FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA GUERRA MACHADO

LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DO PROFLETRAS - USP

São Paulo

2022

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA GUERRA MACHADO

LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DO PROFLETRAS - USP

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Prof.ª Dra. Gabriela Rodella de Oliveira.

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ml

Machado, Renata Guerra
Literatura no ensino fundamental II: representações de professoras do PROFLETRAS-USP / Renata Guerra Machado; orientadora Gabriela Rodella de Oliveira. -- São Paulo, 2022.
278 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. representações. 2. leitura. 3. ensino de literatura. 4. formação. 5. PROFLETRAS. I. Oliveira, Gabriela Rodella de , orient. II. Título.

Folha de Aprovação

RENATA GUERRA MACHADO

Literatura no ensino fundamental II: representações de professoras do PROFLETRAS-USP

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Gabriela Rodella de Oliveira

Universidade Federal do Sul da Bahia

_____

Ana Crélia Dias

Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____

Sérgio Fabiano Annibal

Universidade Estadual Paulista – Campus Assis

Agradecimentos

A Exu por tudo transformar.

À minha família.

À minha mãe por ter feito a assinatura do Círculo do Livro quando eu era criança.

Ao meu pai por ter me levado ainda pequena para dar uma volta de carro na cidade universitária.

À Miriam, que me mostrou sua biblioteca, e tornou-se minha primeira representação de professora.

À professora Claudete que me iniciou na literatura com Serafim Ponte Grande.

Ao professor Fernando que me apresentou a possibilidade de estudar Letras.

Às/os professoras/es da USP que me fizeram deslumbrar um outro caminho.

Às/os minhas/eus colegas professoras/es que me ensinam que a educação pública se faz diariamente, apesar das dificuldades.

À Adélia, Capitu, Carolina, Cecília, Clarice, Conceição e Emília, por terem concordado participar desta pesquisa.

Às/os amigas/os que me apoia(ra)m nas minhas muitas questões e me lembra(ra)m que comemorar é preciso.

À Vita, por sua cumplicidade e por ser um manancial inesgotável de referências.

Ao Miro, por ter se tornado informalmente meu coorientador.

À Celeste, por sua disponibilidade e seus comentários sagazes.

À Mariana, por seu acolhimento e sua serenidade.

Ao Luís Fernando, por ter acompanhado esse projeto antes de seu início.

Às três professoras doutoras que aceitaram orientar este estudo: Maria de Lourdes, por ter possibilitado a minha admissão na pós-graduação sem sequer me conhecer; à Neide, por ter sido ponte em tantas ocasiões; e à Gabriela, por ter contribuído, no tempo oportuno, a concluir esta dissertação.

Ao Grupo de Estudos Linguagens na Educação e, em especial, à Prof.ª Dr.ª Neide, que esforça-se para diminuir a distância entre os muros da universidade e o chão das escolas.

À Capes, por ter concedido bolsa de estudos a essa pesquisa.

Às/aos funcionárias/os da Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação.

Às mulheres que me inspira(ra)m.

RESUMO

MACHADO, Renata Guerra. **Literatura no ensino fundamental II: representações de professoras do PROFLETRAS-USP**. 2022. 278 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta dissertação tem por objetivo investigar se a professora de português do ensino fundamental II também reconhece-se como professora de literatura, a partir de suas representações de literatura e ensino de literatura, bem como identificar se essas representações são incorporadas nas práticas de leitura em sala de aula. Para tanto, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório realizada com sete professoras matriculadas no PROFLETRAS-USP entre 2018 e 2020. A coleta de dados articulou questionários e entrevistas, via plataforma on-line. A análise de dados evidencia que 1. as professoras são leitoras de literatura, comprometidas com a formação leitora de seus/suas alunos/as; 2. suas representações de literatura e ensino de literatura foram ampliadas com o embasamento téorico, as discussões e a troca de experiências entre as colegas, promovidas pelo mestrado profissional; 3. as representações de literatura afetam as representações de ensino de literatura; 4. essas representações são colocadas em ação nas práticas que as professoras desenvolvem em sala de aula. Quanto ao mestrado profissional, é possível afirmar que o PROFLETRAS- USP foi um marco nas trajetórias pessoal e profissional das sete participantes. A partir dos dados coletados constata-se que todas desejaram voltar a estudar por iniciativa pessoal. Três professoras relataram dificuldade de acesso ao mestrado acadêmico, por isso, consideram o exame nacional de acesso ao PROFLETRAS mais democrático para o/a docente da rede pública. As participantes destacaram três consequências positivas dessa pós-graduação: 1. a transposição didática, isto é, a passagem do conteúdo científico para o conteúdo escolar; 2. a reflexão sobre a prática; e 3. confiança e segurança para assumir-se como professora e para elaborar seus próprios conteúdos pedagógicos. A pesquisa traz à luz conceitos das representações sociais (MOSCOVICI, JOVCHELOVITCH), dos saberes docentes (TARDIF), da entrevista como método científico (KAUFMANN, BOURDIEU), das pesquisas sobre ensino de literatura e leitura literária (COLOMER, MUNITA, PETIT, ROSENBLATT, ROUXEL), dos estudos literários (CANDIDO, ISER), entre outros.

Palavras-chave: representações, leitura, ensino de literatura, formação, PROFLETRAS.

ABSTRACT

MACHADO, Renata Guerra. **Literature in middle school: representations by PROFLETRAS-USP's teachers**. 278 p. Master's thesis - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This thesis aims to investigate whether a middle school Portuguese teacher also recognizes herself as a literature teacher through analysis of their representations of literature and of the teaching of literature, as well as to identify whether these representations are incorporated in the practice of reading in the classroom. For that purpose, it was opted to conduct exploratory research with seven teachers enrolled in the PROFLETRAS-USP program between 2018 and 2020. Data gathering consisted of questionnaires and interviews conducted through an online platform. Analysis of said data shows that: 1. the teachers are readers of literature and are committed to the development of their students as readers; 2. their representations of literature and of its teaching were amplified by both theoretical foundations and the discussions and sharing of experiences with colleagues as part of the Master's program; 3. representations of literature affect the representation of the teaching of literature; 4. these representations are put into practice through the activities that teachers develop in the classroom. Regarding the professional Master's program, it can be stated that PROFLETRAS-USP was a significant milestone in the personal and professional journeys of all seven participants. The data revealed a genuine desire to pursue an education in all of the participants. Three of the teachers reported having difficulty in entering the academic Master's program and for that reason, they consider the entrance exam for PROFLETRAS a more democratic option for public school teachers. The participants highlighted three positive consequences of this post-graduate program: 1. the didactic transposition, or in other words, the transformation of scientific content into classroom content; 2. the opportunity to reflect on the practice of teaching; and 3. increased confidence and security in inhabiting the role of teachers and in developing their own lesson plans. This research brings to light concepts of social representation (MOSCOVICI, JOVCHELOVITCH), teaching knowledge (TARDIF), interviews as part of the scientific method (KAUFMANN, BOURDIEU), research on the teaching of literature and literary reading (COLOMER, MUNITA, PETIT, ROSENBLATT, ROUXEL), literary studies (CANDIDO, ISER), among others.

Keywords: representations, reading, teaching of literature, education, PROFLETRAS.

Lista de quadros e gráficos

QUADRO 1 – IDADE DAS PARTICIPANTES 55
QUADRO 2 – ANOS DE ENSINO DAS PARTICIPANTES 56
QUADRO 3 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DAS PARTICIPANTES 57
GRÁFICO 1 – ESCOLARIDADE PATERNA DAS PARTICIPANTES 57
GRÁFICO 2 – ESCOLARIDADE MATERNA DAS PARTICIPANTES 58
GRÁFICO 3 – TIPO DE INSTITUIÇÃO DA GRADUAÇÃO DAS PARTICIPANTES 59

Lista de abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Covid-19	Corona Virus Disease
DLCV	Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD Literário	Plano Nacional de Livro Didático
ProEB	Programas de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
PROFLETRAS	Programa de Mestrado em Letras em Rede Nacional
TRS	Teoria das Representações Sociais
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sumário

DE ONDE FALO 13

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 29

1.1. O fenômeno das representações sociais 31

1.1.1. Ancoragem e objetificação 33

1.2. Os contextos do saber 36

1.3. Os saberes docentes 40

2. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS 43

2.1. Grupo de participantes 43

2.2. O questionário 44

2.3. A entrevista compreensiva 46

2.3.1. As entrevistas 48

3. O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS 50

3.1. O PROFLETRAS na Universidade de São Paulo 53

3.1.1. Literatura e Ensino 53

3.2. Breve análise dos dados das participantes 54

3.3. PROFLETRAS: Um marco na trajetória profissional 59

3.3.1. O acesso 63

3.3.2. Consequências positivas 69

3.3.3. A confiança 75

4. COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DE LITERATURA DO ENSINO FUNDAMENTAL II 81

4.1. Qual sua relação com a literatura? 82

4.1.1. Uma relação de não identificação 97

4.2. O que se ensina quando se ensina literatura? 100

4.2.1. “Tá, mas como que a gente oferece isso para eles”? 105

4.2.2. Ensinar e mediar: representações conflitantes? 110

4.3. “Em sua opinião, ensina-se literatura para quê?” 115

4.4. Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina hoje são diferentes? 121

4.4.1. Novo foco do ensino de literatura 135
4.5. Sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora? 137
CONSIDERAÇÕES FINAIS 149

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 159

ANEXOS 163

ANEXO I - QUESTIONÁRIO 164
ANEXO II - QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS 166
ANEXO III –TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PARTICIPANTES 176
ADÉLIA 177
CAPITU 185
CAROLINA 201
CECÍLIA 214
CLARICE 230
CONCEIÇÃO 250
EMÍLIA 267

Sem as ideias que se tem dela a literatura não funciona

Antoine Compagnon

DE ONDE FALO

A história que leva a uma teoria é, ela mesma uma parte dessa teoria

Serge Moscovici[1]

O desejo por esta dissertação surgiu nas aulas da Letras. Como minha paixão pela literatura foi despertada graças à escola, sempre me perguntei como podíamos acender a fagulha dos/as alunos/as pelas obras literárias. A paixão pela literatura era ensinável? Como fazer com que as obras apresentadas na escola fossem interessantes aos/às estudantes?[2].

Cursei a licenciatura no final da graduação e embora ainda não exercesse a docência, participava com entusiasmo das discussões nas aulas. Em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, ministrada pela professora doutora Gabriela Rodella de Oliveira, descobri que algumas das minhas inquietações haviam sido levantadas por ela e por autores/as de diferentes linhas de pesquisa[3]. A observação de um 3º ano do ensino médio no estágio realizado para a disciplina trouxe-me algumas reflexões que estariam no cerne desta pesquisa.

Numa das aulas dedicadas à literatura, os/as alunos/as não se identificaram com a leitura de um trecho de "Os desastres de Sofia", de Clarice Lispector. Neste conto ambientado no universo escolar, Sofia desafia seu professor e, embora triunfante na disputa, a personagem sente-se derrotada, sentimento que havia observado no homem adulto. Fiquei me perguntando o que tinha dado errado ali. O problema estava no modo como o texto foi abordado? Ou o

---

[1] *In:* Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 213.

[2] Apenas uma disciplina cursada na Letras problematizava como os textos literários poderiam ser abordados em sala de aula. Não estou afirmando que não haja mais disciplinas que discutam as relações entre literatura e ensino na Letras, no entanto, apenas me matriculei em uma com este objetivo: Diversidade Cultural e Educação: as Literaturas de Língua Portuguesa em Perspectiva. Nesta disciplina a Prof.ª Dr.ª Rosângela Sarteschi discutiu a aplicação em sala de aula da Lei 11.645/2008, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Quanto à grade de disciplinas da graduação, não é tão simples conciliar vontade com as condições reais de oferecimento das disciplinas.

[3] Na dissertação de mestrado "Literatura/ Ensino: uma problemática", defendida em 1975 pela professora Maria Thereza Fraga Rocco, perguntas similares já haviam sido feitas: "Se existe uma crise de cultura, tida por muitos como fato consumado, em qual medida tal crise atingiria a literatura e consequentemente seu ensino? Se o texto literário divide agora as atenções com outros veículos de comunicação, saindo inclusive muito prejudicado dessa concorrência, como chegar até ele? Seria ainda possível um contato com textos literários por parte dos adolescentes, jovens e adultos, em diferentes níveis de escolaridade? Será válido ensinar literatura? Por que e em que termos?" (ROCCO, 1981, p. 4).

assunto não toca os/as jovens de hoje? Somente textos que têm relação com a realidade do/a leitor/a podem ser apreciados?

Em outra aula, a professora leu o "Romance XVIII ou da denúncia de Joaquim Silvério", do Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meirelles. A obra narra em versos a Inconfidência Mineira, liderada por Joaquim José da Silva Xavier, popularmente conhecido como Tiradentes, já o Romance XVIII conta a traição de Joaquim Silvério, que delatou os conspiradores às autoridades portuguesas. Fiquei surpresa ao constatar que foi o texto literário pelo qual os/as alunos/as mais se interessaram ao longo do semestre. Concluí que, embora fosse cronologicamente mais distante, o poema de Cecília ficou mais próximo deles/as porque a professora explicou mais detalhadamente o contexto histórico da obra, o que permitiu que fizesse sentido, e, de certa forma, comunicou algo aos/às estudantes.

Partindo dessas observações, refleti sobre a distância entre as representações de leitor, leitura e literatura dos/as alunos/as e dos/as professores/as e, por isso, elaborei um projeto de mestrado cujo objetivo era descrever e analisar as práticas de leitura de obras literárias realizadas na sala de leitura para tentar entender como ocorre o processo de formação do/a pré-adolescente como leitor/a literário/a no ambiente escolar, levando em consideração a disputa de forças entre as representações mencionadas. O método proposto era a coleta de dados numa turma do 9º ano, com observação e estudo de caso das aulas de leitura, durante um ano escolar de uma escola municipal de São Paulo.

O ano 2018 foi importante na minha trajetória pessoal e profissional. Em abril de 2018, fui convocada para assumir o cargo de professora de português de ensino fundamental II e ensino médio da rede municipal de ensino de São Paulo e no mesmo semestre participei do processo seletivo para a pós-graduação da Faculdade de Educação, fui aprovada com o projeto mencionado[4].

A experiência em sala de aula como professora de língua portuguesa me fez reconsiderar o projeto de mestrado. A minha pesquisa sairia da sala de leitura e iria para a sala de aula e, em vez de observar e entrevistar alunos/as e professores/as, entrevistaria somente professores/as de português da rede pública de ensino. Essa decisão ganhou relevância com os trabalhos de leitura

[4] A princípio, tive como orientadora a professora doutora Maria de Lourdes Ramos da Silva. Após a realização das disciplinas obrigatórias, a minha orientação foi transferida para a professora doutora Neide Luzia de Rezende, inicialmente interessada em orientar o projeto, mas à época do meu ingresso sem vagas disponíveis. Os trâmites burocráticos foram oficializados em dezembro de 2019. No segundo semestre de 2021, passei a ser orientada pela professora doutora Gabriela Rodella de Oliveira.

que desenvolvi em aula, com as leituras e discussões realizadas no Grupo de Estudos "Linguagens na Educação"[5], e com a troca de experiências com colegas também professores/as da disciplina.

Sou apaixonada por literatura, isso é fato, e foi graças a ela que me tornei professora[6]. A meu favor, fiz a formação inicial em um período em que o texto se tornou protagonista das aulas de língua portuguesa, no entanto, a meu ver, a literatura ocupa uma posição de destaque em relação aos outros gêneros textuais que trabalhamos em sala de aula. Entre a expectativa e a realidade, isto é, quando era levada a fazer incisões profundas no planejamento inicial e ensinar o que era possível ante as reviravoltas do dia a dia escolar, fui percebendo que estava deixando a literatura em segundo plano, ainda que eu defenda a formação leitora e, especialmente, a literária.

> E tanto os professores do primário como os do secundário, antes a complicação de organizar globalmente as aulas de "língua e literatura", privilegiaram o ensino da língua. Com isto chegou-se a uma notável dissolução da literatura colonizada ou perdida entre tantos requerimentos linguísticos, ou à simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem... para aquilo que não se considera verdadeiramente importante (COLOMER, 2007, p. 36).

Definitivamente sempre falta tempo[7], e quando se trata de leitura de obras literárias, habitamos um tempo em que os/as alunos/as não têm muita prática, porque pode ser mais lento, diferente de outras manifestações culturais com as quais estão habituados/as. Por outro lado, por ser um ciclo em que o ensino de literatura é menos engessado, o/a professor/a pode ter mais liberdade na escolha de obras e atividades. No entanto, como ele/a compreende a tarefa do/a professor/a de literatura no ensino fundamental II?[8] Faz leitura compartilhada com os/as alunos/as durante a aula, solicita a eles/as que seja uma leitura individual e autônoma em sala ou cobra uma leitura fora do ambiente escolar? Em relação às atividades a partir da leitura de uma obra literária, o/a docente produz o próprio conteúdo ou segue uma ficha de leitura, elaborada pela secretaria de ensino ou pela editora que publicou o livro ou acaba adaptando as propostas?

---

[5] Coordenado pela professora doutora Neide Luzia de Rezende e co-coordenado pela professora doutora Gabriela Rodella de Oliveira, participo deste grupo de pesquisa desde março de 2017. As discussões realizadas no grupo têm sido importantes para a (re)construção da minha identidade docente.

[6] Tenho uma primeira graduação em Comunicação Social – Jornalismo, mas uma das intenções inicias era poder escrever sobre livros.

[7] O tempo é um tema que merece ser discutido em toda pesquisa sobre a escola, mas que nesta dissertação não será desenvolvido.

[8] O ensino médio é o ciclo do ensino em que tradicionalmente estuda-se a história da literatura portuguesa e brasileira, apesar de os documentos oficiais não indicarem tal abordagem.

A leitura de obras literárias na escola suscita uma série de perguntas, requer uma precisão de critérios e definição de objetivos explícitos. Para Felipe Munita, fundamentado em estudos que descrevem e analisam o pensamento e a prática dos/as docentes, as crenças sobre as práticas letradas atuam como "lentes interpretativas" que o/a professor/a utiliza para a realidade da sala de aula. Por exemplo, um estudo de Dias-Chiaruttini (2014) observou uma professora validar um erro interpretativo do aluno, porque ela entendia o debate interpretativo como uma prática de valorização da expressão dos/as alunos/as feito às custas do texto, o que nos leva a refletir que "quando a didática de literatura trabalha com determinadas estratégias genéricas, sabemos que a forma de realização disso em aula varia segundo as concepções que cada docente tem sobre os objetivos de ensino de literatura na escola" (MUNITA, 2014, p. 105, *tradução nossa*).

No entanto, essas representações do/a professor/a estão em constante tensão no ambiente escolar. Na sala de aula, muitas vezes, entram em choque com as representações dos/as alunos/as; na escola, com as dos/as outros/as professores/as, da gestão escolar, das secretarias de educação, dos documentos oficiais, dos discursos teóricos, e da sociedade, de maneira mais ampla. Munita esboça essa tensão entre crenças e práticas didáticas baseado em uma pesquisa de Phipps y Borg (*Apud* 2009, p. 387):

> Creio em X, mas meus alunos esperam que eu faça Y.
> Creio em X, mas meus alunos aprendem melhor com Y.
> Creio em X, mas o currículo quer que eu faça Y.
> Creio em X, mas meus alunos estão motivados por Y.
> Creio em X, mas ... (MUNITA, 2014, p. 95, *tradução nossa*).

Para aprofundar a pergunta de como o/a docente enxerga a literatura, Munita traz quatro concepções de como os/as docentes conceberiam a literatura, baseado em um estudo de Probst (1986, p. 60):

> Patrimônio cultural, o docente centra seus esforços em alcançar o respeito e o interesse dos alunos pelo cânone literário.
> Espaço para desenvolvimento de competências básicas, o ensino está baseado principalmente em exercícios de decodificação e trabalho com técnicas de leitura.
> Corpus de ensino moral, o docente se concentra na mensagem das obras, elegendo textos adequados para o propósito de formar o correto e o bom.
> Depósito de cultura e de diversas concepções da realidade, o ensino favorecia a independência na experiência literária como espaço para forjar suas próprias visões de mundo (MUNITA, 2014, p. 98, *tradução nossa*).

Em razão da multiplicidade das obras literárias, essas representações de literatura não são excludentes e é provável que elas convivam na mente do/a professor/a. Munita também traz uma pesquisa realizada por Dias-Chiaruttini (2011, 2014), em que observou o debate

interpretativo como dispositivo didático. Dias-Chiaruttini fala em quatro modalidades de discussão que se alternariam de acordo com o estilo do/a professor/a:

> realista: as obras servem de pretexto para reflexões gerais sobre si e o mundo com o objetivo de que os alunos expressem suas próprias experiências.
> distanciada: centrada na atenção aos conhecimentos convocados pelo texto, deixando em segundo plano a recepção pessoal e subjetiva.
> impressionista: favorece as reações subjetivas e de expressão do gosto (ou desgosto) das obras.
> cognitiva: centrada em desenvolver a argumentação e a justificação de uma leitura interpretativa em um processo de elaboração (MUNITA, 2014, p. 140, *tradução nossa*).

É importante ressaltar que essas modalidades não podem ser consideradas como categorias estanques. Quanto mais elaborado esteticamente o texto literário, mais modalidades poderão ser acionadas pelo/a professor/a para a realização do debate interpretativo.

Dada a complexidade dos textos literários, percebi que para instituir a leitura com os/as alunos/as em sala, o/a professor/a deve ter com um compromisso com o ensino de literatura, e mais do que identificar-se com a representação de professor/a de português, nessas ocasiões, deveria trazer à frente a representação de professor/a de literatura. Por isso, uma nova pergunta tornou-se minha obsessão: será que os/as professores/as de português de ensino fundamental II se reconhecem também como professores/as de literatura?

Para Jovchelovitch, as representações sociais estão no centro de nosso conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos. A representação usa símbolos para dar sentido ao real e ao mesmo tempo estabelecê-lo. Por tornar presente o que está ausente por meio de símbolos, as representações têm natureza comunicativa e são "um processo simbólico imbricado em arranjos institucionais, na ação social, na dinâmica ativa da vida social, de grupos e comunidades humanas se encontram, se comunicam e se confrontam" (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 35).

> É a análise do sentido que pode esclarecer o fato de que as diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real, e é apenas através da compreensão do sentido que podemos entender como diferentes representações sociais se relacionam entre si e quais são suas consequências no mundo social (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 37).

