a aula podia fazer, ela de fato fez: o aluno entendeu o argumento apresentado. Apesar disso, note-se como no trecho destacado acima, manifesta-se uma admiração por Alencar baseada numa concepção equivocada sobre o romance europeu. “No século XIX não era comum destacarem mulheres de temperamento forte na arte e na literatura especificamente”, diz o aluno, mas o que fazer então com personagens como Anna Karenina, Madame Bovary ou a Luísa de Eça de Queiroz? Nessas personagens não encontramos um equilíbrio entre sensibilidade e força? Não seria exatamente esse equilíbrio entre sensibilidade e força o que torna essas heroínas tão marcantes e a impossibilidade concreta desse equilíbrio não seria propriamente o conteúdo social de todo o romance dos oitocentos? Note-se que não se trata de uma questão acessória: o que o autor do comentário afirma admirar em Aurélia é exatamente o fato de que ela seria capaz de sintetizar os elementos cuja contradição move o romance moderno, mas o que o argumento de Schwarz, que o mesmo aluno é capaz de repetir com proficiência algumas linhas abaixo, mostra é exatamente como a síntese que Alencar nos oferece é precária. O único uso que esse aluno pode fazer do conhecimento adquirido é, portanto, repetir o que foi dito na aula, porque a aula não foi capaz de alterar sua visão sobre o romance (que o aluno afirma admirar).

Tradição e solução

Como pensar em soluções para esse impasse? O primeiro passo é reconhecer que esse problema, o do repertório para uma verdadeira compreensão, deve ser tratado coletivamente e, portanto, está na ordem do currículo. A organização curricular precisa pressupor tempo suficiente para um contato aprofundado com as principais tendências da cultura ocidental. É inviável imaginar que algum aluno do curso de Letras vá de fato compreender os clássicos da língua portuguesa sem algum contato prévio com a Antiguidade, com a cultura medieval e com as grandes

obras do Renascimento. Quanto não se perde do *Grande sertão: veredas* quando não se tem em mente a *Ilíada* de Homero? Como realmente compreender a modernidade d'*Os Lusíadas* de Camões sem uma leitura prévia da *Eneida*? É preciso tempo na grade do curso para todas essas coisas. Mas mais do que isso: é preciso uma organização temporal dos fenômenos para lhes conferir sentido histórico. É preciso começar com a Antiguidade, com os textos do Oriente Médio, com Homero, com a tragédia grega, com os diálogos platônicos e daí partir para o resto. Vejamos mais um exemplo, para que isso fique claro. A tradição crítica mais importante sobre o romance oitocentista parte da afirmação de Hegel segundo a qual o romance é a epopeia do mundo burguês. Ora, para que essa afirmação faça algum sentido é preciso antes que se tenha tido contato com as epopeias, e esse precisa ter sido um contato real, aprofundado e não apenas uma visão geral dos enredos. Isso, claro, se se pretende formar um aluno que, compreendendo de forma aprofundada e não apenas esquemática o desenvolvimento da tradição por meio de seus textos, será capaz de assimilá-la criticamente.

Um segundo passo é repensar nossa própria noção de tradição para que ela possa significar não a conservação de algo distante de nossa realidade, mas a atualização de um conjunto de textos que nos definem positivamente. O fato é que falar da importância da tradição, ainda mais no Brasil da última década, é quase um atestado de conservadorismo e reacionarismo, posicionamentos contra os quais sentimos a necessidade de nos insurgir. No entanto essa insurreição não pode se dar no sentido de abandonar a noção de tradição e sua correlação subjetiva, a formação, mas sim numa tentativa de disputar o significado da tradição, seu profundo conteúdo humanista e seu potencial transformador. Não se trata de submetê-la ao presente e às necessidades do contemporâneo, como normalmente se faz, mas de nos municiarmos dela como herança produtiva para a construção do presente. As atitudes, parece-me, são bem diferentes: de um lado, a adoração da tradição como reduto de um passado a que deveríamos sempre retornar; de outro, uma tentativa de submeter a tradição às demandas do contemporâneo, ou seja, dizendo de forma direta, dos movimentos sociais que emergiram nas últimas décadas; numa terceira possibilidade, a que julgo mais produtiva, a assimilação da

tradição não como conservação ou como espaço de disputa, mas como potencial formativo para uma ação informada no presente.

Vejamos o exemplo que discutimos ao longo desse texto. Tratava-se ali de pensar as tradições mais importantes da interpretação do Brasil. Os dilemas que enfrentamos hoje são, com certeza, muito diversos daquele que Alencar está tematizando em sua obra e que Schwarz está interpretando, mas são resultado também deles. A inadequação do pensamento liberal no século XIX não nos ajuda a explicar fenômenos à primeira vista tão absurdos quanto um governo que tem em seu corpo ministerial, ao mesmo tempo, um economista da escola de Chicago e uma pastora evangélica? O país mudou e os fenômenos são diferentes, passamos pela modernização varguista e ditatorial, mas a presença do economista neoliberal, que circulou nos centros mais avançados do pensamento econômico das últimas décadas, numa mesa de diálogo com uma pastora não é, também, a mesma contradição transformada em literatura por Alencar? Não é a mesma despotencialização das forças supostamente modernizadoras? Não é, como Schwarz diria, a evidenciação dos limites transformadores das forças modernizadoras europeias? Não se trataria da manifestação da verdadeira essência do pensamento neoliberal? Não seria o economista uma atualização contemporânea de Aurélia e a pastora, a representante dos personagens periféricos do romance de Alencar?

É exatamente porque um contato não esquemático com as obras possibilita esse tipo de reflexão que é tão importante impor um nível de compreensão aprofundado dos fenômenos literários na formação superior. Voltando à epígrafe pretensiosa deste texto, a tendência que deixamos para trás quando olhamos só para o resultado nu (o esqueleto do argumento sem vida) é exatamente o potencial de atualização contemporânea de uma tradição que precisamos reaprender a incorporar não apenas em nossas pautas, mas em nossa visão de mundo.

Referências

- ALENCAR, José de. Mãe. In: ALENCAR, José de. *Dramas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 5-185.
- ALENCAR, José de. *O demônio familiar*. Campinas: Editora Unicamp, 2003. 232 p.
- ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Penguin/Companhia, 2013. 336 p.

ALMEIDA, Manuel Antonio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Penguin/Companhia, 2013. 272 p.

ALVES, Julia. Olá, professor! Obrigada por mais uma aula sensacional! Pessoalmente, eu gosto muito dos romances urbanos de Alencar, principalmente.... 2021. YouTube: @juliaalves1752. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TH-kxjqhf5o&lc=UgWyt7k-eav16bDJtHF4AaABAg>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BALZAC, Honoré de. *O pai Goriot*. São Paulo: Penguin/Companhia, 2015. 312 p.

CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. In: CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Todavia, 2023, p. 19-53.

CANDIDO, Antonio. O homem aos avessos. In: CANDIDO, Antonio. *Tese e antítese*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 111-130.

CANDIDO, Antonio. Os três Alencares. In: CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750-1880)*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013, p. 536-548.

GONÇALVES, Filipe de Freitas. Aula 2 - O Guarani, de José de Alencar. YouTube, 7 de jun. de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/1T7zQQnKZcc>. Acesso em: 31 jun. 2024.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. São Paulo: Editora Vozes, 2014. 552 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. O homem cordial. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 139-152.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

LUKÁCS, György. A forma clássica do romance histórico. In: LUKÁCS, György. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, p. 33-113.

SCWHARZ, Roberto. A importação do romance e suas contradições em Alencar. In: SCWHARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 33-79.

SCWHARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCWHARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 9-32.

Uma outra história da literatura brasileira: a perspectiva da autoria feminina

Thales Gabriel Trindade de Moura

O início da jornada

O interesse em fazer uma imersão na história da literatura brasileira de autoria feminina surge com uma indagação de uma das alunas de outro minicurso que ofereci: Introdução à Literatura Brasileira. Na ocasião, ao compartilhar a ementa pelo Google Classroom, nossa plataforma remota de aulas, sou interpelado pela seguinte questão: “Professor, eu sempre sinto falta de autoras nas disciplinas de Literatura e o seu plano de aula vai nessa linha, de não colocar nenhuma obra literária escrita por mulheres. As referências também são, eminentemente, masculinas. Não seria interessante repensar isso?”

A indagação da aluna, de certo modo investida de um caráter de reivindicação, ativou uma série de reflexões em minha mente. Após todo o cronograma montado e levando em conta o critério de passar aos alunos os conhecimentos necessários a um bom aproveitamento das disciplinas do núcleo básico do curso de Letras da Fale/UFG, ponderei sobre os critérios norteadores da ideia de formação nas universidades. Embora tivesse consciência do lugar de cada debate dentro dessa premissa levantada pela aluna, ou seja, de um lado, o lugar da formação da literatura brasileira (o cânone, majoritariamente, composto por vozes masculinas e, por isso, uma ementa reflexo dessa manifestação) e, de outro, a importância de se revisar criticamente esse cenário, eu me vi frente a um paradoxo.

É importante mencionar que a interpelação da aluna inscrita se deu no início de um minicurso de carga horária considerável frente aos outros já ministrados. Era a primeira vez que eu realizava um percurso formativo de 32 horas no projeto. Logo, refletir sobre a história da literatura brasileira, sua base formativa e a utilização desta como núcleo básico curricular acadêmico tornou-se, ao mesmo tempo, uma experiência prazerosa e angustiante. Durante dezesseis aulas, eu teria de lidar com: a) essa indagação interpelando a minha prática docente, considerando, sobretudo, a ideia de formação buscada como uma das bases do Apoio Pedagógico em consonância com a estrutura curricular do curso de Letras; b) a falta de resposta imediata a essa reivindicação, ou seja, uma mudança/revisão naquela estratégia (ora, o processo de montagem de ementa de um curso é demorado e, no meu caso, muito exigente); c) um *insight* gerado durante aquele confronto epistemológico que acabou se tornando, no semestre seguinte, um novo mote de trabalho.

O lugar da ideia de formação no curso de Letras e nas disciplinas de Literatura

Para a montagem do curso, considerei importante o retorno ao PPC (Projeto Pedagógico de Curso) de Letras da UFMG para a identificação do perfil profissional e formativo desejado na instituição. Tendo em vista o objetivo do Projeto de Apoio Pedagógico e sua atuação junto à Faculdade de Letras (Fale), as abordagens dos minicursos devem seguir, de certo modo, as mesmas metas.

A construção do curso levou em conta as preocupações e considerações levantadas no evento Formar para transformar: o lugar da ideia de formação nas disciplinas de Literatura da Faculdade de Letras da UFMG, ocorrido em 3 de junho de 2021 no formato remoto. O evento foi organizado pelo Projeto de Apoio Pedagógico e aberto a toda a comunidade acadêmica e externa. Na ocasião, reuniram-se para um debate os professores dos cursos de literatura, Rafael Silva, Otávio Moraes e eu, sob coordenação da professora Heloísa Penna.

No debate, pontuou-se a importância das disciplinas que compõem o núcleo básico do curso de Letras. Estas forneceriam ao aluno formação sólida para o pleno desenvolvimento em disciplinas futuras. Retomando os

dois objetivos gerais do PPC do curso de Letras: “formar profissionais que dominem a língua estudada e sua cultura” e, pensando especificamente o âmbito literário, formar profissionais “que percebam a importância da literatura na expressão da experiência humana”, entendam como um sistema literário se constitui e as relações sincrônicas e diacrônicas que podem estabelecer entre si e com outros sistemas literários, entendi que poderia inserir a história da literatura brasileira de autoria feminina como base formativa também dos alunos ingressos.

Tal gesto permitiria aos inscitos uma visão panorâmica da história da literatura brasileira, além de uma abertura aos processos sincrônicos que seriam revelados por um movimento histórico e cultural de apagamento/silenciamento de escritas produzidas em um mesmo período no contexto da dicção feminina. Ao fazer esse movimento, o curso estaria trabalhando com os alunos habilidades e competências desejáveis aos egressos do curso como:

reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; [...] [e] consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e de sua influência no funcionamento da linguagem, bem como no ensino de competências linguísticas¹.

Ao trabalhar com a literatura brasileira de modo sincrônico permiti que os alunos acessassem o conhecimento das obras literárias consagradas e das obras produzidas à margem do cânone em um mesmo período histórico e que foram projeto de mudanças culturais pertencentes à nossa história. Assim, o curso desenvolveu nos inscitos a habilidade de lidar com a multidisciplinaridade, entendendo a relação da literatura com a história, a cultura, a política e o contexto social de uma época.

Da escolha das obras

Ao finalizar o curso Introdução à Literatura Brasileira, eu já havia consultado e estudado vários materiais sobre a autoria feminina no contexto brasileiro. Todo esse processo se deu em paralelo com o curso ministrado anteriormente. Construí um fluxograma, listei nomes, teóricos/as, textos que ofereciam um bom enfoque do que hoje é referência sobre

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*, p. 25.

a temática. De certo modo, tornei-me um colecionador dessas histórias de mulheres que produziram um rasgo na teia canônica da literatura no cenário nacional. Conhecer-las passou a ser a minha mais nova obsessão.

Cabe observar que, nesse momento, há uma série de atravessamentos permeando a minha prática docente: o critério formativo e o que cumpre ser feito a partir de sua premissa, a reivindicação da aluna inscrita, a reflexão sobre a práxis docente e a reiteração de uma história de apagamento (silenciamento?), a elaboração de toda essa teia de acontecimentos e a resolução do conflito.

Os critérios adotados para a seleção das autoras foram: terem naturalidades diferentes e possuírem fortuna crítica considerável a ser consultada. Partindo desses critérios, foram selecionadas oito vozes para compor o quadro de dezesseis horas de curso, sendo duas horas para cada uma das autoras selecionadas.

Materiais e métodos

Para a condução do minicurso, foram selecionados artigos, excertos de obras literárias e de periódicos para a leitura e debates programados dentro de uma grade que compôs o cronograma de curso. Todos os materiais foram disponibilizados no formato digitalizado em uma pasta do Google Drive. Os inscritos, imediatamente ao serem inseridos na plataforma Google Classroom, tinham acesso ao conteúdo de curso.

Todas as aulas foram realizadas via Google Meet, uma plataforma de videoconferência, sendo também gravadas e veiculadas no canal do YouTube² destinado ao compartilhamento de cursos dados durante tempo de trabalho no projeto. Após cada aula, os alunos avaliavam sua aprendizagem via fórum dentro da plataforma Google Classroom. A dinâmica consistia em tecer um comentário de até oito linhas a respeito de alguma questão relacionada às discussões tecidas durante o encontro em videoconferência. O tempo de entrega das respostas foi estendido até o fim do curso. Desse modo, mesmo quem não conseguia acompanhar as aulas em tempo real podia participar do curso assistindo às gravações. A regra

² Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCOP15R5ayqNA7hJNeNh6Zhw>. Acesso em: 14/01/25.

para emissão de certificados consistia na participação efetiva em 75% das atividades do fórum de discussão da turma. Abaixo, compartilho o cronograma de aulas e os textos lidos durante o curso.

Continua

Tópicos	Data	Conteúdo
Introdução + Instruções gerais 1) Rita Joana de Sousa (1696- 1719): a poeta que não foi	11/11/2021 17h30-19h	FAEDRICH, Anna. Memória e amnésia sexista: repertórios de exclusão das escritoras oitocentistas. <i>Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS</i> . Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s164-s177, setembro 2018. Leitura complementar: BITTENCOURT, Dra. Adalzira. Rita Joana de Sousa a primeira poetisa nascida em terras do Brasil. <i>Revista Genealógica Brasileira</i> (Instituto Genealógico Feminino), ano V, n. 10, 2º sem, pp. 517-518, 1944. SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Gênio e Glória: Dona Rita Joana de Sousa - Dona Ângela do Amaval, a musa cega - Dona Grata Hermelinda, a filosofinha - Dona Delfina da Cunha, a poetisa. In: _____. <i>Brasileiras célebres</i> . Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2004. pp. 108-109.
2) Tereza Margarida da Silva e Orta	25/11/2021 17h30-19h	SOUSA, Moizeis Sobreira de. SILVA, Fabio Mario da. Problemáticas da autoria e da camuflagem feminina em <i>As Aventuras de Diófanos</i> , de Teresa Margarida Silva e Orta. <i>Cadernos Pagu</i> [online]. 2017.
3) Beatriz Francisca de Assis Brandão: poesia de autoria feminina na terra da Inconfidência	09/12/2021 17h30-19h	PEREIRA, C. G. A poesia esquecida de Beatriz Brandão (1779-1868). <i>Navegações</i> , v. 3, n. 1, 13 jul. 2010.
4) Nísia Floresta: revisando o indianismo brasileiro	16/12/2021 17h30-19h	DUARTE, Constância Lima. Revendo o indianismo brasileiro: A lágrima de um Caeté, de Nísia Floresta. <i>Revista do Centro de Estudos Portugueses</i> , [s.l.], v. 19, n. 25, p. 153-177, dez. 1999. ISSN 2359-0076. Disponível em: < http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6799 >. Acesso em: 4 out. 2021.

Tópicos	Data	Conteúdo
5) Maria Benedita Borman (Délia): a construção das masculinidades e os estigmas sociais sobre mulheres	06/01/2022 17h30-19h	SILVA, Evander Ruthieri da. De leões sem garras e homens eruditos: visões do masculino em Lésbia (1890), de Maria Benedita Câmara Bormann (Délia). <i>ArtCultura</i> , Uberlândia, v. 19, n. 34, p. 197-214, jan./jun. 2017.
6) Narcisa Amália: Nebulosa poeta e abolicionista	20/01/2022 17h30-19h	FAEDRICH, Anna. Narcisa Amália, poeta esquecida do século XIX. <i>Revista Solettras</i> . Dossiê-N. 34. p. 237-253, 2017.
7) Francisca Júlia da Silva: revisitando o parnaso brasileiro	03/02/2022 17h30-19h	VICENTE, João. Rigidez escultórica e busca de temática clássica: o rigor formal na poesia de Francisca Júlia. <i>Universitas Humanas</i> , Brasília, v. 1, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2014.
8) Auta de Souza e a estética simbolista	10/02/2022 17h30-19h	BARROS, Alice Vieira. Do subterrâneo no Horto: Auta de Souza e os mitos culturais sobre a poeta no século XIX. <i>Em Tese</i> , [s. l.], v. 26, n. 1, p. 231-242, nov. 2020. Disponível em: < http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/16241/1125613747 >. Acesso em: 29 out. 2021. Leitura Complementar: MUZART, Zahidé Lupinacci. Entre quadrinhas e santinhos: a poesia de Auta de Souza. <i>Travessia</i> : UFSC. Florianópolis, n. 23, p. 148-153, 1991. LEÃO, Nalva Lima de Souza. Auta de Souza e o Horto - Entrevista com Luiz Câmara Cascudo em sua residência à Av. Junqueira Aires, Natal-RN, no dia 9 de fev. de 1983. In: _____. <i>A obra poética de Auta de Souza</i> . Dissertação de mestrado. Literatura Brasileira. UFSC, 1986. pp. 281-284.

Fonte: elaboração própria.

Do legado do aprendizado e feedbacks

Do curso, tem-se como legado o aprendizado de uma história ainda pouco conhecida de quem estuda literatura brasileira. As autoras investigadas em cada aula eram colocadas ao lado de obras e escritores do cânone literário. Foi possível evidenciar, em alguns casos, a menção das

escritoras/poetas por teóricos importantes do século XIX. A crítica tecida por esses teóricos foi analisada em contraponto às obras de autoria masculina do mesmo período histórico.

Para cada autora escolhida, realizou-se a apresentação de aspectos biográficos e o posicionamento de sua escrita em uma dicção específica. Levando em consideração as escolas literárias, situou-se a escrita de algumas delas em projetos em andamento no contexto do cânone literário. O estudo das autoras não foi pautado somente pelo viés histórico, mas contemplou a análise das obras considerando sua qualidade estética, comprovada por uma leitura técnica dos textos literários. Esse tipo de leitura abordou a análise lexical, sintática e semântica das obras, interpretando-as em sentido amplo. Devido à extensão do curso, não seria possível tecer considerações sobre todas as aulas, no entanto, algumas passagens merecem destaque pela curiosidade despertada nos alunos.

A primeira delas surge no primeiro encontro quando os inscritos entram em contato com o nome de Rita Joana de Souza. Esta é apontada como uma das primeiras poetisas brasileiras de que se tem notícia, mas essa afirmação é causa de polêmicas entre estudiosos da literatura brasileira. Em diversas passagens publicadas sobre autoras brasileiras, Rita Joana de Souza aparece como poeta a qual ninguém conseguiu acessar seus escritos. O surgimento da história é datado de 1734 com a publicação da obra *Portugal ilustrado pelo sexo feminino* de autoria do Padre Manuel Tavares, sob o pseudônimo de Diogo Manuel Aires de Azevedo. Na ocasião, o padre comenta que Rita Joana de Sousa

[...] foi mulher sapientíssima. Soube Filosofia Natural compondo sobre ela diversos opúsculos. Deu-se sobretudo à lição de Histórias de Espanha e França com tal aplicação, que ajudada da sua viva compreensão, veio a ser nelas confirmadíssima. Inclinou-se-lhe o gênio à Pintura e obrou nesta arte os maiores prodígios que a forma pública dos mais insignes mestres que a professoram³.

Sobre ela, teceu comentários também Varnhagen em *Florilegio da literatura brasileira* (1850)⁴ e *Ensaio histórico sobre as letras no Brasil* (1847)⁵ no qual a única informação sobre a poeta resume-se à frase:

³ AZEVEDO *apud* VASCONCELOS. Uma arqueologia da autoria feminina no Brasil, p. 57.

⁴ VARNHAGEN. *Florilegio da poesia brasileira*.

⁵ VARNHAGEN. *Ensaio histórico sobre as letras no Brasil*.

“Contentemo-nos com fazer menção da pernambucana d. Joana Rita de Sousa e de Luís Canelo de Noronha, do qual diz Brito de Lima [...]”⁶.

Em *Biblioteca lusitana...* (1741), Tomo III⁷, Diogo Barbosa Machado assim registra sobre a figura enigmática:

D. Rita Joanna de Sousa, natural de Villa de Olinda Capital do Estado de Pernambuco na America, e filha do Doutor João Mendo Teixeira, deixou eternizado o seu Nome na Arte da Pintura, lição de História, e noticia de Filosofia natural em que escreveu Vários Tratados. Na florente idade de vinte e tres annos a despojou a morte da vida em o anno de 1719. Della faz honorifica memoria o Author do Thetr. Heroín. Tom. 2 p. 356. (*sic*)⁸.

O escritor e historiador brasileiro Joaquim Norberto de Sousa Silva em *Brasileiras célebres* (1862) posiciona Rita Joana de Sousa entre as muitas senhoras ilustres que honraram “as belas-artes e letras” em Pernambuco. Ele pontua, ainda, que ela teria vivido entre 1696 e 1718, falecendo na “florescente idade de 22 anos”. Sobre sua atuação comenta que

[...] passou ela a sua mocidade alegre e ruidosa no entretenimento próprio da pintura, e quando depunha os pincéis, o tento e a palheta, era para se entregar ao estudo da história e da geografia, que faziam seus encantos, e sobre o que escreveu algumas investigações, que talvez ainda se conservem sob a poeira dos anos, ou tenha, o que é mais certo, levado o descaminho, que tem tido tanta riqueza literária, graças ao nosso descuido e o nenhum apreço das nossas cousas (*sic*)⁹.

O escritor romântico Joaquim Manuel de Macedo em *Ano biográfico brasileiro* (1876)¹⁰, segundo volume, também tece longa consideração acerca da jovem pernambucana que teria sido uma voz de autoria feminina na história brasileira, antes do século XIX.

D. Rita Joanna de Souza, joven e risonha cultora das lettras e da poesia, merece na simples menção do seu nome justo brado de reprovação a incuria, ao desmazelo, com que seus contemporaneos da capitania aliás tão orgulhosa, altiva, e zelosa de sua glória, deixou perder os testemunhos, as obras, primicias do distincto e applaudido talento da interessante pernambucana. (*sic*)¹¹.

⁶ VARNHAGEN. *Ensaio histórico sobre as letras no Brasil*.

⁷ MACHADO. *Biblioteca lusitana...*

⁸ MACHADO. *Biblioteca lusitana...*, p. 636.

⁹ SILVA. *Gênio e glória*, p. 106.

¹⁰ MACEDO. 12 de maio - D. Rita Joanna de Souza.

¹¹ MACEDO. 12 de maio - D. Rita Joanna de Souza, p. 49.

Macedo, de igual modo, reitera o talento da jovem para a pintura, o estudo da história, geografia. Conforme ele pontua, Rita Joana de Souza costumava escrever sobre “memórias (*sic*) e trabalhos de investigação de acontecimentos passados”¹², fato que torna o apagamento de sua obra e história uma grande ironia.

Pereira da Costa em *Dicionário biográfico de pernambucanos célebres* (1882)¹³, ao citar Rita Joana de Souza, retoma os apontamentos de Joaquim Norberto de Sousa e Joaquim Manuel de Macedo sobre o talento da jovem nas belas-letas, nas artes e na ciência. Elogia o caráter autodidata da pernambucana visto a dificuldade de se conseguir instrução, naquele tempo, estando fora da metrópole ou dos conventos. Em seu texto, Costa traz um excerto de Fróis Perim, em seu *Theatro heroíno*, sobre a vida e a obra da jovem:

D. Rita Joanna de Souza se fez recommendada na posteridade pelas obras de seu juizo e engenho. Na arte da pintura, os mestres que não excedeu, igualou. Na philosophia natural escreveu diversos tratados, e na lição da história foi tão applicada que revolveu as de Hespanha e França. (*sic*)¹⁴.

Sobre a perda de toda a produção da jovem, bem como de toda história política e literária de Pernambuco, Costa frisa o descaso da população e culpabiliza a falta de uma imprensa na província e a não conservação de uma possível tipografia que havia se estabelecido no local, no ano de 1706.

Segundo Eliane Vasconcelos em seu artigo intitulado “Uma arqueologia da autoria feminina no Brasil”, dezoito autores incluem o nome de Rita Joana de Souza em suas obras, no entanto, todos os comentários efetuados sobre a possível poeta ou são reproduções do primeiro texto escrito por Manuel Tavares em 1734 ou ficcionalizações sobre a vida e a obra da autora inspiradas nele.

O mais recente texto publicado sobre essa figura enigmática foi o de Anco Marco Tenório Vieira na *Revista Continente*¹⁵ em 2003. Nele, o professor e pesquisador apenas ressalta o mistério que envolve o nome de Rita

¹² MACEDO. 12 de maio - D. Rita Joanna de Souza, p. 50.

¹³ COSTA. *Dicionário biográfico de pernambucanos célebres*.

¹⁴ COSTA. *Dicionário biográfico de pernambucanos célebres*, p. 769.

¹⁵ VIEIRA. A perpetuação de um mito.

Joana de Souza, mantendo a incerteza sobre sua existência por não haver registros de nada que ela tenha produzido. Seria Rita Joana de Souza uma tentativa de criar para a história da literatura brasileira de autoria feminina um mito fundador? A questão até hoje permanece em aberto.

A segunda passagem marcante do curso se dá com a aula três e o estudo de Beatriz Francisca de Assis Brandão. Esta viveu entre 1779 e 1868 e foi poeta, educadora, musicista e tradutora de poesias italianas e francesas. Brandão nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais, mas viveu boa parte de sua vida no Rio de Janeiro. Para essa aula, utilizamos o artigo “A poesia esquecida de Beatriz Brandão (1779-1868)” de Cláudia Gomes Pereira, publicado em 2010.

O estudo de Pereira nos mostrou fatos interessantes sobre a poeta, como a estreita relação que sua família teve com a Casa Imperial¹⁶. É da autoria de Beatriz Brandão, por exemplo, o “Hino do fico” composto em ocasião de uma visita do príncipe Pedro I à então Vila Rica. A poeta, inclusive, chega a ser alvo de boatos em um texto anônimo que sai pelo jornal *Correio da Manhã* no ano de 1856. Neste, o autor chega a insinuar que D. Pedro I teria se interessado por Brandão.

Outro fato curioso relatado neste estudo aponta que a poeta era irmã de Maria Dorotéia Joaquina de Seixas, mãe da famosa Marília de Dirceu, musa e noiva do poeta inconfidente Tomás Antônio Gonzaga. A vida de Beatriz Brandão foi marcada por um casamento conturbado com o então alferes Vicente Rodrigues de Alvarenga e uma tensão familiar motivada pelo inventário do pai e a distribuição dos bens herdados pelos irmãos. Brandão sempre se mostrou inclinada aos estudos de outras línguas e literaturas, não se dedicando plenamente ao casamento como a maioria das mulheres de seu tempo.

No ano de 1832, pede o divórcio de seu marido, dizendo-se vítima de traições e ficando sob responsabilidade de seu tio, o capitão-mor Antônio Eulálio Brandão. Pereira chama a atenção para a frequência com que o tema da traição ilustra os versos de seus poemas. Após sete anos vivendo com o tio, Beatriz Brandão consegue o divórcio do marido

¹⁶ PEREIRA. A poesia esquecida de Beatriz Brandão (1779-1868).

e segue para o Rio de Janeiro, deixando a família, sua vida social, sua atuação política e intelectual em Vila Rica, atual Ouro Preto.

No ano de 1850, devido a sua atuação no cenário das Letras, chega a ser indicada por Joaquim Norberto de Sousa Silva ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), tendo sido o parecer negado pela comissão composta por Joaquim Manuel de Macedo e Gonçalves Dias. Dentre as justificativas apresentadas pelos pareceristas, aparecem a jurisdição do instituto que naquele período não permitia o ingresso de mulheres e o fato de os poemas da poeta ainda não terem sido apreciados pela imprensa.

Sobre o seu trabalho, destaca-se também a atuação como educadora. Beatriz Brandão mostra-se em seu tempo plenamente comprometida com o papel de instruir e dar autonomia às mulheres. Em meio à turbulência de sua vida pessoal, segue sua vida profissional, sendo uma das primeiras mulheres do estado de Minas Gerais a passar por um exame público para o cargo de docente em Ouro Preto. Depois de longo tempo lecionando em um colégio para meninas, parte para o Rio de Janeiro onde passa a contribuir em periódicos e jornais da época.

O terceiro e último momento marcante a ser comentado ocorre na quarta aula. Nesta propus que realizássemos uma releitura da tradição indianista na literatura trazendo o estudo e a leitura da obra *A lágrima de um Caeté* (1849)¹⁷. Esta fora publicada por Nísia Floresta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, que viveu entre 1810 e 1885. Natural de Papari (RN), Nísia Floresta atuou como poeta, educadora e ensaísta. Dedicou-se à produção literária de temática romântica indianista, além de se voltar para a causa feminista e republicana. Do perfil biográfico de Nísia Floresta, destacou-se seu constante deslocamento, tendo a autora vivido em Pernambuco, Porto Alegre e Rio de Janeiro, onde dirigiu durante muito tempo um colégio feminino. Nísia também viveu em Paris, Roma, Florença e Rouen.

O texto teórico selecionado para o nosso estudo foi o artigo "Revendo o indianismo brasileiro: *A lágrima de um Caeté*, de Nísia Floresta" da professora e pesquisadora Constância Lima Duarte¹⁸. Na ocasião, utilizamos na aula trechos selecionados do poema a partir da reedição mais recente

¹⁷ AUGUSTA. *A lágrima de um Caeté*.

¹⁸ DUARTE. *Revista do centro de estudos portugueses*.

do livro, de 2021, pela editora Sarau das Letras. A edição atualizada conta com posfácio e notas de Constância Lima Duarte, uma das principais estudiosas da autora. Do estudo de Duarte, chamam a atenção o pioneirismo de Floresta no debate sobre o direito das mulheres no país e a discussão indigenista em contraponto ao indianismo vigente em seu tempo.