Sendo assim, minhas representações de literatura e ensino de literatura estão enraizadas na minha trajetória de vida, nos espaços formativos por onde passei, nos encontros pessoais significativos que tive, nas escolas onde trabalhei, na minha identidade docente sempre em (re)construção. Portanto, podemos encontrar nessa pesquisa algumas das minhas inquietações pessoais: a paixão pela literatura, o compromisso profissional com a formação leitora e literária

no ensino fundamental II, o compromisso com a escola pública, o reconhecimento do trabalho realizado nas escolas que é invisibilizado pela comunidade acadêmica, o reconhecimento do trabalho realizado, especialmente, por professoras invisibilizado pelos/as especialistas/as, entre outras.

A primeira representação que quero manifestar é a de que a literatura pode ser ensinada[9]. Numa conferência da "V Jornada de Literatura e Educação", o professor Carlos Ceia, da Universidade Nova Lisboa[10], destacou como entende a atribuição do/a professor/a de literatura. Embora atue no ensino universitário, sua defesa do/a professor/a de literatura como um/a intelectual pode ser caracterizada também para o/a professor/a do ensino básico. Para ele, o/a professor/a de literatura não é um/a mensageiro/a ou um/a divulgador/a de literatura, mas um/a profissional que reflete sobre aquilo que ensina, com seus próprios termos, para ser capaz de criar conhecimento.

> O/a professor/a de literatura sabe pensar sobre literatura e, por consequência, sabe ensinar aquilo que a literatura deixa ensinar. Essa convicção pressupõe que haja uma matéria resistente na literatura que nunca dominaremos totalmente. Nenhum/a professor/a de literatura poderá dizer que detém esse poder (CEIA, 2022).

Nesse sentido, Ceia defende que a missão do/a professor/a é ajudar o/a estudante a formar um gosto pessoal e construir uma opinião crítica sobre esse gosto – ainda que tenha consciência de que essa não é uma tarefa simples.

Nesse sentido, acredito em uma nova didática de ensino de literatura, em que a função do/a professor/a ainda é central, mas que reconhece a importância da participação dos/as alunos/as (MUNITA, 2018). É importante que os/as alunos/as se engajem e reflitam sobre a leitura, mas ainda assim é imprescindível que o/a professor/a transmita conceitos dos estudos literários aos/às estudantes. Para ele, o/a mediador/a escolar é aquele/a que organiza, orienta e regula a atividade de leitura e escrita desenvolvida em sala.

Munita usa o termo educação literária em vez de ensino de literatura e mediador/a em vez de professor/a. Neste estudo fizemos questão de utilizar ensino de literatura e professor/a, porque entendemos que "ensino", "literatura" e "professor/a" são três representações que têm sofrido ataques nas últimas décadas. No entanto, o conceito de mediação é importante, visto que sugere um novo método para o ensino de literatura. Em poucas palavras, mediar é estar

---

[9] Costumo revirar os olhos quando ouço o contrário.

[10] A "V Jornada de Literatura e Educação" foi promovida pela Faculdade de Educação - USP, nos dias 27, 28 e 29 de abril de 2022. A conferência, que aconteceu na modalidade on-line, foi transmitida no canal do YouTube da FE-USP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w7m0jaBfj-s&t=1059s .

entre duas coisas ou dois extremos. Em uma entrevista do livro “Um antídoto contra a solidão”, o escritor David Foster Wallace (2021) explica esses dois polos distintos: a obra (referindo-se ao/à escritor/a[11]) e o/a leitor/a.

> O escritor está do lado de cá com suas intenções enquanto o leitor está do lado de lá com as suas, e elas são distintas. Esse paradoxo, eu acho, é o que faz com que a boa ficção tenha algo de mágico. O paradoxo não pode ser resolvido, mas pode de alguma maneira ser mediado - “re-mediado” (WALLACE, 2021, p. 69).

Quando esse paradoxo é transposto para a sala de aula, o/a professor/a acompanha o/a aluno/a nessa mediação. Segundo Wallace, o paradoxo da interação entre obra e leitor/a não pode ser resolvido, visto que a leitura é uma negociação entre sua subjetividade e as coletividades em que toma parte (DALVI, 2013). Além disso, há obras que estão estruturadas para a abertura de sentidos, assim, a negociação de sentidos que o texto literário oportuniza pode ser “remediada” nesse processo de mediação.

Segundo Munita, a formação do/a leitor/a literário/a tem mais chances de se tornar realidade se o/a professor/a de português for um/a leitor/a, especialmente, de literatura. Um dos pressupostos básicos dessa premissa é que os/as docentes leitores/as seriam também melhores mediadores/as na aprendizagem leitora e literária de crianças e jovens. O/a professor/a que desfruta a leitura em sua vida pessoal, e compartilha seu entusiasmo pela literatura, tem mais chances de se tornar um/a excelente modelo leitor/a para seus/as alunos/as na prática pedagógica.

Essa posição é compartilhada também por Ceia, que destaca a relação pessoal que o/a professor/a de literatura constrói com os livros ao longo da vida. Por isso, “todo ato de ensinar é uma seleção pessoal. Ensinamos pelo nosso próprio gosto aquele texto ou autor que nos tocou de alguma forma. Se formos competentes em transmitir essa empatia, cumprimos a nossa missão.” Por argumentar que o ensino de literatura parte de um lugar íntimo, ele apresenta o conceito “círculo íntimo da didática de literatura”. Para ele, a aula de literatura tem uma duração própria, que não é interrompida com o término da aula, uma vez que o texto literário continua a reverberar no/a aluno/a, podendo alterar suas convicções prévias. Por isso, Ceia sustenta que a sala de aula é um espaço aberto, público e despretensioso, mas, ainda sim, de grande intimidade. “A aula de literatura é um compromisso sério entre quem produziu a obra, quem a

[11] E neste ponto Wallace fala como se as intenções do/a autor/a fossem equivalentes ao que ele/a efetivamente escreve.

ensina e quem a aprende. Nessa convenção íntima entre todos temos que trazer conhecimento novo" (CEIA, 2022).

Annie Rouxel também é defensora de uma nova didática que estabelece pontos em comum com Munita e Ceia. Para ela, o/a professor/a é um/a leitor/a, portanto, é um sujeito leitor que tem também sua própria leitura do texto e que pode compartilhá-la com os/as estudantes. "É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula", explica Rouxel no artigo "Aspectos metodológicos do ensino da literatura". Nesse sentido, o/a docente precisa fazer adaptações, antecipar as dificuldades dos/as leitores/as em formação. Após a leitura, o/a professor/a faz questões abertas para os/as jovens, e "recolhe hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes erradas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos" (ROUXEL, p. 29, 2017).

Nesses quatro anos como professora do ensino fundamental II[12], observei que os/as alunos/as, ao longo da vida escolar, não adquirem a prática de lerem textos mais longos, muito menos, textos mais elaborados esteticamente em sala de aula. Poucos/as alunos/as não ficam entediados/as e/ou ansiosos/as ao lerem duas páginas de um livro[13]. O tempo da leitura é diferente em relação a outras atividades cotidianas, requer disponibilidade, concentração e imersão, e o tempo dedicado à leitura de obras literárias, mais ainda. Apesar de ser sugerida nos documentos oficiais federais, a leitura de uma obra integral, um romance ou um conto maior, por exemplo, não é comum de ser experienciada na escola. Uma das razões é porque é um exercício considerado dispendioso por muitos/as alunos/as, que estranham construções sintáticas invertidas, figuras de linguagem, e consideram o texto literário hermético[14]. Em alguns casos, perguntam por que o/a escritor/a ou o/a poeta teve o trabalho de escrever daquela forma e acham que o rigor estilístico não faz sentido[15].

[12] Desses quatro, infelizmente, pelo menos um ano de docência foi devorado pela pandemia da Covid-19, quando tivemos de trabalhar remotamente.

[13] Constatei que os alunos que não gostam de ler oscilam entre o tédio e a ansiedade no decorrer da leitura. No primeiro caso, reclamam que nada acontece, talvez porque estejam habituados com um modelo de narrativa, geralmente, com muita ação e desfecho bem marcado. No segundo, na maioria das vezes, não conseguem encarar a ansiedade do decorrer da narrativa e largam a leitura.

[14] E muitas vezes isso é verdade e não podemos desconsiderar a opinião dos/as estudantes. Mas cabe ao/à professor/a ajudá-los/as a desvendar esses porquês.

[15] Aqui a intenção não é criticar ou defender-se da postura dos/as alunos/as, mas esclarecer um contexto muito comum nas escolas.

No entanto, me surpreendi – e a sala de aula é o lugar, por definição, de muitas surpresas – em uma aula dedicada à leitura de textos poéticos. Esse exemplo refuta a ideia de que os/as estudantes não se interessam pelo rigor estético. Selecionei alguns poemas infantis do José Paulo Paes, alguns famosos de Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, visuais do Sérgio Capparelli e dos irmãos Augusto e Haroldo de Campos, entre outros, para apresentar aos 6º anos da primeira escola onde lecionei. Eu, particularmente, sou fã do verso branco e livre, e li alguns exemplos, como "O bicho", "A onda", de Manuel Bandeira, "Quadrilha", "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade. Os/as alunos/as demonstraram gostar de todos, mas o que mais os/as intrigaram foi "Nel mezzo del camin", de Olavo Bilac. Um poeta parnasiano! Quem diria!, pensei surpresa. Parece que o poema tocou os/as alunos/as pelo tema de amor e também porque eu havia explicado a estrutura e os elementos do soneto[16], e eles/as ficaram encantados com o "jogo" de encaixe do poema, com o esforço do poeta em alcançar a forma exata, "em 'como' contar essa história", expressão que sempre uso em sala, mas só fez sentido quando os/as alunos/as conseguiram visualizá-la com uma forma clássica e fixa como o soneto. Essa aula fez eu reconsiderar alguns pressupostos didáticos.

Concluí que o sucesso desse soneto se deu graças ao modo como esse poema foi apresentado aos/às alunos/as[17]. Como também havia acontecido com os demais poemas, a aula foi dividida em três partes: uma leitura individual silenciosa feita pelos/as estudantes, seguida pela minha leitura em voz alta; uma breve discussão sobre o que eles/as haviam entendido e haviam sentido ao ler o poema; seguida da análise estilística, em que fui apontando as estratégias usadas pelo poeta para construir o poema, seu rigor estético, a fim de seduzir o/a leitor/a. Eles/as sentiram-se valorizados/as quando comentei que eles/as eram muito importantes, pois eram como se fossem jogadores/as de um jogo de detetive. Afinal, todo/a escritor/a deixa pistas no texto para serem desvendadas pelos/as leitores/as, portanto, cabia a eles/as ler com muita atenção para descobrir as pistas escondidas no poema.

Ainda que considere primordial a questão afetiva com o texto literário e entenda que o aspecto lúdico da literatura é um atrativo para os/as leitores/as em formação, tenho dificuldade em concordar inteiramente com a perspectiva pedagógica que sustenta que o "prazer da leitura" deva ser o principal objetivo a ser conquistado na sala de aula. De acordo com Colomer (2007),

[16] Poema de forma fixa, com 14 versos decassílabos, divididos em quatro estrofes (dois quartetos e dois tercetos), com rimas alternadas (abab, abab, cdc, efe).

[17] E esse sucesso deve-se em parte a uma formadora da prefeitura que apresentou aos/às professoras da diretoria de ensino onde trabalho alguns poemas que compuseram essa aula em especial.

essa perspectiva da “leitura por prazer” ampliou a rejeição à leitura obrigatória, além de passar a falsa ideia de que a literatura não pode ser ensinada, como se o gosto pudesse ser transmitido por contágio. Em muitos casos, essa perspectiva propõe que o/a leitor/a em formação tenha acesso livre aos livros, forjando uma tentativa de desescolarização da leitura. No entanto, a partir do momento que a literatura entra em sala, ela é escolarizada, visto que é trabalhada para cumprir objetivos de ensino.

> Em primeiro lugar, a leitura é determinada e orientada, como já foi dito, por professores, em geral os de português, portanto, configura-se como tarefa ou dever escolar, sejam quais forem as estratégias para mascarar esse caráter de tarefa ou dever — jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, se se quer fazer e quando se quer fazer (SOARES, 2011, p. 24).

Nesse sentido, Magda Soares explica no artigo “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, o que parece óbvio, porém, ainda é necessário salientar.

> Assim, é contraditória e até absurda a afirmação de que “é preciso desescolarizar a literatura na escola” (como tornar não *escolar* algo que ocorre na *escola*, que se desenvolve na *escola*?), ou a “acusação” que a leitura e o leitor são escolarizados na e pela escola (como não escolarizar na escola? Como pode a escola não escolarizar?). O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento) (SOARES, 2011, p. 25).

A afetividade é importante para se alcançar este conhecimento, mas será que o prazer deve ser o único instrumento para a relação efetiva com o texto? Como ficam então os sentimentos ambivalentes que a leitura de obras literárias desperta? E o estranhamento? Os/as alunos/as, geralmente, não sabem nomeá-lo e, muitas vezes, sentem aversão quando são apresentados/as a textos que trazem esse elemento. E se os/as alunos/as não se sentirem motivados/as para a leitura, a atividade é encerrada? Além disso, ao concentrar esforços somente no prazer imediato perde-se a oportunidade de conhecer outras formas de prazer mais distanciadas, como a ironia, a intertextualidade e os jogos metaficcionais. Esses recursos, geralmente, não são acessados em uma primeira leitura, mas deixam o/a leitor/a com uma “pulga atrás da orelha”, e, muitas vezes, precisam de um/a leitor/a mais experiente para ajudá-los/as no trabalho de compreensão e interpretação. Nesse sentido, Maria Amélia Dalvi também reitera que os/as alunos/as precisam tomar posse de um conteúdo formal sobre a literatura, e este deve estar claro tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a.

> O estudante precisa, sim, ser incentivado a ter contato com formas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, e precisa saber que há certos conteúdos e posicionamentos que a instituição escolar e a sociedade esperam que ele aprenda (DALVI, 2013, p. 129).

Posição semelhante é a de Raquel Cristina de Souza e Souza, na tese de doutorado "A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor", em que salienta que obras juvenis com qualidade estética podem ser apresentadas aos/as alunos/as dos anos finais do ensino fundamental.

> Por isso, a escola deve ser uma mediadora privilegiada na formação de uma legibilidade própria, característica do polo da legitimação. A ela cabe propiciar encontros singulares com textos de qualidade que possam dizer algo em particular ao jovem, ajudá-lo a expandir seu repertório de identificações, permitir o acesso a conhecimentos e experiências de fruição diferenciados, estimular uma reflexão mais aguçada sobre a língua e o mundo. A literatura juvenil contemporânea pode ser uma aliada do professor nesse sentido, porque consideramos que ela desempenha um importante papel de ponte na construção de estratégias, habilidades e competências de leitura mais complexas (SOUZA, 2015, p. 386).

No final dos anos 30, a professora de literatura Louise Rosenblatt já era uma defensora do papel decisivo do/a leitor/a na construção do significado do texto[18]. Sua teoria transacional ou de respostas leitoras concebe a leitura como um processo orgânico afetado pelas contribuições do texto e do/a leitor/a. Como trabalhava com leitores/as diariamente na sala de aula, não os/as considerava como uma abstração: "o leitor é uma ficção, não há leitor genérico, cada leitor é único, trazendo para a transação uma etnia, uma história psicológica e uma história social" (ROSENBLATT, 1995, p. 12, *tradução nossa*).

> A obra literária existe no circuito vivo montado entre leitor e texto: o leitor infunde significados intelectuais e emocionais no padrão dos símbolos verbais, e aqueles símbolos canalizam seus pensamentos e sentimentos. Deste complexo processo emerge uma experiência imaginativa mais ou menos organizada (ROSENBLATT, 1995, p. 34, *tradução nossa*).

Ela explica que é fácil observar leitores/as iniciantes recorrerem à linguagem e à experiência passada para extrair significados das palavras impressas nas páginas.

> O leitor aproxima-se do texto com um determinado objetivo, certas expectativas ou hipóteses que orientam suas escolhas a partir do resíduo de experiências passadas. O significado surge quando o leitor prossegue no dar-e-receber com os signos na página. Enquanto o texto se desenrola aos olhos do leitor, o significado construído a partir das primeiras palavras influencia o que me vem à mente e é selecionado para os signos que se seguem. Mas se esses não se enquadram no significado desenvolvido até agora, o leitor pode revê-lo para assimilar novas palavras ou pode recomeçar tudo de novo com expectativas diferentes. Para o leitor experiente, isso pode continuar de forma subconsciente, mas a relação bidirecional e recíproca explica porque é que o significado não está "dentro" do texto ou "dentro" do leitor. Ambos o leitor e o texto são essenciais para o processo transacional de construir significado (ROSENBLATT, 1995, p. 36, *tradução nossa*).

Nesse sentido, o ato de ler é um processo construtivo e seletivo que ocorre ao longo do tempo, em um contexto particular. Rosenblatt usa o termo transação, entendido como um

[18] Embora pioneira na abordagem da resposta do/a leitor/a, suas obras nunca foram traduzidas para o português e sinto-me obrigada a citá-la exaustivamente nesta dissertação por seu estilo didático e lúcido.

processo em que seus elementos são aspectos ou fases de uma situação total[19]. "A relação entre o leitor e os signos na página prossegue numa espiral de vai-e-vem, em que cada um é continuamente afetado pelo que o outro contribui" (ROSENBLATT, 1995, p. 35, *tradução nossa*). Para a autora, a literatura contribui para o enriquecimento da experiência, além disso essa manifestação artística "preenche" uma necessidade, especialmente, a dos/as adolescentes de se situarem no mundo.

> Existe uma necessidade ainda mais ampla que a literatura preenche, particularmente, para o leitor adolescente. Muito daquilo que na própria vida pode parecer desorganizado e sem sentido adquire ordem e significado quando está sob a influência organizadora e vitalizadora do artista. A juventude sente em si mesma novos e insuspeitos impulsos emocionais. Vê os adultos agirem de inexplicáveis maneiras. Na literatura, encontra emoções, situações, pessoas apresentadas em padrões significativos. É mostrada uma relação causal entre ações, encontra a aprovação dada a certos tipos de personalidades e comportamentos comparado a outros, encontra moldes nos quais pode verter suas próprias emoções nebulosas. Em suma, encontra frequentemente um significado ligado ao que de outra forma seriam meros fatos brutais (ROSENBLATT, 1995, p. 47-48, *tradução nossa*).

De acordo com ela, a experiência proporcionada pela literatura é enriquecedora, porque é transmitida como vivência dinâmica e pessoal, e não simplesmente como conhecimento adquirido. No entanto, o texto literário em razão de suas particularidades não pode ser confundido com outros tipos de textos. "O artista não se preocupa com o comentário indireto sobre a vida, mas com a criação de uma nova experiência na vida, a saber, a obra de arte" (ROSENBLATT, 2005, p. 37, *tradução nossa*).

> Ninguém, porém, pode ler um poema para nós. Se houver de fato um poema e não simplesmente uma declaração literal, o leitor deve ter a experiência, deve "viver" o que está sendo criado durante a leitura. A transação com qualquer texto move tanto a leitura referencial como os aspectos afetivos da consciência, e a proporção de atenção dada a eles determinará onde a leitura recairá sobre um *continuum* predominantemente eferente a predominantemente estético. Uma proposta estética exigirá que o leitor dirija mais atenção aos aspectos afetivos. A partir desta mistura de sensações, sentimentos, imagens e ideias são estruturadas a experiência que constitui a narrativa, o poema ou a peça de teatro. Este é o objeto de resposta durante e depois do evento de leitura (ROSENBLATT, 1995, p. 40, *tradução nossa*).

Desse ponto o papel dos/as docentes é primordial. Para ela, somente os/as professores/as com consciência viva do mundo poderão dotar o/a aluno/a de ferramentas para que se deleite com os efeitos que a literatura pode proporcionar. Se o/a aluno/a passa a ver mais de perto esse mundo, pode ser que ele/a também distinga os efeitos em sua própria disposição.

> Ele vai perceber impressões dominantes, ver certos padrões em eventos, sentir pistas para os estados de espírito de outras pessoas. Detalhes sensíveis irão adquirir significado à medida que o levam a vislumbrar as correntes emocionais subterrâneas que fluem tão rapidamente sob a superfície da vida cotidiana. Do mesmo modo, uma maior receptividade aos estímulos sensíveis oferecidos pela literatura deve ser

[19] Rosenblatt usa transação em oposição à interação, nas palavras dela, conceito que tem sido associado à noção de entidades separadas, pré-definidas, agindo umas sobre as outras, e remete à metáfora da máquina.

> acompanhada por uma associação de enriquecimento emocional com eles (ROSENBLATT, 1995, p. 53-54, *tradução nossa*).

Nesse sentido, segundo a autora, os aspectos técnicos e sensíveis da literatura só podem ser plenamente apreendidos quando estão relacionados à vida. Por outro lado, os conceitos intelectuais e abstratos desconectados de suas raízes na realidade podem ser destrutivos para a resposta leitora ante as obras literárias. No entanto, o trabalho com literatura em sala de aula tem uma dupla face: o/a professor não tem que ter conhecimento apenas de literatura, mas deve também conhecer os/as alunos/as que vão experienciá-la.

Felipe Munita propõe uma nova didática, respaldado por pesquisas e práticas pedagógicas de línguas hispânica, francesa e anglófila de ensino de língua e literatura das últimas décadas[20]. Essa nova didática compreende o ensino de literatura com dois objetivos centrais: formar leitores/as e desenvolver uma competência interpretativa com os/as alunos/as. Munita utilizou a formulação feita por Catherine Tauveron para sintetizar essa nova proposta:

> "aprender a compreender e iniciar o prazer de ler" (Tauveron: 2001: 7), formulação, que implica a superação tanto de um ensino de literatura baseado unicamente no *saber* como de outro baseado somente no *prazer*, e permite avançar na concretização de objetivos que atendam as novas demandas sociais, e favoreça um processo formativo tendendo a garantir que os alunos participem com efetividade na recepção do discurso literário (MUNITA, 2014, p. 124, *tradução nossa*).

Para articular tanto o saber como o prazer nessa nova didática, o/a professor/a teria de desdobrar-se em duas figuras: seria um/a iniciador/a que transmite sua paixão e motivaria os/as alunos/as para a leitura e para a literatura e também um/a guia interpretativo/a, ajudando os/as alunos/as nos processos de compreensão e interpretação para realizar leituras progressivamente mais complexas de obras literárias. Essas duas figuras do/a professora/a desenvolveriam uma "postura de leitura que conjuga participação e distanciamento na relação estabelecida com os textos literários" (MUNITA, 2014, p. 154, *tradução nossa*). Nesse sentido, tornaria possível dois tipos de leitura: a leitura subjetiva, isto é, uma recepção espontânea e emocional dos/as leitores/as em formação que serviriam de base para a leitura crítica, isto é, uma recepção analítica, distanciada e intelectual, que, geralmente, é exigida por um texto literário.