Sobre o pioneirismo de Nísia Floresta na discussão sobre os direitos das mulheres, cabe destacar a publicação da obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832)¹⁹, contando com três edições ao longo do século XIX. Segundo Duarte²⁰, o livro foi interpretado, erroneamente, durante muito tempo, como tradução de *Uma reivindicação pelos direitos das mulheres* de Mary Wollstonecraft, publicado em 1792. Para a pesquisadora, o fato pode ter ocorrido devido à descrição na capa que indicava: “Traduzido livremente do francês para o português da obra de Mrs. Godwin”. Para ela, no entanto, o que Floresta faz é escrever uma nova obra, considerando a realidade das mulheres do Brasil. Outra obra de destaque é *Opúsculo humanitário* (1853), que reúne artigos publicados em jornais da época, a saber *O Diário do Rio de Janeiro* e *O Liberal*. Esses artigos versavam sobre modelos inovadores de educação no país, sobretudo os realizados por ela com as suas alunas.

Partindo para a revisão do indianismo, realizamos a leitura do poema épico *A lágrima de um Caeté*²¹. Este retrata o episódio da Revolução Praieira, ocorrida em Pernambuco, no período de 1848 a 1850, culminando na derrota dos revoltosos e na morte de Nunes Machado. Dentre as questões apontadas por Duarte²² como singulares ao exercício de análise dessa obra vale mencionar: a problemática indígena abordada pelo poema e não considerada pela crítica; a sugestão de que a obra foi reimpressa no mesmo ano de publicação, fato que teria sido registrado pelo *Jornal do Comércio*; a tradução do poema épico para o italiano no ano de 1860; a dificuldade encontrada por Nísia para a impressão do livro na Corte, algo que poderia ser correlacionado à censura sofrida pela obra, por contrariar os interesses imperiais.

¹⁹ FLORESTA. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*.

²⁰ DUARTE. *Revista do centro de estudos portugueses*.

²¹ AUGUSTA. *A lágrima de um Caeté*.

²² DUARTE. *Revista do centro de estudos portugueses*.

Da análise técnica do texto poético, verifica-se a estrutura de um poema épico, trazendo a figura de um narrador, o herói, primeiro como um indígena e, depois, como o liberal Nunes Machado. O poema, então, é dividido em dois tempos históricos, sendo o primeiro o da colonização e o segundo o do Império. Ainda sobre os elementos da tradição épica, verifica-se o tom de elegia já prenunciado no título (“A lágrima”) e confirmado ao final da história com a derrota dos indígenas no plano da colonização e a dos liberais no contexto da Revolução Praieira. A presença de figuras mitológicas como “um vulto de homem”, o “Gênio do Brasil”, os deuses da mitologia indígena “Tupã”, “Anhangá” também competem para o tom épico da história narrada no poema. Outros fatores elencados por Duarte²³ na análise técnica deste poema são: o domínio da poeta no uso da metrificação, apresentando estrofes decassílabas, ora heptassílabas, hendecassílabas ou em redondilha menor. E o diálogo do seu poema com os de Gonçalves Dias, figura central do romantismo brasileiro da primeira geração, como a utilização do “tom guerreiro” empregado, por exemplo, em “I-Juca Pirama” (1851)²⁴ e “Canção do Tamoio” (1851)²⁵.

Do legado romântico, a teórica salienta, além disso, a composição de versos que se organizam pela justaposição de dois elementos opostos como “oprimido/opressor; colonizado/colonizador; índio/branco; selvagem/civilizado”²⁶. Mesmo inserido no contexto do indianismo, o indígena apresentado por Floresta não é idealizado como o indígena dos românticos, mas um que luta, se rebela, tem consciência da sua derrota pelo colonizador que o oprime e deseja vingança.

O contato com o poema *A lágrima de um Caeté*²⁷ e o estudo feito por Constância Lima Duarte trazem como contribuição o entendimento de que esta talvez seja “uma das primeiras abordagens de cunho indigenista de nossa literatura”²⁸. Visualizado por esse lado, o poema de Nísia manifesta um olhar crítico a respeito do direito à liberdade indígena e à defesa de suas terras em detrimento da exploração colonial portuguesa. Embora

²³ DUARTE. *Revista do centro de estudos portugueses*.

²⁴ DIAS. *Antologia poética*.

²⁵ DIAS. *Últimos cantos: poesias*.

²⁶ DUARTE. *Revista do centro de estudos portugueses*, p. 160.

²⁷ AUGUSTA. *A lágrima de um Caeté*.

²⁸ DUARTE. *Reverendo o indianismo brasileiro*, p. 170.

aborde a temática indígena, não constrói a sua narrativa como os demais poetas do romantismo, mas denuncia as violências sofridas pelo impacto da exploração colonial.

O fim da jornada

Neste trabalho propus abordar uma experiência de trabalho junto ao Projeto de Apoio Pedagógico da Fale/UFMG a partir do curso “Pequena História da Literatura Brasileira de Autoria Feminina”. Para isso, expus o processo de montagem do curso e a inspiração vinda de experiência anterior com o curso “Introdução à Literatura Brasileira”. Neste, a inquietação de uma aluna frente à ausência de obras literárias de autoria feminina em minha ementa se fez mola propulsora para a criação de um novo método de trabalho.

Ao examinar o PPC do curso de Letras para alinhar os objetivos do minicurso aos do perfil egresso dos alunos, tentei alinhar metas comuns como o trabalho multicultural, a leitura crítica e reflexiva da linguagem, o estudo do sistema literário e de suas manifestações no modo sincrônico e diacrônico. Para isso, o trabalho com a literatura brasileira de autoria feminina seguiu em diálogo com o sistema literário estabelecido pela historiografia literária canônica. A ideia era demonstrar os caminhos percorridos pelas autoras dentro de uma linha temporal e de escolas estabelecidas em seus diversos contextos. Além disso, os alunos puderam cotejar os caminhos percorridos pelas dicções femininas para conseguir galgar reconhecimento em um período histórico marcado pela ausência das mulheres no debate público.

Das aulas destacadas neste trabalho, foi possível verificar as dificuldades das mulheres em acessar o campo das Letras desde o século XVIII no contexto brasileiro. Pelos estudos historiográficos, o apagamento de registros ou até mesmo a ausência destes fez com que a nossa história criasse uma espécie de mito, como apresentado na primeira aula sobre a poeta Rita Joana de Sousa.

Outra contribuição importante do curso foi o resgate da luta das mulheres no século XIX para a formação de jovens de seu tempo. A maioria das escritoras/poetas dedicaram parte de suas vidas a emancipar mulheres, considerando que o acesso igualitário aos saberes forma

uma sociedade mais justa. Pela perspectiva cultural da permanência das mulheres em espaço privado, no cuidado do lar, marido e filhos, deduzem-se os motivos pelos quais o ingresso de obras de autoria feminina no meio intelectual foi, constantemente, reprimido.

Levando em conta o pensamento crítico e o trabalho com a linguagem, pôde-se perceber como as mulheres do século XIX conseguiram acessar o espaço acadêmico até então negado a elas, utilizando-se de artimanhas diversas como o uso de pseudônimos, a abertura dada pelos periódicos, a indicação de homens de Letras conhecidos e respeitados no meio literário e o constante trabalho de emancipação de outras mulheres pelo exercício docente. Curiosamente, o trabalho com a literatura estava profundamente imbricado na vida dessas mulheres ao trabalho pedagógico.

Como legado, o curso nos deixa o aprendizado de mulheres que viram no exercício da leitura e da escrita gestos propiciados pelo trabalho da literatura, formas de romper com uma cultura de submissão e injustiças. O valor dado ao saber, seja pelo gesto autodidata relatado no caso de Rita Joana de Sousa, seja no gesto docente de Beatriz Brandão, mostrou-se marca característica da vida das mulheres resgatadas na história da literatura brasileira de autoria feminina. Buscando alcançar um objetivo formativo em minha reflexão sobre o papel da literatura, deparei-me com o trabalho de mulheres que, no século XIX, buscavam demonstrar o poder emancipatório do texto literário, subsidiando maneiras de oferecer esse conhecimento às suas iguais.

Referências

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. *A lágrima de um Caeté*. 5. ed. Mossoró (RN): Sarau das Letras, 2021.

BITTENCOURT, Dra. Adalzira. Rita Joana de Sousa a primeira poetisa nascida em terras do Brasil. *Revista Genealógica Brasileira* (Instituto Genealógico Feminino), ano V, n. 10, 2. sem., pp. 517-518. 1944.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. D. Rita Joanna de Souza. In: COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Dicionário biográfico de pernambucanos célebres*. Recife: Tipografia Universal, 1882. p. 768-770. (2ª parte). Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=168545>. Acesso em: 8 jul. 2024.

DIAS, Gonçalves. *Antologia poética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000113.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

DIAS, Gonçalves. *Últimos cantos*: poesias. Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial de Francisco de Paula Brito, 1851. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=129961>. Acesso em: 8 jul. 2024.

DUARTE, Constância Lima. Revendo o indianismo brasileiro: A lágrima de um Caeté, de Nísia Floresta. *Revista do centro de estudos portugueses*, [s. l.], v. 19, n. 25, p. 153-177, dez. 1999.

FAEDRICH, Anna. Memória e amnésia sexista: repertórios de exclusão das escritoras oitocentistas. *Revista digital do programa de pós-graduação em letras da PUCRS*. Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s164-s177, set. 2018.

FLORESTA, Nísia. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. Tradução de Artur Marecos Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MACEDO, Joaquim Manuel de. 12 de maio - D. Rita Joanna de Souza. In: MACEDO, Joaquim Manuel de. *Anno Biographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia e Lithographia do Imperial Instituto Artístico, 1876. v. 2, p. 49-51. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4086>. Acesso em: 8 jul. 2024.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Mulheres célebres*. Rio de Janeiro: Baptiste-Louis Garnier, 1978. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3994>. Acesso em: 12 set. 2022.

MACHADO, Diogo Barbosa. *Biblioteca lusitana, histórica, crítica e cronológica*: na qual se compreende a notícia dos autores portugueses e das obras que compuseram desde o tempo da promulgação da Lei da Graça até o tempo presente. Lisboa, Portugal: Oficina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno; Oficina de Antônio Isidoro de Fonseca; Oficina de Inácio Rodrigues, 1741. Tomo III, p. 591. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=147435>. Acesso em: 8 jul. 2024.

MOURA, Thales Gabriel Trindade de. Canal no YouTube dedicado ao envio das aulas de literatura do Apoio Pedagógico (UFMG) ofertadas por Thales Gabriel Trindade de Moura. Belo Horizonte, 2021. YouTube: @prof.thalesgabrielmoura7651. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCOP15R5ayqNA7hJNENh6Zhw>. Acesso em: 12 out. 2022.

PEREIRA, Claudia Gomes. A poesia esquecida de Beatriz Brandão (1779-1868). *Navegações*, v. 3, n. 1, 13 jul. 2010.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Gênio e Glória: Dona Rita Joana de Sousa - Dona Ângela do Amaval, a musa cega - Dona Grata Hermelinda, a filosofinha - Dona Delfina da Cunha, a poetisa. In: SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. *Brasileiras célebres*. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2004. pp. 108-109.

SILVA, Evander Ruthieri da. De leões sem garras e homens eruditos: visões do masculino em Lésbia (1890), de Maria Benedita Câmara Bormann (Délia). *ArtCultura*, Uberlândia, v. 19, n. 34, p. 197-214, jan./jun., 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*: licenciatura. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2017. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/19092017_vers%C3%A3o%20final_Projeto%20Pedagogico_Letras_Licenciatura.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *Florilegio da poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira, 1946. Tomo I. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7145>. Acesso em: 8 jul. 2024.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Ensaio histórico sobre as letras no Brasil. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional, 1847. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000071.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

VASCONCELOS, Eliane. Uma arqueologia da autoria feminina no Brasil. In: SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia; AZEVEDO, Carlito. (Org.). *Vozes femininas: gênero, mediações e práticas de escrita*. Rio de Janeiro: 7letras; Casa Rui Barbosa, 2003. p. 54-60.

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. A perpetuação de um mito. *Revista Continente*, Recife - PE, v. 1, n. 28, p. 16-19, abr. 2003. Disponível em: https://issuu.com/revistacontinente/docs/028_-_abr_03_-_pedofilia. Acesso em: 1 set. 2022.

WOLLSTONECRAFT, Mary. Reivindicação do direito das mulheres. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo: Iskra, 2016.

Leitor, teus olhos são peixes verdes

Otávio Augusto de Oliveira Moraes

*O amor não tem importância.
No tempo de você, criança,
uma simples gota de óleo
povoará o mundo por inoculação,
e o espasmo
(longo demais para ser feliz)
não mais dissolverá as nossas carnes.*

*Mas também a carne não tem importância.
E doer, gozar, o próprio cântico afinal é indiferente.
Quinhentos mil chineses mortos, trezentos corpos de namorados
sobre a via férrea
e o trem que passa, como um discurso, irreparável:
tudo acontece, menina
e não é importante, menina,
e nada fica nos teus olhos.*

Carlos Drummond de Andrade¹

Começo, no ano de 2019, minha caminhada de doutorando-professor-estagiário. Armado com um pouco de teoria, mas interessado mesmo em ensinar como se lê literatura. Ainda assim, para ensinar como se lê literatura existe uma expectativa, muito razoável, de que eu seja capaz de demarcar: eis a leitura de literatura, é isso! Porém, tal qual naquele samba de Chico Buarque, que faz do encontro com o grande amor uma espécie de antessala do refrão “mentira”, também minto se afirmo, mesmo agora, ao fim do doutorado e, em tese, mais professor do que antes, que sei muito bem o que significa ler literatura. Ler literatura é oferecer um sentido ao texto? É travestir texto de contexto? É descobrir o autor? É descobrir o leitor? É enumerar a relação entre meios e fins, a economia do texto, para assim, finalmente, descobrir por que desmorono defronte aos seguintes versos de Eugênio de Andrade?

¹ ANDRADE. *Canção de berço*, p. 17.

Já gastámos as palavras pela rua, meu amor,
e o que nos ficou não chega
para afastar o frio de quatro paredes.
Gastámos tudo menos o silêncio.
Gastámos os olhos com o sal das lágrimas,
gastámos as mãos à força de as apertarmos,
gastámos o relógio e as pedras das esquinas
em esperas inúteis.
Meto as mãos nas algibeiras e não encontro nada.
Antigamente tínhamos tanto para dar um ao outro;
era como se todas as coisas fossem minhas:
quanto mais te dava mais tinha para te dar.
Às vezes tu dizias: os teus olhos são peixes verdes.
E eu acreditava.
Acreditava,
porque ao teu lado
todas as coisas eram possíveis.
Mas isso era no tempo dos segredos,
era no tempo em que o teu corpo era um aquário,
era no tempo em que os meus olhos
eram realmente peixes verdes.
Hoje são apenas os meus olhos.
É pouco, mas é verdade,
uns olhos como todos os outros.
Já gastámos as palavras.
Quando agora digo: meu amor,
já não se passa absolutamente nada.
E no entanto, antes das palavras gastas,
tenho a certeza
de que todas as coisas estremeciam

só de murmurar o teu nome
no silêncio do meu coração.
Não temos já nada para dar.

Dentro de ti
não há nada que me peça água.

O passado é inútil como um trapo.

E já te disse: as palavras estão gastas.

Adeus².

Os manuais, comumente, têm como pedra de toque a seguinte máxima, “[n]ão falar de si mesmo, mas da obra, isto é, não emprestar a ela os sentimentos e as ideias pessoais que brotam por sugestão: mas procurar extrair os que estão contidos nela”³. A fala de Antonio Candido está inserida em uma preocupação, muito legítima: municiar o estudante com um aparato crítico que extrapole o trato imediato com o texto, que fale para além de si mesmo.

Um dos sentidos possíveis para o termo crítica, provavelmente o que norteou a fala de Candido, está na ambição de transcender o contingente e alcançar no emaranhado de consoantes, vogais, substantivos, verbos, adjetivos etc. que compõem o literário suas normas internas⁴. Dentro dessa linha de pensamento, a ideia basicamente é a de que o processo de inteligência elaborado pela crítica escava do texto normas. Cada obra estaria regida por uma espécie de legislação interna e desvelar essas regras é o meio através do qual o crítico alcança seus dois principais objetivos: atribuir valor e atribuir sentido.

Valor e sentido são elementos simbióticos, conscientemente ou não. Faço essa afirmação, novamente, pensando na máxima proposta por Candido. A aposta em uma leitura que se faz crítica por não atravessar a própria subjetividade de quem lê, portanto, que busca no texto o invariável, toma o pareamento entre imobilidade e verdade como truísmo.

Porém, o leitor é peça fundamental na máquina do texto, agente de adesão, inversão, despreço, elogio, ódio e amor na própria feitura do

² ANDRADE. *Poesia*, p. 85.

³ CANDIDO. *A educação pela noite e outros estudos*, p. 16.

⁴ CASSIRER. *A filosofia do iluminismo*.

texto. Nas palavras de Baudelaire: “Leitor irmão – hipócrita – meu semelhante!”⁵ O texto pressupõe um endereçamento no seu próprio tempo, marcado pelas adesões ideológicas, pela seleção vocabular, pelo tema. Se pensarmos em autores modernos, como o próprio Baudelaire, a feição escandalosa da sua poesia está localizada em um tempo. Hugo Friedrich, um importante estudioso da poesia moderna, adverte o leitor que se prepara para embrenhar pela floresta de signos de Baudelaire e seus pares:

Com estes poetas, o leitor passa por uma experiência que o conduz – também ainda antes que se perceba disso – muito próximo à característica essencial de tal lírica. Sua obscuridade o fascina, na mesma medida em que o desconcerta. A magia de sua palavra e o seu sentido de mistério agem profundamente embora a compreensão permaneça desorientada⁶.

Friedrich frisa o quanto a poesia moderna, com especial atenção à profaníssima trindade Baudelaire, Rimbaud e Mallarmé, produz uma nova ideia de texto literário, portanto, de leitor e de literatura. A ambição de que a leitura significa uma caminhada retilínea em direção ao sentido, estabelecendo em meio ao caminho os possíveis oferecidos pelas estruturas do texto, é dinamitada. A literatura, no caso mais especificamente a poesia, não ambiciona produzir sentido, mas sim embaralhar sentido. Nessa tradição, o leitor ideal é aquele que desaparece o mundo através do poema.

Candido está correto em pensar na necessidade de que o estudante se embrenhe no universo contextual, tente sorver as paixões que mobilizaram o texto em seu próprio tempo. Mas o tempo do texto é sempre o agora. A literatura ou está condenada ao presente ou está condenada ao nada. A economia do texto literário não pode prescindir do leitor, polo obrigatório, para o seu devido funcionamento. O leitor habita só uma temporalidade, o agora. Sempre que ele abre o livro, declama o poema ou mergulha na prosa, a sua consciência e o texto se transformam em uma unidade dinâmica. Nesse sentido, só existe literatura contemporânea. Homero e Camões são poetas do agora.

Voltemos aos versos de Eugénio de Andrade: o amor, tópica das mais tradicionais possíveis, aberta a um número incontável de clichês que preenchem a literatura em todos os gêneros, é o norte do poema. O

⁵ BAUDELAIRE. *As flores do mal*, p. 32.

⁶ FRIEDRICH. *Estrutura da lírica moderna*, p. 15.

aluno, ao se deparar com o poema, provavelmente não vai ter um estranhamento temático; o amor está em todos os cantos, da propaganda de margarina, passando pela série da Netflix, até os seus próprios suspiros, desejos e taras.

No revés da fala de Candido, penso que a provável familiaridade do aluno com o tema, a aparente facilidade com a qual pode atribuir sentido aos versos, não deve ser reprimida, extirpada do debate. Muito pelo contrário, tanto a identidade quanto a diferença frente a um texto, um tema ou uma ideia são elementos constituintes do processo de conhecimento. Transcrevo abaixo um fragmento de uma reflexão proposta por Alexandre Nodari que me parece afim à minha defesa de uma certa pessoalidade frente ao texto literário:

[...] não lemos só para dar consistência a esse mundo, sustentá-lo ou entendê-lo (ciência, filosofia, etc.): também lemos para ver que ele não é tão consistente assim, que podemos transformá-lo, que ele é contingente (literatura, manifestos políticos, etc.). A leitura talvez só se torne uma experiência quando há o encontro entre essas duas dimensões – sem tal encontro, facilmente resulta em conformismo tanto de um lado quanto de outro. Mas se a leitura é esse entrecruzamento (fazer o mundo consistir e também desconsisti-lo, dando consistência a outros mundos descobertos), então ela não se reduz à leitura de textos escritos, isto é, à leitura em sentido estrito, mas constitui uma experiência de contato com o mundo e suas diferentes intensidades, uma prática ético-política (ou ecológica) de adquirir uma consistência singular, mas sempre fugidia, no encontro com as multiplicidades, um *habitat* (sempre precário e finito) no cosmos, ou seja, uma experiência de antropologia e cosmografia, uma antropologia especulativa. Todo mundo lê (o mundo) o tempo todo⁷.

Não só lemos o mundo o tempo todo, mas também somos lidos por ele. O belíssimo processo de leitura descrito por Nodari implica uma lógica de montagem e desmontagem, o leitor reconhece nos signos presentes na obra elementos constituintes de sua própria visão de mundo, mas, ao mesmo tempo, ao percebê-los fora do automatismo no qual somos incorporados pela cultura, toma distância. É dessa distância que emergem outros possíveis.

⁷ NODARI. *A literatura como antropologia especulativa*, p. 79.

Mais uma vez, em “Adeus” de Eugénio de Andrade, o não estranhamento do leitor, sua afinidade com uma certa ordem amorosa expressa pelo poema, depõe a favor do tempo. Nós, seus leitores do agora, somos modernos, ou ao menos herdeiros da modernidade, filhos periféricos, pois brasileiros, das duas grandes revoluções que mudaram o mundo: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa⁸. O resultado, emotivo, de tais irrupções históricas, é a emergência do pronome pessoal de primeira pessoa em seu sentido mais agudo, o “eu” moderno, constituinte lírico do real e base da nossa glória e miséria contemporânea.

Esse “eu” produz uma outra ordem amorosa, principalmente quando cotejado com produções pré-modernas. Pensemos nos trovadores, primeiros enamorados a cantarem no que viria a ser um dia a língua portuguesa. Certamente os alunos teriam um maior estranhamento ao se depararem com a seguinte composição:

Ai ondas que eu vim veer,
se me saberedes dizer
por que tarda meu amigo sem mim?

Ai ondas que eu vim mirar,
se me saberedes contar
por que tarda meu amigo sem mim?⁹

A canção tem como autor Martim Codax, um dos mais celebrados jograis da tradição galego-portuguesa. A trova tem apenas duas estrofes e segue, em termos formais, o paradigma do paralelismo, lógica composicional que tem na preservação dos versos, com pequenas alterações, o paradigma de escrita¹⁰. É o que podemos perceber nos versos acima: as duas únicas estrofes são praticamente idênticas, a diferença estando no verbo utilizado no primeiro verso de cada uma: “veer” e “mirar”.

Em um sentido temático, a canção em questão, uma cantiga de amigo, portanto, que tem como eu lírico um personagem feminino, tematiza a espera. O sofrimento amoroso, nomeado pelos jograis e trovadores de “coita” raramente tematiza o encontro. O trovador ou anseia pela

⁸ HOBBSAWN. *A era das revoluções*.

⁹ LOPES; FERREIRA *et al.* *Cantigas medievais galego portuguesas*.

¹⁰ BRAGA. *História da literatura portuguesa*.

presença da mulher amada ou sente saudade da mulher amada: raramente os dois coincidem no mesmo tempo e no mesmo espaço.

Existe um fundamento histórico e sociológico que justifica a predominância de tal temática¹¹, o mundo medieval tinha no casamento uma espécie de linguagem através da qual as famílias nobres teciam alianças e inimizades. A mulher, mais do que um sujeito, era um recurso, a tinta com a qual os pactos eram escritos. Nesse sentido, o matrimônio tinha pouca ou nenhuma relação com o amor. Restava aos apaixonados cantarem o encontro impossível com suas enamoradas. No caso da trova, ainda que a perspectiva seja feminina e em um gênero que autoriza um grau maior de eroticidade, é a distância que marca o tom.

O estudante, apesar de provavelmente não ser estrangeiro aos labirintos do amor e do desejo, marcados nas palavras duras de Bataille por uma incomunicabilidade constituinte ("[t]entamos nos comunicar, mas nenhuma comunicação poderá suprimir uma primeira diferença")¹², encontrará no jogral Martim Codax um sofrimento mais distante do que o oferecido pelos versos de Eugénio de Andrade.

Em um certo sentido, o poema de Eugénio de Andrade¹³ começa onde a trova de Martim Codax sonha chegar, no encontro, na presença simultânea dos amantes, na convivência. Porém, o encontro não é feliz, a dialética amorosa prossegue em direção a uma nova crise, não mais a espera, mas sim o tédio, o fim. O amor, tal qual expresso na segunda estrofe, não opera na carnadura do poema enquanto uma construção afirmativa do próprio desejo, do próprio encontro, pelo contrário, serve para potencializar o adeus, oferecer uma forma para as ruínas de um amor que não é mais:

¹¹ OLIVEIRA. *O trovador galego-português e o seu mundo*.

¹² BATAILLE. *O erotismo*, p. 11.

¹³ ANDRADE. *Poesia*, p. 85.

Meto as mãos nas algibeiras e não encontro nada.
Antigamente tínhamos tanto para dar um ao outro;
era como se todas as coisas fossem minhas:
quanto mais te dava mais tinha para te dar.
Às vezes tu dizias: os teus olhos são peixes verdes.
E eu acreditava.
Acreditava,
porque ao teu lado
todas as coisas eram possíveis¹⁴

Partindo do último verso, o amor é figurado como um território onde tudo é possível. Nesse jogo poético, o impossível tão cantado pelos trovadores está implícito. O poema de amor, através de uma nova forma de mediação – a do encontro –, propõe o possível, estabelecendo uma oposição e um diálogo com o impossível das cantigas medievais. O lastro pré-moderno do desafio enquanto estrada, caminho do verso, caminho do texto, prossegue atual na produção de sentido da discursividade amorosa. Porém o desafio é outro, o problema é outro, não o impossível do encontro, mas as mazelas do amor vivido, não mais como ideia, mas sim em meio ao cotidiano com sua dose diária de labor e tédio.

Os versos elencam uma espécie de sintomatologia amorosa, algo igualmente bastante tradicional em termos de tópica amorosa, bastando evocar o “Fragmento 33” de Safo – “[p]ois com te olhar, apenas, já nada falar mais me é dado”¹⁵ –, nos primórdios da lírica já enunciando os sentires de um corpo que ama. Novamente o estudante encontrará identidade nesse ponto do poema, pois também habita em um mundo no qual o amor e o sintoma prosseguem de mãos dadas. Amar é descrito pelo poeta nos termos paradoxais de um dar que não escasseia, uma subtração transposta em soma: “quanto mais te dava mais tinha para te dar”¹⁶.

Pensar com o estudante a identificação com tópicos tão antigas, com sensibilidades que o precedem em milênios, a atualidade delas no verso contemporâneo do poeta em estudo é um dos caminhos para

¹⁴ ANDRADE. *Poesia*, p. 85.

¹⁵ SAFO. *Lírica grega*, p. 55.

¹⁶ ANDRADE. *Poesia*, p. 85.

apontar para a leitura enquanto um processo dúplice, ler o texto e por ele ser lido. Ainda assim, gostar de Eugénio de Andrade é fácil, o texto cola ao corpo como uma vestimenta confortável. Já no caso dos trovadores, provavelmente seus amores soam como borões, formas informes onde mal conseguimos delimitar cabelos, lábios e mãos, material com o qual se desenha o objeto de nosso desejo.

Novamente, tal estranhamento é material rico na aprendizagem, um banquete para a grande conversa que, se não é, ao menos deveria ser uma aula de literatura. O corpo amado enquanto matéria instável, objeto mais ideológico do que propriamente físico. Pensar com o aluno a abstração, o nevoeiro que enreda o corpo do ser amado nas trovas, é contrapor uma ideia de desejo corpórea, tomada como natural, pois somos filhos do nosso tempo e “[o]s homens, diz um provérbio árabe, assemelham-se mais ao tempo em que vivem do que aos seus pais”¹⁷.

Enquanto na cantiga de Codax o olhar toma o mar enquanto objeto, figurando não o amado, mas a própria saudade em termos oceânicos, em Eugénio de Andrade os olhos servem para o pranto, o único sal do poema provém das próprias lágrimas, nada de mar para esse amor que termina junto ao próprio poema. O que é o fim do amor se não o próprio esgotamento das metáforas que costuram a possibilidade, sempre precária, de enunciar o próprio amor?

Mas isso era no tempo dos segredos,
era no tempo em que o teu corpo era um aquário,
era no tempo em que os meus olhos
eram realmente peixes verdes.
Hoje são apenas os meus olhos.
É pouco, mas é verdade,
uns olhos como todos os outros¹⁸.

A conjunção adversativa que abre a estrofe elabora, formalmente, o próprio esgarçamento da experiência amorosa, sua impossibilidade de metaforizar. A flexão do verbo no passado, pretérito imperfeito, seguida das construções metafóricas através das quais o poema tenta elaborar

¹⁷ BLOCH. *A sociedade feudal*, p. 172.

¹⁸ ANDRADE. *Poesia*, p. 85.

uma forma para a experiência amorosa, faz da afirmação uma recusa, cada verso descreve algo que o amor já foi, mas que não perdura no presente. Nesse sentido, os olhos, um dos elementos mais tradicionais do discurso amoroso, perdem sua aura, deixam de ser o elemento que dá singularidade para a pessoa amada. É o movimento transcrito do momento em que se enuncia os olhos, que “eram realmente peixes verdes”, até o momento em que se tornam “uns olhos como todos os outros”¹⁹.

Novamente caímos no ponto onde a leitura, aqui e agora, nossas impressões sobre o texto, nossa subjetividade histórica e social, como todas as palavras que nos preenchem, são não apenas parte da leitura, mas talvez o cerne do que chamamos de ler. O tipo de sofrimento presente na poesia de Eugénio de Andrade, no lastro da irrupção de uma subjetividade moderna, tem no fim de uma relação, pactuada, agora, a partir da própria possibilidade de encontro, sem os entraves feudais que suscitaram dramas como o de *Romeu e Julieta*, o seu núcleo.

A oposição entre o sofrimento presente em Codax, sofrimento com o qual sentimos menos empatia, ou melhor, compartilhamos menos paixão, e o sofrimento segundo Eugénio de Andrade, sofrimento em que o nosso tempo habita, mais do que implicar em um momento superficial da leitura, denuncia o amadorismo do leitor iniciante; é o cerne da própria leitura. Claude Lévi-Strauss, nessa linha de pensamento, aponta “a feição autorreflexiva das humanidades, [...] tudo que é observado faz parte da observação”, sugerindo “também e sobretudo que, numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, o observador é ele próprio uma parte da observação”²⁰.

Dito isso, volto à primeira questão do texto: não sei o que é a leitura de literatura, ou melhor, pensando-a enquanto uma espécie de metapoética do ser, parece-me pouco interessante, ainda mais em um lugar tão belo quanto a universidade, fazer da leitura algo menor do que um espaço fundamentalmente interrogativo. A máxima proposta por Candido não perde sua importância, pois, de fato, é preciso ultrapassar o contingente, mas não em uma busca pela resposta correta, a resposta última²¹.

¹⁹ ANDRADE. *Poesia*, p. 85.

²⁰ LÉVI-STRAUSS. Introdução à obra de Marcel Mauss, p. 25.

²¹ CANDIDO. *A educação pela noite e outros estudos*.

Aproximar o aluno do texto sem subtrair o aluno do texto, sem fazer da universidade um lugar de conversão, é suscitar que o corpo profano com o qual o estudante, sujeito do seu mundo e da sua cultura, não seja purificado na sala de sua própria sensibilidade, de suas próprias ideias acerca do mundo. Isso implica em recusar o caráter transformativo da universidade? De forma nenhuma. Muito pelo contrário, aposto em uma leitura que ao ser leitura do mundo é leitura de si mesmo, apontando para o estudante seus próprios atravessamentos pela cultura, pelo meio. Nada melhor para compreender o mundo do que perceber que o carregamos dentro do peito.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Canção de berço*. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. 27 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2022.

ANDRADE, Eugênio de. *Poesia*. Lisboa: Editora Assírio e Alvim, 2017.

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Tradução de Júlio Castañón Guimarães. Londres: Penguin Classics; São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRAGA, Teófilo. *História da literatura portuguesa*: Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 1989.

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongiorno; Pedro de Souza; Rejane Janowitzer. São Paulo: Difel, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros estudos*. São Paulo: Ática, 1982.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia do iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*: da metade do século XIX a meados do século XX. Tradução de Marise Moassab Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

HOBBSAWN, Eric. *A era das revoluções*: Europa 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LOPES, Graça Videira; FERREIRA, Manuel Pedro et al. (2011-). *Cantigas medievais galego portuguesas* [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt>. Acesso em: 25 mar. 2022.

NODARI, Alexandre. A literatura como antropologia especulativa. *Revista da Anpoll*, [s. l.], v. 1, n. 38, p. 75-85, 2015. DOI: 10.18309/anp.v1i38.836. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/836>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. v. II. São Paulo: Edusp, 1974.

OLIVEIRA, António Resende de. *O trovador galego-português e o seu mundo*. Lisboa: Notícias, 2001.

SAFO. Fr. 33. In: *Lírica grega*: Antologia. Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Departamento de Letras Clássicas, 1996.

O potencial formativo do *Ciclo de Palestras do Apoio Pedagógico* para os discentes da graduação e da pós-graduação em linguística

Jeander Cristian da Silva

Introdução

O Ciclo de Palestras do Apoio Pedagógico: para uma aproximação com as pesquisas linguísticas é um evento organizado pelo Apoio Pedagógico, um projeto de ensino do Colegiado de Graduação da Faculdade de Letras, vinculado ao Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da UFMG, coordenado pela profa. dra. Heloísa Maria Moraes Moreira Penna. Por meio de lives disponibilizadas no YouTube¹, o CPAP, sigla pela qual o evento se tornou conhecido, objetiva, de modo geral, contribuir com a divulgação das pesquisas que estão sendo produzidas pelo Programa de Pós-graduação dos Estudos Linguísticos (PosLin/UFMG), tendo como público-alvo mais específico os estudantes da graduação da Fale/UFMG².

São também objetivos do CPAP:

- Promover maior difusão do Apoio Pedagógico nos âmbitos da pós-graduação em estudos linguísticos e da graduação da Fale/UFMG, de modo a facilitar a seleção de novos estagiários-docentes e ampliar o acesso de graduandos ao projeto;
- Promover diálogo efetivo entre os discentes do PosLin, para que, colaborativamente, eles possam conhecer, aprender e contribuir com as pesquisas que estão sendo produzidas pelos próprios colegas do programa de pós-graduação;

¹ As lives do CPAP estão disponibilizadas no canal do Apoio Pedagógico: <https://www.youtube.com/channel/UCWfb-SfytmwSHhNqWE2PxSw>. Acesso em: 15 mar. 2022.

² Estudantes do PosLin também são espectadores do CPAP, assim como a comunidade externa, principalmente, pelo fato de as lives estarem disponibilizadas no YouTube, o que permite o acompanhamento assíncrono do evento; contudo, não é possível mensurar com detalhes o perfil socioeconômico destes espectadores.

- Promover uma maior aproximação entre os estudantes da pós-graduação e da graduação, fomentando os programas de iniciação científica e a formação de futuros pesquisadores.

Nesse sentido, o CPAP se junta a outros eventos promovidos pelos grupos e núcleos de pesquisa da Fale/UFMG e pelo PosLin/UFMG, como é o caso do Seted (Seminário de Teses e Dissertações), mais especificamente, com o intuito de promover um diálogo colaborativo entre os pós-graduandos, baseado na troca de conhecimentos e experiências sobre as teorias e os métodos utilizados em suas pesquisas, e, ao mesmo tempo, incentivar os discentes da graduação a entrarem no universo da pesquisa acadêmica, uma vez que estes são espectadores dessas interações.

Cabe destacar que, dentro de suas possibilidades, a medida visa diminuir tanto a distância entre os pós-graduandos quanto a solidão experimentada em seus processos de formação, que, tendo como base Fortes³, parecem decorrer das pressões relacionadas à produção e à publicação de artigos, aos prazos para a conclusão de créditos, para a entrega do projeto oficial da pesquisa, para a qualificação e o término da pesquisa.

Durante a pandemia da covid-19, as medidas de distanciamento e *lockdown* contribuíram, significativamente, para o aumento de lives em mídias sociais como o YouTube, Instagram, Facebook etc. Tomando como base Fettermann, Benevenuti e Tamariz⁴, podemos dizer que esse gênero textual já era comumente utilizado em determinadas práticas sociais cotidianas; apresentando uma linguagem própria, muitas vezes, marcada por certa informalidade; e passou a ser apropriado pela comunidade científica no processo de adaptação ao meio virtual de eventos, aulas abertas, defesas de trabalhos acadêmicos etc. Um bom exemplo dessa adaptação na área da Linguística é o canal da Abralin (Associação Brasileira de Linguística), no YouTube⁵, que reúne todos os eventos e cursos organizados por essa entidade durante o período da pandemia (2020 e 2021).

Podemos dizer que essa iniciativa acabou promovendo um trabalho articulado nos três eixos – o ensino, a pesquisa e a extensão – oferecendo,

³ FORTES. *A vida nervosa na pós-graduação*, p. 8.

⁴ FETTERMANN; BENEVENUTI; TAMARIZ. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, p. 4.

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCf75fg3VemQx9A_Z6FfoDRg. Acesso em: 15 mar. 2022.

de certo modo, contribuições à democratização do conhecimento científico. Em virtude disso, reconhecemos que seja necessária a avaliação dos possíveis impactos formativos desses materiais, atualmente disponíveis online, no contexto pós-pandemia.

Este capítulo visa refletir sobre o potencial formativo do CPAP para os discentes da graduação e da pós-graduação. Acreditamos que o evento, além de ser um espaço para a divulgação de pesquisas, é também um espaço para o diálogo, para o debate. Este é aberto tanto para os participantes da transmissão (que são alunos da pós-graduação), quanto para o público ouvinte (constituído, majoritariamente, pelos alunos da graduação, que interagem por meio de comentários no chat do YouTube), permitindo, de certa forma, uma mobilização de conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos e, também, o compartilhamento de experiências sobre os processos de elaboração das pesquisas.

Este texto organiza-se da seguinte forma: na seção “Embasamento teórico”, discorremos sobre o currículo do curso de graduação da Fale/UFG e do curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFG e, na sequência, sobre as políticas de divulgação das pesquisas acadêmicas no contexto da pandemia da covid-19. Na seção “A organização do CPAP (Ciclo de Palestras do Apoio Pedagógico: para uma aproximação com as pesquisas linguísticas)”, apresentamos como se deu a organização do CPAP. Na seção “Analisando o potencial formativo do CPAP”, apresentamos a análise do potencial formativo do evento. Terminamos o nosso capítulo com as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas para se fazer a investigação proposta.

Embasamento teórico

O currículo do curso de graduação da Fale/UFG e do curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFG

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFG pressupõe, por meio das disciplinas do seu componente curricular, tanto as da licenciatura quanto as do bacharelado, que o graduado em Letras, independente da modalidade escolhida, deve, além de outros fatores, ser capaz de refletir

criticamente sobre temas e sobre questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

Segundo esse mesmo projeto, o estudante do curso de Letras adquire tal perfil cursando as disciplinas obrigatórias tanto do Núcleo Comum quanto as das habilitações específicas, bem como as atividades optativas dos grupos destinados à formação em língua/linguística (G1), em literatura (G2), e em competências e habilidades específicas da modalidade escolhida (G3). Além disso, ele deve ainda integrar, no seu percurso curricular, atividades que lhe possibilitem ampliar a sua formação geral, bem como aprofundar e diversificar seus estudos nas respectivas áreas de atuação profissional de cada habilitação do curso de Letras. Tais atividades integram o grupo 4 de formação (G4) e são vistas como oportunidades de enriquecimento curricular. Dentre algumas atividades estão: seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros. As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs) visam “contribuir para a formação holística do aluno, percorrendo, assim, os três grandes eixos da universidade, a saber, ensino, pesquisa e extensão”⁶.

No que concerne à pesquisa, com o objetivo de ampliar a formação geral do aluno de graduação, algumas políticas educacionais foram implementadas pela Faculdade de Letras da UFMG, em consonância com toda a universidade, e já estão bem consolidadas, como os programas de Iniciação Científica (IC) e o incentivo à participação em eventos científicos e defesas de trabalhos de monografias, dissertações e teses, que são abertas publicamente. Além disso, o Apoio Pedagógico também cumpre esse papel, pois além de ser um espaço para reforçar os conteúdos das disciplinas de base, permite a troca de experiências com os alunos da pós-graduação.

O Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (PosLin) foi criado em 1973 e busca contribuir com a formação de professores-pesquisadores em universidades públicas e privadas do Brasil e do exterior. Na avaliação quadrienal dos anos 2013-2016, o programa conseguiu atingir a nota máxima na Capes (Capes 7), o que

⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*, p. 37.

confirma a qualidade e a seriedade do trabalho desenvolvido⁷. Segundo o coordenador do programa, o prof. dr. Wander Emediato, em reunião de boas-vindas aos calouros, realizada online no dia 31 de março de 2022, atualmente, no Brasil, existem apenas três programas de pós-graduação em Linguística que apresentam a nota de qualidade da Capes.

De acordo com o portal oficial do programa, quanto aos discentes em formação e aos egressos, o Poslin espera:

- a. No nível de mestrado, oferecer oportunidades para que o aluno aprofunde seus conhecimentos acadêmicos e desenvolva suas habilidades para realizar pesquisas na área de estudos linguísticos, vinculando-se a uma linha de pesquisa, bem como aos núcleos e aos laboratórios relacionados ao programa. Além disso, que o aluno seja capaz de elaborar uma dissertação que revele capacidade de sistematização e domínio da metodologia científica pertinente.
- b. No nível do doutorado, que o aluno desenvolva seus conhecimentos e suas habilidades para realizar pesquisa avançada na área de estudos linguísticos. Sua tese deve revelar uma contribuição significativa para o desenvolvimento do campo de conhecimento, com vistas à promoção do avanço do pensamento científico. É também objetivo do programa incentivar o doutorando a fazer estágio no exterior, pois o intercâmbio entre instituições proporciona uma formação mais abrangente, além de realizar estágio de docência, preparando-se, assim, para o (futuro) exercício do magistério.

Tanto no mestrado quanto no doutorado, busca-se ainda conscientizar o aluno sobre a importância da crítica e do debate científico, por meio do incentivo à publicação de artigos e à participação em eventos no país e no exterior. Essas medidas visam a uma formação mais global e integrada à realidade da academia no Brasil⁸.

O PosLin, atualmente, constitui-se de três áreas e doze linhas de pesquisa que se distribuem da seguinte maneira:

**Relação entre as áreas e linhas de pesquisa
do PosLin**

Continua

Área	Linha de pesquisa
(1) Linguística teórica e descritiva	(1A) Estudo da variação e mudança linguística
	(1B) Estudos da língua em uso
	(1C) Processamento e emergência de construções linguísticas

⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos*.

⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos*.

Relação entre as áreas e linhas de pesquisa do PosLin

Conclusão

Área	Linha de pesquisa
(1) Linguística teórica e descritiva	(1D) Estudos linguísticos baseados em <i>corpora</i>
	(1E) Estudos formais de língua
(2) Linguística do texto e do discurso	(2A) Estudos do texto e da textualização
	(2B) Análise do discurso
(3) Linguística aplicada	(3A) Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras
	(3B) Estudos da tradução
	(3C) Linguagem e tecnologia
	(3D) Ensino do português
	(3E) Plurilinguismo, políticas linguísticas e educação bilíngue

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações disponíveis no portal oficial do PosLin.

Na próxima seção, discorreremos acerca das políticas de divulgação das pesquisas acadêmicas no contexto da pandemia da covid-19.

A organização de lives para a divulgação de pesquisas acadêmicas no contexto da pandemia da covid-19

A indissociabilidade entre os três eixos que sustentam a universidade – ensino, pesquisa e extensão – é prevista pela Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 207. A implantação desses pilares está relacionada com o processo de outorga da autonomia universitária, que, em outras palavras, relaciona-se com a autonomia administrativa, didático-científica e de gestão financeira e patrimonial de uma universidade. O ensino diz respeito às práticas educacionais, nos programas de graduação e de pós-graduação. A pesquisa visa à produção de novos conhecimentos e é composta, dentre outros aspectos, pela formação dos grupos de pesquisa, das pesquisas de campo, teóricas e empíricas; pelas publicações, iniciações científicas, orientações acadêmicas e participações em eventos

científicos. Já a extensão consiste em partilhar o conhecimento produzido na universidade com a sociedade, prestando sua contribuição social aos membros externos da comunidade acadêmica, responsáveis pelo financiamento da universidade.

Para Júnior e Silva:

O princípio da indissociabilidade é uma das principais orientações que rege as ações extensionistas nas Universidades. Ensino, pesquisa e extensão formam esse alicerce que mantém as atividades universitárias de modo que uma não faz sentido sem as outras. Não se pode pensar em ensino, transmissão de novo conhecimento, sem que esse seja produzido através da pesquisa. E não se pode pensar em pesquisa, produção de novo conhecimento, sem que haja a extensão, que impulsiona a renovação do conhecimento através de uma relação dialógica com as demandas da sociedade. Desse modo, as três partes funcionam de forma simbiótica, formando um ciclo em que se cruzam o conceito de extensão e a própria razão de existir da Universidade⁹.

De acordo com Campello e Kremer, os eventos científicos podem ter três tipos de funcionalidade:

1. Encontros como forma de aperfeiçoamento de trabalhos: na qual, é comum, após a apresentação, que os trabalhos sejam modificados, tendo em vista as sugestões feitas pelos participantes durante as sessões.
2. Encontros para refletir o estado da arte: nesse caso, o encontro científico pode funcionar como uma oportunidade de se traçar o estado da arte de determinada área, permitindo examinar tendências e perspectivas, já que reúne um volume significativo de informações que, normalmente, aparecem dispersas em periódicos diversos, ao longo do tempo.
3. Encontros como forma de comunicação informal: os eventos oferecem aos participantes a oportunidade de se comunicarem pessoalmente com seus pares, de maneira informal, ou seja, pela troca de informações sobre projetos, o planejamento de trabalhos conjuntos, pela oportunidade de novos pesquisadores conhecerem os membros mais antigos e inúmeras outras interações que ilustram o papel que os contatos pessoais desempenham no processo de comunicação científica¹⁰.

As autoras também afirmam que apesar de os encontros científicos serem de variada natureza (congressos, simpósios, jornadas, seminários, colóquios, fóruns, reuniões, encontros etc.), geralmente, o objetivo é sempre discutir avanços em determinada área do conhecimento.

⁹ JUNIOR; SILVA. *Revista Edutec – Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente*, p. 7.

¹⁰ CAMPELLO; KREMER. *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*.

Bueno discute sobre a diferença entre comunicação científica e divulgação científica:

A comunicação científica visa, basicamente, à disseminação de informações especializadas entre os pares, com o intuito de tornar conhecidos, na comunidade científica, os avanços obtidos (resultados de pesquisas, relatos de experiências, etc.) em áreas específicas ou a elaboração de novas teorias ou refinamento das existentes. A divulgação científica cumpre função primordial: democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica. Contribui, portanto, para incluir os cidadãos no debate sobre temas especializados e que podem impactar sua vida e seu trabalho¹¹.

Com relação ao público, a comunicação científica reúne especialistas, ou seja, pessoas que estão familiarizadas com os temas, os conceitos e o próprio processo de produção em ciências e tecnologia. Segundo o mesmo autor, esse público:

[...] mantém percepção nítida das especificidades do método científico e não ignora o fato de que a produção da ciência está respaldada num processo cumulativo, que se refina ao longo do tempo, pela ação daqueles que a protagonizam (pesquisadores/cientistas). Ao mesmo tempo, reconhecem que ela precisa ser validada pela demonstração rigorosa e/ou pela comprovação empírica¹².

A divulgação científica, por sua vez, mantém um público que é

[...] prioritariamente, um não iniciado, quer dizer, não tem, obrigatoriamente, formação técnico-científica que lhe permita, sem maior esforço, decodificar um jargão técnico ou compreender conceitos que respaldam o processo singular de circulação de informações especializadas¹³.

Com relação aos objetivos:

A comunicação científica visa, basicamente, à disseminação de informações especializadas entre os pares, com o intuito de tornar conhecidos, na comunidade científica, os avanços obtidos (resultados de pesquisas, relatos de experiências, etc.) em áreas específicas ou à elaboração de novas teorias ou refinamento das existentes. A divulgação científica cumpre função primordial: democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica. Contribui, portanto, para incluir os cidadãos no debate sobre temas especializados e que podem

¹¹ BUENO. *Informação & Informação*, p. 1.

¹² BUENO. *Informação & Informação*, p. 2.

¹³ BUENO. *Informação & Informação*, p. 1.

impactar sua vida e seu trabalho, a exemplo de transgênicos, células tronco, mudanças climáticas, energias renováveis e outros itens. A comunicação científica mobiliza o debate entre especialistas como parte do processo natural de produção e legitimação do conhecimento científico. A divulgação científica busca permitir que pessoas leigas possam entender, ainda que minimamente, o mundo em que vivem e, sobretudo, assimilar as novas descobertas, o progresso científico, com ênfase no processo de educação científica¹⁴.

Lives como espaço de divulgação de saberes

As medidas de confinamento social impostas pela covid-19 acabaram promovendo um aumento de lives em mídias sociais e a comunidade acadêmica também se apropriou desse gênero para a transmissão virtual de eventos científicos, aulas abertas, defesas etc.

Franco discute sobre a experiência de ser palestrante em uma das doze lives do Programa Virtual de Formação da Universidade Federal de Uberlândia (PROVIFOR/UFU), transmitida pelo YouTube, no período da pandemia, com o objetivo de discutir sobre diferentes temáticas relacionadas à educação formal em seus vários níveis, etapas e modalidades¹⁵. A autora conclui que “a ocupação destes espaços para a divulgação e debate do conhecimento acadêmico amplia a participação da universidade na agora pública que é a Internet”¹⁶. Além disso, as interações por meio do chat do YouTube mostram que a live também é um espaço para socializar reflexões que estão sendo desenvolvidas no meio acadêmico e de mobilizar a manifestação de dúvidas, trocas de informações, conhecimentos, experiências, posicionamentos políticos e pedagógicos dos ouvintes. Por estarem disponibilizadas publicamente:

[...] elas contribuem para a formação dialógica não só daqueles que participam de determinada comunidade universitária, mas de profissionais, estudantes e demais interessados de diferentes regiões, facilitando intercâmbios de experiências, ampliando e aprofundando olhares sobre uma determinada temática¹⁷.

¹⁴ BUENO. *Informação & Informação*, p. 5.

¹⁵ FRANCO. *Anais do CIET: ENPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*.

¹⁶ FRANCO. *Anais do CIET: ENPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, p. 3-4.

¹⁷ FRANCO. *Anais do CIET: ENPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, p. 5.

Neves *et al.* avaliam o potencial formativo de um conjunto de lives oferecidas por professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com profissionais de um hospital público estadual de João Pessoa (PB) sobre a temática da educação em saúde, durante o confinamento social imposto pela covid-19¹⁸. Os autores partiram do pressuposto de que ações educativas sobre prevenção, diagnóstico e cuidado com a covid-19 poderiam colaborar para a disseminação de informações confiáveis, bem como para a formação de profissionais para a propagação da educação em saúde. Assim sendo, foram realizadas, em maio de 2020, pelo Instagram, nove lives com conteúdos educativos que versavam sobre o enfrentamento da covid-19. O público-alvo constituiu-se de profissionais de educação e saúde, bem como de demais pessoas interessadas acerca do tema.

Os autores concluem que as lives se apresentaram como ferramentas importantes para operacionalizar a educação permanente em saúde, especialmente em contexto de pandemia:

[...] as lives, além de contribuir para o processo formativo dos profissionais da saúde, em termos dos padrões éticos e sanitários, pode também capacitar os integrantes da comunidade para a autonomia do cuidado, da prevenção e da promoção da saúde, desde que possibilitem a atitude crítica e reflexiva, pela interface com a educação em saúde. Desse modo, as lives ganham sentido formativo de importância no contexto atual, na medida em que se transformam em momentos propícios para a reflexão e a discussão de conhecimentos e práticas que fortaleçam uma práxis mais crítica e consciente, pois permitem compreender melhor não apenas o estado pandêmico e os cuidados requeridos para combater a propagação do vírus, mas também a indissociabilidade desse contexto com a educação, reinventando modelos formativos e incorporando novos processos educacionais viáveis e pertinentes¹⁹.

Segundo os autores, é possível ter um indício do potencial formativo das lives transmitidas pelo Instagram a partir das interações do público-ouvinte, por meio das mensagens de texto, com indagações e comentários. Entretanto, não é possível mensurar como se deu, efetivamente, a apropriação dos saberes trocados nem compreender como eles

¹⁸ NEVES *et al.* *Educação e sociedade*.

¹⁹ NEVES *et al.* *Educação e sociedade*, p. 4.

ressignificaram os procedimentos ensinados e discutidos em termos de ações práticas na realidade em que estão inseridos.

No que concerne às limitações do projeto de lives, os autores salientam, com base em dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, que usuários do sistema público de saúde de maior vulnerabilidade social, sobretudo na região Nordeste, acabam sofrendo um processo de exclusão por não possuírem acesso à tecnologia móvel conectada à internet²⁰. Além disso, outras pesquisas feitas pela instituição mostram que quanto menor o nível de instrução, menos se faz uso da internet e as pessoas menos instruídas são justamente as que, possivelmente, mais necessitam de educação em saúde.

Além disso, segundo Ramos e Rossato, a internet possibilita a ampliação do acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade²¹; entretanto, para uma efetiva democratização do conhecimento científico, não basta somente permitir o acesso da população, é necessário que o conhecimento esteja a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos, vias práticas pedagógicas.

Na próxima seção, discorreremos sobre como se deu o processo de organização do CPAP, nesse contexto de isolamento social.

A organização do CPAP (Ciclo de Palestras do Apoio Pedagógico: para uma aproximação com as pesquisas linguísticas)

O evento foi organizado pelo doutorando do PosLin e estagiário docente do Apoio Pedagógico Jeander Cristian da Silva, pela profa. dra. Heloísa Penna, e pela monitoria da graduação responsável pelo projeto. Os encontros tiveram transmissão pelo YouTube, com o auxílio da plataforma StreamYard, e, atualmente, encontram-se disponibilizados publicamente para que qualquer interessado possa assistir.

Em sua primeira edição, o evento contou com quatro apresentações mensais, entre os meses de março e julho de 2021, com vistas às apresentações dos trabalhos de pesquisa dos próprios estagiários-docentes

²⁰ IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2018.

²¹ RAMOS; ROSSATO. *Revista Eletrônica de Educação*.

da área de linguística do Apoio Pedagógico²² – (1) *Toponímia urbana e toponímia rural*, por Jeander Cristian da Silva e a convidada, estudante do PosLin, Jacqueline Helen de Lima²³; (2) *Tradução teatral: "Canillita", de Floréncio Sánchez*, por Larissa Gouveia Duarte²⁴; (3) *A subordinação na fala espontânea do inglês americano, português brasileiro e italiano*, por Alessandra Emanuelle Macieira Silva²⁵; (4) *O apagamento da vogal [i] pretônica entre sibilante e oclusiva*, por Amanda Fernandes Ivo²⁶ – e uma apresentação de dois pós-graduandos em Linguística, que não eram membros do projeto, a pedido da profa. dra. Luciane Correia Fulgêncio – *Representações metafóricas e sociedade*, por Cássio Biz Morosini Filho e Danúbia da Costa Teixeira²⁷ –, o que foi o elemento motivador para que, na segunda edição do evento, estendêssemos as apresentações a qualquer estudante do PosLin.

Nesse sentido, a segunda edição do CPAP contou com 24 inscrições. Desse número, catorze estudantes eram da área (1) linguística teórica e descritiva; sete da área (3) linguística aplicada, e apenas três eram da área (2) linguística do texto e do discurso. A linha de pesquisa com o maior número de inscrições foi a (1A) estudo da variação e mudança linguística, com dez estudantes do PosLin. Em seguida, tivemos as linhas (3D) ensino do português com quatro inscrições; (2B) análise do discurso com três inscrições e (1E) estudos formais de língua, com duas inscrições. As linhas (1B) estudos da língua em uso, (1D) estudos linguísticos baseados em *corpora*, (3A) ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, (3B) estudos da tradução e (3C) linguagem e tecnologia tiveram, cada uma, apenas um estudante inscrito do PosLin.

²² Cabe destacar que, com a proposta da primeira edição do CPAP, os estudantes da graduação tiveram a oportunidade de interagir em tempo real com os estagiários-docentes da área de linguística do Apoio Pedagógico e de conhecer melhor as pesquisas desenvolvidas por eles no âmbito do PosLin.

²³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XWBJCKGKZbw&t=182s>. Acesso em: 9 fev. 2022.

²⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q7NVmfxnQG0&t=21s>. Acesso em: 9 fev. 2022.

²⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZY05OVHuo&t=2697s>. Acesso em: 9 fev. 2022.

²⁶ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TNGRG_eg6e0&t=73s. Acesso em: 6 fev. 2022.

²⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PmYLqKOLVrs&t=106s>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Esse resultado evidencia, de certa forma, a diversidade de eixos temáticos que o CPAP contemplou ao longo da sua segunda edição. A partir dos títulos e dos resumos submetidos pelos expositores, organizamos os encontros em cinco áreas temáticas, a saber: análise do discurso; léxico; léxico toponímico; léxico e ensino; estudos semióticos e ensino; gramática da Libras; variação e mudança linguística; sociolinguística histórica; e gramaticalização e sintaxe na fala espontânea.

A segunda edição foi, dessa forma, organizada em dez mesas temáticas, que foram transmitidas pelo canal do Apoio Pedagógico no YouTube, no período de 20 de outubro de 2021 a 23 de fevereiro de 2022. O quadro a seguir mostra o cronograma das apresentações da segunda edição do CPAP:

Cronograma de apresentações do II CPAP (2021/2022)

Continua

Mesa	Apresentador(a)	Título
Análise do discurso (20/10/2021 – 03/11/2021)	Sineide Gonçalves	Máscaras faciais e distanciamento social: uma análise inter(corpo)real da fala-em-interação em tempos de covid-19
	Alexandra Bittencourt de Carvalho	Interseccionalidade e Análise do Discurso Crítica: como o pensamento feminista negro decoloniza a ADC?
Análise do discurso (20/10/2021 – 03/11/2021)	Celina Gontijo Cunha	O Duelo entre deus e o diabo: um olhar discursivo sobre rezas/orações da cultura popular mineira
	Gabriel Fernandino	Análise de discurso pontifício sob a perspectiva teórico-metodológica da argumentação no discurso: reflexões acerca da encíclica Fratelli Tutti
Léxico (17/11/2021)	Luanna de Sousa do Nascimento Oliveira	Expressões idiomáticas compostas pelos nomes gerais “homem” e “mulher”: uma análise dos campos lexicais
	Larissa Gouveia Duarte	Lunfardismos em Canillita: breve história do lunfardo e sua presença na peça sancheciana
Léxico toponímico (01/12/2021)	Jessica Nayra Sayão de Paula	Toponímia de origem árabe nas ruas de Belo Horizonte

**Cronograma de apresentações do II CPAP
(2021/2022)**

Continua

Mesa	Apresentador(a)	Título
Léxico toponímico (01/12/2021)	Jeander Cristian da Silva	A origem do (antropo)topônimo Betim
	Jacqueline Helen de Lima	A toponímia rural no contexto cafeicultor da Serra do Caparaó
Estudos semióticos e ensino (05/01/2022)	Silvane Aparecida Gomes	O ensino de língua portuguesa sob a luz da semiótica discursiva
	Tatiane Andrade Salles	O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos
Léxico e ensino (12/01/2022)	Guilherme Henrique Ribeiro Costa	A variação lexical no âmbito das línguas românicas: o caso dos nomes gerais para designar indivíduos da infância à adolescência no italiano, no espanhol e no português
	Vinícius Sáez de Oliveira Coelho	Neologismos em mídia publicitária eletrônica do campo-semântico LGBTQIA+: aplicações ao ensino do léxico e o desenvolvimento da competência lexical
Léxico e ensino (12/01/2022)	Maria Amorim Vieira Castro	Uma investigação acerca do estudo da palavra na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Gramática da Libras (19/01/2022)	Lorena Mariano Borges de Figueiredo e Alicia Calderón Verde	Análise de propriedades eventivas em LSCU Libras
Variação e mudança linguística (02/02/2022)	Gislane Aparecida Martins Siqueira	Demonstrativos no português da região do Amazonas nos séculos XIX, XX e XXI: estudo de mudança e variação linguística
	Elisete Eustáquia Rodrigues Silva	Estudo da ordem dos clíticos pronominais em formas verbais simples e perifrásticas, em missivas de cidadãos letrados, no português do Brasil
	Sirlene Antonia Rodrigues Costa	Variação dos usos dos pronomes em construções com verbos reflexivos/pronominais em Catalão-Go

Cronograma de apresentações do II CPAP (2021/2022)

Conclusão

Sociolinguística histórica (16/02/2022)	Ludmila Reis Pinheiro	A alternância teu/seu em cartas oitocentistas e novecentistas: um estudo no âmbito da Sociolinguística Histórica do Português Brasileiro
	Luiz Fernando de Carvalho	A disputa entre as formas indicativa e subjuntiva na constituição do imperativo de 2ª pessoa do singular em missivas mineiras (séculos XIX e XX): um estudo à luz da Sociolinguística Histórica
Gramaticalização e sintaxe na fala espontânea (02/03/2022)	Ana Paula Rabelo de Freitas	Gramaticalização da construção [dormir+particípio] para marcar noção aspectual no português brasileiro
	Alessandra Emanuele Macieira Silva	A subordinação na fala espontânea: uma comparação entre as variedades do português

Fonte: elaboração própria.

As lives do evento totalizam 874 visualizações, até o mês de março de 2022.

Na seção a seguir analisaremos o potencial formativo do CPAP, tendo em vista o embasamento teórico utilizado para esta pesquisa.

Analizando o potencial formativo do CPAP

Tendo como base Fortes, entendemos que o CPAP é um espaço que tenta amenizar as distâncias e promover maior solidariedade e cooperatividade entre os estudantes do PosLin, visto que apresenta a possibilidade, não só da divulgação das pesquisas, mas também do diálogo leve, sadio e colaborativo, pautado na troca de conhecimentos e experiências sobre teorias e métodos utilizados nas pesquisas²⁸; o que, de certo modo, pode também complementar os trabalhos de orientação de pesquisas acadêmicas feitos pelos docentes associados ao programa.

O evento está articulado nos três eixos acadêmicos (ensino, pesquisa e extensão), pois seu projeto de divulgação se estende para além dos “muros” da universidade, tendo em vista que os encontros,

²⁸ FORTES. *A vida nervosa na pós-graduação*, p. 8.

por estarem disponibilizados publicamente no YouTube, podem ser vistos por qualquer interessado (do meio acadêmico ou não). Cabe destacar, no entanto, que, de acordo com Ramos e Rossato²⁹, apesar de a internet possibilitar a ampliação do acesso ao conhecimento científico, nem todas as camadas da sociedade brasileira têm acesso a uma tecnologia conectada à internet; além disso, para uma efetiva democratização é necessário que esse conhecimento esteja a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos, vias práticas pedagógicas.