A proposta de Munita parece indicar um caminho, mas o que pensam os/as professores/as sobre a literatura e o ensino de literatura? O/a professor/a põe algo de si na sua

[20] Na tese de doutorado "O mediador escolar de leitura literária: um estudo do espaço de encontro entre práticas didáticas, sistemas de crenças e trajetórias pessoais de leitura" (2014), Felipe Munita realizou pesquisa de campo com estudantes de pedagogia e professores/as do ensino fundamental I, mas seu aporte teórico baseia-se em estudos de língua e literatura do ensino básico, o que justifica a fundamentação de sua teoria para esta pesquisa. É importante frisar ainda que as práticas de leitura bem sucedidas no fundamental I se perdem no fundamental II (com raras exceções), por motivos ainda não claros, embora haja diferentes hipóteses para justificar essas perdas.

prática pedagógica com os/as alunos/as? Existe relação entre as representações deles/as e suas práticas didáticas no ensino de literatura no fundamental II? Imbuída dessas perguntas decidi que meu projeto seria com professores/as dessa etapa de ensino, uma vez que conheço e falo deste lugar também como docente.

Embora meu objetivo tenha sido sempre formar leitores/as e, especialmente, leitores/as literários, compreendi que ao pesquisarmos os/as docentes, de alguma forma, queremos atingir os/as alunos/as, uma vez que tentamos entender como pensam e atuam os/as responsáveis por ensinar literatura aos/às estudantes. É importante salientar que a leitura escolar não existe sem mediação do/a professor/a, então, por que não ouvi-los/as? Entender quais são suas representações, reconhecer seus saberes e ouvir sobre suas práticas é uma forma de visibilizar esse conhecimento, muitas vezes, negligenciado pela academia.

Ao longo das constantes reformulações desta dissertação, a pandemia da Covid-19 obrigou-nos a rever alguns planos, e decidimos na arguição de qualificação[21] redefinir os sujeitos da pesquisa de campo: entrevistaríamos as professoras que, à época, estavam cursando o mestrado profissional de Letras da Universidade de São Paulo, uma vez que um número expressivo delas responderam o questionário aplicado na primeira fase da coleta de dados desta pesquisa. Por terem passado por uma formação continuada, queríamos entender se as representações de literatura e ensino de literatura permaneciam inalteradas ou teriam sido transformadas pelo PROFLETRAS. Além disso, também ficamos curiosas em descobrir por que as professoras decidiram cursar o mestrado profissional entre outras opções de formação continuada.

Desde o início, este estudo foi concebido para ser realizado na rede pública de ensino. Dada a realidade de nosso país, a escola, muitas vezes, é uma importante porta de acesso dos/as alunos/as à cultura letrada[22]. A literatura pode ser considerada como um luxo elitista e uma prática inútil para enfrentar as necessidades da vida cotidiana, no entanto, entendemos que a

[21] Na qualificação também houve a indicação de que eu expusesse as minhas representações de literatura e ensino de literatura. A minha representação de literatura está calcada na definição do professor doutor João Adolfo Hansen: sistemas de convenções simbólicas usadas na invenção do seu discurso por um ato intencional de fingimento que transforma uma matéria, os discursos que constituem o campo semântico geral de uma formação histórica determinada, e suas normas de regulação social e esquemas de ação verbal, produzindo a figuração específica de um possível segundo os preceitos retóricos normativos de um gênero, no caso da ficção antiga, ou sem nenhum preceito retórico normativo, no caso da ficção moderna (HANSEN, 2019, p. 12-13).

[22] O meu encontro com obras de rigor estético foi graças a uma professora de literatura do terceiro ano do ensino médio que decidiu cobrar a leitura de “Serafim Ponte Grande”, de Oswald de Andrade.

literatura é um direito inalienável, como defende Antonio Candido, portanto, é também um compromisso político apresentar manifestações literárias aos/as nossos alunos/as.

Sendo assim, esta dissertação divide-se em quatro capítulos e uma conclusão.

No capítulo 1, **Referenciais teóricos: as representações sociais**, apresentamos os aportes teóricos para a consolidação desta pesquisa. Partimos de Serge Moscovici (2015) sobre o fenômeno das representações sociais, passamos pela conceituação de contextos do saber de Sandra Jovchelovitch (2011), para chegarmos aos saberes docentes de Maurice Tardif (2014).

No capítulo 2, **Perspectivas metodológicas**, explicamos a perspectiva metodológica e apresentamos a escolha pela conjugação do questionário e entrevista na coleta de dados. Com a análise das perguntas fechadas, traçamos brevemente os perfis das sete professoras participantes da pesquisa.

No capítulo 3, **O mestrado profissional em Letras**, trazemos uma breve contextualização histórica do mestrado profissional de Letras. Analisamos o ingresso no PROFLETRAS como um marco na trajetória profissional das participantes, que repercutiu positivamente em como as professoras identificam-se com o ser professora: em relação a si, em relação ao outro (aluno/a), em relação ao objeto (ensino de literatura).

No capítulo 4, **Com a palavra, as professoras de literatura no ensino fundamental II**, cabe a análise dos dados coletados em cinco perguntas: Qual sua relação com a literatura? O que se ensina quando se ensina literatura? Ensina-se literatura para quê? Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que você ensina hoje são diferentes? Sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora? A partir das respostas das participantes, apresentamos reflexões não apenas sobre as representações das professoras, mas também sobre suas práticas declaradas em sala de aula, e como essas articulam-se aos seus repertórios pessoais de leitura. Para dialogar com as declarações das professoras trouxemos os documentos oficiais federais, que, nas últimas três décadas, visam regulamentar o ensino de língua e literatura, bem como teorias sobre literatura (CANDIDO, JOUVE, ISER, PETIT) e o ensino de literatura (COLOMER, MUNITA, ROSENBLATT, ROUXEL).

Por último, nas **Considerações finais**, procuramos pôr em relevo questões que atraíram nossa atenção durante a realização da pesquisa. As professoras entrevistadas são leitoras no plano pessoal, portanto, têm uma relação afetiva com a literatura, e, de certa forma, esta relação

a(e)fetiva acaba se desdobrando no âmbito profissional. Observamos que o desejo de voltar a estudar foi o principal motivo que as fizeram ingressar no mestrado profissional. A formação no PROFLETRAS ampliou as representações de literatura e ensino de literatura, pois foi um espaço privilegiado onde puderam articular teoria e prática. Além disso, as professoras legitimaram o trabalho desenvolvido em sala de aula com o respaldo de uma universidade pública de renome no país.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste estudo investigamos as representações de literatura e ensino de literatura de sete professoras matriculadas no PROFLETRAS-USP, entre os anos de 2018 e 2020, docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede pública paulista. Para isso, selecionamos conceitos que constituíram os aportes teóricos para a consolidação desta pesquisa. Partimos de Serge Moscovici sobre o fenômeno das representações sociais, passamos pela conceituação de contextos do saber de Sandra Jovchelovitch para chegarmos aos saberes docentes de Maurice Tardif.

O conceito de representações sociais abrange, ao mesmo tempo, teoria e fenômeno. A teoria pretende explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de interação social. O fenômeno compreende ideias, valores e práticas de comunidades que produzem (e reproduzem) processos sociais e comunicativos.

A função mais importante de toda representação é lidar com o desconhecido e tornar o não-familiar familiar (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 191) e, em poucas palavras, representar é tornar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos. A teoria das representações sociais (TRS) investiga o papel do cotidiano e do social na produção, na transformação e na acomodação do conhecimento. A TRS está preocupada em saber como as pessoas comuns, comunidade e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre objetos sociais que lhes são relevantes. Elaborada por Serge Moscovici, a teoria das representações sociais se fundamenta tanto na sociologia quanto na psicologia.

> Este duplo compromisso – com o social e com o individual – está presente mesmo no início da teoria e pode ser visto na ênfase dada, por um lado, à dimensão simbólica que expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas e, por outro, na dimensão social das representações, em que o poder da realidade social de enquadrar nosso pensamento individual adquire a força de um ambiente simbólico (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 89-90).

A teoria das representações sociais foi estabelecida na tese de doutorado "*La psychanalyse, son image, son public*", defendida em 1961, por Serge Moscovici. Nesse estudo em que investiga como uma disciplina científica, a psicanálise, passa do domínio dos especialistas para o domínio do público em geral, Moscovici formula sua teoria a partir da noção de representação coletiva de Emile Durkheim. Para Moscovici, a psicanálise constituía-se em um evento cultural que ultrapassava o domínio restrito das ciências, afetando a sociedade como

um todo, fazendo surgir um novo senso comum a respeito dos conceitos psicanalíticos, que não deveria ser compreendido em termos de vulgarização ou distorção da ciência.

Moscovici postula que toda representação é composta de figuras e expressões socializadas. De forma conjunta, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. Assim, a TRS tenta oferecer uma visão dinâmica das representações sociais para investigar o papel que elas têm sobre a ação dos sujeitos e suas estratégias para interagir com os universos do conhecimento.

Moscovici dá aos indivíduos um papel ativo na origem e no uso de suas próprias representações sociais. A dinâmica estabelecida entre as interações cotidianas dos sujeitos com seus objetos de conhecimento, o universo de experiências prévias e o contexto são elementos essenciais para a compreensão do surgimento e a consolidação das representações. “Essas representações partilhadas penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2015, p. 37). Portanto, os processos de representação sempre partem de uma re-produção, não de uma reprodução de objetos de conhecimento. Esta nova produção de sentido implica uma subjetivação que nasce das interações e do próprio objeto. Ao re-apresentar uma realidade, a fim de apreendê-la e não deixá-la escapar, ela transforma-se em algo diferente, transforma-se em uma nova qualidade que distancia a representação de seu objeto.

As representações também são sociais porque parecem inextricavelmente ligadas a comunidades específicas e a seus objetos de conhecimento. Por meio do contexto, da comunicação entre os indivíduos, da cultura, de códigos, valores e ideologias relacionadas a posições sociais e pertencimentos específicos.

Formar uma representação sobre experiências ou conhecimentos significa animá-los de duas faces. Primeiro, ligá-los a um sistema de valores, de noções e práticas que proporcionam aos indivíduos formas de se orientarem no meio social e material, dominando-o. Segundo, propondo para uma comunidade denominar e classificar claramente as partes de seu mundo, história individual ou coletivas.

> A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma

> efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 36).

Neste sentido, não há separação entre o mundo exterior e o mundo interior do indivíduo, uma vez que as representações sociais surgem de um contexto de relações entre o eu e o outro, que é sempre emocional, social e cultural e, portanto, historicamente situado. Por conta dessas relações, são atividades criadoras de sentido e de engajamento, um modo de se relacionar com o mundo exterior (JOVCHELOVITCH, 2011). Assim, as representações não são réplica nem espelho do mundo, mas "maneiras de construir o mundo".

> Por expressar a realidade de uma comunidade em sua diversidade e complexidade, as representações sociais são governadas por lógicas múltiplas que não apenas constroem objetos no mundo, mas também propõem estados de ser, identidades, relações e práticas que revelam o "quem", "como", "o que", "por que" e "para que" dos saberes. Estas dimensões devem ser reconhecidas, compreendidas e colocadas em perspectiva de modo a não trair as intenções originais dos produtores (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 93).

Para Moscovici, as representações sociais são geradas no processo comunicativo, pois estão inseridas nos sentidos das palavras. "Nossas representações são também instituições que nós partilhamos e que existem antes de nós termos nascido; nós formamos novas representações a partir das anteriores ou contra elas" (MOSCOVICI, 2015, p. 319). Por serem compartilhadas por muitas pessoas, as representações constituem uma realidade social, embora Moscovici reconheça a coexistência de diferentes representações, visto que elas operam de acordo com o contexto.

> Pela representação, indivíduos e comunidades não apenas representam um determinado objeto e estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são e o que consideram importante, as inter-relações que estão implicadas e a natureza dos mundos sociais que habitam (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 38).

Sendo assim, as representações não somente comunicam *o quê* sobre o mundo, mas também evidenciam o *onde* e *quem* comunica *o quê* sobre o mundo.

1.1. O fenômeno das representações sociais

O estudo das representações sociais considera o sujeito como um ser que tenta conhecer as coisas que o circundam, enquanto faz perguntas e procura respostas, seu objetivo é compreender[23]. Ao contrário de um receptor passivo, o sujeito pensa por si mesmo, produzindo e comunicando suas próprias representações. Essas representações sociais têm como função

[23] O autor afirma que a compreensão é a faculdade humana mais comum. Assim, ao postular que o objetivo do homem é compreender e não se comportar, Moscovici opõe-se à teoria behavorista.

transformar o estranho em familiar e reduzir a margem de não comunicação. Nesse sentido, o objetivo das representações sociais é abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções para reproduzi-lo de forma significativa. Segundo o autor, ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma.

No ensaio "O fenômeno das representações sociais", Moscovici argumenta que as representações sociais são fenômenos que merecem ser descritos e explicados, porque estão relacionados a um modo particular de compreender e comunicar, criando tanto a realidade como o senso comum. Segundo ele, o papel da psicologia social é preocupar-se com a estrutura e a dinâmica das representações sociais.

Moscovici propõe uma estrutura teórica para as representações, na seguinte formulação:

$$\text{representação} = \frac{\text{imagem}}{\text{significação}}$$

A estrutura de cada representação é desdobrada em duas faces interdependentes: a face icônica e a face simbólica. Em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2015, p. 46).

As representações sociais têm uma natureza convencional e prescritiva. Para convencionalizar, isto é, colocar um signo convencional na realidade, as representações sociais têm a capacidade de acomodar objetos, pessoas ou acontecimentos e atribuir a eles "uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele" (MOSCOVICI, 2015, p. 34). Para o autor, cada experiência é vivenciada em uma realidade predeterminada por convenções, que selecionam informações importantes de informações não importantes, ligando cada parte ao todo, e que classificam cada pessoa em uma categoria distinta. Por esta razão, os pensamentos de uma pessoa não estão livres dos condicionamentos impostos pela linguagem, pela cultura e pelas representações. "Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções" (MOSCOVICI, 2015, p. 35). Ele afirma que os indivíduos podem tornar-se conscientes dessas convenções, no entanto, nunca poderão libertar-se para sempre delas. Por isso, em vez de negá-las seria melhor reconhecer que as representações constituem um tipo de realidade para os sujeitos.

O caráter prescritivo está relacionado com a força, proveniente das estruturas sociais e da tradição, uma vez que as representações são impostas aos indivíduos.

> Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

A força das representações sociais está relacionada com o sucesso delas de controlar a realidade, por isso, o autor considera que as representações sociais são entidades sociais, com vida própria, constituindo um ambiente real, concreto.

> Através de sua autonomia e das pressões que elas exercem (mesmo que nós estejamos perfeitamente conscientes que elas não são "nada mais que ideias"), elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos de confrontar. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que é visível (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

As representações sociais são específicas de nossa sociedade e devem ser vistas como uma "atmosfera" em relação a um indivíduo ou grupo.

1.1.1. Ancoragem e objetificação

Ao contrário de Durkheim, que analisou a religião, os costumes, os mitos e fenômenos semelhantes para explicar a gênese das representações coletivas, Moscovici considera a ciência como uma fonte fértil de novas representações. Essa nova proposição está relacionada às mudanças ocorridas na sociedade moderna. Ao longo da história, as noções para descrever e explicar os fatos tinham sua origem na sabedoria acumulada no decorrer dos séculos, com o senso comum sendo material de estudo da ciência. Esse fenômeno inverteu-se a partir do século XIX, e as ciências passaram a inventar e propor a maior parte dos objetos e conceitos que os indivíduos buscam para auxiliá-los nas tarefas cotidianas. "Agora, senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento" (MOSCOVICI, 2015, p. 60).

Para transformar ciência em senso comum, são necessários dois mecanismos: ancoragem e objetivação. Ancorar é classificar e denominar alguma coisa, colocando-a em um contexto familiar, uma vez que o que não é classificado nem denominado é estranho, não existe e, ao mesmo tempo, é ameaçador. Seu objetivo é ancorar ideias ou objetos não-familiares,

compará-los com um paradigma de uma categoria comum, a fim de que estes adquiram características dessa categoria para serem reajustados ao se enquadrarem nela. Se a classificação for aceita, qualquer opinião sobre a categoria irá também se ajustar às ideias ou aos objetos.

Para Moscovici, desde que possamos falar sobre alguma coisa, avaliá-la e assim comunicá-la – mesmo que seja de uma forma vaga – então podemos representar o não usual em nosso mundo usual, reproduzi-lo com a réplica de um modelo familiar. Nesse processo, a neutralidade não pode existir porque o sistema obriga que cada objeto tenha um valor positivo ou negativo e assuma um determinado lugar numa hierarquia.

> De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a. E, neste ato, nós revelamos nossa "teoria" da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2015, p. 62).

Classificar corresponde a selecionar um dos paradigmas reunidos em nossa memória, com o qual comparamos então o objeto a ser representado, decidindo se ele pode ou não ser incluído na categoria em questão. O processo não envolve uma operação lógica de análise da proporção de características que o novo objeto tenha em comum com os objetos da categoria, mas uma comparação generalizadora ou particularizadora, que define a distância ou a aproximação da categoria, baseada na coincidência em relação a poucos aspectos definidores do paradigma.

> A tendência para classificar, seja pela generalização, ou pela particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma (MOSCOVICI, 2015, p. 65).

Denominar é retirar alguma coisa do anonimato perturbador para dar-lhe uma genealogia incluindo-a em um complexo de palavras específicas, para localizá-las na matriz de identidade de nossa cultura. Para Moscovici, a denominação é uma operação relacionada com uma atitude social, e não puramente intelectual, e ainda que o resultado seja arbitrário, se existir consenso a associação da palavra com a coisa torna-se comum e necessária.

> Minhas observações provam que dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências daí resultantes são tríplices: a. uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; b. a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas e objetos, através dessas características e tendências; c. a pessoa ou coisa

> torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção (MOSCOVICI, 2015, p. 67).

Moscovici explica que a classificação e a denominação não tentam simplesmente avaliar e rotular pessoas ou objetos. “O objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. Na verdade, esta é uma preocupação fundamental” (p. 70).

Um exemplo extraído dos estudos de Moscovici sobre a psicanálise que diz respeito à ancoragem seria o fato de a terapia psicanalítica, uma estranha medicina sem remédios, ser aproximada à confissão religiosa. De forma sucinta, a ancoragem é a transformação da ciência em um saber útil, é a “domesticação” de um objeto que é associado a formas conhecidas e, ao mesmo tempo, reconsiderado por meio delas. Foi assim que a psicanálise foi comparada a práticas mais comuns como a conversação ou a confissão.

O segundo mecanismo de formação das representações sociais é a objetivação. Esse processo é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real, é a atribuição de uma contrapartida material a uma imagem.

Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, que se torna realidade quando é mantida pela coletividade. Moscovici esclarece que não são todas as palavras que podem ser associadas a imagens, no entanto, as que foram selecionadas são incluídas em um núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias. Este poder figurativo é concedido pela sociedade segundo suas crenças e seu repertório de imagens.

> Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir (MOSCOVICI, 2015, p. 73).

Moscovici exemplifica o caso da psicanálise, que ao se tornar popularizada, teve seu paradigma figurativo separado de seu ambiente original por conta do uso contínuo e tornou-se independente de seu campo científico. Quando uma imagem ligada à palavra o ou à ideia fica separada e é deixada solta em uma sociedade, “ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional clara, mas de qualquer modo uma realidade” (p. 73). Segundo Moscovici, isso acontece quando a imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a cópia fiel da realidade, sendo totalmente assimilada. A imagem perde sua natureza arbitrária e adquire uma existência quase física, independente e passa a ter “a autoridade de um fenômeno natural para

os que a usam” (p. 74). É nesse sentido que a objetivação une a ideia de não familiaridade com a ideia de realidade.

1.2. Os contextos do saber

Na obra “Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura”, Sandra Jovchelovitch (2011) apresenta a estreita relação entre o saber e o contexto à luz da teoria das representações sociais. Ela argumenta que o saber é produzido em relação com as dimensões pessoal, interpessoal e sociocultural, refutando o paradigma de que o conhecimento está ligado à racionalidade e à impessoalidade, e localiza no modelo cartesiano a origem desse paradigma que considera o saber como racionalidade pura.

Herdamos esse paradigma no corte radical entre o sujeito e o mundo, elaborado pelo filósofo René Descartes. A separação do eu do mundo colocou o homem no centro, mas o isolou de sua comunidade. Segundo a autora, este é um dos mais importantes acontecimentos da era moderna, pois instituiu o individualismo e um vocabulário preocupado com o mundo psicológico interno. Como o sujeito não faz mais parte da ordem holística, em voga na idade medieval, surge a necessidade de construir sobre ela uma representação. “Essa nova teoria estava baseada em representações mentais sobre a própria mente, sobre o indivíduo e o mundo. Ela se coloca entre cada um desses novos construtos, ligando-os e separando-os ao mesmo tempo (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 48).

Segundo a autora, a representação mental apoia-se nesse modelo dualista de sujeito e objeto, em que o sujeito olha para o objeto-mundo com o objetivo de construir um retrato mental. Nesse sentido, a representação mental tornou-se a substância do conhecimento: “ela pode levar à verdade, se for capaz de descrever com precisão a realidade do mundo e oferecer a certeza de que este é o caso” (p. 50). Assim, o novo sujeito que surge na modernidade tem apenas a si próprio para avaliar o que ocorre e, por ser o único e o mais importante meio para o conhecimento, torna-se seu próprio observador. Ao assumir a identidade de uma terceira pessoa, ele renuncia à expressão de sua própria subjetividade e experiência. É por este motivo que o conceito de representação tornou-se desincorporado e associal, explica Jovchelovitch. “Uma razão inundada pela onipotência de um Eu que vê a si mesmo no centro e no fim da história” (p. 234).

Jovchelovitch salienta que representar não é um ato solitário cuja finalidade é reproduzir o mundo; muito pelo contrário, ela destaca as características dialógicas das representações, produzidas pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo. Sendo assim, a representação é um processo fundamental da vida humana. É um fenômeno simbólico, pois usa signos arbitrários para dar sentido ao objeto-mundo, e social, uma vez que nenhum sujeito pode se construir sem o outro, e não apenas uma cópia fiel do mundo produzida pela mente de um sujeito individual. Por ter uma natureza comunicativa, está enraizada em contextos concretos. Por ter uma natureza simbólica, tem a capacidade de construir a realidade. Por ter uma natureza mediadora, expressa a complexidade das relações *entre* os mundos interno e externo, *entre* sujeitos e coletividades às quais pertencem.

Para esta autora, a objetividade das representações tem sua origem na constância e na institucionalização das práticas humanas, que são transmitidas entre as gerações, e conferem solidez aos ambientes simbólicos. As representações constroem, mas não conseguem capturar plenamente a totalidade da realidade. "É apenas a comunicação entre representações do real que pode construir um sentido de realidade única e compartilhada e nos fornecer a objetividade, todavia sempre provisória" (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 75-76).

Jovchelovitch argumenta que as representações constituem a arquitetura de todo saber, uma vez que estão na base de todos os saberes, e entendê-las "fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, a comunidades e mundos da vida" (p. 21).

> Nossa realidade humana não se transpõe suave e diretamente ao saber que temos dela – ela deve ser representada e comunicada pela linguagem. A representação, a linguagem e a comunicação são o único caminho que temos para chegar ao conhecimento. Os recursos representacionais, linguísticos e comunicativos dos sistemas de conhecimento estão intrinsecamente entrelaçados e mostram que os atos de saber não podem, por mais que queiramos, ser completamente desconectados da sua fonte humana. Nosso conhecimento do mundo depende de processos representacionais; como estruturas mediadoras ligando o mundo dos sujeitos ao mundo dos objetos, eles definem profundamente a estrutura dos saberes. Daí que o saber não é nem uma cópia do mundo, nem o próprio mundo: ele está no mundo. Sistemas de saber são propostas de mundo – literalmente, representações – cujos processos de construção necessitamos entender e interpretar se quisermos compreender sua complexidade e variabilidade na vida social (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 170-171).

O fenômeno das representações sociais pretende compreender saberes produzidos "na, e pela, vida cotidiana", que Jovchelovitch conceitua como fenomenologia da vida cotidiana: "Este saber, que é sempre plural, está profundamente ligado ao mundo da vida e à experiência vivida de uma comunidade, demarcando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento" (2011, p. 87).

Jovchelovitch entende o saber como "um ato [de representação] que depende de quem sabe, desde onde e quando alguém sabe, o que, por que, para que alguém sabe, e em relação a que outros significativos alguém sabe" (2011, p. 209). Sendo assim, a explicitação dos fatores *quem*, *onde*, *quando*, *o que*, *por que*, *como*, *para que* e *em relação a que* são imprescindíveis para a compreensão das representações do indivíduo, pois são esses fatores que explicitam o contexto de produção do saber.

Para ela, toda representação está ligada ao esforço da pessoa para representar a si mesma. Nesse sentido, "o 'quem' se relaciona não apenas à identidade, individual e social, mas também ao posicionamento e ao status dos sujeitos no campo social" (p. 175). Portanto, o *quem* dessa pesquisa é constituído por sete professoras de português que realizaram o mestrado profissional na USP entre os anos de 2018 e 2020. Nesse sentido, tentamos investigar se elas se consideravam professoras de literatura no ensino fundamental II e como essas representações relacionavam-se à identidade docente delas.

Jovchelovitch explica que o *porquê* da representação vai além da racionalidade do sentido, sua função cognitiva, e deve incluir também a função simbólica, que "está sempre aberta a motivos e intenções governados por processos e afetos inconscientes e pela dinâmica entre parceiros em interação" (p. 184). Na função simbólica entram em jogo também a lógica pessoal e emocional, que muitas vezes é rebaixada pela ciência tradicional.

> É, então, a função simbólica das representações que dá abrigo às razões e às lógicas que contribuem para a racionalidade específica de diferentes sistemas de conhecimento. Empregando símbolos para dar sentido, a atividade representacional carrega consigo a complexa dinâmica de processos de significação e tudo o que eles implicam como mediadores entre pessoa e o objeto mundo (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 186).

O esforço de tentar compreender o "*o que* das representações ajuda a entender que existe uma história e uma trajetória ligadas às questões com que nos engajamos e aos objetos que tentamos apreender e que outras pessoas, antes de nós e ao nosso redor, também assim o fizeram" (p. 188). Assim, o *o que* está fundamentado na história pessoal e profissional das professoras, contextualizada em uma história sociocultural. Do *o que* podemos depreender também o *quando*, o *onde* e o *porquê*. Portanto, o *o que* dessa pesquisa são as representações de literatura e do ensino de literatura das professoras entrevistadas. Além disso, quando entendemos o *o que*, esse relaciona-se ao *como*, explica a autora.

> O conteúdo interessa porque os temas, ideias e significações contidos nas representações revelam os elos simbólicos estabelecidos pelos atores sociais e os recursos que eles utilizam nas formulações que constroem sobre o mundo-objeto. O "que" do conhecimento é simbólico: ele está radicado em processos representacionais

> que empregam símbolos para significar e transportar sentido. [...] o "que" está ligado ao "como" e é em conjunto que eles precisam ser entendidos. Sistemas de significação que expressam o conteúdo do objeto estão interligados a processos de construção de significação (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 190).

Para Jovchelovitch, "o 'como' nos informa sobre os diferentes modos de ação e comunicação em jogo na representação em questão" (p. 177). Nesse sentido, o *como* parece indicar como as professoras podem materializar suas representações nas práticas em sala de aula, colocando-as em ação[24]. Assim, a representação não pode ser entendida unicamente como conteúdo nem como um ato cognitivo e mental.

> A representação emerge como um processo psicossocial complexo e rico, envolvendo atores sociais com identidades e vidas emocionais (que são, na verdade, construídas no ato de representar), que se engajam em relações com outros (cuja natureza modela o que e como eles vêm a conhecer o mundo), que têm razões para fazer o que fazem e, ao assim agir, põem em prática os propósitos daquilo que fazem (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 174).

Utilizado pela teoria das representações sociais, e que nos interessa nessa pesquisa, o conceito de polifasia cognitiva[25] pretende enraizar o conhecimento na dinâmica das relações sociais e dos contextos culturais.

> Sujeitos fazem uso de uma forma ou outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar. A polifasia cognitiva refere-se, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 125).

Nesse sentido, o conhecimento é entendido como representação que retira sua lógica do diálogo com o mundo do qual emerge. Por isso, "o saber deve ser visto como plural e plástico, uma forma dinâmica e continuamente emergente capaz de apresentar tantas racionalidades quantas são exigidas pela infinita variedade de situações socioculturais que caracterizam a experiência humana" (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 125). Segundo ela, os indivíduos buscam diferentes formas de saber dependendo das exigências do meio social, e em vez de abandonar saberes considerados primitivos, as comunidades humanas constroem e transformam seus saberes a partir da ciência, do senso comum, das crenças, da religião, das ideologias, entre outras formas de saber.

---

[24] É importante ressaltar que nessa pesquisa não foi realizada a observação das aulas, portanto, as práticas de sala de aula discutidas foram relatadas pelas entrevistadas e não foi possível avaliar se há continuidade entre o discurso e a ação.

[25] O conceito de polifasia cognitiva foi desenvolvido por Moscovici, tendo como ponto de partida a concepção de pluralidade de mentalidades, de Lucien Lévy-Bruhl.

1.3. Os saberes docentes

O conceito de saberes docentes, de Maurice Tardif, traz à tona o conhecimento, o saber-fazer, as habilidades e as competências que o/a professor/a mobiliza em seu trabalho diário na sala de aula. Avança no sentido de que o/a docente não possui apenas conhecimentos racionais, baseados em argumentos, como também se apoia em representações, alicerçadas em valores, calcadas na subjetividade dos/as professores/as.

Ainda que Tardif não defina explicitamente o que entende por representações, este autor destaca que elas definem, estruturam e orientam a prática educativa. "Estas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações" (TARDIF, 2014, p. 150). Neste sentido, a prática do/a professor/a está veiculada à sua identidade, investida de uma série de representações. "O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc." (p. 11).

Portanto, o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, mas é também um saber social que se manifesta nas relações e interações complexas entre docentes e alunos/as. O saber do/a professor/a é composto por uma série de saberes: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão.

Ele defende que os saberes profissionais dos/as professores/as são heterogêneos e variados, uma vez que utilizam muitas teorias, concepções e técnicas de acordo com as necessidades.

> Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (...). Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. (TARDIF, 2000, p. 14-15).

Sendo assim, os saberes docentes são manifestados no discurso e na prática em sala de aula. Tardif reforça ainda que os saberes profissionais dos/as professores/as são personalizados e situados, pois estão interligados com a experiência de vida do indivíduo, que carrega as marcas dos contextos nos quais se inserem.

> Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Dessa forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e rotinas de ação. Todavia essa sedimentação não deve ser concebida como uma simples superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes (TARDIF, 2014, p. 69).

Parece inegável que a competência profissional tenha relação com a história de vida dos/as professores/as, no entanto, ao assumir a função de professor/a, essa sedimentação das representações pode sofrer abalos com as experiências vividas na sala de aula, com seus desafios e suas recompensas. Como o ensino desenvolve-se num contexto com diversas interações humanas e impõe condicionantes a situações concretas de ação, o/a professor/a é diariamente colocado à prova. Essa experiência é formadora e é validada pelo trabalho cotidiano.

> A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2014, p. 53).

Assim, esses saberes desenvolvidos na prática cotidiana são denominados de saberes experienciais por Tardif:

> o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Desde o início desse projeto era importante entender quais eram as representações de literatura e ensino de literatura das professoras. Queríamos descobrir se elas localizavam marcos de ruptura ou de continuidade nessas representações ao longo das trajetórias de vida

pessoal e profissional, visto que todas atuavam como docente há mais de cinco anos. Também queríamos entender se a formação do mestrado profissional teve impacto nessas representações, como as professoras avaliavam as teorias de ensino de literatura discutidas no PROFLETRAS e se essas estariam próximas ou distantes da realidade escolar. Nesse sentido, os saberes docentes, bem como as representações, são essenciais para essa pesquisa.

2. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Como já foi explicado na introdução, a pergunta norteadora deste estudo pretendeu investigar se o/a professor/a de português do ensino fundamental II também se reconhece como professor/a de literatura, a partir de suas representações de literatura e ensino de literatura, e também descobrir se essas representações eram incorporadas nas práticas da sala de aula, por isso nos propusemos a entender a relação que ele/a estabelece com as manifestações literárias. Para o trabalho de campo, articulamos dois instrumentos para a coleta e a análise dos dados: o questionário e a entrevista.

O uso do questionário justificou-se em razão da necessidade de se fazer um diagnóstico prévio do perfil dos/as professores/as, com informações sobre escolaridade dos pais, anos de profissão, posição na carreira, entre outras. Os dados coletados nas perguntas fechadas do questionário tornaram-se valores numéricos apresentados por meio de porcentagens e gráficos. Por sua vez, as informações compiladas nas perguntas abertas propiciaram a base para o aprofundamento que foi realizado por meio das entrevistas.

As entrevistas, por sua vez semidiretivas, objetivaram obter informações mais aprofundadas acerca das representações das docentes sobre a literatura e o ensino de literatura, e como estas são incorporadas nas suas práticas em sala de aula.

2.1. Grupo de participantes

A seleção dos/as participantes satisfez, antes de tudo, os critérios determinados pelo objetivo desta pesquisa. A pesquisadora propôs uma seleção prévia de pelo menos dois critérios que buscaram contribuir para a variedade dos dados coletados na seleção dos/as professores/as. Para isso, eles/as:

I. deviam ser professores/as de língua portuguesa que ministravam aulas no ensino fundamental II, etapa de ensino objeto desta pesquisa. Essa etapa de ensino foi escolhida por dois motivos. Primeiro, é o ciclo com o qual a pesquisadora está mais familiarizada, já que atua como professora da rede municipal há mais de 48 meses; segundo, o ensino de literatura geralmente é associado ao ensino médio, com a tripartição da aula de português em gramática, produção de texto (a antiga aula de redação) e literatura (e esta última, na maioria

dos casos, fica restrita ao modelo convencional da história da literatura). No entanto, o ensino fundamental II "tem papel decisivo na formação dos leitores", como afirmam os documentos oficiais. É um ciclo de transição entre a infância e a adolescência, portanto, o/a aluno/a está passando por mudanças cognitivas, fisiológicas, psíquicas e comportamentais[26]. Cabe à docente entender essa etapa de vida do/a aluno/a, além de compreender que esse/a é um/a leitor/a em formação, portanto, ainda não desenvolveu uma desenvoltura com obras literárias, que, em seus melhores expoentes, trazem elementos em duas modalidades: "a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor" (PAULINO, 2004, p. 50).

II. deviam ser docentes de escola pública, uma vez que essa é nela que estuda ou estudou a maioria da população brasileira. Por estarmos inseridos numa sociedade com alto índice de desigualdade, a escola é muitas vezes uma das poucas vias de acesso à chamada cultura letrada[27]. No entanto, como a literatura não tem finalidade prática, esta pode não ter seu lugar assegurado no currículo da disciplina de língua portuguesa, pois divide espaço com outros gêneros textuais com fins pragmáticos (por exemplo, notícia, debate regrado, artigo, resenha, entre outros) que, portanto, poderiam ser mais palatáveis e próximos da realidade dos/as alunos/as – e de muitos/as docentes[28]. Além disso, o interesse em ouvir os/as professores/as da rede pública envolve uma questão política, já que se trata de uma pesquisa realizada por uma instituição pública, apoiada por uma agência de fomento pública, e porque a pesquisadora formou-se em escola pública e é também professora da rede pública.

2.2. O questionário

[26] Talvez esse momento decisivo explique por que os jovens deixam de ler nessa faixa etária, uma vez que os livros apresentados pela escola comunicam pouco a eles, já que se encontram num movimento intenso em direção à sociabilidade.

[27] Refiro-me ao termo "cultura letrada", visto que estamos imersos em uma sociedade letrada.

[28] Essa afirmação tem de ser lida com algumas ressalvas, pois temos observado que os/as alunos/as trocam ativamente mensagens no WhatsApp e no Instagram, consomem e produzem vídeos da e para as redes sociais e assistem a séries no YouTube, Netflix, etc. Porém, isso não muda o fato de a literatura em sentido estrito estar distante da realidade deles/as.

A aplicação do questionário foi a primeira fase da pesquisa de campo. Os dados coletados serviram de base para o encaminhamento da segunda fase, as entrevistas, na qual buscamos aprofundar pontos importantes propostos neste estudo.

Concebido a partir das reflexões e das leituras feitas no percurso da pós-graduação, o questionário foi elaborado segundo os temas desta pesquisa. Esse instrumento de coleta de dados foi composto de perguntas fechadas e abertas apresentando os pontos fundamentais abordados e serviu como guia da interação entre pesquisadora e as pesquisadas[29].

O questionário foi dividido em dois blocos:

I. trajetória pessoal e profissional, composto de perguntas fechadas, como nome, idade, escola onde trabalha, séries para as quais leciona, tempo de atuação como professor/a, horas semanais trabalhadas, nível de formação dos pais, se cursou o ensino fundamental, médio, graduação em instituição privada ou pública, se fez cursos de pós-graduação;

II. experiência docente, composto de dez perguntas abertas, em que se busca investigar o quê e para quê se ensina literatura, se a concepção de literatura do/a docente mudou ao longo do tempo, se o que aprendeu na graduação foi útil para a prática em sala de aula, qual a avaliação do ensino de literatura como aluno/a e como professor/a, entre outros.

Dessa forma, no primeiro bloco, buscou-se traçar a caracterização social, profissional e a formação das participantes. No segundo bloco, buscou-se coletar as representações, as convicções e os saberes a respeito da literatura e de seu ensino e a interação desses saberes na sala de aula.

Chegamos às participantes por dois caminhos: oito professoras frequentaram o mestrado profissional de Letras da Universidade de São Paulo e as outras cinco são conhecidas da pesquisadora por trabalharem na rede municipal de ensino. A intermediação com as professoras alunas do mestrado profissional ocorreu através da professora doutora Neide Luzia de Rezende, que ministrou a disciplina de Literatura e Ensino no segundo semestre de 2019.

O questionário foi disponibilizado no Google Forms, ferramenta do Google específica para elaboração de formulários. Esta plataforma foi escolhida em razão de sua praticidade, um fator facilitador tanto para a pesquisadora quanto para as pesquisadas. Além disso, as

[29] O questionário modelo está disponível nos anexos.

participantes poderiam preenchê-lo na ocasião em que se sentissem mais confortáveis, sem a interferência direta da pesquisadora.

Ao todo, 13 professoras preencheram o questionário entre os dias 10 de novembro a 01 de dezembro de 2019 em São Paulo. Os dados coletados a partir da aplicação dos questionários permitiram à pesquisadora examinar a pertinência do problema e da hipótese dessa pesquisa. Os resultados e a análise da coleta da primeira fase foram apresentados no relatório de qualificação.

A arguição da qualificação foi realizada no dia 19 de maio de 2020, via plataforma on-line Zoom, em decorrência da pandemia do Covid-19[30]. Para a continuidade a pesquisa, foram recomendados dois direcionamentos. O primeiro foi realizar as entrevistas via plataforma on-line por conta do isolamento social imposto à população como tentativa de diminuir o contágio da doença. O segundo foi focalizar a investigação nas professoras alunas do mestrado profissional, ao invés de ampliar o número de professores/as participantes da pesquisa. O objetivo de investigar este grupo específico foi de verificar uma hipótese levantada na primeira fase: se as representações de literatura e ensino de literatura das professoras matriculadas no PROFLETRAS foram transformadas a partir do mestrado profissional.

2.3. A entrevista compreensiva

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas considerando os pressupostos da metodologia da entrevista compreensiva, de Jean-Claude Kaufmann (2013). A principal proposição dessa metodologia está no qualificativo “compreensiva” que visa uma explicação e interpretação a partir dos dados coletados. Tendo como base o conceito de sociologia compreensiva, definição de Max Weber, o autor explica que

> o processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos (KAUFMANN, 2013, p. 47).

[30] Esta pesquisa teve de sofrer adaptações por conta da pandemia do Covid-19, que começou em março de 2020 e se estende até o momento da redação dessa pesquisa, totalizando mais de 600 mil mortes no país.

Assim, esse método qualitativo pretende compreender para elaborar uma teoria fundamentada nos dados coletados. Kaufmann considera a entrevista como um jogo de influências que põe em cena os/as pesquisados/as sob um ângulo particular.

> O homem comum é portador de uma cultura desconhecida, quase tão estranha, quase tão aberta à descoberta quanto a dos Bororos. Se o entrevistador não está persuadido a esse respeito, ele não poderá ter a atitude de escuta e a vontade de pesquisa que lhe permite revelar as categorias locais portadoras de saber, fonte da elaboração teórica" (KAUFMANN, 2013, p 134).

Ao contrário de outros métodos científicos, essa metodologia não se assenta numa pretensa neutralidade do/a pesquisador/a na condução da entrevista. Para ele, o envolvimento pessoal do pesquisador/a e a boa sociabilidade deste/a com o/a pesquisado/a é condição fundamental para a entrevista ser realizada satisfatoriamente. "O entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado" (p. 40). Nesse sentido, o tom que se deve buscar na entrevista é próximo de uma conversa, para parecer "um papo em torno de um tema".

> Para atingir informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho, exigindo um esforço constante. O ideal é romper a hierarquia sem cair numa equivalência das posições: cada um dos dois parceiros mantém um papel diferente. O pesquisador é o condutor do jogo, ele define as regras e coloca as perguntas (...) O informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado, não sem prazer, a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem, por mais que seja o condutor do jogo. Assim, a troca consegue chegar a um equilíbrio, entre dois papéis fortes e contrastados. E o informante entende que, se ele mergulha mais profundamente em si próprio, sendo capaz de expressar ainda mais o seu saber, ele reforça também seu poder na interação (KAUFMANN, 2013, p. 80).

No entanto, tendo a concordar mais com Pierre Bourdieu, referência intelectual de Kaufmann. No artigo "Compreender", Bourdieu argumenta que o estudo científico, como as demais trocas da existência comum, é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Nesse sentido, a entrevista é uma espécie de intrusão, que estabelece *a priori* uma dissimetria entre pesquisador/a e pesquisado/a. "É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos" (BOURDIEU, 2007, p. 695). O objetivo aqui é tentar superar essa dissimetria e não aparentar romper hierarquias. Para tentar reduzir ao máximo "essa violência simbólica", os/as pesquisadores/as de sua equipe procuraram "então instaurar uma relação de *escuta ativa* e *metódica*", que

> associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de

> mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 2007, p. 695).

Afirmação semelhante encontrada na entrevista compreensiva de Kaufmann: "para encontrar a pergunta certa, não há outra solução que não seja a de se colocar intensamente na escuta do que é dito e de refletir a respeito enquanto o informante fala" (KAUFMANN, 2013, p. 81).

Nesse sentido, a pesquisadora tentou estabelecer uma relação de familiaridade com as pesquisadas durante as entrevistas, posicionando-se, ao mesmo tempo, como pesquisadora e professora, uma vez que "a proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação 'não violenta'" (BOURDIEU, 2007, p. 697). Assim, nesse estudo buscou-se reconhecer as realidades da pesquisadora e das pesquisadas que trouxeram para essas interações um conjunto de saberes específicos que não se dissolveram nos contatos estabelecidos entre elas.

Kaufmann conceitua a entrevista compreensiva como uma espécie de situação experimental. Quando o/a pesquisador/a consegue entrar no mundo do/a pesquisador/a, este/a começa a falar e precisa ordenar o que fala para produzir uma unidade identitária, o que pode gerar duas posturas características:

> Ele pode trabalhar para sua unidade, o que é mais comum. Ele se concentra, então, em suas opiniões e comportamentos para extrair sua coerência, desenhar um autorretrato com linhas nítidas; confronta-se arduamente com o investigador quando este aponta contradições. Por outro lado, ele pode utilizar a situação para se interrogar sobre suas escolhas, se autoanalisar, com a ajuda do investigador (KAUFMANN, 2013, p. 99).

Nesse sentido, o objetivo das entrevistas era, principalmente, tentar alcançar essa situação de autoanálise, como será discutido nos capítulos seguintes.

2.3.1. As entrevistas

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas entre os dias 16 de outubro e 26 de novembro de 2020. Ao todo, foram convidadas oito professoras de língua portuguesa do ensino fundamental II da rede pública de ensino e que ingressaram no PROFLETRAS – USP entre os anos de 2018 e 2019. Apenas uma professora recusou o convite, assim, sete participaram da entrevista a distância, realizada por meio de plataforma on-line Zoom.