Dentro da classificação proposta por Campello e Kremer³⁰, podemos dizer que os encontros do CPAP se enquadram na categoria “mesa redonda”, por consistirem na apresentação de trabalhos que convergem para um único tema que, ao final, é discutido junto com a plateia. Em nosso caso, o público-ouvinte é formado, majoritariamente, pelos estudantes da graduação do curso de Letras da Fale/UFG. Os trabalhos podem ou não ser modificados após a apresentação, a critério do próprio apresentador, tendo em vista o fato de o diálogo ter sido frutífero ou não para ele. Além disso, pós-graduandos que estão em períodos iniciais de formação no PosLin se sentem mais à vontade em refletir sobre o estado da arte da pesquisa do que em apresentar resultados parciais ou finais.

Embora seja objetivo do CPAP incluir os ouvintes (alunos da graduação e pessoas externas à comunidade acadêmica) no “debate sobre temas especializados”³¹ e ainda que seu público seja majoritariamente não especializado ou não iniciado na formação técnico-científica que lhe permita, sem maior esforço, compreender um jargão técnico ou conceitos que perfazem o discurso especializado, não é possível dizer que o evento siga a proposta da divulgação científica, nos termos compreendidos por Bueno, visto que não há uma preocupação, por parte dos apresentadores, com a linguagem utilizada de modo a facilitar o acesso e a compreensão dos ouvintes³². Devido à complexidade de abstração do discurso especializado, esse problema foge do alcance dos expositores e, por isso, também não é possível, aos organizadores do evento, fazer esse tipo

²⁹ RAMOS; ROSSATO. *Revista Eletrônica de Educação*.

³⁰ CAMPELLO; KREMER. *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*.

³¹ BUENO. *Informação & Informação*, p. 5.

³² BUENO. *Informação & Informação*.

de cobrança aos pós-graduandos. Em alguns casos extremos, o discurso especializado utilizado pelos apresentadores é restrito aos pesquisadores do mesmo tema/área de pesquisa, não sendo possível nem mesmo a compreensão (ou a total compreensão) por parte dos outros colegas da pós-graduação.

Apesar desses fatores, não descartamos que o diálogo promovido sobre os trabalhos permita a mobilização de alguns conhecimentos teóricos e metodológicos entre os pós-graduandos sobre as pesquisas produzidas e sobre a experiência de ser pesquisador (em formação). O contato dos discentes da graduação, enquanto ouvintes/espectadores desses encontros, também permite um aprendizado que proporciona uma diversificação e ampliação da formação geral dos estudantes³³ e que pode fomentar a formação de novos pesquisadores.

O aprendizado desses conhecimentos mobilizados durante os encontros, tanto na interação entre os pós-graduandos quanto na interação entre pós-graduandos e discentes da graduação acontece de maneira variada e em ritmos diferentes a depender de cada sujeito envolvido nesse processo.

A partir da nossa experiência, reconhecemos, conforme Franco, que as interações do público ouvinte realizadas no chat do YouTube nos permitem entrar em contato com suas dúvidas, reflexões, conhecimentos e experiências³⁴. Foram muito frequentes, nos nossos encontros, comentários elogiosos aos apresentadores e ao projeto do Apoio Pedagógico, assim como elaboração de perguntas sobre os temas apresentados. Todas essas interações foram bem-recebidas e respondidas durante a transmissão. Alguns exemplos desses comentários são:

1. "Entendo ser importante o tema tratado aqui no apoio pedagógico, por serem assuntos relevantes e tratados logo no início do curso de letras, como na disciplina de Fundamentos de Linguística Comparada" (12/01/2021, no 6º Encontro do II CPAP sobre léxico e ensino).
2. "Faço IC com verbos, gostei muito da sua pesquisa. Sucesso! Gramaticalização e lexicalização é muito legal!" (23/02/2022, no 10º Encontro do II CPAP sobre gramaticalização e sintaxe na fala espontânea).
3. "Os nomes gerais, no Português, seriam os pronomes?" (12/01/2021, no 6º Encontro do II CPAP sobre léxico e ensino)

³³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*, p. 37.

³⁴ FRANCO. *As lives, a divulgação e debate de conhecimento científico: novo objeto de estudo à vista*.

No sexto encontro, sobre o tema “léxico e ensino”, o mestrando do PosLin, Guilherme Henrique Ribeiro Costa, durante a apresentação da sua pesquisa, *A variação lexical no âmbito das línguas românicas: o caso dos nomes gerais para designar indivíduos da infância à adolescência no italiano, no espanhol e no português*, fez uma interação com o público ouvinte, quando solicitou aos espectadores que colocassem no chat quais seriam os nomes gerais mais utilizados para se fazer referência a uma criança apresentada em uma foto no seu slide. Dentre as respostas do público estavam:

1. “Menino, criança, garoto”
2. “Garoto, menino, criança, guri”
3. “Eu pensei também em ‘rapazinho’”
4. “na família eu uso cria: sua cria está chorando! haha”
5. “Geralmente se chama uma criança de mocinho ou mocinha, pra tentar envelhecer um pouco a criança creio eu”

Entendemos como muito positiva essa participação do público ouvinte que, ao citar as formas de se chamar uma criança, evidenciou, ao pesquisador e aos participantes, a diversidade dos empregos e, ao mesmo tempo, a intencionalidade/finalidade de cada chamamento.

Por fim, cabe mencionar que, apesar da falta de isonomia entre o número de apresentadores inscritos e as áreas e linhas de pesquisa do PosLin, o evento abarcou uma diversidade de temas e, dessa forma, acabou apresentando, para a comunidade interna e externa à universidade, um panorama sobre o que tem sido produzido pela Faculdade de Letras da UFMG em termos de pesquisa no âmbito dos Estudos Linguísticos.

Conclusão

Neste capítulo refletimos sobre o potencial formativo do CPAP para os discentes da graduação e da pós-graduação. Concluímos que, apesar de os apresentadores do evento não terem uma preocupação com a linguagem utilizada, no sentido de ser menos especializada, a própria troca de conhecimentos e experiências durante a transmissão contribui, significativamente, para a formação dos participantes.

Outro ponto colocado em discussão em nosso capítulo é que, em certo sentido, o CPAP tenta promover uma maior aproximação entre os estudantes da pós-graduação, de modo a diminuir a distância e o

isolamento inerentes à pós-graduação. Como organizadores do evento, temos a oportunidade de conhecer melhor os colegas, aprender com suas experiências, repensar sobre as nossas pesquisas e, além disso, sentimos que estamos vivendo mais intensamente o nosso processo de formação, que tem data de término e não volta mais.

Com vistas a tornar o CPAP um evento mais significativo para os discentes do PosLin, a terceira edição, prevista para acontecer entre os meses de maio a dezembro de 2022, contará com a presença de um comentarista, especializado na área dos trabalhos apresentados, em cada mesa redonda. O papel desse comentarista será mediar o diálogo e apresentar sugestões que sejam relevantes para o desenvolvimento das pesquisas apresentadas. Poderão exercer essa função doutores ou doutorandos de qualquer instituição acadêmica. Acreditamos que, dessa forma, nós, representantes do Apoio Pedagógico, estaremos contribuindo, ainda mais significativamente, com a formação dos discentes da graduação e da pós-graduação.

Referências

ABRALIN (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA). Canal no YouTube da Associação Brasileira de Linguística. Campinas, 2022. YouTube: @Abralin. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCf75fg3vemQX9A_Z6ffoDRg. Acesso em: 11 abr. 2022.

APOIO PEDAGÓGICO – FALÉ/UFMG. Canal no YouTube do projeto Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2022. YouTube: @apoio pedagogico-faleufmg3936. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWfb-SfytmwSHhNQWE2PXSw>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Proposta de emenda constitucional ao artigo 207 da Constituição Federal sobre a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Pec/msg1078-951015.htm#:~:text=%22Art.,entre%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o. Acesso em: 11 abr. 2022.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, Londrina, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite. *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

FACULDADE DE LETRAS – UFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*. Colegiado de Graduação. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. 218 p. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg>.

br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

FETTERMANN, Joyce Vieira; BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; TAMARIZ, Annabell Del Real. Letramentos em processo: *lives* como um gênero textual acadêmico a partir da pandemia do Covid-19. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [s. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/CILtecOnline/article/view/870>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FORTES, Christine Sodré. *A vida nervosa na pós-graduação*. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/222065/PSOP0693-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FRANCO, Alexia Pádua. As *lives*, a divulgação e debate do conhecimento científico: novo objeto de estudo à vista. *Anais do CIET: ENPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1279>. Acesso em: 11 abr. 2022.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA]. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101631>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JUNIOR, Antonio Lemes Guerra; SILVA, Joelma Castelo Bernardo da. Diálogo ao vivo: práticas extensionistas em *lives* nas redes sociais. *Revista Edutec – Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente*, Campo Grande, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/13653>. Acesso em: 11 abr. 2022.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; MACHADO, Charliton José dos Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SABINO, Raquel do Nascimento. Utilização de *lives* como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela covid-19. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvcyywbQPrZNYdB9sytWWht/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. Portal oficial do PosLin/UFGM. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://www.poslin.letas.ufmg.br/programainfoger.php>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. Diálogos linguísticos e literários em tempos de pandemia: ciclo de palestras do curso de letras. *Revista extensão*, Araguaína, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/5666/3091>. Acesso em: 11 abr. 2022.

RAMOS, Wilsa Maria; ROSSATO, Maristela. Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 3, p. 1034-1048, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1906/655>. Acesso em: 11 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Letras, Colegiado de Graduação. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*, 2017. Disponível em: https://grad.letas.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 9 maio 2022.

O currículo de língua portuguesa, identidades, discursos e multiletramentos docentes

Silvane Aparecida Gomes

A eficácia de qualquer tecnologia não depende inteiramente das características da tecnologia, mas da qualidade de criação do curso, da elaboração de cada lição e da qualidade e interação de que o instrutor é capaz.

Greg Kearsley

Michael Grahame Moore¹

Iniciando a discussão

Este capítulo debate a necessidade de revisão do sistema escolar, no que compete à adequação da escola às novas condições sociais advindas das “novas” tecnologias da informação e da comunicação, na atenção que se deve dar à formação de professores e à provocação reflexiva que a pandemia destacou². Analiso algumas nuances do campo do currículo que se refletem na identidade social; do campo da linguagem que incide sobre a prática docente, ressaltando os desafios especificamente dos professores de Língua Portuguesa, em articulação com a pesquisa de mestrado que tratou da colaboração entre docentes no uso dos recursos tecnológicos para execução de trabalho essencialmente virtual e de vivências educacionais nos anos de 2020 e 2021.

Considere-se como inquietação que incomoda o cotidiano na educação a seguinte reflexão: o currículo com o qual trabalhamos atualmente, não somente enquanto documento/proposta curricular, ou suas concepções e seus desdobramentos, mas enquanto prática

¹ MOORE; KEARSLEY. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*, p. 267.

² A pandemia da covid-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia de uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em: 20 jun. 2021.

discursiva docente, deveria privilegiar as variadas identidades sociais, e não permitir suas desigualdades. Outra inquietação que se coloca é: mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor desde 2017, as identidades sociais estão descortinadas e elencadas para serem projetadas devendo ser oportunizadas e estabelecidas³.

Reputando que todas as identidades que figuram no ecossistema escolar deveriam ser consideradas e respeitadas (ou, no mínimo, compreendidas) como marcas de uma sociedade que não está inerte, imóvel, fixa, estática, mas num movimento contínuo, detenho-me no currículo da sala de aula, em que considero as práticas discursivas dos professores de Língua Portuguesa (em nosso caso: língua materna) como práticas que negociam marcas identificadoras da/na sociedade.

O currículo de Língua Portuguesa do ensino fundamental da educação básica, bem como o currículo de Língua Portuguesa do ensino médio (e o novo ensino médio) – uma língua constituída por meio dos discursos que se propõem a habilitar estudantes para as demais disciplinas, num exercício ideal de inter e transdisciplinaridade –, em seu tópico “identidades sociais”, pode ser mediado em interação com o discurso da formação (inicial e continuada) e tantos outros eixos discursivos que compõem os gêneros textuais que circulam na sala de aula num compasso para o sucesso do ensino-aprendizagem para a produção de sentido. Para isso, ele necessita ser revisto e contextualizado.

O currículo: uma reflexão

É inegável que o contexto de significâncias e perspectivas de uma proposta curricular oficial, no contexto do ensino, seja uma questão mais que importante. Mas é preciso perceber a ação (ou ações) do professor, seus discursos, como um lugar especial do currículo, de seu significado, visto que é na sala de aula que se pode promover a produção de sentidos mediadores de conhecimento para a cidadania.

Iniciando essas considerações, destaco a ideia do desenvolvimento do currículo como norteador na produção do social, apontada por Silva⁴

³ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*.

⁴ SILVA. Currículo e identidade social: territórios contestados.

e Soares⁵. Para os autores, o currículo é tido “como uma prática de significação de relações de poder estabelecidas no social”, em que a atividade curricular pode ser concebida como formas constituintes de marcas de poder no cenário de sua execução.

Aqui, abrimos um espaço para a distinção do que muda no ensino, na BNCC e no currículo, a partir de 2018. A BNCC é um documento redigido a respeito dos conhecimentos fundamentais que devem ser trabalhados com os alunos, série a série, na educação básica⁶. Já o currículo prescreve como esses conteúdos podem ser trabalhados, quais as estratégias metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento do que propõe a Base Nacional em acordo com os princípios escolares. A grosso modo, o currículo é o caminho a ser percorrido pelas instituições de ensino no desenvolvimento das habilidades e competências contidas na Base Nacional Comum Curricular. Além disso, o currículo é mais abrangente do que a BNCC, pois nele estão destacados os conteúdos relacionados com os vários contextos locais. A intenção da BNCC é congregar os conteúdos básicos sem perder as características culturais de cada região do Brasil⁷. Assim, as escolas saberão contextualizá-lo e adaptá-lo de acordo com seus projetos pedagógicos e os costumes existentes em cada estado.

A BNCC indica o direito de aprendizagem dos alunos e esse objetivo deve ser alcançado por meio de um percurso pautado pelos currículos. O currículo é um recorte cultural localizado em um cenário histórico-social, que diz respeito não só ao que o aluno deve aprender, mas também a como aprender.

Nos últimos anos, as redes de ensino tiveram o desafio de adaptar seus currículos às exigências da BNCC e, logo em seguida, reformulá-los (ainda que temporariamente) para atenderem à demanda do ensino online

⁵ SOARES. *Estudos de currículo e linguagem*: referenciais para uma pesquisa sobre identidades sociais no ensino de história.

⁶ É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o §1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

⁷ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*.

motivado pelas medidas sanitárias de distanciamento social, instituídas no Brasil por dois anos (2020 e 2021), com o advento da pandemia da covid-19. Muito embora cada seguimento educacional, seja da educação básica ou do ensino superior, seja da rede pública ou privada, tenha tido uma solução diferente para o desafio, houve esforços dos estados e dos municípios para a construção dos currículos em regime de colaboração.

Os estados gerenciaram discussões envolvendo os municípios, a fim de elaborar currículos que englobassem as exigências da BNCC e as especificidades locais. A condução colaborativa propiciou às secretarias o poder de somar recursos humanos, técnicos e financeiros. Com os currículos estaduais prontos, foram realizadas consultas públicas para incorporar sugestões da comunidade escolar. Já nas redes municipais, os currículos foram adaptados para se amoldarem ao contexto e necessidades regionais e/ou locais.

Logo, percebe-se uma busca pelos indícios de poder no currículo, passando pela investigação do tema das representações, do que Silva chama de “regimes de representações”⁸. Estes se formam por discursos diversos que exibem marcas das relações de poder antes instituídas. Nesse enquadramento, “o poder no currículo é aquilo que, por isso, estabelece as desigualdades sociais”, como afirma Silva em artigo onde aflora a ideia de currículo como área questionadora de produção do conhecimento, e não somente de transmissão cognitiva, em que se identificam os contratos das personificações públicas⁹.

Sabemos que “não há uma simples transmissão de conhecimentos, mas muito mais uma mediação destes e, comprovada pela concepção de atitude produtiva do currículo: [...] a produção de conhecimentos envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre as pessoas”¹⁰. Assim, o currículo oferece probabilidades de refutação, de diferentes, divergentes e variadas construções e produções. Ainda que ligado a relações dominantes de poder, ao se criar o currículo, pode-se “desviar, refratar, subverter, parodiar, carnavalizar, contestar os materiais (conteúdos/conhecimentos)

⁸ SILVA. Currículo e identidade social: territórios contestados.

⁹ SILVA. Currículo e identidade social: territórios contestados.

¹⁰ SILVA. Currículo e identidade social: territórios contestados, p. 194.

recebidos por meio dos currículos prescritos¹¹ e, indicando ações, atitudes. É fundamental absolver o currículo em suas ações – aquilo que fazemos – e em seus efeitos – o que ele nos faz.

Parece ser fundamental, para começo de observação, “pensar o currículo como possibilidade de negociação/constituição de identidades sociais”¹², já que “nós fazemos o currículo e ele nos faz”¹³. Portanto, sabe-se que “o professor ocupa papel de destaque na ação produtiva do currículo, enquanto agente mobilizador de saberes e práticas curriculares para o ensino de uma determinada disciplina escolar”¹⁴ e, desta forma, devem assumir uma conduta mais ativa (antes que um movimento social o obrigue) e atuante na execução desta “negociação” proposta pelo currículo, dentro dos limites do contexto em que atua.

A identidade e a linguagem escolar

O currículo como “constituído” deve importar-se não apenas com o projeto político-pedagógico que implementará o ensino das normas sugeridas nos documentos oficiais, mas deve considerar como centro do ensino as identidades que o espaço escolar engloba. E como se constituem as identidades em nossas comunidades? Sob que perspectiva observaremos as “identidades”?

O estudo sobre identidades de Moita Lopes destaca que, ao discorrer sobre o conceito de linguagem operacionado por professores e seus alunos em sala de aula, as relações entre o que é dito e o ato formador de identidades estabelecem a maneira como os alunos aprendem a se instituir e se perceber como sujeitos¹⁵. Tais vínculos percorrem o exercício educador revelando uma interpretação (irreal) de um trabalho eclesástico de análise das aulas de leitura e produção de texto em língua materna.

¹¹ SILVA. Currículo e identidade social: territórios contestados, p. 196.

¹² SOARES. *Estudos de currículo e linguagem*: referenciais para uma pesquisa sobre identidades sociais no ensino de história, p. 18.

¹³ SILVA. Currículo e identidade social: territórios contestados, p. 196.

¹⁴ SOARES. *Estudos de currículo e linguagem*: referenciais para uma pesquisa sobre identidades sociais no ensino de história.

¹⁵ MOITA LOPES. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula, p. 14.

Assim, da relação do letramento e das identidades sociais, indicando proposições a se observar, uma seria a importância do espaço físico da sala de aula, sobrevivendo de saberes e práticas pedagógicas como espaço curricular prolífero para a negociação das marcas identitárias e a relação entre linguagem e significado de mundo, de seus valores, de conceitos e de ideais, porque

se o campo do currículo apresenta como pressuposto o currículo como prática social de significação, entre outros aspectos, de identidades, esse mesmo campo de produção do conhecimento não indica um caminho metodológico de como esse processo se realiza, se constitui, no ensino-aprendizagem escolar¹⁶.

E que significações permanecem da prática e na prática daquilo que ensinamos e do como ensinamos? Faz-se necessário repensar todas as nuances educacionais. Neste caso, é preciso ressaltar, por um lado, o currículo, com sua seleção de conteúdos e de práticas de ensino; por outro lado, para haver resultados reais e razoáveis, é necessário, antes de tudo, investir na formação docente para que, com o conhecimento adequado e atualizado, professores possam ampliar os referenciais teórico-metodológicos numa construção consciente do significado de currículo, concentrando-se nas práticas discursivas empíricas em que possam propor diálogos entre teoria e prática, currículo e linguagem, discurso e letramento(s).

“Lin-gua-gem” (silabada e oralmente pronunciada!) é o que se deve ressaltar; a linguagem que deve ser entendida, segundo Hall, como algo “para além dos relatos sobre os fatos/objetos; é pensar a relação entre linguagem e realidade – a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata”¹⁷. Neste horizonte, o estudioso destaca “o fato de que certamente os objetos existem fora dos sistemas de classificação, e só podem ser definidos por eles”.

Segundo Du Gay, Ludwig Wittgenstein e Hall, isso é chamado de “jogo de linguagem”¹⁸. Du Gay¹⁹ continua sua reflexão abordando

¹⁶ SOARES. *Estudos de currículo e linguagem: referenciais para uma pesquisa sobre identidades sociais no ensino de história*, p. 165.

¹⁷ DU GAY. *Some course themes*, não publicado, 1994; HALL. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo*, p. 13-74.

¹⁸ DU GAY. *Some course themes*, não publicado.

¹⁹ DU GAY. *Some course themes*, não publicado; DU GAY. *Organizing identity: making up people at work*, 1997.

os fenômenos discursivos e afirma que todo significado é produto da construção social do objeto, sendo essa construção realizada exclusivamente através da linguagem e da representação, que se originam de relações não necessariamente escolares.

Sendo assim, os estudos sobre linguagem estendem os procedimentos que permitem analisar e compreender o movimento de saberes e práticas na docência como evento discursivo²⁰. E o “evento” deve ser assimilado como integrante da ação do ensinar, mediando significados e significâncias que poderão transpor as imaterialidades de professores e alunos, negociando, pelos sentidos que produzem, entre outras questões, as marcas que identificam a sociedade.

As propostas, as classes e as concepções de alguns autores²¹, experimentaram em Mikhail Bakhtin ensinamentos sobre a natureza da linguagem como hiato de reabilitação do sujeito como ser histórico e social²², assim como aportes parametrizando a representação de natureza dialógica da linguagem. Tais autores procuram delimitar ponderações sobre o lugar da linguagem no âmbito das Ciências Humanas, indicando um profícuo diálogo entre currículo e linguagem na definição das possibilidades críticas orientadas para estudos sobre identidades sociais. E é através da linguagem que compreendemos o currículo como evento sócio-ideológico, linguagem esta que deve ser interpretada através do diálogo num *continuum* histórico²³.

Pensemos: “o professor e suas práticas discursivas construídas em sala de aula, como sujeito que interage, mesmo que de forma inconsciente, por meio das múltiplas vozes constituidoras de suas práticas de ensino”²⁴, é o ator a transmitir através da linguagem a aprendizagem da língua. E em Bakhtin (1979) há uma afirmação sobre a estrutura social da atividade mental e sua objetivação exterior a nos oportunizar a verificação da expressão semiótica da atividade mental como resultado

²⁰ HALL. *A centralidade da cultura*: notas sobre as revoluções do nosso tempo.

²¹ SOUZA. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem; GERALDI. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética; FIORIN. Interdiscursividade e intertextualidade; BAKHTIN. *Marxismo e filosofia da linguagem*.

²² BAKHTIN. *Estética da criação verbal*; SOUZA. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem.

²³ SOUZA. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem.

²⁴ SOARES. *Estudos de currículo e linguagem*: referenciais para uma pesquisa sobre identidades sociais no ensino de história, p. 57.

da orientação apreendida do mundo social de observação da língua. Para o autor, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”²⁵. É Bakhtin que nos induz a ver a língua além de um sistema abstrato de formas linguísticas e pela ação isolada de um sujeito/falante; é preciso ver um espaço múltiplo de coexistência da própria língua, enquanto fenômeno social; o que constitui sentido e significação às coisas/fatos através da linguagem.

O quesito primeiro da linguagem, através dos postulados de Bakhtin e dos já referidos pesquisadores, está na compreensão da ferramenta de composição da interação verbal própria, se for ponderado que a interação verbal acontece entre sujeitos estruturados socialmente – parece ser através da interação verbal, o meio social como espaço-temporal constituidor da consciência do indivíduo. Esta, de acordo com o cenário de experiência do sujeito, da associação deste com o meio social em estudo, dispõe o sistema de signos estabelecido e produz novos sentidos conceituais e discursivos.

No entanto, nada disso tem nexos se não nos voltarmos para a formação e a carreira docente – um tema crítico numa perspectiva de política em relação ao desafio da melhoria da qualidade da educação para todos, e de uma tal recuperação de um tempo perdido. Logo, é preciso atentar para a complexidade e a manutenção dos conhecimentos acumulados, que são a base da educação. Assim, fica uma importante questão: a formação do professor é coerente com as demandas de nossa sociedade? Não era antes da pandemia. Ocorreu melhora?

Formação inicial, práticas docentes e formação continuada

As demandas da sociedade perpassam a dinâmica da prática docente, que nos direciona o olhar para etapas anteriores ao cenário da sala de aula: o da formação inicial do professor! Antes de considerarmos questões salariais e planos de carreira, é preciso atentar para os programas de formação e para a continuidade da formação.

²⁵ BAKHTIN. *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 32-45.

Em outubro de 2009, a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) lançou uma pesquisa a respeito do assunto “Professores do Brasil: impasses e desafios”, sob a coordenação da formadora de professores, Bernadete Gatti²⁶. A pesquisa relata, entre tantos tópicos, que os cursos de licenciatura não possuem uma carga horária suficiente para a devida formação, no tocante à didática e à metodologia de ensino – se ocupando com a Ciência Política e a Filosofia, que não são menos importantes em termos de conteúdo. Ela enfatiza que não há institutos ou faculdades dedicadas à formação do professor, mas cursos isolados que formam disciplinarmente, especializam em certas áreas, mas que ainda deixam uma lacuna, não focando na formação pedagógica.

A pesquisadora avaliou alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), percebendo que houve uma expansão de cursos presenciais de licenciatura entre os anos de 2001 e 2006 (65%), ainda que as matrículas tenham aumentado noutro ritmo: 39% apenas. Gatti, ao longo da pesquisa, denuncia o modelo metodológico de formação dos professores em toda a América Latina, mostrando que a estrutura das licenciaturas não acompanhou o desenvolvimento tecnológico, por exemplo; as próprias universidades as consideram “um curso menor”, apontando um dos eixos do problema.

Portanto, se não há mudanças na qualidade educativa do país, em que não há visível acompanhamento ao desenvolvimento de um currículo que se adapta às inovações tecnológicas, como os professores poderão mediar conhecimento, se estes vêm para a sala de aula muitas vezes com menos bagagem cultural que seus alunos?

Essa discrepância é evidenciada por Marinho, que apontou que:

As diretrizes curriculares que estão sendo estabelecidas para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica vêm colocando às instituições de ensino superior, por suas licenciaturas, o desafio de fazer com que seus alunos e alunas adquiram competência para fazer uso das novas linguagens e tecnologias,

²⁶ GATTI; BARRETTO. *Professores no Brasil: impasses e desafios*.

considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos²⁷.

Desde 2001, documentos oficiais mencionam que essa necessidade nas licenciaturas talvez não seja mais uma questão de escolha, mas sim de organizar um processo de “iniciação” no uso das tecnologias digitais na formação inicial de professores.

Em consequência, Bracewell e Laferrière²⁸ afirmam que os benefícios para os alunos no uso das novas tecnologias dependem de professores que apresentem habilidades tecnológicas e atitudes relacionadas à incorporação da tecnologia da informação no processo de ensino. As habilidades e a atitude competente dos professores são ainda dependentes de uma capacitação que os docentes recebam em sua área e no uso das ferramentas tecnológicas. “Apesar de um treinamento aumentando no uso das tecnologias, os professores encontram numerosas barreiras quando colocam suas ideias em prática nos contextos social e cultural de suas escolas”²⁹.

Se as políticas públicas são incipientes para se investir na formação inicial dos professores, a situação é ainda mais grave quando se trata de formação continuada. No entanto, desde 1998, com o surgimento da avaliação sistêmica nacional no processo de análise da educação básica, equipes de professores com formação inicial e continuada específica em Língua Portuguesa, bem como efetiva experiência de sala de aula e comprometimento ético-social, vêm realizando o trabalho de avaliar produções textuais da série final do ensino médio, num trabalho cooperativo e colaborativo.

Até 2008, as avaliações sistêmicas nacionais eram um evento de cunho voluntário, passando a ter caráter de vestibular em 2009, despertando questionamentos a respeito de seu caráter e de sua função, a partir das variantes que cada exame apresentava em cada ano. No ano de 2007, a correção avaliativa das provas de redação ocorreu em meio digital, e foi apoiada por meio de grupo de colaboração à distância

²⁷ MARINHO; LOBATO. *A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo: motivos e estratégias para a sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas?*, p. 36.

²⁸ BRACEWELL; LAFERRIÈRE. *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools*.

²⁹ BULLOCK; DE LA CRUZ. *Going Electronic: Modeling A paper “less” Classroom*.

mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs) e presencialmente através de encontros nos chamados pólos de encontros presenciais, em que os corretores/avaliadores contam com o apoio dos supervisores para sanarem suas dúvidas. No ano de 2008, a correção se deu de forma colaborativa entre os professores ainda no formato professor/corretor/avaliador – mediador (supervisor) – professor/corretor/avaliador e pólo, mas com o uso da ferramenta *e-group*, o que demonstra uma mudança na perspectiva de “colaboração” – tal interação provocou o surgimento de uma comunidade de prática. Nos anos de 2009 e 2010, retomou-se ao formato de 2007, sem interação digital por parte dos envolvidos.

O que se percebe é que pouco se verificou a respeito do impacto das ferramentas tecnológicas, tanto no currículo de formação escolar quanto nas práticas escolares. E isso se repete no processo de avaliação realizado por docentes no ambiente virtual. Neste sentido, a pesquisa de mestrado intitulada *Tecnologia e interação em uma comunidade de prática: colaboração entre docentes*³⁰ é um estudo de caso a respeito dos procedimentos, das crenças e dos impactos do uso do computador como mediador entre os docentes que compuseram o grupo corretor de avaliações sistêmicas de 2008 e que desenvolveram atividades de forma interativa. A pesquisa focaliza a interação como suporte de cooperação para um trabalho muito mais efetivo entre docentes.

As análises apontaram para a necessidade de revisão do currículo da licenciatura para tratar da preparação dos licenciados às novas condições sociais com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Essa preparação evitaria a obsolescência das habilidades docentes e o consequente prejuízo no uso das novas formas de ensinar e aprender. A análise das interações dos membros do *e-group* de 2008 levou a pesquisadora a perceber a importância da atividade colaborativa para formação e desenvolvimento de uma comunidade de prática e ainda reforçou a importância da formação e do treinamento de professores para o uso dos recursos tecnológicos, como fator diferencial para a adequação e para o sucesso de programas de avaliação seriada. Imaginem a

³⁰ GOMES. *Interação e tecnologia em uma comunidade de prática: colaboração entre docentes*.

importância desta adequação curricular de formação hoje, no final de 2022.

A necessária formação docente inicial e continuada fica ainda mais explícita nos últimos dois anos (2020-2022), com a instalação da pandemia da covid-19, que conduziu alunos pobres e ricos para dentro de suas residências. Com equipamento ou sem ele, com acesso à internet rápida ou não, com professores capacitados ou angustiados em sua tecno-ausência-pedagógico-tecnológica. E mais, municípios e estados, escolas públicas e privadas, da educação básica e superior, obrigaram os professores a conformarem sua prática ao uso das tecnologias, não simplesmente como suporte, mas como ambiente profícuo de ensino e de aprendizagens.

O mais triste da questão é que surgiram tantos conceitos para o ensino que estava a se propor, instalado a “toque de caixa”, para ocupar os alunos que não poderiam, de forma alguma, nem mesmo em meio à possibilidade de não haver amanhã para ninguém, ficar sem a tutela de um professor *babysitter*: era ensino remoto, ensino híbrido, ensino remoto emergencial... O caso é que os professores tiveram que se virar, sem apoio técnico e tecnológico para pesquisar, criar e gravar suas aulas expositivas e transmiti-las, ora assincronamente, ora sincronamente.