Durante a entrevista, a pesquisadora convidou as participantes a escolherem um pseudônimo para a pesquisa, sugerindo que fossem personagens ou escritoras da literatura brasileira. De uma certa forma, os nomes das autoras também dizem respeito às representações de literatura que as professoras manifestam: Adélia (Prado), Capitu (personagem de "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis), Carolina (Maria de Jesus), Clarice (Lispector), Cecília (Meireles), Conceição (Evaristo) e Emília (personagem de "O sítio do picapau amarelo", de Monteiro Lobato).

Todas as entrevistas tiveram seus áudios gravados, foram posteriormente transcritas para a análise e anexadas no final desta dissertação. Entendemos que a transcrição é "necessariamente escrever no sentido de reescrever", uma vez que a passagem do texto oral para o escrito exige algumas "infidelidades, que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade" (BOURDIEU, 2007, p. 710).

A mais longa entrevista durou 1h37'39" e a mais curta, 27'27", a média das entrevistas foi de cerca de 50 minutos. A pesquisadora ouviu algumas vezes os registros de áudio integrais e selecionou os trechos das entrevistas mais importantes para responder aos objetivos do estudo.

Após o período de transcrição, esta pesquisadora encaminhou a entrevista transcrita, por e-mail, para cada participante, pedindo para adicionar, comentar, ou, até mesmo, editar informações que achasse pertinentes (ou não) num período de duas semanas. Três professoras fizeram alterações que foram assinaladas nas entrevistas. As demais limitaram-se a corrigir erros de revisão e de incompreensão de trechos das transcrições.

As análises dos trechos mais relevantes das sete entrevistas realizadas serão discutidas nos dois capítulos a seguir.

3. O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O PROFLETRAS (Programa de Mestrado em Letras em Rede Nacional) é um dos Programas de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) cujo objetivo principal é contribuir para a melhoria da educação do país. Aprovado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 2013, contribui para a formação continuada *stricto sensu* de professores/as de língua portuguesa atuantes na rede pública de ensino em todo o território nacional. É ofertado em 42 instituições brasileiras públicas de ensino superior, distribuídas em 19 estados, e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em razão da pandemia da Covid-19, o curso tornou-se semipresencial.

O programa tem como finalidade o aprimoramento do ensino de língua portuguesa no nível fundamental II, com vistas a tornar os/as alunos/as proficientes nas habilidades de leitura e de escrita. De acordo com o site da Capes, cerca de quatro mil pesquisadores/as já foram titulados/as pelo PROFLETRAS desde sua criação. Nesse ano, há 583 alunos/as matriculados/as[31].

O ingresso acontece por meio do Exame Nacional de Acesso ao PROFLETRAS, uma prova com vinte questões objetivas e discursivas. O curso deve ser realizado no prazo máximo de 24 meses e para a obtenção do grau de mestre, o/a aluno/a deverá: totalizar 24 créditos em disciplinas; comprovar proficiência em uma língua estrangeira até o 18 º mês; ser aprovado/a no exame de qualificação e no exame do trabalho de conclusão. Esse último consiste na apresentação de uma proposta de ensino de língua portuguesa ou literatura, que pode ser sistematizada por meio de um projeto voltado para a educação básica, orientado por um/a docente credenciado/a ao programa.

O PROFLETRAS prevê o cumprimento de um mínimo de 360 horas em disciplinas, correspondendo a quatro disciplinas obrigatórias e duas optativas, cada uma delas com 60 horas. O curso segue uma matriz curricular, adaptada à realidade de cada instituição. As quatro disciplinas obrigatórias são: Fonologia, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Gramática,

[31] Informações retiradas da notícia "Cerca de 4 mil professores já são mestres pelo ProfLetras". Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/cerca-de-4-mil-professores-ja-sao-mestres-pelo-profletras . Último acesso em: 03 de jun. de 2022.

Variação e Ensino; Literatura e Ensino. São quatorze as disciplinas optativas[32]. Ao analisar a matriz curricular do programa, observamos que o ensino de literatura é conteúdo didático em apenas uma disciplina obrigatória e duas eletivas (Literatura infanto-juvenil e Leitura do texto literário). É bastante significativo o fato de haver uma única disciplina voltada à literatura no programa. Muito se fala da importância de ler, mas pouco se faz para capacitar os/as professores/as para o trabalho com a literatura, em um país em que a imensa maioria dos/as alunos/as têm acesso restrito aos livros.

As outras quatro obrigatórias e as doze eletivas pertencem à área da linguística. Se colocarmos em termos matemáticos, a proporção 3:1 (três disciplinas da linguística para uma disciplina de literatura) nos revela a atual relevância que ocupa a literatura no currículo de língua portuguesa, que tem como carro-chefe a teoria dos gêneros discursivos, de Mikhail Bakhtin.

Há, pelo menos, duas consequências diretas da hegemonia da teoria dos gêneros discursivos no currículo. A primeira é o *modo* como a literatura é vista em relação aos demais gêneros textuais, por exemplo, textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, do campo jornalístico-midiático e do campo de atuação na vida pública, todos abordados na BNCC. Por reivindicar o estatuto de arte, o texto literário não está em condições de igualdade ante os outros gêneros textuais encontrados em sociedade. A segunda é o *modo* como esses gêneros literários são trabalhados em sala de aula. Por ser se tratar de um texto complexo e com nuances, como é feita a didatização desses gêneros textuais tão específicos? No artigo "Por um retorno ao texto e seus (dis)sabores: Pesquisas sobre literatura no PROFLETRAS", os autores discutem alguns pontos.

> Sob essa perspectiva, mesmo quando se faz presente enquanto materialidade discursiva na sala de aula, o texto literário passa a ser tratado como exemplar de um gênero X, a ser reproduzido imediatamente pelas produções dos alunos, sob um viés de um ensino mais pragmático e utilitário que resulta que seja mobilizado pela urgência da apreensão de seus aspectos formais ou ainda para subsidiar atividades de análise linguística (SILVA e MELO, 2018, p. 87).

Com a implementação da teoria dos gêneros discursivos, podemos ter a impressão de que lemos mais literatura em sala de aula, no entanto, em muitos casos, parece mais fácil fixar-se em tipologias, em listar as características estruturais do gênero textual em detrimento da

[32] São elas: Alfabetização e letramento; Elaboração de projetos; Leitura e Ensino – processo ensino/ aprendizagem; Ensino da escrita, didatização e avaliação; Gêneros discursivos/textuais e Práticas Sociais; Linguagem, práticas sociais e ensino; Literatura infanto-juvenil; Leitura do texto literário; Práticas de análise linguística e o ensino de aspectos Fonológicos; Práticas de análise linguística e o ensino de aspectos Gramaticais; Práticas de Leitura e Ensino; Práticas de Produção Textual e Ensino; Práticas de Oralidade e Ensino; Tópicos em Linguagens e Ensino.

análise e da interpretação do(s) sentido(s) do texto literário. Na maioria das vezes, não há uma abordagem diferenciada no trabalho com os gêneros textuais literários e os aspectos formais e estéticos desses textos, que configuram o fazer literário, podem ser negligenciados, visto que requerem conhecimentos provenientes dos estudos literários. Esses conhecimentos são discutidos (e revistos) nas disciplinas de ensino de literatura? Qual é o tempo dedicado a eles? Desse modo, muitas vezes os textos literários são lidos, mas o adjetivo que os diferencia torna-se inócuo.

A teoria dos gêneros discursivos reconhece que os textos surgem a partir de uma necessidade, daí sua natureza comunicativa. Quando é transposta para conteúdo didático comumente solicita atividades de produção de textos dos gêneros trabalhados, como reportagem, artigo científico, resenha, entre outros. Grosso modo, ainda que seja uma atividade cultural, a literatura materializada em poemas, fábulas, mitos e lendas, contos, narrativas, entre outros gêneros abordados na escola, não têm uma utilidade imediata na sociedade[33]. Assim, duas problemáticas surgem. A primeira é que são apresentados aos/às estudantes textos literários, visto como "exemplares", porque se encaixam na definição de um tal gênero. Esse exemplo modelar pode limitar o acesso dos/as alunos/as à literatura, que tem múltiplas manifestações e desde o romantismo preza pela invenção e transgressão de seus aspectos formais. A segunda é como os/as professores/as avaliam a produção desses gêneros literários produzidos pelos/as alunos/as? Quais são os critérios contidos na avaliação? É importante ressaltar que não nos opomos a esse tipo de atividade, inclusive, ela costuma engajar os/as estudantes, mas, sim, refletir para não resvalar em uma padronização empobrecedora do universo literário.

A "presença tímida" da literatura repercute também na produção de conhecimento, uma vez que há menos docentes pesquisadores/as dessa área, o que redunda em "um número menor de pesquisas sobre a temática do ensino de literatura ou ainda a formação do leitor literário sendo produzidas no âmbito do programa" (SILVA e MELO, 2018, p. 88). Em razão disso "encontra-se em discussão a criação de uma linha em literatura no PROFLETRAS, atendendo a uma demanda praticamente consensual das unidades" (p. 88).

Apesar desses pontos discutidos, os autores reconhecem que o

> *o ProfLetras colocou em pauta nacional a literatura na educação básica*, contribuindo para deslocamentos dos interesses de pesquisa tradicionais. Em vez de

[33] Ainda que acreditemos que a literatura tenha uma função e seja um direito, como afirma Antonio Candido, que será discutido no capítulo 4.

> privilegiar as análises literárias, o foco deve ser então o tratamento do literário na escola, para isso contribuindo a orientação de que todas as pesquisas realizadas no âmbito do programa tenham caráter interventivo (UFRN, 2014; 2018). Emerge daí um significativo contingente de pesquisas que certamente devem acenar para diferentes horizontes relativos ao tratamento da literatura na escola. Assim como se deu diante de pesquisadores que inicialmente se concentravam na linguística sem dedicar-se a problemas da formação de professores ou ao universo da escola e que reorientaram seus interesses de pesquisa para além da dimensão do horizonte da mera aplicação, o mesmo certamente vem se dando com pesquisadores da literatura que encontram na escola outros objetos para estudo e proposição tendo em vista os interesses da escolarização e formação de leitores literários (SILVA & MELO, 2018, p. 88, *grifo nosso*).

3.1. O PROFLETRAS na Universidade de São Paulo

O PROFLETRAS - USP teve início em 2013 e compõe o Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Nesse programa os/as professores/as aprofundam "seus conhecimentos linguísticos, refletindo sobre diferentes usos da linguagem, e produzem materiais didáticos que possam desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos", segundo o site. Os projetos vinculam-se a duas linhas de pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino" e "Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes", em que estão credenciados quatorze professores/as das Faculdades de Letras e de Educação.

Na USP, há seis disciplinas obrigatórias, oferecidas em dois semestres: Elaboração de Projetos; Fonologia, Variação e Ensino; Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais; Gramática, Variação e Ensino; Literatura e Ensino; e Texto e Ensino. Nesse caso, há uma única disciplina que discute especificamente o ensino de literatura.

3.1.1. Literatura e Ensino

Para os objetivos dessa pesquisa, merece destaque a disciplina Literatura e Ensino, que foi ministrada no segundo semestre de 2019 pelas professoras doutoras Neide Luzia de

Rezende[34] e Vima Lia de Rossi Martin às participantes desse estudo. O objetivo, como descrito na ementa, é

> Analisar concepções, métodos e práticas de leitura literária na escola, tendo como ponto de partida as experiências concretas de professores e alunos;
> Refletir sobre a pertinência e as possibilidades de abordagem das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas em sala de aula;
> Propor estratégias para a mediação da leitura do texto literário, tendo em vista a formação de leitores críticos.[35]

Segundo a ementa, há três objetivos principais. O primeiro pretende entender as representações dos/as professores/as a partir das vivências como docentes e alunos/as. O segundo pretende aprofundar o debate sobre a incorporação das literaturas étnico-raciais e africanas em sala de aula. O terceiro pretende propor estratégias que levem em conta a mediação de leitura dos textos literários.

Apesar de oferecer uma única disciplina, observamos nos dados coletados com as professoras indicativos de mudança nas representações de literatura e ensino de literatura como consequência das discussões e reflexões fomentadas nessas aulas, como será desenvolvido no capítulo 4. Com a palavra, as professoras de literatura do ensino fundamental II. Além disso, é possível afirmar que o PROFLETRAS foi um ponto de inflexão no percurso dessas professoras, conforme será visto no subcapítulo 3.3. PROFLETRAS: Um marco na trajetória profissional.

3.2. Breve análise dos dados das participantes

Neste item iremos descrever e analisar brevemente os dados coletados nas questões fechadas do questionário. Não analisaremos as questões abertas, porque essas foram aprofundadas nas entrevistas e serão analisadas no próximo capítulo. Ao todo, treze professoras responderam ao questionário, entretanto, serão trazidos somente os dados das sete participantes finais.[36]

As perguntas fechadas tinham como objetivo traçar a caracterização social e profissional das participantes, e coletaram informações como nome, idade, escola onde trabalhavam, séries

---

[34] Atualmente, a Prof.ª Dr.ª Neide Luzia de Rezende não está mais credenciada no PROFLETRAS - USP.
[35] Disponível em: https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=FLC6208. Último acesso em: 03 de jun. de 2022.
[36] Os 13 questionários preenchidos estão nos anexos.

para as quais lecionavam, tempo de atuação como professora, horas semanais trabalhadas, nível de formação dos pais, se haviam cursado o ensino fundamental, médio, graduação em instituição privada ou pública, se haviam concluído cursos de pós-graduação.

As sete participantes desta pesquisa são mulheres. Todas são professoras da rede pública de ensino, um dos critérios de seleção de participantes desta pesquisa. Todas as professoras ministram aulas em escolas municipais ou estaduais no ensino fundamental II, outro critério de seleção, pois esta é a etapa de ensino objeto deste estudo. As três professoras que trabalham na rede municipal de São Paulo dão aula em bairros localizados nos extremos da cidade: Cidade Tiradentes, Guaianazes e Campo Limpo. Uma professora é da rede municipal de Barueri, cidade da Grande São Paulo e as outras estão no interior do estado, precisamente, na região de Campinas, atuando nos municípios de Campinas, Valinhos e Mogi Guaçu. Elas ingressaram no PROFLETRAS entre os anos de 2018 e 2019, e tiveram que concluir seus estudos em ensino remoto, por conta da pandemia da Covid-19.

As participantes da pesquisa apresentaram uma faixa etária variada, que corresponde entre 29 e 47 anos de idade, o que pode ser verificado no quadro abaixo:

QUADRO 1 – IDADE DAS PARTICIPANTES

Idade	**Ocorrência**
29 anos	1
31 anos	1
37 anos	1
38 anos	1
39 anos	2
47 anos	1

Quanto ao tempo em sala de aula, também se observam variações. Em ordem decrescente de ocorrências, duas professoras tinham 15 anos de profissão, seguidas por duas

com cinco anos de profissão, uma com nove anos de profissão, uma com 20 anos de profissão e, por fim, uma com 27 anos de profissão. Esta última chama atenção por seu tempo de sala de aula, pois, a princípio, estaria próxima do processo de aposentadoria, mas ao contrário de diminuir o ritmo de trabalho e estudos, optou por ser aluna do mestrado profissional, e demonstra uma atuação bastante engajada em sala de aula.

QUADRO 2 – ANOS DE ENSINO DAS PARTICIPANTES

Anos de ensino	**Ocorrência**
5 anos	2
9 anos	1
15 anos	2
20 anos	1
27 anos	1

Michael Huberman, no artigo "O ciclo de vida profissional dos professores" (1999), sugere as seguintes fases ao longo da carreira docente: a. entrada na carreira (dois a três primeiros anos de ensino); b. fase de estabilização (até oito a dez anos de prática); c. fase de diversificação (até 15º ano); d. fase de pôr-se em questão (entre o 15º e o 25º anos de ensino); e. fase de serenidade e distanciamento efetivo ou conservantismo (entre o 25º e 35º anos de ensino); f. fase de desinvestimento (sereno ou amargo) (a partir do 35º ano de ensino).

O autor enfatiza que sua classificação é baseada em tendências gerais, ressaltando que se trata de um modelo esquemático e especulativo. Além disso, "condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual" afetam diretamente a sequência dos ciclos de vida. Pode-se até especular que as sequências podem seguir a classificação estabelecida por Huberman, e o que pode mudar seria o intervalo do tempo delas, como se as particularidades da escola pública urbana brasileira pudessem acelerar o tempo dos ciclos. No entanto, a professora com 27 anos de ensino, diferentemente das fases de Huberman, era uma das mais engajadas e apaixonadas pela docência, enquanto a professora mais jovem dava sinais claros de esgotamento da profissão.

Quanto à carga horária semanal, nenhuma das participantes trabalhava menos que 25 horas-aulas semanais. Em ordem decrescente de ocorrências, três professoras trabalhavam 30 horas-aula por semana; uma, 50h/a; uma, 45 h/a; uma, 25 h/a e uma, 24 h/a.

QUADRO 3 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DAS PARTICIPANTES

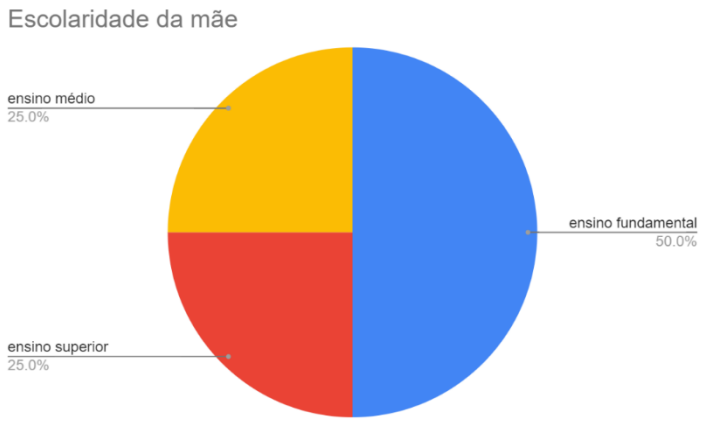
Horas- aula semanais	**Ocorrência**
24 h/a	1
25 h/a	1
30 h/a	3
45 h/a	1
50 h/a (20 +30)	1

A formação do pai e da mãe também foram indicadores levantados pela pesquisa. 50% dos pais das professoras concluíram o ensino fundamental; 25%, o ensino médio; 25%, o ensino superior.

GRÁFICO 1 – ESCOLARIDADE PATERNA DAS PARTICIPANTES

Quanto à escolaridade materna das professoras, os índices são idênticos aos dos pais: 50% das mães concluíram o ensino fundamental; 25%, o ensino médio; 25%, o ensino superior.

GRÁFICO 2 – ESCOLARIDADE MATERNA DAS PARTICIPANTES



Dessa forma, os números mostram que apenas duas professoras têm pais com ensino superior completo. Sendo assim, conclui-se que 71% das participantes compõem, em sua grande maioria, a primeira geração a ter completado o ensino superior na família. No artigo "A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura", em que discute a representação social da (não)leitura docente, baseado no estudo realizado com 299 professores/as de português da rede estadual mineira em 1993 e 1994, Antônio A. G. Batista aponta que os/as docentes são

> filhos e filhas de pais que exerceram ou exercem predominantemente ocupações de caráter manual, os professores e professoras de Português parecem vir sendo recrutados junto àquelas gerações de grupos familiares que estão, pela primeira vez, tendo acesso a uma escolarização de longa duração" (BATISTA, 1998, p. 6).

Assim, a constatação de Batista também pode ser confirmada nessa pesquisa quase 30 anos depois.

Quanto à formação das professoras, 75% das participantes cursaram o ensino fundamental em instituição pública. O índice do curso no ensino médio em instituição pública sobe para 100%. E cai no ensino superior: 50% fez a graduação em instituição pública, 50% em instituição privada. Ou seja, metade das professoras concluíram a graduação numa instituição pública, embora 75% delas sejam oriundas do ensino básico público.

GRÁFICO 3 – TIPO DE INSTITUIÇÃO DA GRADUAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Sendo assim, conclui-se que o perfil das participantes é de mulheres, oriundas do ensino público, sendo a primeira geração da família a completar a escolarização prolongada. Quanto à profissão, todas têm especialização e são professoras com experiência em sala de aula majoritariamente no ensino fundamental II e trabalham não menos do que 20 horas-aula semanais.

3.3. PROFLETRAS: Um marco na trajetória profissional

Como descrito no capítulo 2. Perspectivas metodológicas, investigar unicamente as professoras que estavam cursando o PROFLETRAS foi um direcionamento que surgiu na qualificação a partir das respostas obtidas pelo questionário. Percebemos que o PROFLETRAS parecia ter ampliado, ou até mesmo transformado, as representações que as professoras tinham de literatura e ensino de literatura. Por esse motivo, as alunas do PROFLETRAS tornaram-se as protagonistas desse estudo.

Na primeira fase desta pesquisa, das 13 professoras que responderam ao questionário, oito delas, das quais sete tornaram-se as participantes desta pesquisa, foram alunas do mestrado profissional oferecido pela Universidade de São Paulo. Três hipóteses para o ingresso no PROFLETRAS foram aventadas no relatório de qualificação: a primeira era que os cursos de especialização “dão pontos” na evolução de carreira no ensino público. Ou seja, quanto mais títulos de especialização o/a professor/a da rede tiver, mais pontos para ele/a subir na pontuação

da carreira, refletindo no salário[37]. A segunda era que o/a professor/a sente necessidade de atualização, uma vez que o conteúdo de ensino passa por reformulações por conta das constantes descobertas científicas, reformulação defendida por Geraldi (2013)[38]. A terceira era o desejo de voltar a estudar.

Foi planejado que a entrevista aprofundaria as perguntas já realizadas no questionário[39], no entanto, como as referências ao PROFLETRAS surgiram de modo espontâneo e como um ponto de inflexão na formação das duas primeiras entrevistadas[40], constatamos que seria necessário incluir a pergunta "Por que você decidiu fazer o PROFLETRAS?" nas cincos entrevistas que seriam realizadas na sequência.

Com as respostas, observamos que as mudanças nas representações não diziam respeito somente à literatura ou ao ensino de literatura, porém, eram mais globais, reverberando também no modo como as professoras passaram a considerar suas competências ou a enxergar seus/suas alunos/as. Entendemos que uma formação bem-sucedida pode proporcionar uma transformação do/a professor/a em relação a si, em relação ao outro (aluno/a) e em relação ao objeto de ensino.

Todas as sete entrevistadas responderam sentirem o desejo genuíno de voltar a estudar. Enquanto duas delas contaram que gostariam de ter continuado os estudos ingressando na carreira acadêmica logo após a conclusão da graduação, embora a vida tenha seguido por caminhos diferentes, nas demais o desejo foi despertado após ficarem alguns anos distantes dos bancos escolares, porém, na condição de alunas. O que se analisa a partir das respostas é que não é possível isolar totalmente os motivos que as levaram ao mestrado profissional, visto que estes trouxeram à luz também outros motivos que estão imbricados ao fato de elas terem escolhido o PROFLETRAS. Este capítulo pretende apresentá-los.

> Cecília: *Assim, primeiro que tem vários motivos, né. O primeiro é porque a USP* ***sempre foi um sonho****. Apesar de na graduação eu ter decidido pela UNESP porque eu queria aquela experiência,* ***a USP ficou ali****. Segundo, porque* ***eu comecei a perceber que eu estava ficando igual aquelas professoras mais velhas que estão prestes a se aposentar,*** *muito... Nada contra elas, eu acho que*

[37] Essa pontuação dos cursos de pós-graduação é alvo de discussão na prefeitura de São Paulo. O doutorado vale 10 pontos, o mestrado vale 9 pontos e qualquer curso de especialização *latosensu*, em área de interesse da educação, vale 3 pontos. No entanto, sabe-se que há diferenças em relação ao grau de complexidade dos cursos e também em relação às condições em que estes são ofertados.
[38] Este segundo ponto será desenvolvido mais adiante.
[39] Os questionários respondidos pelas sete participantes foram incluídos nos anexos desta dissertação.
[40] As duas primeiras entrevistadas foram Capitu e Conceição.

a experiência delas é muito boa, mas já não cabe mais com essa molecada de hoje. Então eu percebi que eu estava muito, assim, preparando "Agora é gramática, agora é leitura, agora é isso", e até mesmo dentro da gramática com uma perspectiva muito normativa. Segundo, eu ***precisava de uma pós-graduação****, porque a gente tem evolução, né, com a pós-graduação, mas eu* ***não queria fazer uma pós-graduação dessas*** *que os professores fazem só para a evolução*[41]*, pagam para alguém fazer o TCC deles. E aí surgiu o PROFLETRAS. Eu também* ***não queria fazer o mestrado acadêmico****,* ***queria fazer algo que eu sentisse que me agregasse como professora****, porque eu gosto muito de ser professora. Do ensino básico, principalmente, eu não me vejo indo para o Ensino Superior.*

O trecho acima sintetiza de modo sucinto o que foi ouvido, com algumas variações, em outras entrevistas. Na fala, Cecília enumera os quatro motivos por ter ingressado no PROFLETRAS, especialmente, por ter escolhido a modalidade do mestrado profissional em detrimento de outros tipos de especialização. Observamos três movimentos de Cecília em relação ao mestrado profissional: um movimento conciliatório, um movimento de diferenciação e um movimento de inclusão. O primeiro movimento tenta conciliar as exigências funcionais com as suas aspirações pessoais e isso pode ser verificado, principalmente, no uso dos verbos "precisar", "querer" e "não querer". Cecília tem consciência de que era necessário fazer uma pós-graduação para evoluir na carreira *("eu precisava de uma pós-graduação, porque a gente tem evolução, né")*, no entanto, não queria fazer uma especialização apenas para ter um diploma *("mas eu não queria fazer uma pós-graduação dessas que os professores fazem só para a evolução, pagam para alguém fazer o TCC deles")*, e *"também não queria fazer o mestrado acadêmico, queria fazer algo que eu sentisse que me agregasse como professora,* de ensino básico, por isso, *"surgiu o PROFLETRAS"*[42]. Cecília entende que a pós-graduação é uma cobrança funcional, no entanto, ela decide cursar uma formação continuada que esteja mais próxima das suas aspirações como professora da rede básica, uma vez que não tem interesse em investir na carreira acadêmica.

[41] Evolução é o modo como as professoras do ensino básico referem-se ao sistema pontuação na carreira funcional no funcionalismo público.

[42] Para ela e para as demais participantes desta pesquisa, o mestrado acadêmico está distante da realidade da sala de aula, e isso será discutido adiante.

O segundo movimento é de diferenciação das colegas, quando afirma ter tido a percepção de que estava se tornando uma professora engessada *(“eu comecei a perceber que eu estava ficando igual àquelas professoras mais velhas que estão prestes a se aposentar”)* e por não querer fazer uma graduação para ter apenas um diploma. Nesse sentido, Cecília acredita que com uma especialização *“que me agregasse como professora”* poderia reformular sua prática que estava ficando esquemática.

O terceiro movimento é de inclusão, ou seja, de fazer parte da comunidade USP, esta instituição que *“sempre foi um sonho”*[43]. “*O primeiro é porque a USP sempre foi um sonho. Apesar de na graduação eu ter decidido pela UNESP porque eu queria aquela experiência, a USP ficou ali.”* Embora consciente de suas demandas materiais, Cecília decidiu começar a resposta elencando como primeiro motivo a USP. Talvez o desejo de ser uma aluna da USP seja anterior à necessidade de ingressar numa especialização. Cecília declara que a USP *“sempre foi um sonho”*, mas que *“ficou ali”* por ela ter feito a graduação no interior de São Paulo. Além disso, ao fazer essa autoavaliação de que suas aulas estavam ficando engessadas, Cecília procura uma formação para “agregar” ao seu trabalho de professora. Neste sentido, a escolha pelo mestrado profissional é pessoal, visto que ela usa o verbo “querer” e “sentir”: *“queria fazer algo que eu sentisse que me agregasse como professora”*.

Os três diferentes movimentos feitos por Cecília demonstram que ainda que circunscrita nas exigências materiais, nos perigos do automatismo que a rotina pode trazer, a professora também inscreve suas “querências” por existir um processo de autonomização em curso. Essa autonomização é conquistada a partir da tomada de consciência de diversos fatores e/ou ações que vão encaminhando suas decisões. A tomada de consciência é um acontecimento banal em que focalizamos nossa atenção e a compreensão em um fragmento de realidade. De acordo com Marie-Christine Josso, uma das percursoras da metodologia das narrativas de vida centrada na formação continuada de adultos, a tomada de consciência é uma capacidade do sujeito “e, como tal, é indicador da presença ativa do sujeito, ferramenta mental de sua autonomização” (JOSSO, 2010, p. 267), enquanto que a autonomização é um movimento de constituição do sujeito como ser agente no centro das determinações. Se Cecília não tivesse tomado consciência do desejo de estudar na USP, da vontade de não se tornar uma professora com práticas engessadas, da

[43] Cecília foi a única professora entrevistada que fez críticas a aspectos da disciplina Literatura e Ensino no PROFLETRAS. Ela considera que as aulas sobre a inserção das literaturas afro-brasileiras, indígenas e africanas na sala de aula foram introdutórias.

necessidade de ter uma especialização e da ambição por uma formação que de fato forneça novos conhecimentos, não teria tomado a decisão de fazer o mestrado profissional.

Todas as participantes desta pesquisa são professoras com cargos concursados no ensino público com pelo menos cinco anos de sala de aula[44]. Nesse sentido, cursos de especialização são um dos critérios para que consigam mais pontuação na evolução da carreira funcional, refletindo em aumento de salário. Esse fator material está presente na realidade de todas as participantes, mas somente Cecília apontou abertamente este motivo[45]. Além disso, os três movimentos realizados por Cecília também podem ser verificados nas outras colegas, com variações. Em todas há um movimento de conciliação em que as participantes tentam driblar as dificuldades (exigência dos títulos ou interesse em cursar o mestrado acadêmico trocado pelo mestrado profissional), um movimento de diferenciação (ter uma formação e não somente obter um diploma) e um movimento de inclusão (estudar em uma instituição reconhecida). Nesse sentido, o processo de autonomização também pode ser observado nas outras seis participantes da pesquisa, como veremos a seguir.

3.3.1. O acesso

Para as participantes, o PROFLETRAS permitiu o acesso à pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade reconhecida nacionalmente. Emília, Adélia e Clarice já haviam participado de um processo seletivo, mas não haviam conseguido ingressar no mestrado da Unicamp.

> Emília: *Desde sempre, porque, na verdade, não foi o PROFLETRAS em si, eu nem sabia que existia, né, um PROFLETRAS, mas assim, desde a graduação, é,* ***eu tinha na cabeça que eu queria ir para um mestrado, que eu queria ir para um, para um lado acadêmico, desde a graduação****. Porém, minha vida pessoal tomou um outro rumo, eu me casei, eu vim para o interior, eu tive filhas. E aí, é, é muito complicado* ***um aluno de fora*** *chegar em uma UNICAMP, chegar em*

[44] Cecília e Carolina são as professoras que tinham menos tempo de exercício na profissão: cinco anos.

[45] Quanto mais títulos de especialização o(a) professor(a) da rede tiver, mais pontos para ele(a) subir na pontuação da carreira. Essa pontuação dos cursos de pós-graduação é alvo de discussão na prefeitura de São Paulo. O doutorado vale 10 pontos, o mestrado vale 9 pontos e qualquer curso de especialização lato-sensu, em área de interesse da educação, vale 3 pontos. No entanto, sabe-se que há diferenças em relação ao grau de complexidade dos cursos e também em relação às condições em que estes são ofertados.

uma USP. É muito complicado isso. A gente não dispõe de um tempo para estudar, que talvez os alunos regulares, um aluno acadêmico tenha. Né? ***A gente não tem, não tem um aparato teórico,*** *eu vejo como, eu vi um pouco como que era a graduação na Letras, né, tinha aluno que ficava lá, chegava de manhã, adentrava a tarde e eu com quinze anos já estava trabalhando. Então, apesar de sempre querer, e aí, quando eu vim para o interior, se eu estivesse em São Paulo, talvez teria sido mais fácil. Mas quando eu vim para o interior essas chances diminuíram mais ainda. Porque aí eu entrei, ai, fui ver o quadro de aluno especial da UNICAMP. As aulas duas horas da tarde. Impossível para quem dá aula o dia todo. Né?* ***Então, aí no PROFLETRAS eu vi uma, uma chance****, né, um,* ***uma porta por onde eu poderia entrar e fazer o mestrado.***

Emília explica que desde a graduação tinha o desejo de continuar estudando, mas fala da impossibilidade de conciliar sua jornada de trabalho, a jornada doméstica *("eu me casei, eu vim para o interior, eu tive filhas")* com a dedicação que o mundo acadêmico exige ("*fui ver o quadro de aluno especial da UNICAMP. As aulas duas horas da tarde. Impossível para quem dá aula o dia todo")*. Além disso, aponta a dificuldade de um/a aluno/a que não estudou nessas instituições *("um aluno de fora")* enfrenta ao tentar ingressar neste ambiente por conta da discrepância da formação inicial *("eu vi um pouco como que era a graduação na Letras, né, tinha aluno que ficava lá, chegava de manhã, adentrava a tarde e eu com quinze anos já estava trabalhando")*[46]. Ao saber da existência do PROFLETRAS, Emília decidiu apostar: *"eu vi uma, uma chance, né, um, uma porta por onde eu poderia entrar e fazer o mestrado."* A metáfora da porta simboliza a esperança de Emília cursar o mestrado na instituição.

Adélia: *Ah, então, é... Depois que eu terminei a graduação eu fiquei quinze anos fora da academia, né, só dando aula. E aí eu pensei: "ah, eu vou fazer o mestrado, quero, quero voltar a estudar". E aí eu prestei o PROFLETRAS, acho que na minha escolha pelo mestrado profissional, duas coisas pesaram,* ***uma é a prática mesmo, né, que você tem que desenvolver uma atividade prática com o aluno; e como eu já fazia várias coisas eu pensei: "Ah, eu posso aproveitar algum, alguma coisa do que eu faço". E a outra, a forma de ingresso, que é por, por prova, eu me senti mais confortável****, você não precisa apresentar já*

[46] Emília fez o magistério no ensino médio e começou a trabalhar com quinze anos de idade em uma escola de educação infantil. Cursou Letras em uma fundação do ABC paulista, que a formou para o *"batente"* do ofício de ser professora.

> *no início um projeto de pesquisa e ser aprovado. Então isso também pesou na minha decisão. Eu já tinha tentado duas vezes aqui na UNICAMP o mestrado acadêmico e meu projeto não, não tinha sido aceito.*

Adélia conta que decidiu voltar para a academia após quinze anos sem estudar e como não havia conseguido ingressar no mestrado acadêmico, o PROFLETRAS foi especialmente atrativo por conta de dois motivos pragmáticos. O primeiro foi que poderia utilizar alguma atividade que já havia sido elaborada por ela: "*uma é a prática mesmo, né, que você tem que desenvolver uma atividade prática com o aluno; e como eu já fazia várias coisas eu pensei: 'Ah, eu posso aproveitar algum, alguma coisa do que eu faço'".* O primeiro motivo, *"desenvolver uma atividade prática com o aluno",* ilustra que este tipo de critério do mestrado profissional não é visto como uma exigência, pelo contrário, é visto como uma oportunidade de levar para o ambiente acadêmico uma prática corriqueira da sala de aula. O conceito de saberes docentes de Maurice Tardif considera o/a professor/a como um sujeito do conhecimento e não um mero técnico/a ou executor/a. Nesse sentido, "o trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios" (TARDIF, 2014, p. 237). Nesse sentido, transformar o saber didático em conhecimento acadêmico é uma maneira de visibilizar o saber-fazer do/a professor/a e legitimar sua prática profissional. O trecho *"e como eu já fazia várias coisas eu pensei: 'Ah, eu posso aproveitar algum, alguma coisa do que eu faço'"* mostra que Adélia reconhece valor nas atividades que desenvolve em sala, visto que poderiam ser aproveitadas no mestrado. E o segundo motivo, *"a forma de ingresso, que é por, por prova",* ilustra também que a professora se sente mais segura em realizar um exame do que em elaborar um projeto de pesquisa em conformidade com os requisitos acadêmicos. Nesse sentido, conclui-se que os procedimentos do ambiente acadêmico estão distantes da realidade de muitos/as professores/as.

A trajetória de Clarice, outra professora que sempre almejou fazer o mestrado, tem pontos em comum com Emília e Adélia.

> Clarice: *Aí eu pedi para ela [tia], porque eu queria, quando eu terminei a faculdade, que eu queria vir para Campinas para poder estudar. Só que eu não consegui ir para a Unicamp, né, na área. Eu fazia atividade como aluna especial, mas não consegui vir para cá fazer mestrado, então, nada.* ***Eu tinha muita defasagem também na minha própria formação,*** *eu acho, assim, de um*

lado acadêmico (...) Eu só estudava por esporte, mas não, nunca parei de estudar. Tanto que aqui na prefeitura a gente tem o centro de formação continuada, e eu trabalho lá também. Porque eu sempre fiz cursos de lá. E aí depois eles me chamaram para trabalhar lá. Eu já estou há cinco anos nesse centro (...) Então, é, porque eu nunca parei de estudar. Fiz matérias na Educação, trabalhei em grupo de pesquisa por dez anos na [Faculdade de] Educação aqui na, da, da UNICAMP. E, e matérias também no IEL. Por quê? ***Porque eu queria continuar estudando, um dia fazer o mestrado****. Mas não dava, eu teria que ter uma dedicação que eu não consegui ter. Entendeu? Com filho e trabalho e tudo, eu só podia estudar mesmo por, como eu falei,* ***esporte, prazer, lazer****. Uma coisa extra, mas não para me dedicar à uma carreira acadêmica.*

Este trecho aponta as ações de Clarice para continuar estudando[47]. Ainda que não tenha tido acesso ao programa da pós-graduação da Unicamp como aluna regular, ela cursou disciplinas da Faculdade de Educação e no Instituto de Estudos da Linguagem e participou de um grupo de pesquisa durante dez anos. A professora reconhece que, a princípio, não conseguiu entrar no mundo acadêmico por conta da *"defasagem"* de sua formação inicial, mas também relata a dificuldade de seguir com os estudos quando se é uma mulher casada e mãe, por isso repete que só podia estudar *"por esporte, prazer, lazer"*. Esse desejo de querer *"continuar estudando"* fez com que Clarice recebesse um convite para atuar como formadora no Centro de Formação Continuada do município onde trabalha, embora essa nova função não tenha mitigado seu desejo de fazer o mestrado ("*Porque eu queria continuar estudando, um dia fazer o mestrado"*).

Clarice: *Agora eu fiz mestrado. Gostei, foi super legal, porque foi o PROFLETRAS. Defendo muito o PROFLETRAS. (...) Então o PROFLETRAS ele, ele tem uma grande vantagem. É... Você não passa pelo crivo do orientador para entrar. Tá? Eu sou uma* ***pessoa mais velha****,* ***de escola pública****, assim, e tal. Eu sou, eu sou uma* ***professora*** *que eu tenho assim, eu tenho, certeza que eu sou* ***engajada****, é, no meu trabalho,* ***sou dedicada no meu trabalho****, né? Mas eu não tenho as referências que muitos alunos de graduação têm hoje e que já saem*

[47] Ela formou-se em uma faculdade da região dos Lagos, no Rio de Janeiro, e mudou-se para a casa de uma tia que morava em Campinas para poder continuar os estudos.

prontinhos para entrar em um mestrado acadêmico, tá? Então, o mestrado profissional primeiro ele vem com uma prova de, de conteúdo geral, objetiva. É a primeira coisa. Com isso, dos quatrocentos professores que estavam lá, eu consegui passar em segundo lugar. Eu gabaritei a prova. Entendeu? Eu acertei das vinte questões, vinte. E isso para mim me deu uma alegria tão grande, porque eu ***entrei por um, um outro lugar****. E não um lugar de ser aluna especial, talvez. Fazer contatos, criar um projeto de pesquisa do agrado de alguém ou nos moldes de alguém para poder entrar, tá? Falando aqui bem sincera. É uma coisa mais democrática e acessível ao professor de sala de aula. Então eu fui lá, fiz a prova, passei, pronto, agora vocês vão ter que me ajudar a fazer o mestrado (...)* ***Eu sabia que em qualquer tipo de atividade acadêmica eu ia trazer para o trabalho de sala de aula. Porque é o que eu sei, é o que eu sou, é a minha experiência de trinta anos.***

Renata: *Claro.*

Clarice: *Né? Então eu iria trazer. Agora, como entrar nesse mestrado, entendeu?* ***O PROFLETRAS deu acesso****. Deu, vislumbrou ao professor de escola pública a possibilidade de ter acesso ao, ao mestrado, a um outro tipo de formação que não é a sua formação continuada, que a gente tem que ler muito, também às vezes, eu vejo isso porque eu estou dentro também. Ela é muito focada no aqui, agora, no... É, muito rápido, não leva a uma* ***reflexão mais profunda****. Às vezes só a aplicação de alguma coisa que chegou: "Olha, temos que falar sobre BNCC, agora". Aí a gente tem que fazer curso sobre BNCC.*

Esse trecho complementa o anterior e explicita a *"grande vantagem"* de cursar o mestrado profissional: o acesso. Em seguida, aparecem duas consequências positivas de se cursar especificamente essa modalidade. A primeira é a transposição didática; a segunda é a reflexão sobre a prática. Elas serão discutidas mais adiante.

O processo seletivo para o ingresso no mestrado profissional, como explicou Clarice, acontece por meio de uma prova[48], diferentemente do mestrado acadêmico que possui quatro

[48] O exame qualificatório para o ingresso é dividido em uma prova objetiva (20 questões de múltipla escolha) e discursiva (produção de um texto argumentativo).

etapas eliminatórias[49] na USP. É esse modelo de seleção que propiciou o acesso *"mais democrático"* ao/à professor/a da rede pública. Além disso, ela está informada a respeito da movimentação dos/as interessados/as que antecedem o processo seletivo, realizada com o intuito de familiarizar-se com os procedimentos da vida acadêmica e também de facilitar o ingresso na pós-graduação[50]: "*E não um lugar de ser aluna especial, talvez. Fazer contatos, criar um projeto de pesquisa do agrado de alguém ou nos moldes de alguém para poder entrar, tá? Falando aqui bem sincera."*

Clarice considera que o critério de seleção ser exclusivamente uma prova "*é uma coisa mais democrática e acessível ao professor de sala de aula"* e que a *"grande vantagem"* do PROFLETRAS é o fato de não passar *"pelo crivo do orientador"*. A possível explicação para esta frase vem em seguida: "*eu não tenho as referências que muitos alunos de graduação têm hoje e que já saem prontinhos para entrar em um mestrado acadêmico, tá?"*. Nesse trecho, pode-se verificar a identificação de uma falta, relativa ao momento da graduação. Em outro ponto da entrevista fica mais fácil entender o que ela considera como as referências que fazem com que os/as alunos/as saiam *"prontinhos"*: "*A minha, a faculdade lá ela foi muito assim, ela dava referências, ela era expositiva, mas ela não, não falava muito de iniciação à pesquisa, né, iniciação científica, não teve isso."* Nesse sentido, Clarice localiza a *"defasagem"* da sua graduação que a impediu de ingressar no mestrado acadêmico: não teve formação sobre as diretrizes da pesquisa científica.

Na fala "*Eu sou uma* ***pessoa mais velha***, ***de escola pública****, assim, e tal. Eu sou, eu sou uma* ***professora*** *que eu tenho assim, eu tenho, certeza que eu sou* ***engajada****, é, no meu trabalho,* ***sou dedicada no meu trabalho****, né? Mas eu não tenho as referências que muitos alunos de graduação têm hoje..."*, Clarice elabora sua posição como professora e candidata da pós-graduação. É mais velha, leciona na escola pública, engajada e dedicada no trabalho, mas a experiência de trinta anos de sala de aula, a função social de uma professora de escola pública e o engajamento e a dedicação ao trabalho talvez não tenham sido suficientes para a admissão no mestrado acadêmico, por isso, sua decisão pelo mestrado profissional, reforçada pela

[49] Exame de proficiência de idioma estrangeiro, prova de conhecimentos específicos, análise de projeto de pesquisa e de currículo e arguição.

[50] Eu sou um exemplo disso. Frequentei como aluna especial a disciplina "Literatura e Ensino: problemas e perspectivas", ministrada pela professora Neide Luzia de Rezende, e faço parte do Grupo de Estudos, coordenado por ela e vice-coordenado por minha orientadora, desde 2017.

expressão *"defendo muito o PROFLETRAS"*. Aos seus olhos, os/as professores/as não são candidatos óbvios ao ambiente acadêmico convencional.