O mal que assolou as nações alterou radicalmente a condução de todas as áreas do saber. O período atual requer da sociedade uma reformulação organizacional. A educação veio presenciando adaptações para se amoldar ao “novo normal”. A crescente demanda por aulas (atividades) remotas requisitou diretrizes e procura por alternativas de forma diligente e quase que instantânea (ao menos para as redes particulares de ensino), com a finalidade de reduzir os desafios de acesso e a manutenção de alunos da educação básica. As aulas remotas empregadas por instituições país afora potencializaram as desigualdades deste acesso e da continuidade na educação, sobretudo dos alunos das escolas públicas, se considerarmos os estudantes das escolas privadas – que desfrutaram de maior acesso a tecnologias digitais e de conectividade à internet. Para tanto, a educação transpôs e segue transpassando obstáculos em prol de ressignificações múltiplas. Isso acontece de modo ímpar quando observamos a sala de aula virtual, a sala de aula remota, que, pontualmente, deve(ria) ter aproximado alunos de todos os

segmentos e etapas. Nesta conjuntura, tornou-se urgente disponibilizar ao aluno um uso significativo da tecnologia móvel, visto ser este um dos instrumentos disponíveis (quando há!) para a continuidade do processo educativo no modelo remoto emergencial, que deu lugar às práticas mais corriqueiras da sala de aula: presença, copiar, decorar e ser avaliado.

Finalizando a discussão com algumas considerações

No momento em que ponderamos qualificar a estratégia pedagógica do ensino remoto e o teletrabalho docente, os governos estaduais e municipais resolveram implantar o ensino híbrido, de modo que a escola voltasse a funcionar semipresencialmente, sem que toda comunidade escolar estivesse imunizada. Retornamos para as salas de aula, ainda mascarados e receosos, mas o maior receio é de que não coloquemos em prática nada do que a situação nos ensinou, em termos de formação docente, ensino-aprendizagem, usos tecnológicos, respeito à formação cidadã, de quem ensina e de quem aprende.

Avançamos em questões tão caras, sérias e importantes, como a multicultural formação cidadã, que pode ser realizada por meio da educação. No entanto, continuamos quinze anos atrás de conceitos e práticas já consolidados em outras nações. Independentemente das modalidades adotadas pelas instituições públicas e privadas, precisamos nos perguntar: estamos realmente preocupados com a formação cidadã? E quanto aos governos, secretários educacionais e a mídia, também estão preocupados?

Gestores e secretários de educação estão preocupados com educação, formação, desenvolvimento do quê? Como, se o retorno ao presencial não deu oportunidade para as narrativas dos atores escolares? Vivenciamos uma pandemia! Que iluminou aos olhos de todos o tamanho das mazelas educacionais vivenciadas de norte a sul do país. Muitos perderam entes queridos, vizinhos, conhecidos! Fingimos que nada aconteceu e nem está acontecendo!

Mas entendo: tem-se que “recuperar” o tempo perdido! Tem-se que cumprir com os dias letivos e a carga horária... sem currículo atualizado, sem considerar as identidades sociais, sem organização e/ou

manutenção das estruturas educacionais, sem salários decentes, sem investimentos nos multiletramentos! A ordem é seguir!

Tardif dedica-se (há mais de três décadas), em suas ponderações e estudos a conteúdos educacionais concernentes aos saberes docentes, à formação profissional, à divisão do trabalho na escola, à integração profissional e às profissões do ensino no contexto escolar³¹. Questiona a profissionalização do ensino, argumentando o caso de o processo não partir dos professores, mas de resoluções do Estado ou de moções de valorização do magistério, estimulando os professores a lutarem por sua própria identidade profissional. E concordo com ele que a crise da covid-19 pode exacerbar o problema da escassez de professores (que já existe em algumas disciplinas mais do que em outras) e ele é enfático ao nos alertar para a necessidade de nos protegermos contra soluções mágicas que acabam querendo aligeirar a formação docente, ressaltando que “está na hora de se fazer um balanço crítico e de explorar novos caminhos”³². Avalio que seus apontamentos em relação ao panorama canadense conversam com outros cenários educacionais, que inclui o brasileiro. O currículo de formação docente, de ensino-aprendizagem, os discursos, as identidades e os multiletramentos precisam ser caminhos e pilares de uma formação que amadurece e se fortalece e não que se precariza transvestida de falsas novidades.

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Coordenação de Bernardete Angelina Gatti. Brasília: Editora Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRACEWELL, Robert; LAFERRIÈRE, Thérèse. (2002). *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools*. [S. l.]: Laval University/McGill University.

³¹ TARDIF. *Pénurie d'enseignants: ¿raccourcir la formation estila la solution?*.

³² TARDIF. *Pénurie d'enseignants: ¿raccourcir la formation estila la solution?*.

- BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. (1996). *Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasília: MEC/SEED.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. (2001). *Proposta de diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, MEC/SESU. 86 p.
- BULLOCK, David; DE LA CRUZ, Emily. *Going Electronic: Modeling A paper "less" Classroom*. [online]. SITE 97- Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education (SITE), 1997. Proceedings. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137?via%3Dihub>. Acesso em: 5 maio 2022.
- DU GAY, Paul. (1994). *Some course themes*, não publicado, Milton Keynes, The Open University.
- DU GAY, Paul. *Organizing identity: making up people at work*. In: DU GAY, Paul (ed.). *Production of Culture/Cultures of Production*. Londres: SAGE Publications, 1997. p. 123-147. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=ro28Q6LK4ucc&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 5 maio 2022.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2018.
- GOMES, Silvana Aparecida. *Interação e tecnologia em uma comunidade de prática: colaboração entre docentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet/MG. Belo Horizonte, 2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação e realidade*, n. 22, v. 2, jul./dez. 1997.
- MARINHO, Simão Pedro Pinto; LOBATO, Wolney. *A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo: motivos e estratégias para a sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas?*. 2004. Relatório técnico de pesquisa. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. 114 p.
- MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- SILVA, Maria Aparecida. *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 11. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Ana Paula Taveira. *Estudos de currículo e linguagem: referenciais para uma Pesquisa sobre*

Identidades Sociais no Ensino de História. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Solange Jobim e. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e educação*, n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. *Pénurie d'enseignants: ¿raccourcir la formation estila la solution?* La Presse. Recuperado de <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-07-01/penurie-d-enseignants-raccourcir-la-formation-est-il-la-bonne-solution.php>. Acesso em: 1 jul. 2020.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge, University Press, 1998.

WENGER, Etienne Charles; SNYDER, William M. *Communities of practice: the organizational frontier*. Harvard Business Review, jan./feb. 2000.

WENGER, Etienne Charles; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

Ensino de palavras e sentidos: constatações e relatos entre educações

Geraldo José Rodrigues Liska

Introdução

Como professores, pensamos sempre em trabalhar com a língua na sala de aula de modo contextualizado e que seja o mais próximo da realidade dos estudantes. Preocupamo-nos sempre com o ensino de palavras e sentidos na educação básica e suas implicações no desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção escrita. Por isso, no âmbito dos estudos linguísticos, percorremos teorias semânticas, cognitivas, culturais e lexicais, descritas em Liska¹² e em Ferraz e Liska³⁴. Para a educação básica, observamos como tem sido dada atenção aos estudos lexicais. Em resumo, vemos que há ainda maior preocupação dos materiais didáticos e, conseqüentemente, da práxis docente, com a classificação e nomeação de conceitos, em detrimento de compreender processos e fenômenos linguísticos.

No ensino superior, especialmente nos cursos de Letras – licenciatura, exporemos como essas teorias, aliadas às práticas e experiências docentes, primam pela relevância dos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, tanto de professores como estudantes, consoantes às exigências curriculares da educação básica

¹ LISKA. *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical*: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental.

² LISKA. *O estudo do léxico na sala de aula*: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC).

³ FERRAZ; LISKA. *Processos semânticos de formação de palavras*: uma abordagem pedagógica.

⁴ FERRAZ; LISKA. *Pandemia e neologia em manchetes jornalísticas*: criatividade lexical em foco.

e da educação superior. Sabemos que as teorias linguísticas, quando combinadas com práticas e experiências de ensino, destacam a relevância de conhecimentos e vivências da realidade social e cultural, tanto para professores quanto para estudantes, garantindo que o ensino seja relevante e adequado às necessidades educacionais contemporâneas. Nas próximas seções, descreveremos os resultados de nossos estudos sobre a educação básica, o ensino superior e, nosso carro-chefe, o aprendizado de léxico nesses dois ambientes que se entrelaçam.

Perfil do aluno da educação básica sobre aprendizado do léxico

Na educação básica, observamos maior preocupação dos materiais didáticos e, conseqüentemente, da práxis docente, com a classificação e nomeação de conceitos, em detrimento de compreender processos e fenômenos linguísticos. Essa visão terminológica e enciclopedista trazida por esses materiais priva o aluno de se aprofundar em uma dimensão mais importante do estudo das palavras e seus sentidos, assim como da relação entre a língua e a existência do falante, em favor de aspectos formais secundários de ordem meramente sistêmica.

Trabalha-se com os fenômenos semânticos e lexicais não para a apreensão do fenômeno e seu uso, mas para a mera apropriação de um nome (que chega a ser diferente para o aluno, exótico, como “metáfora”, “metonímia”, “homonímia”, “sinonímia”, “antonímia” e “polissemia”), o que confere ao ensino uma sensação de cientificidade enciclopedística que o aluno, na verdade, não tem, pois decora o nome, memoriza sua definição (que, como vimos, já apresenta problemas) e, no final das contas, não sabe ou tem grande dificuldade de aplicar o conceito em outras situações, inclusive na produção escrita. Essa prática dá uma falsa impressão de cientificidade ao ensino e não promove um aprendizado profundo, pois se concentra excessivamente na memorização de termos técnicos e definições, muitas vezes para dar uma impressão de rigor científico. Os alunos decoram termos e definições sem realmente entenderem os conceitos ou como aplicá-los, que muitas vezes podem ser complexos ou inadequados, dificultando ainda mais a compreensão e a aplicação

prática pelos alunos. Isso resulta em um conhecimento superficial que não contribui para a compreensão profunda da língua.

Devemos levar então em conta o conhecimento dos fenômenos muito mais do que da terminologia que se adota em sua classificação. Conhecer o funcionamento da língua, compreender suas diferentes possibilidades de uso e saber utilizar os diversos recursos de expressão deve ser mais importante para o que se aprende com o estudo do português que fazer os alunos decorarem listas de termos técnicos.

Focamos em um ensino que proporcione ao estudante utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência, de coesão lexical e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação). Além disso, é importante, por exemplo, que ele saiba observar e usar recursos estilístico-enunciativos de diversos gêneros discursivos (recursos persuasivos, irônicos, humorísticos etc.), construções metafóricas e compreender as escolhas lexicais típicas de cada gênero textual e situação de linguagem. Essas são algumas habilidades que favorecem as práticas linguísticas do dia a dia, em detrimento somente de memorizar nomes, regras e conceitos.

Evidenciamos, a partir de nossas análises sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, que os currículos educacionais brasileiros são compostos de conteúdos desvinculados de um contexto real de vivência. Exercem a função de silenciar o aluno, não permitindo sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Como aponta Ferrarezi Júnior, “temos currículos silenciosos que precisam ser urgentemente jogados fora e substituídos por currículos barulhentos”⁶.

Como resultado de nossas pesquisas ao longo de praticamente dez anos, conseguimos evidenciar um perfil para o aluno da educação básica do que ele entende sobre os estudos de palavras e sentidos na sala de aula:

- Reconhece que uma mesma palavra pode ter vários sentidos;
- Trata polissemia e homonímia com definições muito próximas;
- Conhece somente processos formais na produção lexical, como derivações e composições (e aprende sobre estrangeirismos e empréstimos como formas de novas palavras serem introduzidas na língua);

⁵ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*.

⁶ FERRAREZI JÚNIOR. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*, p. 28.

- Reconhece que palavras se formam devido a necessidades do dia a dia;
- Não sabe por que o livro de português ensina conceitos como metáfora, metonímia, homonímia e polissemia;
- Não sabe dar exemplo desses processos e fenômenos linguísticos no dia a dia e não sabe fazer uso deles em outras disciplinas;
- E o mais impactante: não sabem relacionar o que aprenderam fora da escola (abrangendo 85% dos alunos com os quais trabalhamos).

Esta última consideração nos tem chamado muita atenção, pois a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios da educação que não estão sendo efetivados.

A formação do profissional de Letras e educador

Base Nacional Comum para a formação em Letras

A formação em Letras – Licenciatura é atravessada por duas Diretrizes Curriculares Nacionais: A Resolução CNE/CES n. 18/2002⁷ e a Resolução CNE/CES n. 2/2019⁸. As DCN do curso de Letras foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 e esse documento foi fundamentado no Parecer CNE/CES 492/2001⁹ e o Parecer CNE/CES 1.363/2001¹⁰. Ela prevê que os projetos pedagógicos desse curso devam explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de

⁷ BRASIL. *Resolução CNE/CES 18/2002*, p. 34.

⁸ BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*.

⁹ BRASIL. *Parecer n. 492/2001, de 3 de abril de 2001*.

¹⁰ BRASIL. *Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*.

avaliação. O Parecer CNE/CES 492/2001 prevê o seguinte perfil para os egressos de Letras:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Além de todas essas exigências que são essenciais para qualquer profissional de Letras, o estudante de um curso de licenciatura deve também dominar conteúdos pedagógicos, como veremos a seguir. De antemão, deixamos um alerta: como conciliar o que um profissional de Letras realmente precisa conhecer para se diferenciar de qualquer outro profissional e, ainda assim, ter domínio sobre teorias e práticas educacionais sem que tornemos o currículo exaustivo e com uma carga horária que exigirá do graduando talvez cinco anos de formação?

Com mais detalhes, passaremos à BNC-Formação: não só dos licenciados em Letras, mas também de todos os professores, esse documento exige proficiência em língua portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta, proficiência em língua portuguesa. A formação prevê também conhecimento da matemática, para a elaboração de relatórios estatísticos; vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital; resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem; articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado; alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico; e articulação da BNC-Formação com os fundamentos políticos

referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido.

O documento foi criado a partir de algumas considerações. Entre elas estão o baixo valor social da carreira do magistério, as características socioeducacionais e culturais dos estudantes dos cursos de licenciatura, a situação de improviso vivenciada por professores sem formação adequada, a ausência de uma política nacional específica e articulada, a forte tradição no aspecto disciplinar e fragmentado das DCN, sem articulação dos conteúdos, a existência de estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais, o excesso da oferta de cursos à distância, a necessidade de parâmetros e o pouco preparo de docentes das instituições de ensino superior.

Pensando no desenvolvimento do aluno, a resolução defende a articulação com a BNCC, a aprendizagem na idade adequada e em diferentes contextos educacionais e socioculturais e o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais. O enriquecimento no processo de formação de professores muitas vezes se estabelece nessas entrelinhas, onde é possível explorar situações diferentes das previstas nos conteúdos programáticos dos planos de ensino das disciplinas e/ou componentes curriculares. Na próxima seção, teceremos mais detalhes sobre a BNC-Formação.

A Base Nacional Comum para a Formação de professores

No fim de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que aprova novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹¹, com fundamento no Parecer CNE/CP n. 22/2019, aprovado em 7 de novembro do mesmo ano¹².

O documento revoga a recente Resolução MEC/CNE n. 02/2015¹³ para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em cumprimento

¹¹ BRASIL. *Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019.*

¹² BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019.*

¹³ BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.*

ao art. 11 da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹⁴, que deu nova redação ao art. 62, § 8º, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB¹⁵, ao estabelecer o prazo de dois anos para que os currículos dos cursos de formação de docentes tenham por referência a BNCC.

É certo que essa nova organização impacta na transformação dos cursos já existentes e, se aprovada, cada IES terá prazo limite de até dois anos, a partir da publicação da resolução, para implantação. As instituições que já se adequaram à Resolução MEC/CNE n. 02/2015, terão o prazo limite de três anos.

O documento estabelece competências gerais e específicas que envolvem conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, por meio de uma nova organização dos cursos de licenciatura, em três grupos, com a carga horária total de 3.200 horas, com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos:

Grupo I: 800 horas (oitocentas horas), de base comum dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

Grupo II: 1600 horas (mil e seiscentas horas), de aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 horas (oitocentas horas), de prática pedagógica, das quais: a) 400 horas (quatrocentas horas) de estágio, em situação real de trabalho em escola, segundo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição formadora; b) 400 horas (quatrocentas horas) de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde seu início, segundo PPC da instituição formadora¹⁶.

Assim como na educação básica, essa formação inicial já previa uma base nacional comum proposta por essa resolução, orientada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente. Isso conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática

¹⁴ BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.*

¹⁵ BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996.*

¹⁶ BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019.*

e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Uma das diferenças entre a Resolução MEC/CNE n. 02/2015¹⁷ com a atual é que naquela estava marcadamente claro que as instituições de ensino superior deveriam conceber a formação inicial e continuada na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Seus projetos de formação deveriam ser elaborados e desenvolvidos por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns públicos estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração. A resolução atual até defende a integralização entre os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino como um dos fundamentos pedagógicos da formação, a fim de promover uma ponte orgânica entre a educação superior e a educação básica. O problema é que essa orientação se dá com o curso já consolidado, ou seja, sem a participação efetiva da comunidade na construção da proposta de formação.

A nova resolução prevê também que a oferta de formação continuada não seja algo específico das instituições de ensino superior, mas sim por meio do estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e instituições locais.

O piso salarial, tratado na parte de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, tinha sido fixado na Resolução MEC/CNE n. 02/2015¹⁸ com valores nunca inferiores aos do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação e normatizada a revisão salarial anual. Esse assunto também foi retirado com a resolução atual.

Sobre os aspectos pedagógicos, o documento prima pela associação entre as teorias e as práticas educacionais. Deve haver a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Com relação à prática profissional, o

¹⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

¹⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

futuro professor deve ter habilidade para planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. Essas práticas precisam ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado.

A formação deve propiciar aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica e de competências sintonizadas com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas.

Não só para os licenciados em Letras, mas como todos os professores, exige-se proficiência em língua portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta.

Defendemos que essa nova base, assim como já tínhamos defendido em 2017, deve primar pela relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho¹⁹. Além disso, deve valorizar a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa.

As competências específicas envolvem o conhecimento profissional (como conhecer os conteúdos, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e o sistema educacional); a prática profissional (como planejar, criar, avaliar e conduzir práticas pedagógicas); e o engajamento profissional (como o comprometimento e o engajamento com a própria formação e a formação da comunidade escolar).

¹⁹ LISKA; RIBEIRO. *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua articulação com a legislação para a formação inicial do professor de língua portuguesa.*

Assim como na educação básica, essa formação inicial já previa uma base nacional comum proposta por essa resolução, orientada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente. Isso conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ensino do léxico

Quando focamos no ensino do léxico, percebemos em nossa tese que o envolvimento com o léxico na BNCC acontece em sua maioria por meio de atividades de leitura, ao inferenciar o sentido das palavras²⁰. Ainda que o léxico tenha bastante atenção na BNCC, em contrapartida com orientações e propostas curriculares nacionais anteriores (como os PCNs e as OCNs), fica em defasagem a habilidade criativa do aluno em usar produtivamente os recursos estilísticos e lexicais de expressão. Ensinar a usar as palavras em diversas situações comunicativas, principalmente como recursos estilísticos de expressão na produção de textos, ainda é uma atividade incipiente nos documentos oficiais.

Mesmo assim, é considerável o espaço que o léxico vem ganhando ao longo de vinte anos (desde a publicação dos PCNs). Nos parâmetros, defende-se que a produção de textos merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito, que envolve uma tarefa difícil, de como coordenar decisões sobre o que dizer (organização das ideias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos etc.)²¹. Mesmo com essa orientação para o estudo no léxico na produção escrita e mesmo defendendo que o “trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno”²², quando observamos

²⁰ LISKA. *O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC)*.

²¹ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, p. 47.

²² BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, p. 63.

logo em seguida sugestões de atividades como “aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras”²³ e “apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente”²⁴, continuamos com um trabalho voltado para listas de palavras e não num contexto discursivo, interativo, como foca o PCN.

Evidenciamos que, devido à tradição de se ensinarem palavras de maneira desarticulada (uma parte destinada à morfologia e outra às atividades de vocabulário e interpretação de texto), é provável que as orientações privilegiem a atenção à estrutura em detrimento ao sentido. Ainda assim, como dissemos, é importante destacar o espaço que o léxico vem ganhando com a análise das propostas e orientações curriculares no Brasil ao longo desses últimos vinte anos.

Mostramos que o estudo das palavras, em especial seus usos metafóricos e metonímicos, em certos LDPS, se prende à consideração do uso estilístico, como se a metáfora e a metonímia constituíssem apenas figuras de linguagem, sem destaque para a possibilidade de formação de palavras a partir dos mecanismos de mudança semântica²⁵. Entretanto, não se pode negar que os documentos oficiais que orientam a educação básica no Brasil reconhecem a importância dos estudos lexicais em sala de aula, enfatizando as diversas possibilidades de uso da palavra, evocando seus múltiplos sentidos, desde os mais usuais até os mais especializados.

Para tanto, ajudaria muito pensar em currículos que contivessem uma proposta de ensino dos processos de constituição e uso da língua, de modo que tais processos fossem mais vantajosamente estudados em sala de aula, numa abordagem semântica, cognitiva e lexical, relacionada aos aspectos culturais de existência do aluno.

Sabemos que não temos como falar de um ensino de palavras e sentidos desvinculado da cultura. Além disso, quanto mais compreendemos sobre a cognição humana, mais nos damos conta da importância de fenômenos semânticos e lexicais, como a metáfora e a polissemia, tanto para a própria maneira de o homem ver, pensar e representar o mundo,

²³ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, p. 63.

²⁴ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, p. 63.

²⁵ FERRAZ. *Processos semânticos de formação de palavras: uma abordagem pedagógica*.

quanto para a definição de sua própria humanidade. A capacidade de gerar e operar facilmente com metáforas, por exemplo, é também um elemento diferenciador singular das línguas naturais em relação às linguagens artificiais, como as dos computadores, o que dá uma dimensão da importância desse fenômeno em um sistema linguístico qualquer.

Retiramos uma atividade da coleção “Tecendo linguagens”²⁶, que compõe o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020). Cada unidade dessa coleção possui algumas seções destinadas à discussão via expressão oral (“Trocando ideias”), ao desenvolvimento da competência leitora (“Práticas de leitura”), à reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos (“Reflexão sobre o uso da língua”) e à textualização, à avaliação e à reescrita, além de sugestões para a circulação do texto (“Produção de texto”). A atividade em tela faz parte da seção “Reflexão sobre o uso da língua”:

3. Leia a tira a seguir.



BROWNE, Chris. *O melhor de Hagar, o horrível*. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

Tecendo
linguagens.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO.
Tecendo linguagens:
língua portuguesa: 6º
ano, p. 59.

²⁶ OLIVEIRA; ARAÚJO. *Tecendo linguagens*: língua portuguesa: 6º ano, p. 59.

d) O emprego da palavra *novíssimo* por Helga, no segundo quadrinho, dá ênfase à expressão “novo vestido”, usada por Hagar no primeiro quadrinho, reforçando o estado em que se encontrava o vestido antes de ser posto na chuva.

a) Você consegue perceber humor nessa tirinha? Explique. Resposta pessoal.

b) No segundo quadro da tira, a personagem Helga afirma que os adolescentes “não vestem nada que pareça novíssimo”. Você concorda que esse seja mesmo um modo de pensar e agir dos adolescentes? Por quê? Resposta pessoal.

c) Observe que no primeiro balão da tira há um substantivo caracterizado por um adjetivo e uma locução adjetiva.

- Que substantivo é esse? Vestido.
- Qual adjetivo e qual locução adjetiva o caracterizam? O adjetivo: *novo* e a locução adjetiva: “de metal”.

Tecendo
linguagens.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO.

Tecendo linguagens:

língua portuguesa: 6º
ano, p. 59.

A primeira pergunta trata de perceber o humor da tira e explicá-lo. A resposta é pessoal. Combatemos insistentemente esse tipo de atividade, pois a partir do momento em que é permitida uma resposta pessoal sem que nenhuma orientação seja dada sobre o que fazer com essa resposta dá a ideia de que a pergunta está ali somente para cumprir alguma exigência curricular. Aqui, referimo-nos à habilidade de inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, *gifs* etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (EF69LP05)²⁷. Essa é uma habilidade de sexto ao nono ano.

Já explicamos em Liska²⁸ que o humor não depende de interpretações pessoais para que ocorra e os efeitos de sentido podem ser muito bem trabalhados justamente em uma aula de Português. Excluindo-se essas perguntas de caráter pessoal, sobram as atividades de localizar substantivos, adjetivos e locuções adjetivas. Portanto, até que ponto a coleção cumpre o que promete para a seção criada para, conforme explica no Manual do Professor, conhecer os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos

²⁷ Código da habilidade na BNCC.

²⁸ LISKA. *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical*: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental.

semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais?

Por outro lado, na seção “Práticas de Leitura”, encontramos uma atividade que corresponde melhor ao que se espera da compreensão desses aspectos funcionais do que a própria seção dedicada a isso:

A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buracinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremera como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Sílvia Elpidia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Colô. Esse menino é mesmo um caso de poesia.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



BRUNO BIGNARDI

GLOSSÁRIO

Dragão da Independência: soldado da cavalaria.

Tecendo
linguagens.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO.
Tecendo linguagens:
língua portuguesa: 6º
ano, p. 43.

7. Ao utilizar a expressão “caso de poesia”, o autor fez referência a outra expressão muito usada pelas pessoas no dia a dia. Ele reescreveu uma expressão conhecida, dando-lhe um novo sentido de acordo com as ideias do texto. Qual é essa expressão?

“Caso de polícia”.

8. Como você já sabe, às vezes, uma mesma palavra pode ter vários significados. O sentido só pode ser determinado pelo contexto, isto é, de acordo com a situação em que a palavra foi usada.

a) Leia a definição da palavra *fama* retirada de um dicionário.

b) *Fama*, no contexto, significa voz geral, voz pública, reputação, conceito. Quando alguém tem fama de mentiroso, isso significa que todos sabem disso. Portanto, o sentido é o da acepção 2.

fama s.f. **1** renome; notoriedade: *O cantor alcançou a fama rapidamente.* **2** reputação; conceito: *Meu avô tem fama de ranzinza.*

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2013.

b) Em que sentido foi usada a palavra *fama* no texto 1, de Carlos Drummond de Andrade? O que significa dizer que alguém “tem fama de mentiroso”?

9. Releia a fala do médico no texto “A incapacidade de ser verdadeiro” e responda: O que você entende por “poesia”? Resposta pessoal.

Tecendo
linguagens.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO.
Tecendo linguagens:
língua portuguesa: 6º
ano, p. 44.

A atividade 8 permite inferir ou deduzir pelo contexto linguístico o sentido da palavra “fama” adotado no texto, com a ajuda do dicionário (embora seria mais interessante permitir que o aluno tivesse contato com a própria obra lexicográfica, e não trazer um recorte dele). É importante lembrar que recorrer ao dicionário já é uma habilidade para ter sido trabalhada no 4º ano do ensino fundamental: “(EF04LP03)²⁹ Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta”³⁰.

Os exemplos tratados aqui são apenas ilustrativos para que pudéssemos ter uma noção do tratamento dado ao léxico na educação básica. Na próxima seção, explicaremos como a pesquisa foi realizada tendo como foco o ensino superior.

Léxico no ensino superior: constatações

A Portaria Normativa MEC n. 40 de 12 de dezembro de 2007³¹, alterada pela Portaria Normativa MEC n. 23 de 1 de dezembro de 2010, determina em seu art. 32 os conteúdos que devem ser disponibilizados em página eletrônica própria da instituição de ensino e também na biblioteca para consulta dos alunos ou interessados. Entre os materiais, estão a matriz curricular do curso e o projeto pedagógico com os componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação:

Art. 32. Após a autorização do curso, a instituição compromete-se a observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização, as quais serão verificadas por ocasião do reconhecimento e das renovações de reconhecimento.

§ 1º A instituição deverá afixar em local visível junto à Secretaria de alunos, as condições de oferta do curso, informando especificamente o seguinte:

I – ato autorizativo expedido pelo MEC, com a data de publicação no Diário Oficial da União;

II – dirigentes da instituição e coordenador de curso efetivamente em exercício;

III – relação dos professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva formação, titulação e regime de trabalho;

IV – *matriz curricular do curso*;

²⁹ Código da habilidade na BNCC.

³⁰ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*.

³¹ BRASIL. *Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007*.

V – resultados obtidos nas últimas avaliações realizadas pelo MEC, quando houver;

VI – valor corrente dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos, incluindo mensalidades, taxas de matrícula e respectivos reajustes e todos os ônus incidentes sobre a atividade educacional.

§ 2º A instituição manterá em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no §1º, além dos seguintes elementos:

I – projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação;

II – conjunto de normas que regem a vida acadêmica, incluídos o Estatuto ou Regimento que instruíram os pedidos de ato autorizativo junto ao MEC;

III – descrição da biblioteca quanto ao seu acervo de livros e periódicos, relacionada à área do curso, política de atualização e informatização, área física disponível e formas de acesso e utilização;

IV – descrição da infra-estrutura física destinada ao curso, incluindo laboratórios, equipamentos instalados, infra-estrutura de informática e redes de informação³².

Tendo em vista então que se trata de uma normativa que abrange instituições de ensino de todas as categorias administrativas, tínhamos em mente que a busca por esses documentos nas unidades selecionadas não seria uma tarefa difícil. Tivemos grande dificuldade em obter os materiais para análise, tanto de instituições públicas como particulares. Observamos que é comum faculdades privadas exigirem um pré-cadastro para acessar mais detalhes sobre um curso. Embora seja algo normatizado, nem todas atendem à Portaria Normativa MEC n. 40 de 12 de dezembro de 2007³³.

Em nossa pesquisa de pós-doutorado, analisamos projetos pedagógicos de 218 cursos de Letras – licenciatura respeitadas as questões geográficas da seguinte forma:

³² BRASIL. *Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007*, grifos nossos.

³³ BRASIL. *Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007*.

Tamanho amostral dos estratos (Ni) nas regiões brasileiras

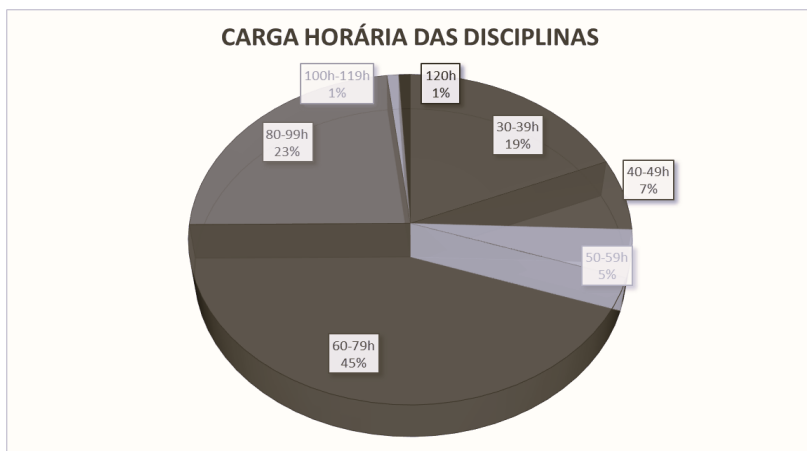
Região	Nº de cursos	Tamanho dos estratos
Sudeste	235	101
Sul	79	34
Norte	39	17
Centro-Oeste	56	24
Nordeste	97	42
Total	506	218

Fonte: elaboração própria.

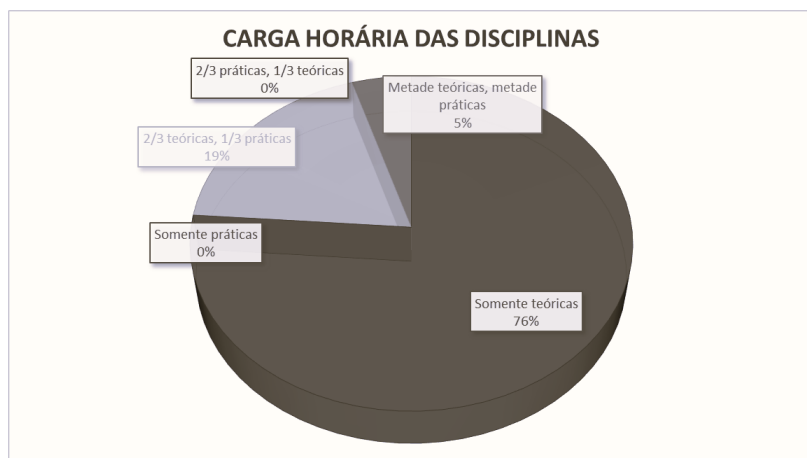
Vimos que é comum os documentos destacarem domínio dos conteúdos básicos (fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e ressaltarem que eles são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. Sabemos que os cursos destacam esse domínio porque ele é estabelecido no perfil do egresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Letras³⁴. Trata-se, portanto, de uma obrigação legal a ser cumprida e não um diferencial. Porém, como dissemos, embora os documentos apontem a necessidade dessa formação, para alguns conteúdos ainda falta bastante clareza, especialmente os estudos lexicais.

Considerando que o ponto de partida para o estabelecimento da BNCC-Formação são os cursos contarem com muita teoria e pouca prática, além da falta de aprofundamento na formação inicial, sem planejamento e sem vinculação com as escolas, elaboramos os seguintes gráficos, após as nossas análises, que traduzem claramente a premissa levantada pelo documento legislativo analisado:

³⁴ BRASIL. *Parecer n. 492/2001, de 3 de abril de 2001.*



Percentual carga horária das disciplinas.
Fonte: elaboração própria.



Percentual carga horária das disciplinas –
Relação teoria x prática.
Fonte: elaboração própria.

Podemos perceber que ainda falta transparência nos documentos analisados sobre a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente,

fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Retomamos Rays³⁵, ao defender que a união entre teoria e prática deve assumir as características de uma verdadeira investigação científica da realidade cotidiana da prática pedagógica.

Os cursos (principalmente em universidades privadas) prometem articulação teoria-prática: estimulada mediante atividades teóricas, teórico-práticas e estágios obrigatórios, colocando o acadêmico em contato com situações inerentes às futuras atividades profissionais.

Com relação à carga horária de prática como componente curricular apresentada pelas instituições, é necessário mencionar que ela já estava prevista desde a Resolução MEC/CNE n. 2, de 19 de fevereiro de 2002: quatrocentas horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. O documento institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Essa exigência se mantém na BNC-Formação, lembrando que, para a oferta na modalidade EaD, as quatrocentas horas são obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Em geral, vimos que os estudos do léxico estão diluídos nas disciplinas de Morfologia, Morfossintaxe, Formação Histórica do Português e Semântica. Ainda temos muito a avançar sobre esses estudos, principalmente com a forma desarticulada desse conhecimento e o privilégio ora à forma da palavra (morfologia, formação histórica), ora ao sentido (semântica), que, como vimos, ainda remonta à abordagem clássica das relações de significação. Dissemos que os estudos lexicais avançaram muito no tempo, mas em questão de currículo ainda se encontram defasados em nível de graduação. Além disso, temos uma nova questão: a associação desse conhecimento ao ensino de português para a educação básica.

³⁵ RAYS. A relação teoria-prática na didática escolar crítica.

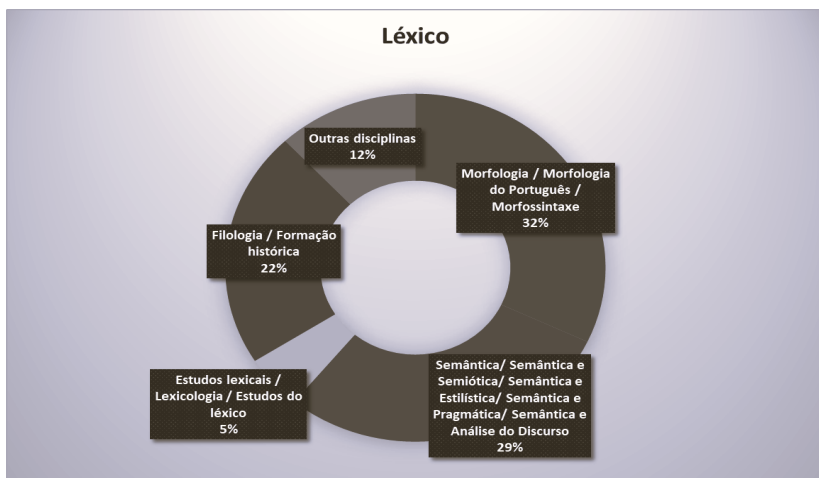


Gráfico: ensino de léxico.

Fonte: elaboração própria.

Nos currículos com dupla habilitação, encontramos facilmente estudos que envolvem domínio do léxico de segunda língua ou língua estrangeira.

Isso nos leva a duas hipóteses:

1. Por se tratar de ensino de língua para o falante que já a tem como materna, supõe-se que ele tenha conhecimento sobre o léxico e que isso não precisa ser marcadamente discutido ou trabalhado, ficando em segundo plano ou como consequência de outras atividades, tanto de gramática como de interpretação;
2. As pesquisas em linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira tradicionalmente visam à ampliação do repertório lexical em habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, por outro lado, pesquisas sobre língua materna não seguem necessariamente esse direcionamento.

As instituições que oferecem estudos do léxico na forma de disciplina obrigatória ou eletiva trabalham com concepções históricas de lexicologia, lexicografia, terminologia e lexicografia pedagógica, relações lexicais, léxico e variedades linguísticas, toponímia e antroponímia, morfologia léxica, estudos do léxico baseados em *corpus* ou em *corpora*, dicionários, léxico e ensino. Enfim, podemos perceber que são várias as abordagens, mas elas são limitadas, pois uma disciplina que aborda especificamente a toponímia de uma região, dificilmente tratará de lexicografia pedagógica, por exemplo. São poucas as que trabalham com um estudo generalizado.

Léxico no ensino superior: experiências

Em 2019, tivemos a oportunidade de ofertar a disciplina Dicionários para fins pedagógicos DCH1056, com trinta horas teóricas e práticas, como eletiva para o curso de Letras da Universidade Federal de Alfenas. Essa disciplina teve como ementa os estudos de obras lexicográficas em geral, tipologia de dicionários, legislações e análise crítica e exploratória de aspectos produtivos ao ensino de línguas e de diversas áreas do conhecimento (pedagogia, linguística, literatura, informática, matemática, biologia, história, geografia, filosofia, sociologia, física, química etc.) em dicionários escolares e dicionários gerais.

Foram unidades temáticas:

- Lexicografia: teoria e prática; Dicionário: natureza e funcionalidades (com foco para o instrumento didático);
- Tipologia de dicionários;
- Estrutura de dicionários;
- Lexicografia e ensino;
- Princípios de escolha de dicionários, PNLD e projetos pedagógicos;
- Avaliação crítica de dicionários escolares;
- Possibilidades exploratórias.

Ao final da disciplina, os alunos foram convidados a responder a um questionário de avaliação com as seguintes perguntas:

1. Você já tinha estudado sobre dicionário (importância, natureza e funcionalidades) no curso de Letras? Se sim, em que disciplina?
2. Em qual período do curso está matriculado(a) hoje?
3. Você considera importante que o futuro professor saiba utilizar adequadamente os dicionários em sala?
4. A disciplina ajudou a mudar sua visão sobre o trabalho com dicionário? Se fosse utilizá-lo hoje na sala de aula seria diferente?
5. De tudo o que foi abordado na sala, entre a importância do dicionário, sua estrutura, finalidade, legislação, o que considera mais importante?
6. O que mais gostou na aula e o que poderia ser melhorado para turmas futuras?
7. Faça um pequeno relato sobre sua experiência com dicionário antes e depois da disciplina.

Compilamos algumas respostas, sem a identificação dos estudantes:

(Aluno 1) Em nenhuma disciplina do Curso de Letras eu tinha estudado sobre dicionários. Estou matriculado no sétimo período. A disciplina foi fundamental para eu perceber como os dicionários são cheios de cargas ideológicas. Também pude como um pode ser diferente do outro, se tratando de público-alvo, finalidades,

estrutura, objetivos etc. Podemos fazer uma relação do léxico usado, se está de acordo com os objetivos pretendidos, se está adequado ao público-alvo etc.

(Aluno 2) A única coisa que eu sugiro de melhor para a oferta da disciplina em outras turmas é a ampliação do tempo, ou seja, uma disciplina que contemple o semestre inteiro. Ficou com um gostinho de quero mais. (PS: pretendo fazê-la novamente, se possível rs, nem que seja como ouvinte rs)

(Aluno 3) Eu usava dicionários, resumidamente, para dois fins específicos: pesquisar significados e também ortografia das palavras. Não passava disto. Ocorria com uma frequência muito baixa, na maioria das vezes, só quando o professor pedia (na época da educação básica) ou quando via uma palavra muito estranha em algumas das leituras que realizei no decorrer da graduação. Hoje, além de usar o dicionário para isto, aprendi a ter gosto pela leitura das palavras e seus significados, atentando para as diferenças existentes de uma edição para outra ou até mesmo de um dicionário para outro. Hoje, enxergo os dicionários como uma ferramenta indispensável na construção e transformação de conhecimentos.

(Aluno 4) Seguramente sim a disciplina ajudou a mudar sua visão sobre o trabalho com dicionário. Gostei muito de tudo que foi abordado. O que poderia melhorar ampliação das horas. Antes, eu o via [o dicionário] como um mero auxílio. Hoje, o vejo com uma visão mais abrangente.

(Aluno 5) Acredito que o mais importante seja levar em consideração a influência que a finalidade do dicionário exerce sobre os conceitos contidos nele. O que mais gostei foi estudar as diferenças que existem nos conceitos de dicionários de anos diferentes. A disciplina me proporcionou uma nova visão acerca do uso de dicionários. Antes eu enxergava o dicionário como uma ferramenta apenas de consulta de significados, mas após a disciplina, passei a enxergá-lo como uma rica ferramenta que contém muito mais que significados, mas contém informações implícitas em seus conceitos e essas informações trazem um outro modo de entender o conceito de determinada palavra.

Aqui, abordamos especificamente os dicionários na sala de aula. No entanto, podemos perceber nesses relatos como o trabalho com o ensino do léxico pode contribuir para uma percepção da língua muito além da sua abordagem meramente sistêmica. Almejamos a aplicação de técnicas educativas que promovam o conhecimento linguístico e cultural entre o material pedagógico e a existência extraescolar tanto do aluno da educação básica, como do futuro professor de língua, o profissional

de ensino que terá em suas mãos a possibilidade de promover um ensino que seja proveitoso para a sua formação e para a vida do seu público.

Conclusão

Esperamos, com esse levantamento, ter um panorama sobre os estudos lexicais em nível nacional, a fim de contribuir não apenas em descobrir como os saberes linguísticos estão dispostos, mas também se estão articuladas teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem. Evidenciamos que a formação de professores está para além das matrizes curriculares, onde se torna possível romper com os paradigmas conteudistas e desenvolver discussões aprofundadas sobre a valorização do processo de formação de professores.

Tanto propostas pedagógicas como demais documentos norteadores do ensino precisam trazer abordagens dos processos de constituição e uso da língua que sejam mais vantajosamente estudados em sala de aula, articulados com a cultura e a sociedade, entre o que se pretende que seja objeto de estudo linguístico na faculdade e na escola para a consecução de um ensino de língua que seja mais do que informativo: que seja realmente formativo e libertador.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, n. 247, 23.12.2019, Seção 1, p. 115, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES. *Parecer n. 492/2001, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes

Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 9 jul. 2001a. Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 18/2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Homologado pela Portaria MEC n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142, 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. *Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Processo n. 23001.000126/2001-69. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 29 jan. 2001. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010*. Disponível: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf. Acesso em: maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997. 144 p.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2008. v. 1. 270 p.

FERRAZ, Aderlande Pereira; LISKA, Geraldo José Rodrigues. Pandemia e neologia em manchetes jornalísticas: criatividade lexical em foco. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, São Paulo, v. 50, p. 1047-1063, 2021.

FERRAZ, Aderlande Pereira; LISKA, Geraldo José Rodrigues. Processos semânticos de formação de palavras: uma abordagem pedagógica. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; ARAÚJO, Mariângela de; CONDÉ, Valéria Gil. *Saberes lexicais*. São Paulo: FFLCH/USP, 2019.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. *O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC)*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. 265 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 201 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LISKA, Geraldo José Rodrigues; RIBEIRO, Luciana Maria Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua articulação com a legislação para a formação inicial do professor de língua portuguesa. *Trem de letras*, v. 3, p. 81-108, 2017.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano*. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

Expectativas e vivências de estudantes da Faculdade de Letras

Ana Clara Molina Ramos

Deisiane Ferreira de Souza

Mariana Amaral Terra

Introdução

O conceito tradicional de universidade estabelece a necessidade da formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, com o objetivo de construir um país desenvolvido e justo. Nesse sentido, a existência da universidade está intrinsecamente relacionada à formação em três âmbitos diferentes: formação profissional, formação científica e formação cidadã¹. A formação profissional estabelece as diretrizes para o desenvolvimento das capacidades técnicas e dos saberes disciplinares das diferentes áreas. A formação científica diz respeito aos métodos que podem ser aplicados na sociedade por meio da pesquisa. A formação do cidadão, por sua vez, apresenta caráter humanista e promove a construção de uma consciência social por parte do estudante que, ao aprender, desenvolve um pensamento solidário, a fim de resolver problemas reais e concretos.

Nesse contexto, a educação oferecida no ensino superior encontra fundamento na formação e socialização dos indivíduos nos diversos ambientes, com o objetivo de produzir, organizar e disseminar o conhecimento. Além disso, contribui para a melhoria da vida em sociedade, justificando o papel de importante ferramenta para o desenvolvimento social. É pertinente, então, citar a apresentação que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) faz para esse nível de ensino:

¹ SEVERINO. Universidade, ciência e formação acadêmica.

Educação superior está fortemente conectada ao desenvolvimento econômico e social do País, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados ou como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e formação da nação².

Diante do exposto, o ambiente universitário não pode apenas repassar informações, técnicas e habilidades, tendo em vista que o mercado de trabalho “exige capacidade de resolução de problemas, com criatividade e riqueza de iniciativas, em face da complexidade das novas situações”³. Por isso, existe a nossa necessidade, enquanto estudantes, de legitimar a experiência educacional, a partir da compreensão da coexistência humana e das melhorias que podem ser obtidas através do compartilhamento de informações, significados e fatos presentes na sociedade. Sob essa ótica, fica evidente como a formação no ambiente universitário depende da experiência ativa do estudante, já que a nossa reflexão e análise são fundamentais para a construção do conhecimento.

A partir disso, concebemos que a universidade se constitui no espaço físico, permeado por relações e interações humanas, onde a construção do conhecimento deve ser mútua, partilhada e solidária. Por isso, é preciso defender uma formação atenta à dimensão pública da educação, que assuma um caráter inclusivo e de luta pela igualdade e pela diversidade. É necessário que seja oferecido um ensino de qualidade, garantindo a pluralidade de campos do conhecimento e permitindo uma formação alicerçada nas necessidades da sociedade. No espaço universitário importa, pois, compreender as especificidades dessa formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, material disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), apostam no conhecimento de mundo do estudante antes do ambiente universitário e também em seus interesses futuros em relação ao exercício profissional. Com isso, busca-se formar profissionais que dominem a(s) língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s) “[...] para atuar como professores, pesquisadores,

² BRASIL. *Lei n. 12.711/12, de 29 de agosto de 2012.*

³ SEVERINO. *Universidade, ciência e formação acadêmica*, p. 29.

críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”⁴.

Ademais, a partir desse documento, torna-se evidente a necessidade de conteúdos para o domínio do uso da língua em todas as suas manifestações, além do incentivo à reflexão analítica e crítica sobre a linguagem, fomentando as investigações linguísticas e literárias. O estudante e egresso do curso de Letras precisa, assim, interpretar os processos de construção, disseminação e uso da(s) língua(s) estudada(s) e da(s) literatura(s), de forma integradora, valorizando a transdisciplinaridade e as diversidades social, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, entre outras. Não podemos deixar de mencionar, ainda, que a abrangência da formação do estudante de Letras em diferentes áreas necessita de uma formação atuante em áreas afins, de forma interdisciplinar.

Nesse contexto, consideramos fundamental compreender como é pensada e vivida a formação proporcionada pelo curso de Letras na visão dos estudantes da Faculdade de Letras da UFMG, para constatar se ela ocorre com autonomia para construirmos nossa identidade profissional atrelada à identidade pessoal. A relevância dessa pesquisa no âmbito do Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras está respaldada na missão desse projeto em auxiliar os estudantes recém-ingressos no ambiente acadêmico, introduzindo conteúdos considerados imprescindíveis para uma boa formação. Assim, é interessante apresentar a visão de formação que emerge dos próprios estudantes, calouros ou egressos, para que haja uma efetiva participação formativa “no mundo da produção, no mundo da política e no mundo da cultura”⁵.

O presente artigo objetiva, portanto, entender questões relacionadas à formação pessoal e profissional dos estudantes, a articulação entre conhecimentos teóricos e as atividades práticas, a relação com o mercado de trabalho, os motivos que levaram à escolha do curso de Letras e a avaliação dada por eles. Desse modo, investigamos a opinião dos estudantes sobre a formação oferecida pelo curso de Letras na UFMG,

⁴ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, p. 30.

⁵ SEVERINO. *Universidade, ciência e formação acadêmica*, p. 36.

com o fito de compreender como eles enxergam a questão, comparando expectativas e resultados.

Referencial teórico

Segundo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento”⁶. Se tomamos essa afirmação como premissa, entendemos que um curso de licenciatura precisa preparar os futuros professores para muito além do acúmulo de informações a serem transmitidas e que não há uma fórmula específica para a formação de bons profissionais. Temas como os elencados pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, em seu Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), são extremamente relevantes visando a aproximação dos universitários com a sociedade, bem como a implementação e o impacto das políticas públicas nesse meio pelas universidades. Citamos, dentre outros, a formação de professores; o desenvolvimento comunitário; o exercício dos direitos humanos; a inclusão étnica; a inclusão digital, com o intuito de erradicar o trabalho infantil; promover a educação ambiental; reduzir a violência urbana; e gerar trabalho e renda.

Porém, além das diversas licenciaturas, há também a possibilidade da formação em bacharelado no curso de Letras da UFMG, possibilitando muitas opções para a atuação no mercado de trabalho. Nesse sentido, existem premissas acadêmicas que não podem faltar na formação de um profissional com ensino superior tanto da licenciatura quanto do bacharelado: são as que promovem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação. O aluno tem direito de usufruir, no ambiente acadêmico, de um conjunto de conteúdos consistentes e atualizados pela pesquisa dos docentes, iniciando também práticas científicas na sua área. O desenvolvimento de atividades extensionistas está diretamente ligado à missão da universidade pública e o aluno do ensino superior deve vivenciá-las para enriquecer sua formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras determinam que o profissional da área deve ter a “oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a

⁶ FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, p. 25.

competência desejada no desempenho profissional”⁷, no entanto, não especifica quais são essas habilidades. Essa aparente indefinição advém da noção de que “[a] área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”⁸. Decorre daí que os cursos de Letras devem ter estruturas flexíveis que, conforme o documento citado, “propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de ensino superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio”⁹. Sabemos que o mercado de trabalho para essa carreira é extremamente amplo, podendo o formando optar por trabalhar em escolas, agências publicitárias, editoras, jornais etc. e isso nos leva a questionar quais habilidades são, de fato, fundamentais para um bom exercício dessa ampla gama de profissões.

Ainda com base nas Diretrizes Curriculares, o objetivo do curso de Letras é formar profissionais “interculturalmente competentes”, com amplo domínio da língua e conscientes das variedades linguísticas e culturais¹⁰. Ou seja, é preciso que o profissional saiba lidar, como já havia sido destacado, com as diversidades com as quais irá se deparar ao longo do exercício de sua profissão.

Preparar um estudante para atuar de modo responsável e competente ao se formar significa ensiná-lo a lidar com todas as pluralidades que serão encontradas em sua trajetória. Seja na relação com alunos, colegas de trabalho, clientes ou outros, o profissional precisará saber se portar de forma ética e respeitosa quando se deparar, por exemplo, com pessoas de diferentes gêneros, culturas, sexualidades ou nacionalidades. A exemplo disso, as universidades precisam reservar vagas para estudantes cotistas (de baixa renda, negros, quilombolas,

⁷ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, p. 29.

⁸ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, p. 29.

⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, p. 29.

¹⁰ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, p. 29.

indígenas e deficientes), conforme a Lei n. 12.711/12¹¹. Há ainda outra lei que proíbe que as escolas se recusem a matricular estudantes com deficiência, Lei n. 7.853/89¹². Ademais, o artigo 93 da Lei 8.213/91¹³ prevê que empresas com mais de cem empregados tenham obrigatoriamente pessoas com deficiência em seu quadro de funcionários. Isso mostra como a nossa sociedade tem buscado cada vez mais minimizar as desigualdades e promover uma inclusão que seja efetiva, corroborando, com isso, a necessidade de preparar os estudantes para todos os cenários, com o intuito de possibilitar ainda mais avanços.

Embora o mercado de trabalho e as universidades ainda sejam ambientes muito elitizados e segregacionistas, é preciso analisar qual foi o resultado da implementação dessas leis, que buscam garantir a inclusão de pessoas com deficiência, negras, indígenas e economicamente vulneráveis. Há ainda muita resistência quanto à questão da inclusão e da discussão de assuntos afins na universidade, como foi visto em 2017 quando um professor da UFMG questionou a capacidade de um médico que se formou utilizando o sistema de cotas: “eu jamais iria me consultar com um médico que tivesse ingressado no curso de medicina através de cotas”¹⁴.

Pinheiro, Pereira e Xavier realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o real impacto da política de cotas nas universidades e verificaram que:

Com base nos 15 estudos analisados, abarcando 12 instituições estaduais, os dados nos permitem afirmar que a implantação das cotas não gerou perda de desempenho nas universidades, dado que os cotistas das universidades analisadas obtiveram rendimentos similares aos demais estudantes, superando-os, inclusive, nos índices de diplomação e nas menores taxas de evasão¹⁵.

Além das políticas já mencionadas, houve também uma forte mudança na sociedade provocada pela aprovação de leis que passaram a criminalizar atitudes discriminatórias, como a lei anti-homofobia, aprovada somente em 2019, garantindo direitos à comunidade LGBTQIA+.

¹¹ BRASIL. *Lei n. 12.711/12, de 29 de agosto de 2012.*

¹² BRASIL. *Lei n. 7.853/89, de 24 de outubro de 1989.*

¹³ BRASIL. *Lei n. 8.213/91, de 24 de julho de 1991.*

¹⁴ LANDIM. *O Globo.*

¹⁵ PINHEIRO; PEREIRA; XAVIER. *Revista brasileira de educação*, p. 26.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de refletir sobre a preparação dos estudantes do curso de Letras para atuarem também em meio a essa comunidade, cada vez mais plural e diversificada, respeitando os direitos humanos, promovendo a inclusão, estimulando o pensamento crítico e trabalhando em equipe. O estudante precisa concluir o seu curso dominando não apenas os conteúdos teóricos necessários para o exercício de sua profissão, mas também, e não menos importante, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento prático de suas atividades.

O professor António Nóvoa, em conferência para o Instituto Iungo, destaca a importância de se relacionar a teoria à prática, e afirma que:

É preciso criar espaços de interação, espaços em que as coisas estão ligadas, em que as dimensões estão ligadas e em que o professor vá construindo a sua identidade. Que se crie uma maneira de passar da formação para a profissão através das residências docentes¹⁶.

A dificuldade em realizar a transição da universidade para o mercado de trabalho é uma realidade para jovens e adultos no Brasil. Cabe às instituições formadoras oferecer um ensino de qualidade que dialogue com o mundo externo à academia e que prepare o universitário para a atuação profissional.

Diante do exposto, podemos verificar que a atuação do egresso no curso de Letras, seja bacharel ou licenciado, precisa integrar as habilidades adquiridas na universidade. Isso deve ser feito por meio das formações profissionais, científicas e cidadãs a partir dos ensinamentos da extensão, pesquisa e ensino, tendo em vista a valorização das diversidades e da importância da prática.

Metodologia

Pensamos, como mencionado no início deste artigo, em uma pesquisa com estudantes calouros e com egressos do curso para termos uma dimensão das expectativas e do que foi verdadeiramente vivenciado no curso de Letras. A nossa pesquisa, então, procurou avaliar, de forma qualitativa e quantitativa, as respostas dos estudantes recém-ingressos e egressos do curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Os formulários foram desenvolvidos na plataforma Google Forms, tendo em

¹⁶ NÓVOA. *Formação de professores em tempo de pandemia*.

mente a sua alta popularidade como mecanismo de coleta e armazenamento de dados e seu fácil manuseio.

Nesse sentido, desenvolvemos um questionário diferente para cada um dos grupos dos semestres avaliados, analisando as respostas dos estudantes ingressantes em 2020/2 e 2021/1 e dos egressos dos semestres 2018/1, 2018/2, 2019/1, 2019/2, 2020/1 e 2020/2. A amostra de dados foi escolhida a partir da disponibilização do Colegiado dos dados de contato desses estudantes, por intermédio da profa. dra. Heloísa Maria Moraes Moreira Penna, coordenadora do projeto Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da UFMG. Esse projeto faz parte do Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) da Prograd/UFMG e visa disponibilizar dados para

[...] fomentar a qualidade e a inovação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação da UFMG, com a introdução de novas metodologias pedagógicas e avanços tecnológicos, com a produção e aprimoramento de material didático e com a atualização dos projetos pedagógicos e das atividades acadêmicas dos cursos¹⁷.

A nossa preocupação em analisar cada um dos semestres está relacionada com a possibilidade de entender as diferentes opiniões dos estudantes ao longo do tempo, a fim de apresentar resultados mais próximos das suas expectativas e suas vivências nos percursos acadêmicos.

Os formulários foram enviados aos estudantes através do endereço de e-mail do Apoio Pedagógico¹⁸ acompanhados do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e ficaram disponíveis no período entre 10 de dezembro de 2021 e 13 de janeiro de 2022. As identidades dos participantes que autorizaram o uso de seus dados voluntariamente foram resguardadas e eles foram informados da possibilidade de interrupção do processo, se assim desejassem, a qualquer momento. Nesse contexto, foram recebidas 67 respostas dos recém-ingressos e 76 respostas dos egressos.

As perguntas dos formulários dos calouros divergiram pouco das perguntas aos egressos. Além disso, importa destacar que, apesar da elaboração individual do formulário para cada um dos semestres, as questões eram as mesmas para cada um dos grupos: recém-ingressos (calouros) e egressos. No quadro abaixo, observa-se a constituição do formulário dos calouros, com 25 questões distribuídas em nove seções:

¹⁷ PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, não paginado.

¹⁸ fale.apoiop@gmail.com.

Apresentação das funções das seções no formulário dos calouros

Nome da seção		Função
Seção 1	A formação na Faculdade de Letras da UFMG	Apresentar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e solicitar a autorização dos estudantes para a divulgação dos dados obtidos.
Seção 2	Apresentação	Entender a mudança de habilitação dos estudantes; o percurso curricular desses nas modalidades licenciatura e bacharelado e os primeiros contatos com as plataformas digitais da universidade.
Seção 3	Atuação profissional	Compreender as expectativas referentes à contribuição da Universidade para a atuação profissional.
Seção 4	Formação acadêmica	Conhecer as expectativas referentes à formação acadêmica dos estudantes na Universidade, procurando entender a escolha do curso de Letras.
Seção 5	O Apoio Pedagógico	Visualizar a contribuição até o presente momento do Apoio Pedagógico na vida dos estudantes.
Seção 6	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Constatar de que modo os programas de acessibilidade tem contribuído para o aproveitamento do curso de Letras. ¹⁹
Seção 7	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI	
Seção 8	Assistência estudantil – geral	Averiguar a quantidade de estudantes que possuem contato com a Assistência Estudantil da Universidade.
Seção 9	Assistência estudantil – específica	Conceber como os programas de acessibilidade tem contribuído para a permanência e para o aproveitamento do curso de Letras.

Fonte: elaboração própria.

A escolha de não apresentar todas as perguntas no texto está relacionada ao fato de que nem todas as perguntas serão analisadas individualmente, mas sim como parte de temas relevantes para a formação dos estudantes da Faculdade de Letras.

¹⁹ A distribuição em duas seções está relacionada à intenção de entender quantos alunos conhecem o trabalho desse Núcleo.

O formulário para os egressos, por sua vez, foi dividido em oito seções, totalizando 28 questões, de modo semelhante ao formulário para os recém-ingressos, como pode ser observado no quadro abaixo:

Apresentação das funções das seções no formulário dos egressos

	Nome da seção	Função
Seção 1	A formação na Faculdade de Letras da UFMG – 2020/1	Apresentar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e solicitar a autorização dos estudantes para a divulgação dos dados obtidos.
Seção 2	Apresentação	Entender a mudança de habilitação dos estudantes; o percurso curricular desses nas modalidades licenciatura e bacharelado e os primeiros contatos com as plataformas digitais da universidade.
Seção 3	Continuidade de estudos	Compreender em qual modalidade os estudantes concluíram a continuidade de estudos.
Seção 4	Atuação profissional	Compreender a contribuição da universidade para a atuação profissional.
Seção 5	Formação acadêmica	Entender o processo da formação acadêmica dos estudantes na universidade, procurando interpretar as observações positivas e negativas sobre a qualidade do curso de Letras.
Seção 6	O Apoio Pedagógico	Visualizar a contribuição do Apoio Pedagógico durante o percurso acadêmico.
Seção 7	Assistência estudantil – geral	Averiguar a quantidade de estudantes que tiveram contato com a assistência estudantil da universidade e constatar de que modo os programas de acessibilidade têm contribuído para o aproveitamento do curso de Letras.
Seção 8	Assistência estudantil – específica	Conceber como os programas de acessibilidade contribuíram para a permanência e para o aproveitamento do curso de Letras.

Fonte: elaboração própria.

As questões apresentadas nas seções foram elaboradas a partir das referências teóricas que especificam as características da formação do estudante do curso de Letras na nossa universidade. Assim, será possível levantar hipóteses para a variação da perspectiva quando se ingressa e após formado e traçar um perfil do estudante de Letras.

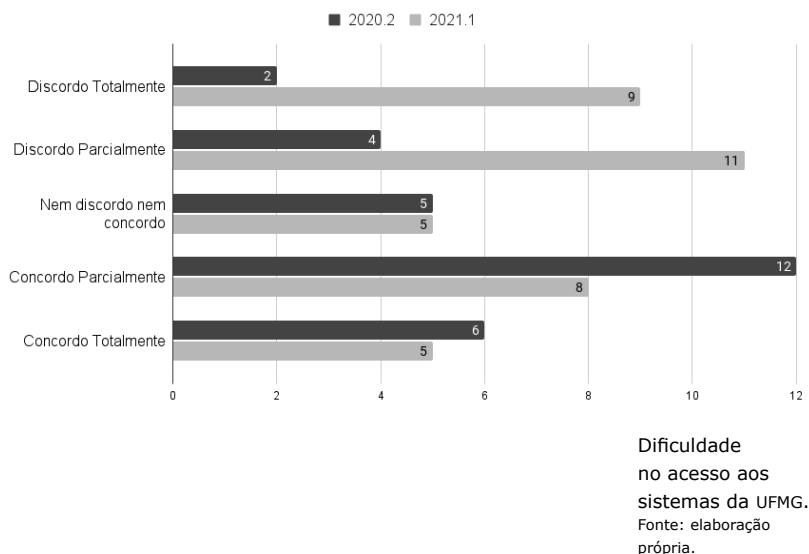
Análise de dados

Calouros 2020/1 e 2020/2

Como mencionado anteriormente, foram entrevistados 67 estudantes calouros: 29 que ingressaram na Fale no segundo semestre de 2020 e 38 que ingressaram no primeiro semestre de 2021. As respostas nos permitirão interpretar a visão atual do ingressante, o que ele espera do curso, quais são as razões para ter escolhido o curso de Letras, entre outras questões.