Mais adiante Clarice declara sua conquista: "*Eu gabaritei a prova. Entendeu? Eu acertei das vinte questões, vinte. E isso para mim me deu uma alegria tão grande, porque eu* ***entrei por um, um outro lugar****. (...) Então eu fui lá, fiz a prova, 'passei, pronto, agora vocês vão ter que me ajudar a fazer o mestrado'."* A expressão *"entrei por um outro lugar"* demonstra orgulho, visto que após sucessivas tentativas frustradas de ingresso no mestrado, Clarice gabaritou na prova e passou em segundo lugar na classificação geral daquele processo seletivo. Além disso, a fala *"passei, pronto, agora vocês vão ter que me ajudar a fazer o mestrado"*, destinada aos professores do PROFLETRAS, é um pedido de ajuda, em tom de desafio *("vocês vão ter que me ajudar"),* de uma professora que tem consciência de sua defasagem nos métodos científicos. Ao considerar que o objetivo do mestrado profissional é contribuir para a melhoria da qualidade do exercício da docência destinado aos/às professores/as da rede básica de ensino, Clarice está em conformidade com o que a instituição do programa propõe.

3.3.2. Consequências positivas

Nas respostas à pergunta "por que você decidiu fazer o PROFLETRAS?" foram surgindo outros elementos que despontavam como vantagens de ter cursado esta modalidade específica de pós-graduação. A primeira consequência positiva do mestrado profissional, colocada por Clarice, é a transposição didática, isto é, a passagem do conteúdo científico para o conteúdo escolar. *"Eu sabia que em qualquer tipo de atividade acadêmica eu ia trazer para o trabalho de sala de aula. Porque é o que eu sei, é o que eu sou, é a minha experiência de trinta anos."* Neste trecho observa-se que estão relacionados os papéis de professora e de aluna e que ambas as experiências a constituem. Apresenta também o desejo da professora de incrementar, a partir dos conhecimentos da academia, a prática em sala de aula. Sendo assim, o *"trazer para a sala de aula"* é fazer a passagem do conteúdo científico para o conteúdo didático. E é exatamente este comportamento que se espera do/a ingressante do mestrado profissional. Como o mestrado profissional almeja o aprimoramento da docência, as aulas são todas centradas no trabalho em sala de aula com o objetivo de fomentar reflexão e atualizar os conhecimentos disciplinares e curriculares dos/as professores/as.

O trabalho de transposição didática é a segunda identidade descrita por João Wanderley Geraldi (2013) que examinou como as especificidades do trabalho de ensino de língua são construídas a partir de diferentes identidades ao longo da história. O autor refaz um percurso histórico sobre a diferença entre o produto da pesquisa científica e o conteúdo de ensino. A primeira identidade consiste no mestre da "escola de sábios", em que o mestre é o produtor de um saber, não havendo distinção entre aquele que *produz* conhecimento e aquele que ensina. Com o mercantilismo, e com a ideia de escola para todos, há uma cisão, surgindo a segunda identidade: o mestre passa a ser aquele que *transmite* um saber, produto de um trabalho científico, este produzido por outros. Portanto, cabe ao/à professor/a articular os conhecimentos com as necessidades da transmissão desses conhecimentos; assim, o conteúdo de ensino torna-se o resultado desta articulação. Esta nova identidade estabelece uma nova exigência, segundo Geraldi. Por não ser responsável pela produção científica que vai ensinar, o/a professor/a deve estar sempre a par das últimas descobertas da sua especialidade, pois "sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Nesse sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização" (p. 88). Na terceira identidade, intitulada de controle de aprendizagem, o/a professor/a se torna um/a mero gerenciador/a da aprendizagem do/a estudante. O autor explica que as três identidades podem entrecruzar-se bem como conviver numa mesma época[51]. Assim, ao querer transpor o conhecimento científico para o conteúdo didático, observa-se que Clarice está em conformidade com as exigências de sua profissão.

No entanto, essa transposição não é uma atividade simples. Ao traduzir os conhecimentos acadêmicos para o conteúdo pedagógico, o/a docente filtra e seleciona esses conhecimentos, integra e mobiliza com diferentes aspectos para sua adequação às funções, problemas e situações peculiares da sala de aula. Ao utilizar a expressão "*eu ia trazer para o trabalho de sala de aula"* e, em especial, a escolha do verbo "trazer", nota-se que a sala de aula é o lugar de onde Clarice fala, por isso, esse movimento de trazer o que seria aprendido na academia para a sala de aula. Não é somente o lugar de onde fala, mas é, principalmente, o lugar com o qual se identifica: "*é o que eu sei, é o que eu sou, é a minha experiência de trinta anos"*. No trecho Clarice vislumbra a impossibilidade de dissociar o que *"eu sei"[fazer]* do que *"eu sou"*, isto é, o que *"eu sei"* está incorporado à sua própria vivência, ao que "eu sou", e tem sido assim há três décadas.

[51] É possível localizar as identidades apontadas por Geraldi em todas as participantes desta entrevista.

Para Tardif, o saber docente é diverso e está a serviço do trabalho desenvolvido na escola. As relações dos/as professores/as com o saber nunca são estritamente cognitivas: "são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações" (TARDIF, 2014, p. 17). Além disso, as relações com o saber estão relacionadas com a identidade, com a experiência de vida e com a história profissional dos/as professores/as.

> O saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, a expectativa pessoal deles etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo do trabalho escolar (TARDIF, 2014, p. 16, grifos do autor).

Nesse sentido, o/a professor/a, sua prática e seus saberes "não são entidades separadas, mas 'co-pertencem' a uma situação de trabalho na qual 'coevoluem' e se transformam (TARDIF, 2014, p. 257). Se o saber dos/as professores/as está relacionado com a história de vida do/a docente, não teria como dissociar o tempo como um fator importante na construção desse saber, por isso, *"é o que eu sei, é o que eu sou, é a minha experiência de trinta anos"*.

A segunda consequência positiva, apontada por Clarice, é a reflexão sobre a prática. Esse processo reflexivo pode ser dividido em duas frentes: a primeira foi conquistada graças aos textos acadêmicos[52] e a segunda foi ocasionada pelas trocas entre os pares.

> Clarice: *Deu, vislumbrou ao professor de escola pública a possibilidade de ter acesso ao, ao mestrado, a um outro tipo de formação que não é a sua formação continuada, que a gente tem que ler muito, também às vezes, eu vejo isso porque eu estou dentro também. Ela é muito focada no aqui, agora, no... É, muito rápido, não leva a uma* ***reflexão mais profunda****. Às vezes, só a aplicação de alguma coisa que chegou: "Olha, temos que falar sobre BNCC, agora". Aí a gente tem que fazer curso sobre BNCC.*

É importante ressaltar que Clarice afirma que o PROFLETRAS permitiu uma "*reflexão mais profunda"*, contrapondo-o às demais formações continuadas que, mesmo com bastante leitura *("a gente tem que ler muito")*, muitas vezes, têm um caráter mais utilitário e pontual "*ela é muito focada no aqui, agora (...) Às vezes só [é] a aplicação de alguma coisa que chegou"*.

O trecho abaixo foi redigido na autoconfrontação, isto é, quando a participante teve a chance de alterar, incluir ou editar as respostas da entrevista.

---

[52] As referências aos textos acadêmicos aparecem nos discursos das participantes de modo bastante natural, como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

> Clarice: *Também acredito que o Mestrado Profissional em Letras foi novamente* ***um marco para minha formação continuada****, pois* ***todas as disciplinas tinham como foco o trabalho em sala de aula, o ensino de Língua Portuguesa e literatura*** *(...) O PROFLETRAS significa para mim algo parecido com aquela biblioteca no ensino médio*[53]*. Sonho realizado e horizontes expandidos. O embasamento teórico oferecido,* ***as discussões promovidas nas aulas com os professores e colegas do grupo*** *fortaleceram as ações intuitivas e* ***tornaram minhas práticas mais reflexivas e críticas.*** *Meu planejamento e minhas avaliações foram afetadas.* ***Carrego dentro de mim um movimento que dialoga constantemente com o que aprendi e experimentei no PROFLETRAS****. Isso, para mim, é muito significativo, porque sou uma professora com muitos anos de prática que aprendeu muito com as oportunidades dadas no curso.*

Primeiramente, embora comente que suas ações eram intuitivas, podemos depreender que a experiência em sala de aula possibilitou Clarice apropriar-se da formação inicial, e que por mais que ache que eram "ações intuitivas", esse saber não é intuitivo, mas fruto da sua experiência em sala ao longo dos anos. Clarice afirma que, além de tornar sua prática mais reflexiva e crítica, o PROFLETRAS foi um marco na sua formação, uma vez que todas as disciplinas tinham como foco o trabalho em sala de aula. Ressalta, mais uma vez, que é uma professora com muitos anos de experiência e que soube aproveitar *"as oportunidades dadas no curso"*. Para Tardif, a experiência ocupa um papel primordial na aquisição do sentimento de competência dos professores e talvez seja essa razão de Clarice salientar seus trinta anos de docência. Os saberes experienciais, continua o autor, têm origem na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão. "É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos" (TARDIF, 2014, p. 48). Por usar a metáfora de "movimento" *("um movimento que dialoga com o que aprendi e experimentei no PROFLETRAS"*), Clarice declara que esta reelaboração ainda não cessou. Esse movimento ainda reverbera em sua prática e, por extensão, em quem ela é como professora.

[53] Na instituição onde cursou o magistério, Clarice conheceu pela primeira vez uma biblioteca infanto-juvenil e foi a partir disso que ela se apaixonou pela literatura dedicada a essa faixa etária.

Para complementar este aspecto sobre a reflexão gerada a partir da troca das experiências entre as professoras, recorro também a trechos de entrevistas com outras participantes.

> Clarice: ***as discussões promovidas nas aulas com os professores e colegas do grupo*** *fortaleceram as ações intuitivas e* ***tornaram minhas práticas mais reflexivas e críticas.***
>
> Capitu: *Porque o PROFLETRAS,* ***de ver as experiências dos outros professores, sabe, aí você acaba tendo autocrítica à sua experiência****, que aí eu vi que, tem professores que trabalham muito mais literatura do que eu trabalhava assim, então eu falei "poxa, é importante também".*
>
> Adélia: *Então eu acho que é destacar a importância mesmo dessas formações, dessas* ***trocas de experiência entre professores****, que eu acho que é isso que vai nos ajudar a melhorar na nossa prática.*
>
> Carolina: *O PROFLETRAS me deu mais bagagem, assim, confiança, ideias, porque nós* ***trocávamos muitas práticas****, né? Então tinha que preparar algumas atividades e colocar em prática na sala de aula e depois levar os resultados para, para o grupo, para ver, então,* ***e nós víamos o que os outros colegas estavam fazendo nas escolas deles também****, né? Então acho que isso daí também me motivou mais, né, a colocar em prática, a enfrentar o sistema, né? Também.*

Nos quatro trechos escolhidos, as participantes relatam como a troca das experiências foi importante para um processo de reflexão sobre a prática – e também uma relação de respeito entre as experiências das colegas. Clarice apontou que as discussões entre as professoras e as colegas fortaleceram suas ações pedagógicas, tornando suas práticas mais reflexivas e críticas. Capitu percebeu que estava negligenciando a literatura quando comparou suas aulas com as aulas das demais professoras. Aos olhos de Adélia a troca de experiência vai contribuir para a melhora da prática dos/as professores/as de maneira geral. Carolina, observando as práticas das colegas, ficou mais motivada em apostar em novas atividades e, assim, *"a enfrentar o sistema"*.

Para Tardif, a concepção do saber profissional tem repercussões diretas na identidade profissional docente, porque vê os/as professores/as como sujeitos do conhecimento, por isso,

> são considerados práticos refletidos ou "reflexivos" que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia (TARDIF, 2014, p. 286).

Apresentar uma atividade desenvolvida em sala adquire uma certa objetividade quando é colocada em confrontação com os pares, pois são as trocas entre os/as professores/as que objetivam as experiências profissionais. "As certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas", explica Tardif.

> Em tais situações os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para os mesmos, seja para os colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2014, p. 52).

Sendo assim, o diálogo repercute em um processo reflexivo sobre a própria prática ou a prática de outrem, como apontaram Clarice, Capitu, Adélia e Carolina.

Para uma formação docente mais consistente, Tardif sustenta que a capacitação deve ser direcionada para os conhecimentos profissionais, e não somente para os disciplinares, portanto, caberia às universidades ceder um espaço maior no currículo para os/as professores/as de profissão, tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa, uma vez que a prática profissional

> constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar tradicional de *mobilização* de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se enfim um espaço de *comunicação* e de *transmissão* desses saberes e competências. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e competências (TARDIF, 2014, p. 288).

Ainda que as professoras do PROFLETRAS tenham tido uma experiência diferente da proposta por Tardif, visto que não tiveram aulas com um/a professor/a prático/a, mas puderam compartilhar suas próprias experiências com as colegas, pelos relatos, inferimos que a aprendizagem entre os pares foi um momento importante no curso, visto que além desse mergulho sobre a própria prática, foi também um espaço onde os saberes experenciais das participantes foram visibilizados, valorizados e ressignificados à luz dos saberes das colegas[54]. Essa possibilidade de troca de experiências entre as professoras é uma dinâmica específica do

[54] Durante todas entrevistas, as participantes citam as práticas desenvolvidas pelas colegas, demonstrando que as atividades foram compartilhadas.

mestrado profissional, uma vez que uma das exigências da especialização é que os/as alunos/as sejam docentes em exercício da rede básica de ensino[55]. Além disso, a dissertação do mestrado profissional é resultado da aplicação de uma atividade (ou uma sequência de atividades) aplicada em sala de aula e que deve ser discutida entre os pares do PROFLETRAS.

3.3.3. A confiança

Consideramos que uma formação bem-sucedida é acompanhada de uma mudança do/a professor/a em relação a si, em relação ao outro (aluno/a) e em relação ao objeto de ensino. Essas três relações estão articuladas umas às outras, funcionando como um circuito, sem saber onde uma começa e onde outra termina. As transformações ocorridas numa formação repercutem na personalidade do/a professor/a, que é um componente essencial de seu trabalho, conforme sustenta Tardif:

> Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento do trabalho (TARDIF, 2014, p. 142).

Sendo assim, o trabalho docente demanda um investimento profundo do/a professor/a, exigindo que ele/a se envolva pessoalmente (e afetivamente) nas interações com os/as alunos/as e o com o objeto de ensino. A terceira consequência positiva observada entre as participantes foi a confiança para mudar aspectos da prática após o ingresso no PROFLETRAS.

> Conceição: *É, então, eu acho que a, depois, eu acho que depois do mestrado eu comecei a fazer uma, a ter uma relação diferente da literatura dentro da sala de aula. (...) Eu tinha, né? Mas eu* ***tinha muito medo de arriscar coisas que não tivessem no currículo****. Engraçado, né? Isso ia muito....* ***Eu tinha muito medo de pensar assim****, eu vou trazer, sei lá, um texto de hip hop, um tema de hip hop, vou trabalhar o hip hop, vou trabalhar o Ciríaco, mas isso não está no, no currículo, né, na época que eu comecei a, ou trabalhar o Machado, ou a Lígia Fagundes, que eu gosto muito dos textos dela, né, e, e eu não,* ***eu tinha medo****.*

[55] Mesmo na Faculdade de Educação, o mestrado acadêmico possui um público mais heterogêneo, composto por alunos com diferentes ocupações.

Porque eu pensava: ***"Eu não vou dar conta, eu não vou conseguir trabalhar isso. Com qual perspectiva eu vou olhar?",*** *eu não tinha um embasamento. Às vezes eu simplesmente pegava o texto, lia e esperava a reação, era tipo ratinhos de laboratório, é uma comparação esdrúxula, mas assim, tipo, eu lia e pensava: "Vamos ver o que que vai sair de discussão", e jogava para eles, "O que que vocês acharam?". E aí eu percebi que nesse momento que eu jogava para eles a discussão ia muito longe, né, muito longe, porque cada um trazia sua percepção e a gente confrontava ideias e a gente também se pautava no texto, "Mas pera aí, você não está viajando? Vamos ver o que que tem no texto aqui", porque também, não dá para você ter uma leitura subjetiva muito além, né, dissociar do que está ali, né? (...) Eu lia, né, os contos, mas* ***eu não conseguia pensar em estratégia****, eu acho que essa foi a minha dificuldade, assim.* ***Eu não conseguia pensar em um letramento literário.*** *Era mais uma leitura assim: "Olha, eu li, eu gostei, vou ler para vocês e a gente discute", né, "e vamos ver o que vai sair".*

Renata: *E aí o mestrado ele te capa-, ele te deu ferramentas para essas estratégias, você acha?*

Conceição: *Eu acho que foi um,* ***um pontapé inicial*** *para eu procurar outras estratégias também, porque no, na minha pesquisa eu fui mais pelo viés da leitura literária, mas tive colegas que trabalham diários de leitura. Teve outras, né, tem outras frentes também e eu acho que o mestrado me ajudou a buscar outras, né, possibilidades dentro do acadêmico, que vai me dar um pouco mais de, né,* ***um pouco mais de orientação****.* ***Eu acho que o mestrado me ajudou nisso****, porque antes* ***eu tinha medo de trabalhar o que não estava no currículo****, mas eu não sabia a quem recorrer, para, como é que eu vou fazer, né,* ***eu não conseguia, eu não tinha essa noção****, né.* ***Hoje eu tenho essa noção de que eu posso buscar pesquisas, posso buscar especialistas na área que vão me trazer possibilidades,*** *né, de trabalhar inclusive a literatura infantil, a literatura infantojuvenil que, que eu tenho pouquíssima formação sobre isso, né, e que eu* ***posso trazer para a sala de aula com o embasamento teórico****. Eu acho que antes eu, eu tinha só o know-how, sabe, só a, aquela prática ali de sala de aula, né,* ***e agora eu consigo****, o mestrado ele me deu, claro,* ***esse embasamento mas ele me deu a possibilidade de ampliar meu horizonte e pesquisar****, né, sobre o que que*

> *os acadêmicos dizem de determinada, né, determinada ação de leitura.* ***E aí agora ter um pouco mais de, de coragem. E coragem e embasamento, enxergar onde eu estou pisando, eu não estou mais tateando no escuro.***

Este trecho fala da mudança da relação de Conceição com a literatura em sala de aula[56]. Ela explica como se sentia em relação a sua prática de literatura antes do PROFLETRAS e de como se sente após o ingresso no mestrado profissional. Anteriormente, os sentimentos eram de insegurança, impotência e ansiedade *"Eu tinha muito medo de arriscar coisas que não tivessem no currículo"* e *"Eu não vou dar conta, eu não vou conseguir trabalhar isso"*, por exemplo. É importante observar que a expressão *"eu tinha medo"* com seus predicados aparece quatro vezes. Apesar desses sentimentos desconfortáveis, Conceição trabalhava com textos literários em sala, mas considera que os utilizava sem um embasamento teórico que sustentasse sua didática: "*Eu lia, né, os contos, mas eu não conseguia pensar em estratégia, eu acho que essa foi a minha dificuldade, assim. Eu não conseguia pensar em um letramento literário."* Mais adiante, conta que "*Às vezes eu simplesmente pegava o texto, lia e esperava a reação, era tipo ratinhos de laboratório, é uma comparação esdrúxula, mas assim, tipo, eu lia e pensava: 'Vamos ver o que que vai sair de discussão', e jogava para eles, 'O que que vocês acharam?'"*.

Para Conceição, o mestrado profissional trouxe *"um pouco mais de orientação"*, uma vez que consegue "*enxergar onde eu estou pisando, eu não estou mais tateando no escuro"*. Avalia que o PROFLETRAS foi *"um pontapé inicial"* para ela buscar estratégias "*hoje eu tenho essa noção de que eu posso buscar pesquisas, posso buscar especialistas na área que vão me trazer possibilidades (...), posso trazer para a sala de aula com o embasamento teórico"*. É interessante como o verbo "poder" é repetido três vezes nesse trecho para, na sequência, vir a expressão *"e agora eu consigo"*. Parece que o medo cedeu lugar para a coragem:

> ***e agora eu consigo****, o mestrado ele me deu, claro,* ***esse embasamento mas ele me deu a possibilidade de ampliar meu horizonte e pesquisar****, né, sobre o que que os acadêmicos dizem de determinada, né, determinada ação de leitura.* ***E aí agora ter um pouco mais de, de coragem. E coragem e embasamento, enxergar onde eu estou pisando, eu não estou mais tateando no escuro.***

[56] Conceição localiza sua insegurança em relação à literatura como uma defasagem na sua formação inicial. Aluna egressa da escola pública, cursou Letras em uma instituição privada no período noturno. Quando questionada sobre as aulas de literatura na graduação, comenta que só teve aulas de literatura brasileira e portuguesa no último ano do curso.

Embora tenha terminado oficialmente[57], os conhecimentos do mestrado não terminaram para Conceição. O PROFLETRAS ampliou o horizonte e também serviu de norte *("um pouco mais de orientação")*, pois apresentou a possibilidade de a professora continuar suas pesquisas por novas referências. Sendo assim, a relação com o objeto de ensino foi alterada, e integrada à sua personalidade, ocasionando também uma mudança no modo como Conceição enxerga a si mesma: *"agora eu consigo"*.

Outra professora que conquistou mais confiança em sua prática foi Carolina.

> Carolina: *Eu acho que o Mestrado, o PROFLETRAS me, me ajudou bastante. Porque quando eu entrei eu, eu não tinha muito conhecimento da, do ambiente escolar. Então eu cheguei em uma escola do Estado, bem castradora, porque era uma direção muito autoritária, é, tinha aquele livrinho da, o apostilado do Estado (...)* ***E, então, eu era limitada na minha prática****. Eu até tentei fazer algumas coisas diferentes, então, eu tenho uma, uma lembrança de 2014 que eu tinha uma, era uma atividade da apostila com uma turma de oitavo ano também. Era uma atividade que o aluno tinha que ligar, é, e pedir uma pizza, sabe, fazer uma, uma mini encenação, assim. Ele ia ligar, fazer o pedido da pizza. E eu tentei fazer esse, esse diálogo, essa brincadeira na sala de aula, né, com eles. E aí, lógico, né, adolescente, então aí ri do outro que está falando, né, "Ah, que engraçado" e tal. Mas foi uma coisa assim, uma atividade diferente, né? E eu fui censurada pela direção da escola como se aquilo não fosse aula.*

Nesse trecho, o caso de Carolina não era insegurança em relação ao objeto de ensino, mas em como a sua prática em sala de aula poderia ser vista pelos outros, no caso, a gestão da escola. A leitura do diálogo em sala de aula fez com que Carolina fosse criticada pela direção. Segundo ela, *"eu era limitada na minha prática"*, porque temia sofrer represália da gestão escolar. Além disso, Carolina denuncia um comportamento que os/as professores/as que trabalham com literatura vivenciam. A estratégia de ler em sala de aula com os/as alunos/as[58] é considerada, muitas vezes, uma atividade que não se encaixa com certas representações de como deveria ser uma aula[59].

---

[57] Cinco participantes dessa pesquisa defenderam o mestrado no PROFLETRAS.