Em relação à variação das turmas dos recém-ingressos, podemos afirmar que não houve diferença significativa entre elas no que tange ao perfil dos alunos. O formulário foi dividido em seções e a primeira delas, denominada “Apresentação”, mostrou que os respondentes eram em maior parte alunos da licenciatura, quarenta (59,7%), e houve apenas uma troca de modalidade em cada uma das turmas: um estudante passou do bacharelado para a licenciatura em 2020/2 e um passou da licenciatura para o bacharelado em 2021/1. Além disso, essa seção também investigava a dificuldade para acessar o sistema da UFMG (MinhaUFMG e Biblioteca Central), possibilitando respostas de 1 a 5, sendo o número 1 para alunos que não tiveram problemas e o número 5, escolhido por aqueles que tiveram muita dificuldade. O resultado pode ser visto através dos gráficos abaixo:

Você sentiu dificuldade em realizar o primeiro acesso nas plataformas oficiais da universidade (MinhaUFMG e Biblioteca Central)?



Na segunda seção, “Atuação profissional”, foi evidenciado que a perspectiva dos recém-chegados ao curso de Letras é majoritariamente positiva. Quando questionados se acreditavam que “as disciplinas cursadas contribuirão para sua formação integral (como cidadão e também como profissional)” e para “o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional”, aproximadamente 80% dos entrevistados afirmaram concordar totalmente ou parcialmente com as afirmações. Esse resultado mostra a grande credibilidade da instituição, por passar aos alunos ingressantes a confiança de que haverá um ensino de qualidade, não focado apenas em conteudismo.

Ainda nessa seção, destacamos algumas diversidades que estão presentes no cotidiano – mais especificamente de um profissional de Letras, por se tratar de uma profissão que precisa interagir com pessoas na maior parte do tempo – e perguntamos se as pessoas acreditavam que a formação as prepararia para lidar com tais situações. A pergunta foi “Você acredita que as disciplinas cursadas durante a graduação o irão

preparar para exercer a sua profissão buscando a inclusão respeitando as seguintes diversidades: Raciais/Econômicas/Gênero/Sexualidade/Nacionalidade/Pessoa com deficiência ou necessidades especiais?” e poderiam ser escolhidas várias alternativas. Apenas 27 pessoas, isto é, 40%, responderam que acreditam que serão preparadas para lidar com todas as diversidades. Nove estudantes afirmaram crer que não serão preparados para nenhuma delas, enquanto os demais escolheram algumas alternativas. A alternativa “Raciais” foi marcada por quase 90% dos participantes, mas quando se trata de pessoas com deficiências, o número cai para 64%.

Na turma de 2020, apenas 55% das pessoas marcaram a opção “Econômicas”, divergindo da turma de 2021, na qual 73% dos participantes assinalaram essa opção. De modo geral, foi vista uma grande variação nas respostas em relação às diferenças econômicas, de gênero, sexualidade e nacionalidade. Isso mostra a grande diversidade do público respondente, que reflete a pluralidade do curso, apontando que há pessoas com diferentes expectativas e preocupações.

A hipótese levantada para justificar esse resultado é a de que o estudante pode se sentir mais preparado para lidar com a realidade próxima à vivenciada por ele, isto é, estudantes de classes socioeconômicas mais baixas provavelmente se sentirão confortáveis ao trabalhar com esse público. Da mesma maneira, acreditamos que um estudante estrangeiro não encontraria grandes obstáculos para trabalhar com alunos de origens diversas. Como mencionado, o resultado pode estar associado à grande diversidade dos alunos do curso de Letras da UFMG. Seriam necessários estudos mais específicos para afirmar que essa relação existe de fato, pois a nossa pesquisa não possibilita confirmar essa hipótese.

A pergunta seguinte mostrou que há preponderância quando se trata da credibilidade da UFMG para garantir a inserção no mercado de trabalho após a formação. Mais de 80% dos entrevistados concordam, pelo menos em parte, com essa afirmação. A UFMG é considerada uma das melhores universidades da América Latina, de acordo com a edição 2021 do ranking mundial da *Times Higher Education*²⁰, e isso certamente

²⁰ ESPÍNDOLA. UFMG.

cria nos estudantes a expectativa de conseguir um emprego com certa facilidade. A análise das respostas dos estudantes egressos servirá para analisarmos se isso tem se concretizado ou se há um sentimento de frustração ao concluir o curso.

Seguindo para a próxima seção, “Formação acadêmica”, segue-se o padrão de boas expectativas. Perguntamos sobre o aprofundamento das disciplinas, se acreditavam ser suficiente, e 18% dos alunos não souberam opinar. Dos respondentes, apenas um aluno afirmou que as matérias parecem todas superficiais, enquanto cinquenta estudantes, isto é, 74%, acreditam que o aprofundamento de todas ou quase todas as matérias será satisfatório. Além disso, uma porcentagem parecida, 71%, concorda que as discussões feitas em sala e os textos trabalhados serão alinhados ao mercado de trabalho. Mais uma vez comprovando a alta expectativa dos calouros e a grande credibilidade da Faculdade de Letras da UFMG.

Com o intuito de proporcionar aos estudantes a oportunidade de se expressarem de maneira mais livre, criamos a pergunta: “Comente o que te levou a escolher o curso de Letras.”. Destacou-se o interesse por idiomas, mas em especial a língua inglesa e suas literaturas. Também foi mencionada a paixão por ler, a vontade de desenvolver a escrita, de lecionar e de poder relacionar os estudos da linguagem a outras áreas.

Na sequência, optamos por dedicar duas breves seções às perguntas relacionadas aos suportes oferecidos pela Fale: o Apoio Pedagógico e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). As respostas nos mostraram que quase a metade dos alunos ainda não teve contato com o Apoio Pedagógico e somente onze estudantes conhecem o NAI. Esse dado é extremamente importante, pois aponta uma grande falha na divulgação dessas assistências. Os projetos têm o objetivo de auxiliar os estudantes, principalmente aqueles que acabaram de ingressar na universidade. É essencial que essas pessoas tomem conhecimento dos recursos disponibilizados o mais cedo possível, para garantir um melhor aproveitamento do curso e das experiências oferecidas. É interessante destacar que os calouros de 2021, embora tenham chegado à universidade mais tardiamente, são maior número quando comparados aos ingressos em 2020, em relação à participação no Apoio Pedagógico. 57,9% dos alunos de 2021 participaram em algum momento do projeto, enquanto, entre os

calouros de 2020, o número cai para 48,3%. Aqui, deve-se levar em consideração que já são alunos que ingressaram na Fale em meio à situação de pandemia, o que dificultou a ambientação no curso e impediu a visibilidade de mais uma atividade remota em seu currículo. No entanto, esse crescimento de mais de 9% indica que as atividades remotas do Apoio Pedagógico atingiram mais estudantes e fizeram diferença na vida acadêmica de um maior número de calouros.

Por fim, consideramos importante compreender como a assistência estudantil, administrada pela Fump, contribui para a formação dos estudantes de Letras. Embora a maior parte dos respondentes conheça o programa de assistência estudantil da UFMG, somente 27,6% dos alunos de 2020 e 13,2% dos alunos de 2021 utilizam esse recurso. No entanto, o que nos chamou a atenção foram as respostas dadas à pergunta “Você considera que a assistência é um fator imprescindível para a sua permanência na universidade?”: Todos os alunos que utilizam alguma modalidade de auxílio disponibilizada pela Fump consideram que esse é um dos fatores fundamentais para garantir a permanência na instituição.

Fica evidente, portanto, a importância da manutenção desses programas, que garantem a continuidade dos estudos de várias pessoas. Como foi apontado por um estudante ao responder a última pergunta do questionário, aberta, sobre acessibilidade e inclusão na academia: “Só consigo permanecer estudando no momento porque tenho acesso ao ‘bandeirão’ e uma bolsa de iniciação científica. Se não fosse isso, teria que buscar um emprego que impediria minha permanência no curso”.

O percentual de alunos carentes na universidade ainda é muito baixo, pois apenas 18,2% dos alunos que ingressaram no ano de 2018 possuíam renda de um a dois salários mínimos, como apresenta o estudo realizado pela UFMG, com bases nos dados do Sisu 2018²¹. Assim, mesmo com as cotas vigorando, vemos a universidade constituída majoritariamente por uma classe economicamente privilegiada. Isso mostra que é preciso haver uma política para além das cotas, a fim de garantir não apenas o ingresso dessas pessoas, mas também a sua permanência, por

²¹ ARAÚJO. UFMG.

meio de auxílios financeiros, alimentação e transporte gratuitos, bolsas de pesquisa, entre outros.

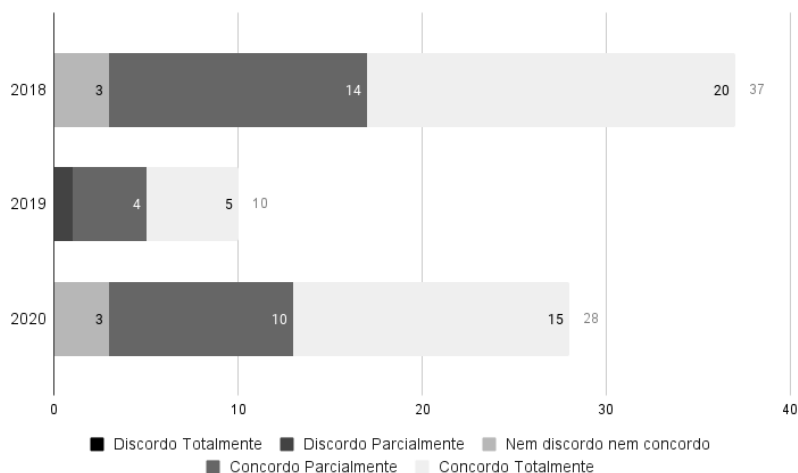
Egressos 2018, 2019 e 2020

No formulário destinado aos egressos, obtivemos 75 respostas; sendo 37 alunos de 2018, dez de 2019 e 28 de 2020. Nosso objetivo é entender como foi a trajetória acadêmica desses estudantes e quais foram os pontos positivos e negativos desses anos na UFMG. Além disso, esses egressos podem nos apontar ausências relevantes de conteúdo em seu currículo, uma vez que muitos já estão no campo de trabalho.

Bem como no formulário dos alunos ingressantes, dividimos as perguntas em seções temáticas. Assim, na primeira (“Apresentação”), constatamos que 53 alunos (70,66%) terminaram o curso em licenciatura e 22 alunos (29,33%) em bacharelado. Nesse período, apenas oito estudantes (10,66%) solicitaram mudança de modalidade e catorze (18,66%) fizeram continuidade de estudos, sendo nove no bacharelado (12%) e cinco na licenciatura (6,66%).

Quanto à atuação profissional, dos sessenta alunos (80%) que afirmaram estar trabalhando na área de sua formação, 41 são de licenciatura (68,33%) e dezenove, do bacharelado (31,66%). Ao mesmo tempo, a licenciatura também predomina entre os quinze estudantes que trabalham em áreas distintas das Letras, sendo representada por onze alunos (73,33%). Quando questionados sobre sua formação, os respondentes poderiam escolher entre 1 e 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Nesse sentido, 68 estudantes (90,66%) concordam – total ou parcialmente – que as disciplinas cursadas na Fale contribuíram para sua formação integral como cidadão e como profissional. Apenas um aluno discordou parcialmente da afirmativa. Os resultados completos são apresentados no gráfico abaixo:

Você considera que as disciplinas cursadas na Faculdade de Letras contribuíram para sua formação integral (como cidadão e também como profissional)?

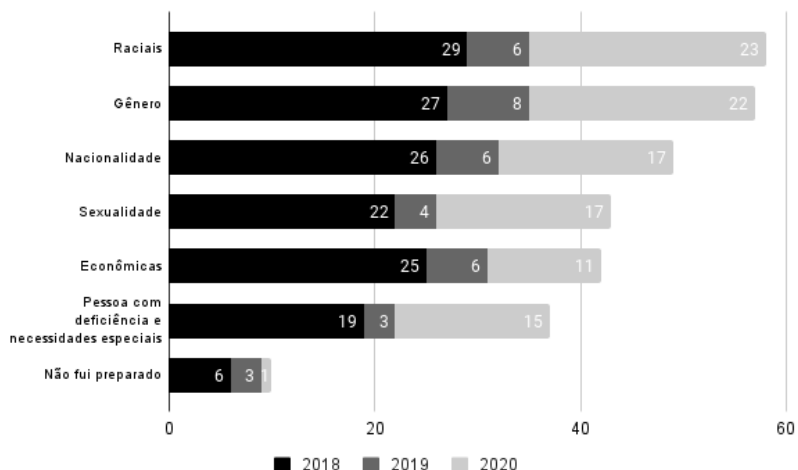


A contribuição das disciplinas para a formação integral.
Fonte: elaboração própria.

Em seguida, as perguntas focaram em entender se os egressos sentiam que foram preparados para trabalhar com as diferenças. Inicialmente, dos 75 entrevistados, 67 (89,33%) concordaram, 51 totalmente e dezesseis parcialmente, que a grade curricular permitiu o desenvolvimento de uma consciência ética.

Ademais, dez alunos (13,33%) informaram não terem sido preparados para atuar profissionalmente buscando a inclusão e respeitando as diversidades. Destrinchando as diversidades, percebemos que a alternativa "raciais" foi selecionada por 58 alunos (77,33%); "gênero" por 56 (74,66%); "econômicas" por 52 (69,33%); "nacionalidade" por 49 (65,33%); "sexualidade" por 43 (57,33%) e quarenta alunos (53,33%) marcaram "pessoas com deficiências ou necessidades especiais". Esses números estão em consonância com as respostas dos calouros.

Você considera que as disciplinas da graduação te prepararam para exercer a sua profissão buscando a inclusão e respeitando as seguintes diversidades?



A inclusão e a diversidade no exercício da profissão.

Fonte: elaboração própria.

O gráfico apresentado evidencia a opinião dos estudantes no que tange ao preparo (ou à falta deste) para a atuação no mercado de trabalho diante de diversidades raciais, bem como de gênero, nacionalidade, sexualidade, econômicas e pessoas com deficiências. É possível observar que há uma grande divisão entre os respondentes, demonstrando não haver unanimidade quanto a algum tema, ou seja, em relação às diversidades mencionadas, nenhuma é trabalhada de forma eficiente para todos os estudantes, visto que não houve, em nenhum dos três anos, uma opção marcada por 100% dos respondentes. O fato de alguns alunos considerarem que há preparo para lidar com determinado grupo e outros discordarem revela a discussão de temas diversos dentro da Faculdade de Letras, mas isso não acontece de modo satisfatório e não abrange todos os estudantes.

Como exemplo, podemos citar que, nos períodos iniciais, os alunos da licenciatura cursam, obrigatoriamente, sessenta horas de Língua Brasileira de Sinais (Libras); para os bacharéis, no entanto, ela sequer é considerada uma optativa do percurso. Além disso, na licenciatura, destacam-se as seguintes – e poucas – disciplinas obrigatórias: Fundamentos de educação especial e inclusiva (5º período)²²; Direitos Humanos (10º período) e Bases ecológicas para o desenvolvimento sustentável (10º período). Para o bacharelado, em nenhuma das treze possibilidades de percursos, há menção à temática da diversidade na grade obrigatória. Dentre as inúmeras optativas do bacharelado, destacam-se apenas duas disciplinas: Direitos Humanos e Bases ecológicas para o desenvolvimento sustentável. Na licenciatura, existe a possibilidade de o assunto ser abordado nos Estudos Temáticos ou nos Tópicos em Letras, que possuem conteúdo programático variável. Em suma, apesar de existir uma demanda estudantil para a construção de uma prática profissional atenta às questões sociais, entendemos que o currículo comum não pode ser totalmente alterado para contemplar apenas essas questões, mas as atividades acadêmicas não contemplam de maneira consistente essas discussões, tendo em vista que não há garantia de que esses assuntos serão abordados em todos os semestres. Os alunos ficam à mercê de eventuais optativas que possam vir a trabalhar com o tópico, dependendo do professor que a ministrar.

Uma hipótese que explicaria essa situação é o fato de estarmos tratando aqui de um curso com grade amplamente variável. Os estudantes podem escolher diversas matérias a serem cursadas, proporcionando, assim, um curso mais interessante e flexível. Porém, essa liberdade pode resultar em defasagem de alguns conteúdos e falta de disciplinas obrigatórias sobre temas importantes para a formação do profissional.

Ao observar o gráfico, é importante destacar, por fim, a queda percentual dos estudantes que responderam não haver preparo algum. Esse resultado é muito positivo, pois nos possibilita crer que as discussões em salas de aula da Fale estão se tornando mais ricas e variadas, garantindo um melhor preparo dos formandos.

²² Os períodos apresentados compõem a grade da licenciatura simples em português. Essas disciplinas são obrigatórias nas outras habilitações, porém em períodos diferentes.

Na sequência do formulário e dentro dessa mesma seção, pensando na articulação entre os conhecimentos teóricos das Letras e as experiências práticas, mais da metade dos entrevistados (57,33%) declarou que o curso forneceu a teoria, porém não contribuiu para o desenvolvimento das habilidades práticas. Ademais, 41,33% afirmou ter recebido tanto o suporte teórico quanto prático e apenas um aluno (1,33%) se sentiu despreparado nos dois âmbitos. É interessante ressaltar que, dos estudantes que sentiram falta da prática em sua jornada acadêmica, 70,45% (31 alunos) são da licenciatura e 29,54% (treze alunos) são do bacharelado. Esses dados correspondem, respectivamente, a 58,49% e 59,09% do total de estudantes formados em cada modalidade.

Nesse contexto, constatamos que a falta de atividades práticas é um desafio recorrente, tendo em vista os dados do questionário socioeconômico do Enade 2014, que também impulsionaram a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFMG no ano de 2017. De acordo com esses números, "28,7% [dos estudantes de licenciatura], apenas, disseram que o curso favoreceu totalmente sua atuação em estágios ou em atividade profissional ou, ainda, favoreceu a articulação do conhecimento teórico com a prática"²³ e "29,8% [dos estudantes do bacharelado], apenas, disseram que o curso favoreceu totalmente a articulação do conhecimento teórico com a prática"²⁴. Isso pode estar atrelado ao fato de a universidade apresentar disciplinas obrigatórias, em sua maioria, voltadas à teoria, objetivando ampliar a gama de conhecimentos. Além disso, busca incentivar a pesquisa, a fim de que estudantes continuem o seu percurso acadêmico na pós-graduação.

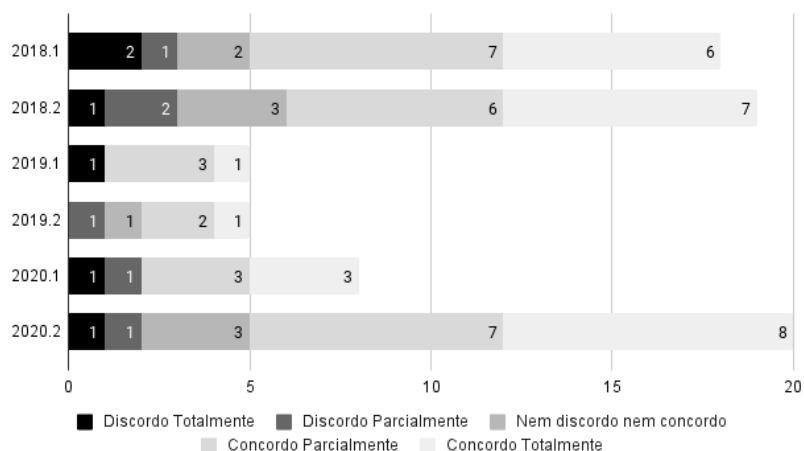
Ainda que o currículo do curso tenha se modificado a partir do ano de 2018, os estudantes concluintes do ano de 2020 também não experienciaram tantas mudanças no que diz respeito à prática, já que nem sempre o número de horas das atividades práticas foi contabilizado nos percursos curriculares dos estudantes egressos. Essa situação é resultado do fato de as equivalências com o currículo entrarem totalmente em vigência apenas a partir de 2022, momento no qual as modificações desse aumento das atividades práticas serão percebidas pelos alunos formandos.

²³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do curso de Letras: licenciatura*, p. 15.

²⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do curso de Letras: licenciatura*, p. 16.

Finalizando as perguntas da seção “Atuação profissional”, constatamos que 64 alunos (85,33%) concordam – parcial ou totalmente – que o diploma da UFMG fez diferença na sua inserção no mercado de trabalho. Investigando mais a fundo, concluímos que 68,75% desses 64 alunos se formaram em licenciatura e 31,25% são bacharéis. Ademais, 54 estudantes declararam estar parcial ou totalmente entusiasmados ao exercer sua profissão e doze, parcial ou totalmente desentusiasmados. Como reflexo do cenário da educação brasileira que perdura por muito tempo, infelizmente, desses doze alunos, onze são formados em licenciatura e seis atuam como professores.

Você se sente entusiasmado(a) ao exercer a sua profissão?



O entusiasmo no exercício da profissão.
Fonte: elaboração própria.

Ao final desta seção, perguntamos sobre trabalho em equipe e desenvolvimento de atividades interdisciplinares com profissionais de outras áreas. Os números apontam que a grande maioria (70,66%) se sente parcial ou totalmente preparada para tal. Desejosamente, desses 53 alunos preparados, 66,03% são da licenciatura, já que, principalmente no ambiente escolar da educação básica, temos contato constante com

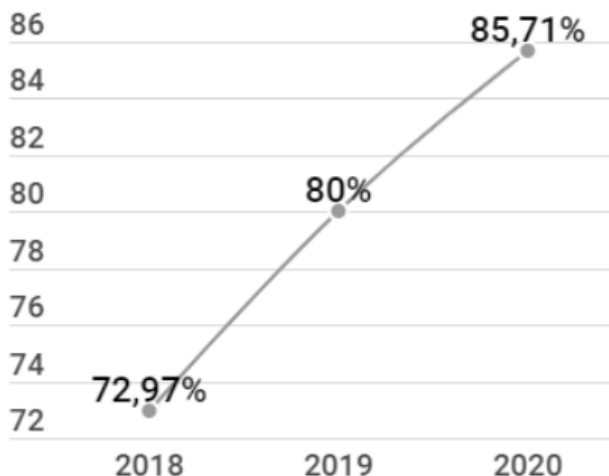
professores de outras disciplinas e é interessante a elaboração de projetos que dialoguem com as diferentes matérias.

Na próxima seção, “Formação acadêmica”, uma pequena parcela (13,33%) declarou que todas as disciplinas ofereceram aprofundamento satisfatório para uma boa formação. Por outro lado, 54% entenderam que algumas matérias eram superficiais. A respeito da relação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a apresentação devida da pós-graduação aos alunos graduandos, 41 estudantes (54,67%) concordam parcial ou totalmente que há essa articulação.

Ainda nessa seção, mesmo com a maioria dos alunos satisfeitos com o curso, obtivemos 58 respostas (77,33%) afirmando sentir falta de algum conteúdo durante a graduação em Letras. Nesse sentido, os estudantes confirmaram o que observamos acima: precisamos de prática na nossa formação. Ademais, as alterações curriculares em relação ao aumento das horas das disciplinas teóricas e práticas voltadas ao ensino ainda não foram sentidas pelos formandos dos anos analisados. No caso da licenciatura, os alunos destacaram a necessidade de mais disciplinas voltadas para o ensino de literatura e linguística, e, para o bacharelado, atividades relacionadas à edição e à tradução. Ademais, as respostas apontaram para uma deficiência de conteúdos que abordssem o uso de ferramentas tecnológicas, o mercado de trabalho após a graduação, empreendedorismo e carreira acadêmica. Observamos, também, respostas que mencionavam explicitamente a falta de discussões específicas sobre as diversidades a respeito das quais questionamos anteriormente no formulário.

Na seção seguinte, perguntamos sobre a atuação do Apoio Pedagógico e o impacto do projeto na formação dos estudantes egressos entre 2018 e 2020. A maioria, mais especificamente 78,66%, declarou conhecer o Apoio Pedagógico, porém, apenas 48% assistiu a alguma aula organizada pelos nossos professores. O projeto contribuiu expressivamente para a formação de trinta alunos, o que representa 40% do total de entrevistados. É importante destacar que, analisando apenas o formulário dos egressos, já é possível notar o crescimento do Apoio Pedagógico nos últimos anos. Em 2018, 72,97% dos alunos que se formaram nesse período declararam conhecer o projeto. Já em 2019, o

número cresceu para 80% e, em 2020, alcançou 85,71% dos estudantes que se graduaram neste ano.



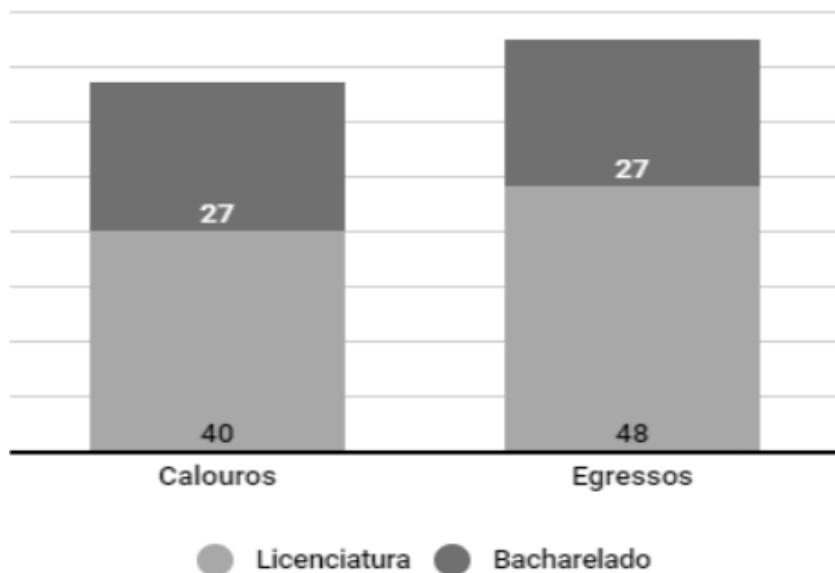
O contato com o Apoio Pedagógico.
Fonte: elaboração própria.

Por fim, nas últimas seções, discutimos sobre as assistências estudantis e a importância delas para a permanência dos estudantes na universidade. Sobre o NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 66,66% não soube opinar sobre a atuação do Núcleo com colegas. Felizmente, 92% dos respondentes conhecem o programa de Assistência Estudantil da UFMG e 45,33% utilizou esse serviço em algum momento de sua graduação. Desses, 82,35% consideram a assistência imprescindível para concluir seus estudos. Além disso, a última pergunta era aberta para que esses alunos pudessem compartilhar suas histórias e reforçar a necessidade de oferecermos esse suporte, como também já foi apresentado.

Comparação calouros e egressos

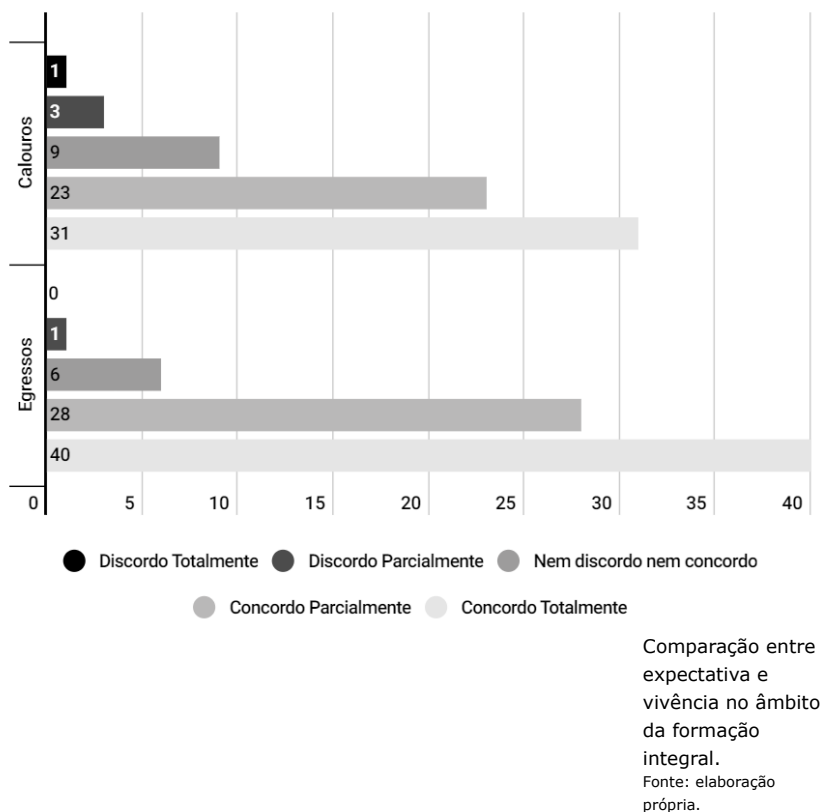
Para compararmos os resultados encontrados nos formulários de calouros e egressos, analisaremos algumas questões de cada seção. Inicialmente, constatamos que, em todos os anos avaliados (2018, 2019 e 2020) em nossa amostragem, mais alunos ingressaram na modalidade licenciatura. Entre os calouros, tivemos 59,70% das respostas (quarenta estudantes) e, entre egressos, 64% (48 estudantes). Isso indica que a licenciatura em língua portuguesa e estrangeira ainda é o caminho majoritariamente

escolhido pelos estudantes, enquanto o bacharelado é uma segunda opção para os que não desejam seguir a docência em nível básico e médio, ainda que se interessem pelo curso de Letras.

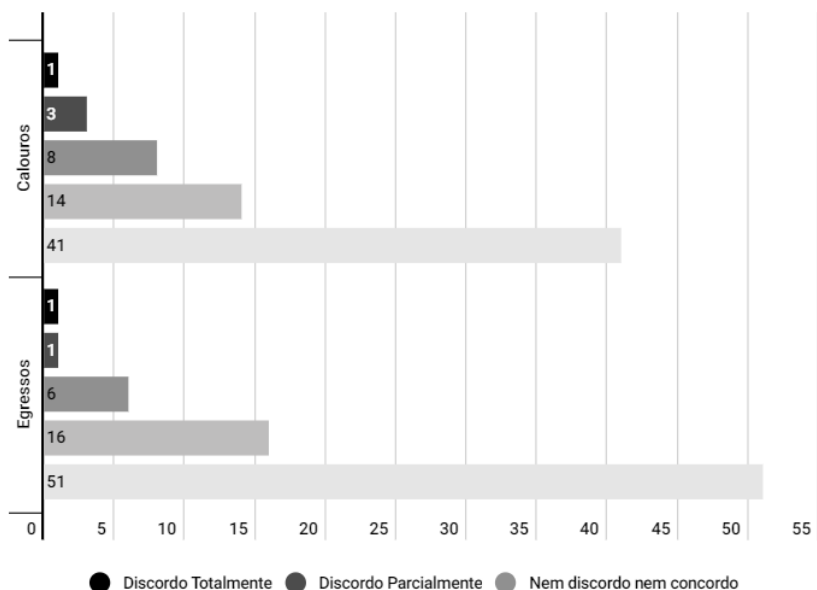


Alunos
ingressantes na
licenciatura e no
bacharelado.
Fonte: elaboração
própria.

Na segunda seção, "Atuação profissional", 80,59% dos alunos ingressantes apresentaram a expectativa de o curso oferecer uma formação integral. Nesse sentido, os dados dos formulários de ex-alunos confirmaram essa expectativa, já que 90,66% afirmam que o curso proporcionou essa formação. Os números podem ser observados no gráfico abaixo:



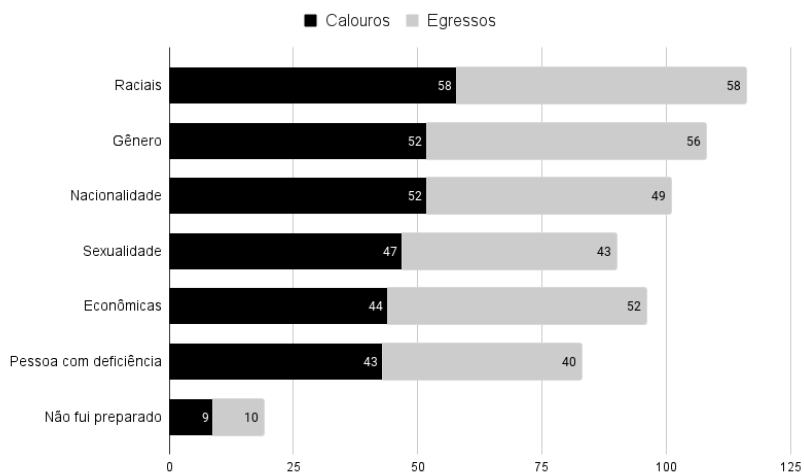
Ademais, 82,08% dos calouros concordam parcial ou totalmente que o curso desenvolverá uma consciência ética voltada para a atuação profissional. Nos formulários dos egressos, 89,33% afirmam que essa habilidade foi desenvolvida total ou parcialmente. Assim, observamos que, mais uma vez, o sentimento dos alunos ingressantes está alinhado ao que foi declarado pelos egressos, o que é um sinal de que o curso de Letras tem se desenvolvido no sentido de coerência de suas proposições.



Comparação entre expectativa e vivência no âmbito da consciência ética.

Fonte: elaboração própria.

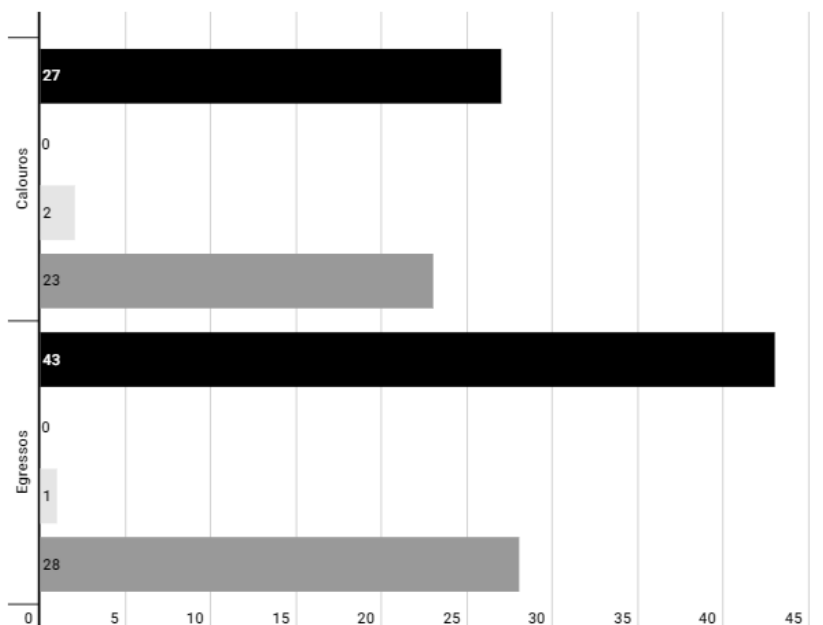
Ainda nessa seção, dedicamos uma pergunta nos dois formulários para discutir sobre a diversidade no exercício da profissão. Satisfatoriamente, apenas nove calouros (13,43%) acreditam que não serão preparados para trabalhar buscando a inclusão e respeitando as diversidades. Esse número é semelhante às respostas de egressos que não se sentem preparados (dez alunos – 13,33%). Curiosamente, questões raciais e de gênero foram as mais assinaladas pelos calouros e ex-alunos, enquanto os dois grupos se sentem menos aptos para trabalhar com pessoas com deficiência e necessidades especiais. Isso parece derivar do fato de que as escolas não estão preparadas para lidar com deficiência e necessidades especiais e que o debate em torno do tema ainda tem muito a avançar.



Comparação entre expectativa e vivência no âmbito da diversidade.
Fonte: elaboração própria.

Refletindo agora sobre a articulação entre teoria e prática no curso²⁵, observamos que há uma expectativa dos calouros de desenvolver suas habilidades práticas, além de adquirir o suporte teórico para tal. No entanto, mais da metade dos egressos (57,33%) apontou para uma defasagem na abordagem da prática profissional e no preparo para exercer a profissão. Como discorreremos na análise dos dados dos formulários dos egressos, em vários momentos percebemos indícios de uma grade curricular focada na teoria e na formação de intelectuais e acadêmicos. Mas, como constatado acima, essa “falha” parece estar sendo remediada com o aumento das horas curriculares em prática e teoria voltadas exclusivamente para a formação docente.

²⁵ As opções apresentadas aos calouros no formulário foram: o curso irá fornecer os conhecimentos teóricos necessários para o exercício da sua profissão, mas não contribuirá para o desenvolvimento das habilidades práticas; o curso possibilitará o desenvolvimento de habilidades práticas necessárias para o exercício da sua profissão, mas não oferecerá os conhecimentos teóricos necessários; o curso não contribuirá para aquisição de conhecimento teórico, bem como não o instruirá para a prática da profissão; e o curso o instruirá de modo satisfatório para a atuação profissional e oferecerá também todo o suporte teórico necessário para tal.



Comparação
entre expectativa
e vivência na
articulação entre
teoria e prática no
curso.

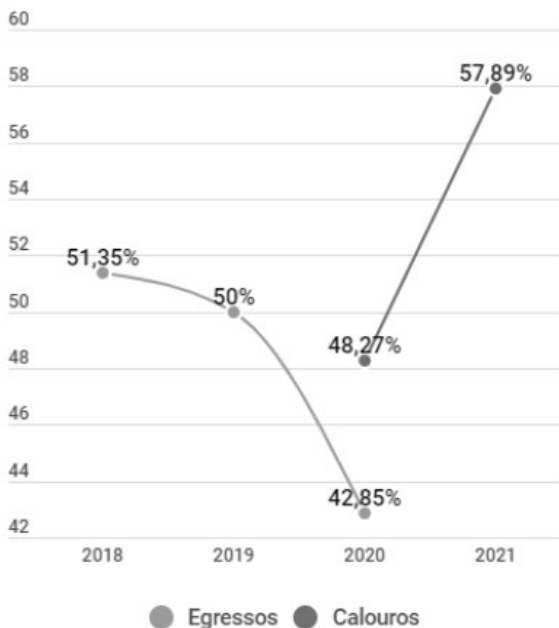
Fonte: elaboração
própria.

No restante das perguntas desta seção, calouros e egressos compartilharam das mesmas impressões sobre o curso. Quando questionados sobre o trabalho em equipe com profissionais de outras áreas, 23 calouros concordam totalmente e 29, parcialmente, que eles sairão da universidade confiantes para essa troca. Nesse sentido, 33 egressos afirmam que foram totalmente preparados e vinte, parcialmente preparados. Outrossim, a expectativa de 83,58% dos estudantes ingressantes em se destacarem no mercado de trabalho por terem um diploma da UFMG foi atestada pelos 85,33% dos ex-alunos que concordam, parcial ou totalmente, com essa afirmação. Por fim, calouros e egressos se sentem entusiasmados para o exercício profissional, representando, respectivamente, 68,65% e 72% das respostas.

Na seção seguinte, perguntamos sobre a formação acadêmica. Calouros e egressos concordam que poucas matérias da grade curricular foram – ou são – superficiais. Essa alternativa foi marcada por 56,71% dos estudantes ingressantes e por 72% dos ex-alunos. No mais, os dois grupos concordam em maioria – 46 calouros e 46 egressos – que o conteúdo das disciplinas está atualizado e alinhado com as tendências mercadológicas.

Nas duas últimas perguntas dessa seção, questionamos sobre o entendimento da linguagem como um fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico e sobre o uso de recursos tecnológicos. Nesse sentido, 98,50% dos calouros e 94,66% dos egressos concordam com essa percepção da linguagem. Sobre o uso das tecnologias, 71,64% dos estudantes ingressantes e 74,66% dos alunos formados se sentem aptos para usá-las. Acreditamos que esse número seja reflexo do cenário pandêmico, uma vez que os profissionais das Letras tiveram que se desdobrar para aprender a utilizar esses recursos, enquanto os alunos do curso tiveram contato com essas ferramentas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) implantado pela UFMG.

Ao final dos questionários, perguntamos sobre a atuação do Apoio Pedagógico. Evidentemente, nos últimos dois anos, a atuação do projeto tem se dado de forma mais consistente, fortalecendo o importante espaço que ocupa na trajetória acadêmica dos estudantes. Isso fica ainda mais claro quando analisamos os números obtidos nos formulários. Entre os estudantes entrevistados, 48% dos egressos e 53,73% dos calouros assistiram a pelo menos uma aula do Apoio Pedagógico. No gráfico a seguir, é possível visualizar a média de participação do projeto entre o período de 2018 e 2021.



A participação dos entrevistados no Apoio Pedagógico (2018-2021).
Fonte: elaboração própria.

Além disso, o aumento da relevância dessa atuação também foi ancorado significativamente pelos números dos formulários, já que 24 egressos discordam totalmente que o Apoio Pedagógico tenha contribuído de forma expressiva para sua formação. Entre os calouros, apenas doze alunos assinalaram essa opção.

Por fim, constatamos que, apesar de os calouros conhecerem o programa de assistência estudantil da universidade, os valores entre egressos são muito mais expressivos. Dos alunos que entraram recentemente, 65,67% conhecem esse projeto, um número contrastante quando comparado aos 92% dos ex-alunos. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o alcance da divulgação da assistência estudantil entre os calouros, uma vez que alunos que poderiam ser contemplados talvez não tenham alcançado tal recurso.

Resultados e discussões

Em relação à hipótese inicial de que encontraríamos grandes discrepâncias entre as respostas dos alunos egressos e dos alunos calouros,

podemos afirmar que ela se confirmou parcialmente. Percebemos que as expectativas criadas com o curso de Letras na UFMG são, em grande parte, atendidas, mas alguns pontos ainda carecem de atenção.

É preciso que sejam pensadas melhorias na divulgação dos programas que buscam auxiliar os estudantes, dentre eles destacamos os utilizados em nossa pesquisa, sendo o Apoio Pedagógico, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e a assistência estudantil oferecida pela Fundação Universitária Mendes Pimentel. Quando analisadas as respostas sobre o NAI, o cenário é ainda mais preocupante, uma vez que grande parte dos participantes não sabia opinar sobre a atuação do núcleo, demonstrando, com isso, desconhecer o projeto ou conhecê-lo apenas muito superficialmente.

Não podemos deixar de mencionar a estreita relação dessa constatação com os resultados que obtivemos ao questionar sobre a diversidade. Tanto egressos quanto calouros não se sentem preparados para trabalhar respeitando e buscando incluir pessoas com deficiência e necessidades especiais. Dessa forma, o NAI poderia contribuir oferecendo oportunidades de aprendizado visando à acessibilidade e à inclusão na Letras.

A questão da falta de aplicabilidade dos conteúdos também foi muito mencionada pelos estudantes. Trata-se de uma queixa generalizada sobre a forma como os assuntos são trabalhados. Concluímos que há disciplinas interessantes, boas exposições teóricas, diversidade de conteúdos, mas que os alunos não se sentem satisfeitos com as práticas oferecidas e acreditam que essa é a maior falha do currículo, evidenciando que as matérias de estágio obrigatório não têm se mostrado suficientes para garantir o preparo adequado para o exercício da profissão. Uma possível solução para o problema da falta de prática pedagógica, principalmente entre os licenciandos, é a proposta de eles se engajarem na extensão, em que terão a oportunidade de ministrar cursos à comunidade interna e externa e serão supervisionados por professores da Fale. Além disso, está na extensão também a oportunidade de desenvolver projetos que envolvam o tratamento da diversidade e inclusão social. Como exemplo, em 2022, por decisão do Conselho Universitário, disciplinas extensionistas e ações de extensão passaram a ser obrigatórias no preenchimento de

10% da carga horária total da licenciatura e do bacharelado. Os Cenexs (Centro de Extensão) das unidades passaram a ser órgãos colegiados e, como tais, mais reconhecidos e atuantes na formação acadêmica dos universitários. Por fim, consideramos positivas as alterações curriculares impetradas que, provavelmente, contribuirão para preencher essa lacuna, nos cursos de Letras.

Conclusão

Consideramos importante enfatizar que essa se trata de uma pesquisa inicial, que buscou traçar um perfil ainda muito genérico de estudantes que ingressaram na universidade em momentos distintos. Seria interessante que fosse realizado um estudo mais aprofundado, que investigasse as questões destacadas aqui, como a demanda por experiências práticas e por discussões que preparem o estudante para uma vida profissional interdisciplinar e inclusiva com diferentes grupos.

Apesar dos pontos levantados pelos estudantes, é inegável a satisfação com os professores e com o conteúdo teórico apresentado. O curso oferece, de forma geral, uma boa formação intelectual e humanística para seus alunos, o que justifica o destaque da Fale/UFGM em nível nacional.

Referências

- ARAÚJO, Ana. Composição do alunado da UFGM é mais representativa da população brasileira. *UFGM*, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/composicao-do-alunado-da-ufmg-e-mais-representativa-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BELO HORIZONTE (MG). *Edital de Programa de incentivo à formação docente 02/2018*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/bolsas/pifd/EditalPifd2018.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 12.711/12, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. *Lei n. 7.853/89, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. *Lei n. 8.213/91, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. *Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ESPÍNDOLA, Matheus. Ranking global da THE confirma UFMG como a melhor federal do Brasil. *UFMG*, 2021. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ranking-global-da-the-confirma-ufmg-como-a-melhor-federal-do-brasil>. Acesso em: 21 de jan. de 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LANDIM, Claudio. As cotas rebaixaram a qualidade das universidades federais? *O Globo*, 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/cotas-rebaixaram-qualidade-das-universidades-federais.html>. Acesso em: 24 out. 2022.

NÓVOA, António. *Formação de professores em tempo de pandemia*. Lugar, 23 jun. 2021. YouTube: @Institutoiungo. 1h3min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcBERiM&t=1s>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wescley Silva. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Edital de Programa de incentivo à formação docente 02/2018. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/bolsas/pifd/EditalPifd2018.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 1, p. 21-36.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: bacharelado*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2017. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Bacharelado_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2017. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

Glossário

Abgar de Castro Araújo Renault (1901-1995) era mineiro de Barbacena. Foi professor do Ginásio Mineiro de Belo Horizonte, da Universidade Federal de Minas Gerais e, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II e da Universidade do Distrito Federal. Destacou-se ainda como político (deputado estadual, Secretário e Ministro da Educação, além de Ministro do Tribunal de Contas da União), poeta, ensaísta e tradutor. Por sua produção literária, foi o quinto ocupante da Cadeira 12 da Academia Brasileira de Letras, que depois presidiu. Pertenceu também à Academia Mineira de Letras, à Academia Municipalista de Letras de Belo Horizonte, à Academia Brasileira de Letras; ao Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Stanford, Califórnia, EUA, e foi Presidente da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Belo Horizonte.

Aires da Mata Machado Filho (1909-1985) era mineiro de Diamantina. Segundo Reis, foi filólogo, filósofo, historiador, antropólogo, folclorista e linguista. Ocupou, como patrono, a Cadeira de n. 35 do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. Jornalista nato, foi redator do jornal *Minas Gerais*, órgão da Imprensa Oficial de Minas Gerais. Colaborou ainda em muitos jornais, como no *Estado de Minas*, onde manteve por muitos anos a coluna "Escrever Certo", orientando leitores sobre a arte de bem-escrever. Escreveu muitas obras, ligadas às áreas de literatura, linguística, história, gramática e folclore.

Arduíno Bolívar (1873-1952) era, segundo Araújo, mineiro de Viçosa e foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, onde era catedrático de Literatura Latina; e da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Minas Gerais, ministrando aulas, no período de 1944 a 1951, da disciplina Princípios de Sociologia Aplicados à Economia¹. Segundo Casasanta, ele foi latinista, humanista, mestre do idioma vernáculo e consagrou principalmente a sua existência ao magistério². Foi professor e diretor da Escola Normal Modelo (depois Instituto de Educação). Traduziu as *Odes* de Horácio e grande parte das *Geórgicas* de Virgílio.

Cláudio da Silva Brandão (1894-1965) era mineiro de Ouro Preto. Foi professor e tradutor brasileiro, membro da Academia Mineira de Letras. Escreveu gramáticas e estudos sobre o português, como *Curso de vernáculo*, *Introdução à história da língua portuguesa*, *O participio presente e o gerúndio em português e Sintaxe clássica portuguesa*.

Guilhermino César (1908-1993) era mineiro de Eugenópolis. Foi escritor, jornalista, professor, historiador brasileiro e um dos fundadores da *Revista Verde*, de caráter modernista. Após ajudar a fundar o curso de Letras da atual Universidade Federal de Minas Gerais, mudou-se para o Rio Grande do Sul, onde tornou-se cronista e crítico literário do *Correio do Povo*. Foi chefe do gabinete do governo de Ernesto

¹ ARAÚJO. *Cadernos de História*, p. 85.

² CASASANTA. *Kriterion*: Revista de Filosofia, p. 283.

Dorneles, professor da UFRGS, ministro do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul e Secretário da Fazenda. Foi também presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Atuou na dramaturgia como diretor de algumas peças de teatro na década de 1940. Foi escolhido patrono da Feira do Livro de Porto Alegre em 1990.

José Carlos Lisboa (1902-1994) era mineiro de Lambari. Um dos pioneiros na consolidação do ensino superior no Brasil, foi hispanista, filólogo e escritor professor catedrático de Língua e Literatura Espanhola da então Universidade do Brasil, tendo sido agraciado com o título de Professor Emérito da UFRJ, onde criou e dirigiu o curso de Jornalismo, do qual foi o primeiro diretor.

José Lourenço de Oliveira (1904-1984) era mineiro de Coroaci (distrito de Peçanha). Foi professor de Francês, Português, Latim e Filologia Românica, além de advogado. Educador, destacou-se como um dos fundadores do Colégio Marconi e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foi um dos pioneiros da pesquisa linguística em Minas Gerais. Publicou textos em prosa e poesia em diversas revistas de Minas e do Rio de Janeiro.

Mário Casassanta (1898-1963) era mineiro de Camanducaia. Formou-se em Farmácia e Direito e, no Ginásio Mineiro, exerceu o magistério em Língua Portuguesa; na Universidade de Minas Gerais foi reitor e professor de Direito Constitucional. Em parceria com Lucia Monteiro Casassanta dedicou-se ao estudo da linguagem da criança em fase escolar e a projetos de reconstrução da memória escolar no Brasil, publicando os resultados de suas pesquisas nos Boletins do Crepe.

Orlando Magalhães Carvalho (1910-1998) era mineiro de Pouso Alegre. Foi professor da Faculdade de Direito e reitor da UFMG no período de 1961 a 1964. Durante o seu mandato, foi inaugurado o prédio da Reitoria no *campus* Pampulha. Foi membro da Academia Mineira de Letras, ocupou cargos de diretor do Departamento de Administração Geral do Estado e de Secretário de Estado da Educação, durante o governo Milton Campos, no início dos anos 1950. Foi fundador e editor da *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. Foi fundador do Colégio Marconi em Belo Horizonte onde lecionou.

Orozimbo Nonato da Silva (1891-1974) era mineiro de Sabará (MG). Advogado, delegado, desembargador e professor de Direito Civil da Faculdade de Direito de Minas Gerais, foi também, no Rio de Janeiro, consultor-geral da República e ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Durante sua vida profissional, Orozimbo Nonato foi professor catedrático de Direito Civil da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, membro do Instituto Brasileiro de Economia, Ciência e Cultura, do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, do Instituto Histórico de Ouro Preto (MG) e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Vincenzo Spinelli (1896-1973) era italiano de Sant'Ágata de Esaro. Foi professor de Letras na Pontifícia Universidade Católica e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Letras de Belo Horizonte e posteriormente lecionou na Universidade Portuguesa de Coimbra. Foi ensaísta e dramaturgo e compôs o primeiro vocabulário ítalo-português (brasileiro) publicado pela editora Hoepli em Milão.

Referências

ABGAR, Renault. Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/abgar-renault/biografia>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ARAÚJO, Diná Marques Pereira. A Biblioteca do Mestre: Coleção Arduíno Bolívar. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 14, n. 20, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2013v14n20p81>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CASASANTA, Mário. Imagens de Arduíno Bolívar. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 21-22, p. 283-301, jul./dez. 1952. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/kriterion/arquivonline>. Acesso em: 2 ago. 2024.

GUILHERMINO, César Antonio Miranda. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/rio_grade_sul/guilhermino_cesar.html. Acesso em: 12 jun. 2022.

JOSÉ Carlos Lisboa. Professor Feijó. Disponível em: <https://professorfeijo.blogspot.com/2007/03/jos-carlos-liosboa.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ORLANDO Magalhães Carvalho. Sistema de Bibliotecas da UFMG. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://www.bu.ufmg.br/bu_atual/especiais-e-raros/direito/orlando-magalhaes-carvalho/. Acesso em: 12 jun. 2022.

PANTOJA, Sílvia. Orosimbo Nonato da Silva. In: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/orosimbo-nonato-da-silva>. Acesso em: 12 jun. 2022.

REIS, Maria de Lourdes Costa Dias. Aires da Mata Machado Filho: patrono da cadeia número 35. Disponível em: <https://ihgmg.org.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=7612#:~:text=Ayres%20da%20Mata%20Machado%20Filho%2C%20fil%C3%B3logo%20fil%C3%B3sofo%2C%20historiador%2C%20antrop%C3%B3logo,para%20um%20homem%20t%C3%A3o%20simples>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VINCENZO Spinelli: uno scrittore da far conoscere nelle nostre scuole. Mille storie mille memorie. Disponível em: <https://francescocapalbo.blogspot.com/2014/12/vincenzo-spinelli-uno-scrittore-da-far.html?m=0>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Sobre os autores

Ana Clara Molina Ramos cursa a graduação em Letras com habilitação em Português na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi monitora no Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da UFMG em 2021 e 2022. Além disso, atuou como bolsista de iniciação científica pesquisando a relação entre arquivos literários e memória cultural no Acervo de Escritores Mineiros vinculado ao Centro de Estudos Literários e Culturais da Faculdade de Letras da UFMG. Atualmente, é bolsista de extensão no projeto Dom Quixote: Cursinho Pré-Universitário Popular e suas áreas de interesse são literatura brasileira, ensino de literatura e ensino de produção textual.

Deisiane Ferreira Souza possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com habilitação em licenciatura – Português, e mestrado em Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Durante a graduação, integrou a equipe de monitores da disciplina online Oficina de Leitura e Produção de Texto, foi professora do cursinho popular Humanizar e monitora do projeto Apoio Pedagógico. Além disso, já atuou como professora na rede pública, revisora textual em uma escola da rede privada e hoje faz parte de um novo cursinho popular, chamado Consciência Industrial.

Filipe de Freitas cursa o doutorado em Estudos Literários pela UFMG e possui mestrado em Estudos Literários, pela mesma instituição, com ênfase em Literatura Brasileira. O interesse mais geral de pesquisa está voltado a literatura brasileira, teoria da literatura (gêneros literários, especialmente

o romance), a relação entre história literária e questões sociais no Brasil. Desenvolve, sob a orientação do prof. Marcos Rogério Cordeiro Fernandes, tese de doutorado sobre a presença da alegoria no romance brasileiro durante a Primeira República, com ênfase em Machado de Assis.

Geraldo José Rodrigues Liska possui doutorado com residência pós-doutoral em Estudos Linguísticos (Bolsa PNPd/CAPES) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência nas áreas de linguística e de ensino de língua (com ênfase em morfologia, lexicologia, semântica e estilística), gestão pública, políticas sociais e direitos humanos. Interessa-se em pesquisas sobre palavras e sentidos (com viés cultural e cognitivo, incluindo materiais didáticos e paradidáticos, *games* e “gamificação” e estudos do léxico e tecnologias), legislação educacional e formação de professores.

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna possui duas graduações em Letras, pela Universidade Federal de Minas Gerais: licenciatura – Português (1990) e licenciatura – Latim (1994). Cursou o mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998, linha de pesquisa “Linguística Histórica”); o doutorado em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (2007, Métrica Horaciana); e o pós-doutorado em Letras Clássicas pela Universidade de Campinas (2016, *Geórgicas IV* de Virgílio). É professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais na área de Línguas Clássicas – Latim, atuando como pesquisadora nos seguintes temas: Horácio, literatura latina, poesia latina, métrica latina. Atualmente pesquisa os epigramas atribuídos a Sêneca. Publicações recentes: *Influências clássicas* (2022, Viva Voz); *A origem do povo romano* (2022, Mercado das Letras); *Geórgicas IV* (2024, Editora UFMG).

Jeander Cristian da Silva cursa doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). É mestre e graduado pela mesma instituição. Atua como professor na educação básica e no ensino superior. No Apoio Pedagógico, foi responsável por organizar alguns minicursos e eventos, como o CPAP (o Ciclo de Palestras do Apoio Pedagógico: para uma aproximação com as pesquisas linguísticas), de modo a promover uma maior divulgação das pesquisas produzidas pelo PosLin/UFMG e

uma maior aproximação entre os estudantes da pós-graduação e os da graduação.

Mariana Amaral Terra cursa a graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com habilitação em licenciatura – Português. Entre 2021 e 2022, foi monitora do Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da UFMG. Nesse período, junto às demais monitoras, atuou auxiliando na execução dos minicursos e eventos do projeto e atendendo às demandas dos alunos do curso de Letras. Ademais, foi bolsista de Iniciação Científica no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) pesquisando a representação do patriarcalismo e o espectro da crítica social no livro *Virgem louca, loucos beijos* de Dalton Trevisan. Atualmente, é corretora de redação no Programa SalvaGuarda e pesquisadora voluntária no estudo sobre a obra de Fernando Pessoa, mais especificamente sobre a manifestação dos heterônimos na *Revista Athena*.

Otávio Moraes possui doutorado em literatura pelo Poslit/UFMG. Atualmente é pós-doutorando em Literatura Brasileira pela Sorbonne Université. Pesquisa, estuda e leciona Teoria da Literatura a partir dos entrelugares das literaturas do Brasil e de Portugal. Seu principal interesse está na história da literatura, ou melhor, em como a história da literatura estabelece relações de valor estético. É tradutor literário com foco na tradução de poesia. Atua como editor na revista literária *Cupim*.

Rafael Guimarães Tavares da Silva possui bacharelado em Grego Antigo e licenciatura em Português-Francês pela Faculdade de Letras (UFMG), além de mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários (Fale/UFMG). Tem pós-doutorado em Literatura Brasileira (UERJ). É professor de Literatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Aracati. Seus interesses vão da literatura à filosofia e à história (antigas e contemporâneas), além de teoria e prática da tradução, educação e teatro. Elaborou a monografia *Uma poética de Platão* (2015), a dissertação *Arqueologias do drama: uma arqueologia dramática* (2018) e a tese *O evangelho de Homero: por uma outra história dos estudos clássicos* (2022). Na Fale/UFMG, atuou como professor voluntário do Apoio Pedagógico (2016-2021), coordenador do Seminário do Núcleo de Estudos Antigos e Medievais (NEAM) (2017-2021)

e professor substituto de Grego Antigo (2019). Entre 2018 e 2021, foi editor da *Em Tese*, revista discente de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários. Tem artigos e capítulos de livros sobre diversos temas de suas áreas de interesse, além de livros e coletâneas, dos quais cumpre destacar *Origens do drama clássico na Grécia Antiga* (Edições Loyola, 2022) e, em coautoria, *Ser clássico no Brasil: apropriações literárias no Modernismo e Pós* (Editora da Universidade de Coimbra, 2022). Em colaboração com a profa. dra. Heloísa Penna (UFMG), já editou dois livros relacionados às experiências docentes no Apoio Pedagógico, *Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFMG: ensaios de vivências* (Fale/UFMG, 2020) e *O Apoio Pedagógico do Curso de Letras da UFMG na pandemia: desafios da adaptação ao ensino virtual* (Fale/UFMG, 2021).

Silvane Aparecida Gomes possui doutorado em Estudos Linguísticos com foco em Linguagem e Tecnologia pela UFMG e mestrado em Estudos de Linguagens pelo Cefet/MG, onde também se especializou em Linguagem e Tecnologia. Graduiu-se em Letras com habilitação em Português-Espanhol e suas literaturas pelo UNI/BH. Atualmente, é professora de Linguagens na SEEMG, lecionando também na UEMG. É corretora de vestibulares do Grupo Ânima (2002-) e professora de Linguagens nos cursos de Pedagogia e Letras no Instituto Educacional e Cultural Ebenézer. Participa dos grupos de pesquisa Infortec (Cefet/MG), Forproll (UFVJM) e Texto Livre (UFMG). É cocriadora e apresentadora do canal MagisterVerbis – Voz do Palavrador no YouTube e coautora de livros didáticos do ensino médio e ENEM pela Editora Ari de Sá desde 2016.

Sueli Maria Coelho possui graduação em Letras (1992), especialização em Linguística Aplicada (1994) e em Letras (1999) pelo Centro Universitário de Patos de Minas, mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2001), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (2019). É diretora da Faculdade de Letras (Fale) da UFMG (gestão 2021-2025) e primeira coordenadora do Projeto Pedagógico do curso de Letras, responsável por sua criação e implantação na unidade. Atualmente é professora associada de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Minas Gerais e tem experiência na área de linguística, com ênfase em sintaxe, atuando

principalmente nos seguintes temas: gramaticalização, variação e mudança linguística e auxiliaridade.

Thales Gabriel Trindade de Moura é graduado em Letras – Português e suas literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFSJ (Promel) e doutorando em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG (Poslit). Atua como professor de Português e Literatura. No Apoio Pedagógico, atuou ofertando as disciplinas de Literatura Brasileira.



Publicações Viva Voz

Projeto pedagógico do Curso de Letras da UFMG

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna (org.)

Rafael Guimarães Tavares da Silva (org.)

O Apoio Pedagógico do curso de Letras da UFMG na pandemia: Desafios da adaptação ao ensino virtual

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna (org.)

Rafael Guimarães Tavares da Silva (org.)

Os livros e cadernos Viva Voz estão disponíveis em versão eletrônica no *site*: www.labed-letras-ufmg.com.br

F723

Formar para transformar : reflexões sobre a formação no curso de Letras / organizadores: Heloísa Maria Moraes Moreira Penna, Jeander Cristian da Silva, Rafael Guimarães Tavares da Silva. – Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2025.
191 p. – (Viva Voz)

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN: 978-65-87237-97-8 (digital)

ISBN: 978-65-87237-98-5 (impresso)

1. Ensino superior – Finalidades e objetivos. 2. Educação – Estudo e ensino – Minas Gerais. 3. Universidades e faculdades – Currículos. 4. Universidades e faculdades – Pós-graduação. 5. Professores – Formação. I. Penna, Heloísa Moraes Moreira. II. Silva, Jeander Cristian da. III. Silva, Rafael Guimarães Tavares da. IV. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. V. Título. VI. Série.

CDD : 378

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.