[58] Diferentemente de ler para os alunos, estratégia comum no ensino tradicional.

[59] É o que também relata Adélia: *"Essa reserva de horário para leitura literária, eu não acho que a experiência não deu certo na prática, mas eu tive algumas resistências assim, por parte da direção, coordenação escolar, de não enxergarem uma seriedade de trabalho com a leitura literária. 'Ah, a professora não quer fazer nada, está matando aula lá. Por que que os alunos não leem em casa?', sabe?"*.

Essa confiança crescente pode ser verificada em outro trecho, já citado anteriormente.

> Carolina: *O PROFLETRAS me deu mais bagagem, assim, confiança, ideias, porque nós trocávamos muitas práticas, né? Então tinha que preparar algumas atividades e colocar em prática na sala de aula e depois levar os resultados para, para o grupo, para ver, então, e nós víamos o que os outros colegas estavam fazendo nas escolas deles também, né?* ***Então acho que isso daí também me motivou mais, né, a colocar em prática, a enfrentar o sistema, né?*** *Também.*

Ao ter contato com as práticas desenvolvidas pelas colegas, Carolina ficou mais motivada em produzir suas próprias atividades, demonstrando coragem *"ao enfrentar o sistema"*. Antes ficava bastante restrita ao conteúdo dos livros didáticos e das apostilas cedidas pela secretaria de educação. Nesse sentido, verifica-se o aumento da confiança da professora em relação a si e em relação aos outros, especialmente, sobre o que deve levar para a sala de aula. Em outro ponto da entrevista, Carolina conta um deslocamento de olhar alcançado no PROFLETRAS.

> Carolina: *Talvez quando eu estava, estivesse logo no início, no primeiro ano de magistério ali dando aula,* ***eu não tinha essa visão de que eu poderia ajudar ao aluno a se tornar um autor também de literatura****, né, de, de texto literário. Eu pensava, assim: "Ah, ele, ele precisa aprender, ele tem limitações, então ele precisa ter uma compreensão de leitura, ele precisa compreender o, o texto, né, a, a língua, mas eu não tinha essa, essa outra visão.* ***Hoje, depois que eu comecei a fazer esse trabalho de autoria também*** *com os alunos eu vejo que, é, a poesia e a literatura de um modo geral ela realmente, como Antonio Candido fala,* ***ela humaniza, né, porque ela começa, ela faz a gente abrir ali a nossa mente para o outro, para... E eu vejo os meus alunos hoje escrevendo, sabe? Eles estão, eles têm autonomia para escrever, e...***
>
> Renata: *É engraçado que você disse, né, foi o PROFLETRAS que fez você ver que os seus alunos podem ser autores,* ***mas eu penso também que o PROFLETRAS te ajudou a, a te fazer uma professora autora,*** *né, você entende o que eu quero dizer? Uma professora que sai da apostila, né?*

Carolina: *Sim, foi com certeza. Porque* (inaudível)*, né, aquele ambiente, e depois eu tive que criar, né?*

Renata: *Sim.*

Carolina: *Com certeza.*

A oficina de escrita de poesia que desenvolveu com os/as alunos/as para a dissertação do PROFLETRAS fez Carolina vislumbrar a viabilidade de seus/suas alunos/as também tornarem-se autores/as de literatura. Eles/as deixaram de ocupar um espaço de falta, de deficiência *("Ah, ele, ele precisa aprender, ele tem limitações, então ele precisa ter uma compreensão de leitura, ele precisa compreender o, o texto, né, a, a língua")* e passaram a ocupar um espaço de possibilidade *("E eu vejo os meus alunos hoje escrevendo, sabe? Eles estão, eles têm autonomia para escrever").* Essa mudança de olhar em relação aos/às alunos/as *("abrir ali a nossa mente para o outro"),* que ela atribui ao poder humanizador da literatura, como defendido por Antonio Candido, ocorreu porque Carolina criou este projeto com eles/as. É interessante que a professora, ao se colocar como alguém que pode ajudar o/a aluno/a a tornar-se um/a autor/a, não consegue enxergar o trabalho de autoria também desenvolvido por ela.

Durante a entrevista, Carolina contou que também escreve poemas e que quando estudou *"nem passava pela minha cabeça que uma pessoa pobre pudesse escrever também"* ou que conheceria uma escritora como Carolina Maria de Jesus – autora de quem pegou o nome emprestado para esta pesquisa. Essa mudança na representação de quem pode ser escritor/a está por trás do projeto da oficina de poesia realizada com seus/suas alunos/as.

Como foi dito anteriormente, é difícil apontar qual aspecto foi transformado primeiro, visto que a formação ocasiona transformações em relação a si, ao outro e ao objeto de ensino, mas é provável que não teria sido possível sem a contribuição dos textos teóricos discutidos no mestrado profissional. No capítulo a seguir, veremos como eles aparecem nos discursos das participantes.

4. COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DE LITERATURA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Para tentar responder se o/a professor/a de ensino fundamental II reconhece-se como professor/a de literatura, era preciso investigar como o/a docente compreende o ofício de ensinar literatura. Nesse sentido, tentamos chegar mais próximo da representação de literatura e representação de ensino de literatura das participantes.

Tendo como referencial a teoria das representações sociais de Moscovici e dos contextos do saber de Jovchelovitch, entendemos as representações sociais como fenômenos relacionados a um modo particular de compreender e comunicar, criando tanto a realidade como o senso comum. Portanto, a formação das representações é uma tarefa pública, um processo contexto-dependente vinculado às condições sociais, políticas e históricas que configuram contextos determinados (JOVCHELOVITCH, 2011). Sendo assim, o roteiro de entrevistas orientou-se por uma abordagem biográfica das participantes para analisar o processo de formação ao longo da vida das professoras "e do lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam as nossas identidades e as nossas subjetividades" [60] (JOSSO, 2004, p. 27).

Se a abordagem biográfica é um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e natural. Para observar a sua formação, trata-se de aprender, por experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que é que elas foram formadoras (JOSSO, 2004, p. 28).

Nesse sentido, as representações são re-produzidas em contextos específicos no que diz respeito à vida das professoras e são cristalizadas, alteradas e/ou transformadas a partir das experiências pessoais, dos espaços institucionalizados de formação, das práticas em sala de aula, das formações continuadas, entre outros aspectos. Por isso, durante as entrevistas,

[60] Marie-Christine Josso usa as narrativas de vida como metodologia de investigação. No entanto, como já descrito no capítulo 2, a ferramenta metodológica empregada nesta pesquisa foi a entrevista compreensiva, embora a pesquisadora também tenha optado por uma abordagem biográfica para entender as representações das professoras durante as entrevistas, uma vez que as representações são re-produzidas pelos indivíduos em suas trajetórias de vida.

tentamos capturar experiências formadoras na vida das professoras para que pudessem refletir sobre suas escolhas, inércias e dinâmicas no que tange o ensino de literatura no fundamental II.

Partimos do pressuposto de que a representação de literatura reverbera sobre a representação de ensino de literatura, portanto, estas não poderiam ser analisadas separadamente. Além disso, também nos interessava investigar se o gosto pessoal de leitura do/a docente poderia repercutir nas práticas em sala de aula.

Com o objetivo de tentar alcançar alguma compreensão a esse respeito, neste capítulo serão analisadas as respostas de cinco perguntas feitas a todas as participantes, com cada pergunta correspondendo a um subcapítulo:

1. Qual sua relação com a literatura?
2. O que se ensina quando se ensina literatura?
3. E em sua opinião, ensina-se literatura para quê?
4. Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que você ensina hoje são diferentes?
5. Sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora?

Na análise aqui compreendida foram trazidos à luz os trechos considerados mais relevantes e cujos temas puderam ser articulados, apontando padrões associativos entre eles.

4.1. Qual sua relação com a literatura?

"Qual a sua relação com a literatura?" foi a primeira pergunta que exigiu reflexão mais profunda a respeito de como a literatura está inserida na vida das participantes. Quando esta pergunta foi feita, ela foi acompanhada da definição de Émery-Bruneau (2015) que entende "a relação com a literatura como um conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras literárias e as práticas ligadas à literatura". Desse modo, essa definição tem em conta as atividades que partem da literatura, bem como os sentimentos que ela desperta nos indivíduos. Esta pergunta foi realizada para entender como esta relação se estabeleceu.

"No caso da docência, [há uma forte relação] entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos" (NOVOA, 2017, p. 1122)[61]. O autor afirma que ingressar num curso de licenciatura é diferente de outros cursos, por isso são necessários espaços e tempos que permitam um exercício de autoconhecimento, uma vez que existe uma forte ligação entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais do/a futuro/a professor/a. Esse raciocínio é compartilhado por Felipe Munita: "Toda atuação didática está condicionada, em certa medida, pelas ideias que o docente tem acerca do objeto de ensino e do processo de aprendizagem que este implica" (MUNITA, 2017, p. 85, *tradução nossa*). O autor chileno aponta para as múltiplas relações que podem existir entre os hábitos de leitura dos/as professores/as, suas representações e suas práticas de aula, a partir de um levantamento de estudos realizados nos últimos anos sobre as práticas de leitura pessoais dos/as docentes nas línguas hispânica, francófona e anglo-saxã. Essas pesquisas estabelecem uma relação entre o/a professor/a que desenvolveu uma identidade leitora para além do ambiente escolar como um fator importante para o ensino de leitura e literatura de crianças e jovens dentro dos muros da escola. Munita utiliza o conceito de "sujeito leitor didático"[62] para esse/a professor/a que tem prática e comportamento leitor. Essa instância leitora seria um elemento facilitador para mediar os textos literários aos/às estudantes.

> A noção de "sujeito leitor didático" reúne a interação entre as duas dimensões, a pessoal e a profissional, e ajuda a focalizar a complexa dialética que coloca em jogo as posições do ator e do mediador nas práticas de leitura, principalmente no campo literário (MUNITA, 2018, p. 4, *tradução nossa*).

Para o autor, a possibilidade de transmitir uma relação pessoal e passional com a literatura é um aspecto muito relevante da formação de leitores/as. O/a professor/a que valoriza e desfruta a leitura em seu âmbito pessoal, compartilhando sua paixão, torna-se um modelo leitor para seus/as alunos/as no âmbito pedagógico. Nesse sentido, de alguma forma, a dimensão pessoal conjuga-se com a dimensão profissional do/a professor/a.

---

[61] E continua: "aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais". A primeira, argumenta, é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica, que pressupõe o contato regular com a arte e a ciência. "É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura" (p. 1121). A segunda é a dimensão ética, e "no caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças" (p. 1122). A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. "No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades" (NÓVOA, 2017, p. 1122).

[62] O autor traduziu e utilizou o conceito francês *"sujet lecteur didactique"* denominado pelos pesquisadores Delbrayelle & Duszynski (2007).

Essa visão também foi compartilhada pela professora universitária americana Louise Rosenblatt no livro "Literature as exploration", publicado em 1938.

> A menos que o próprio professor valorize a experiência literária, a revisão dos seus objetivos ou dos seus métodos serão inúteis. Por implicação, qualquer definição de relação ideal entre o estudante e a obra literária aplica-se também para o professor (ROSENBLATT, 1995, p. 64, *tradução nossa*).

Desse modo, não tem sentido cobrar do/a aluno/a uma postura da qual não se é adepto. Talvez uma das razões da importância do/a professor/a leitor/a esteja na afirmação provocativa de Michèle Petit: "a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina"[63]. Assim, o que explicaria a transmissão seria a coerência entre o discurso e a prática. Por mecanismos mais inconscientes do que conscientes, a atividade positiva do/a professor/a ante a leitura seria percebida pelo/a estudante como uma atividade genuína e, por isso, válida.

O primeiro e mais evidente dado coletado nas entrevistas de todas as participantes foi a instância leitora fruto do encanto pela literatura. Embora todas as respostas expressem que a relação com a literatura é atravessada pela paixão pela leitura (sendo que duas professoras também escrevem), o modo como cada entrevistada enuncia essa disposição é bastante singular, explicitando como cada pessoa pode relacionar-se com a literatura de modo particular, por isso achamos necessário apresentar as respostas de cada participante. Vamos a elas.

> Carolina: *É, a minha relação começou assim,* ***eu, eu lia, eu sempre li muito, né, muitas vezes assim, por conta própria,*** *depois focada no vestibular, é, e sempre estava com um livro, né, sempre me interessei. Até gostaria de ler mais e, eu comecei a me interessar depois para fazer Letras justamente por isso, porque eu comecei a, a ver que era um... um conteúdo que me interessava. Então tanto que quando eu entrei na, na faculdade de Letras, eu fui me especializar, né, porque tinha o ranqueamento, e eu fui para a área do alemão. E, por quê? Né, depois as pessoas às vezes me perguntam, "ah, por quê?". Não era tanto pelo idioma, eu já tinha estudado alemão, eu gosto do idioma, mas o que me chamou mais atenção foi a literatura. Porque a literatura alemã, ela trabalha muito questões existenciais, questões psicológicas. E eu gosto de ler, né, os textos, da, da literatura alemã, que propõem reflexões, então a relação de literatura para mim é basicamente essa, de refletir sobre a minha existência, sobre mim, sobre meu mundo, sobre o outro. Então, quando eu penso em literatura, eu trabalho no*

[63] A pesquisadora concorda em partes com a afirmação de Petit. O ensino de literatura pode ser realizado, sim, especialmente, por um/a professor/a leitor/a. Mas isso será discutido adiante.

> *fundamental II, né,* ***eu fiz a minha dissertação com base em poesia trabalhando no oitavo ano do fundamental II e eu trabalhei poesia e questões existenciais, então eu trabalhei quatro eixos temáticos com poemas do Drummond, falando do amor, morte, medo e sociedade. E foi isso que me fez, é, ter uma proximidade maior com os alunos****. Porque eu fiz a leitura em sala, nós discutíamos, conversávamos, então a aula ficou muito mais rica. E eu criei vínculos com esses alunos, que eu tenho contato com eles até hoje.*

Neste trecho, Carolina relata que se tornou leitora por iniciativa pessoal e ainda que não se denomine explicitamente como uma leitora ávida, isso pode ser observado com o uso reiterado dos advérbios "sempre" e "muito": "*A minha relação começou assim, eu, eu lia, eu sempre li muito, né, muitas vezes assim, por conta própria, depois focada no vestibular, é, e sempre estava com um livro, né, sempre me interessei.*" Em seguida relata sua predileção pelas questões filosóficas da literatura alemã e por conta disso escolheu a língua alemã como segunda habilitação da faculdade de Letras[64]. Portanto, para ela, em particular, esta relação é estabelecida pela reflexão que a literatura suscita acerca de si, do outro e do mundo, e assim podemos depreender sua representação de literatura.

Carolina associou voluntariamente a literatura com o ensino fundamental II, relatando que desenvolveu uma oficina de leitura e escrita de poesia com os/as alunos/as do 8º ano, baseado em poemas sobre amor, morte, medo e sociedade de Carlos Drummond de Andrade. Para ela, essa experiência de compartilhar e discutir os poemas estreitou o vínculo com os/as alunos/as, sendo que mantém contato com eles três anos após o projeto[65]. Ela conta como conduziu o trabalho em sala: *"Então foi uma, uma leitura dirigida até, né, porque eu estava ali orientando. Mas, é, eu dei oportunidade para que eles pensassem também, eles emitissem a opinião deles, se eles concordavam ou não, se aquela visão, é, apresentada no poema era o que eles pensavam também."* Pelo relato Carolina promoveu uma leitura analítica dos poemas, e oportunizou que os/as alunos/as expressassem suas impressões e interpretações sobre os poemas lidos em sala.

Pode-se verificar que a representação da literatura como reflexão sobre si, o outro e o mundo está presente no trabalho desenvolvido com os/as alunos/as. Ou seja, o que Carolina

---

[64] Carolina formou-se em Letras pela USP. No final do primeiro ano desta faculdade, o/a aluno/a pode escolher uma segunda habilitação, de acordo com sua média no ranqueamento geral dos/as estudantes.

[65] As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020, e o tempo da enunciação das falas das entrevistadas refere-se a esse período.

considera importante na literatura foi justamente o que ela transformou em um projeto de sala de aula. As "práticas didáticas de leitura literária teriam raiz na bagagem pessoal de leituras e na identificação com uma identidade leitora que, no melhor dos casos, pretende transmitir para os alunos." (MUNITA, 2018, p. 5, *tradução nossa*). Interessada em questões existenciais, escolheu quatro temas (amor, morte, medo e sociedade) que dizem respeito à vivência particular de cada indivíduo e, por esta razão, diz respeito a todos e a literatura, por estar ligada à experiência humana, resgata questões fundamentais e, ao mesmo tempo, permite tomadas de consciência de uma verdade interior, esclarecendo uma parte de si até então desconhecida. "O íntimo e o compartilhado estão ligados de modo insolúvel no ato de ler. Ao ler, experimentamos ao mesmo tempo nossa verdade mais íntima e nossa humanidade compartilhada" (PETIT, 2013, p. 121).

O escritor Italo Calvino tem uma posição semelhante sobre o valor da literatura ao compor as experiências humanas.

> Talvez os romances sejam as únicas enciclopédias que realmente compõem um quadro da totalidade a partir da singularidade das experiências humanas, das vivências individuais sempre parciais, sempre contraditórias, sempre ambíguas, jamais unívocas. A totalidade é um conceito dos filósofos que permanecerá sempre abstrato; o que os escritores de romance procuram é tecer uma rede que ligue a experiência custodiada nos livros durante os séculos àquele pulvísculo da experiência que atravessamos dia a dia em nossas vidas - e que nos parece cada vez mais inapreensível e indefinível (CALVINO, 2015, p. 120).

Ao contrário de considerar os romances como o carro-chefe da literatura, toda vez que Carolina fala de literatura durante a entrevista, faz referência à poesia, dado que chamou a atenção da pesquisadora[66]. Ou seja, a representação de literatura manifestada por Carolina passa principalmente pelos poemas. Não parece ser à toa o fato de que este foi o gênero selecionado para trabalhar com os/as estudantes de maneira diferenciada. "Um dos maiores prazeres do leitor literário é a socialização da leitura" (MUNITA, 2019, p. 422, *tradução nossa*)[67].Como Carolina demonstrou que é leitora, e quando se refere à literatura, pensa especialmente em poesia, talvez essa escolha tenha sido uma forma de apresentar aos/às adolescentes algo que é relevante para ela. Ou nas palavras de Annie Rouxel: "Esse desejo de compartilhar uma emoção e de poder fazê-la nascer, se é fundador e preside ao nascimento do leitor, está também sempre pronto a reaparecer ao longo da vida." (2013, p.73).

---

[66] Talvez essa surpresa se deva ao fato de que quando fala em literatura esta pesquisadora pense primeiramente em obras de prosa, especialmente, as do gênero romance. Além disso, o romance é o gênero mais vendido mundialmente, recebendo um alto investimento de marketing das editoras.

[67] Para Michèle Petit, "o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação" (2009, p. 139).

Em outro trecho da entrevista Carolina revelou que também escreve poemas.

> Carolina: *E hoje eu escrevo, né, pouco, né, estou também em uma tentativa, né, não sou profissional, mas eu tento escrever alguns poemas, sabe? Então, é,* ***eu não tinha isso na minha época, nem no fundamental nem no ensino médio, nem passava pela minha cabeça que uma pessoa pobre pudesse escrever também****. E aí nós vemos hoje histórias de poetas da literatura marginal, da própria Carolina Maria de Jesus, né, que escreviam, né, e escrevem ainda. (...)*
>
> *E eu vejo os meus alunos hoje escrevendo, sabe? Eles estão, eles têm autonomia para escrever, então esses alunos que eu trabalhei no oitavo ano, agora eles estão no primeiro do ensino médio, né? Trabalhei com eles em 2018 para desenvolver o projeto de mestrado. Vários deles têm cadernos em que eles escrevem poemas. Então uma aluna, meu, eu criei um grupo agora porque eu quero juntar os poemas que eles fizeram* ***para publicar****. E aí eu montei um grupo para a gente discutir sobre isso, né, para ver o, as ideias deles, como que a gente pode fazer e tal. E* ***uma aluna me mandou vários poemas que ela, que ela está fazendo****. Por conta própria, sem ninguém cobrar. Porque assim,* ***eu não sou mais professora dela***[68]*, os outros professores não estão trabalhando isso e ela escreve, ela continuou escrevendo, e eu tenho outras alunas, outros alunos até que continuaram fazendo, né,* ***porque eles descobriram que eles podiam fazer****.*

A oficina de leitura e escrita de poemas foi o produto didático desenvolvido em 2018 para a conclusão do PROFLETRAS, em que ela propôs aos/às alunos/as que escrevessem um poema a partir de um tema escolhido entre os quatro temas apresentados. É muito provável que o desejo dela de escrever poemas fez com que reconhecesse também nos/as alunos/as o desejo de se expressar poeticamente por meio da escrita literária. Além disso, a ação de apontar a autoria dos/as alunos/as pode estar relacionada com a possibilidade de ter vislumbrado também a sua própria autoria, uma vez que contou que quando estudou *"nem passava pela minha cabeça que uma pessoa pobre pudesse escrever também"* ou que conheceria uma escritora como Carolina Maria de Jesus – autora de quem pegou o nome emprestado para esta pesquisa. Essa

[68] Nota-se um investimento por parte da aluna de continuar o vínculo com a professora, visto que naquele período o ensino era remoto por conta da pandemia da Covid-19, portanto, nem a professora nem a aluna poderiam se encontrar "de modo acidental" nos corredores da escola.

mudança de representação de quem pode ser escritor/a está por trás do projeto da oficina de poesia realizada com seus alunos.

> Capitu: *Eu gosto muito de contos, sempre trabalho contos com meus alunos,* ***passei a adolescência lendo, Dalton Trevisan, que meu pai gostava****, e eu sempre escrevi também desde criança. Tenho um poema que escrevi pro meu pai com 8 anos, aprendi a escrever, passei a escrever poemas, e sempre gostei muito de poesia também, e assim eu escrevo. Eu já tenho três contos publicados em coletânea; conto, poema publicado em coletânea. Tem o coletivo Louva Deusas, textos eróticos de mulheres negras. Eu publiquei conto e poema nessa coletânea desse coletivo...*

No trecho acima a relação de literatura de Capitu passa pela prática da leitura e da escrita. Inicia sua fala afirmando que gosta muito de ler contos e, por esta razão, *"sempre trabalho contos com meus alunos"*. Capitu conta que tem contos e poemas publicados em coletâneas, e que sua relação com a escrita começou na infância (*"e eu sempre escrevi também desde criança"* e "*aprendi a escrever passei a escrever poemas, e sempre gostei muito de poesia também"*), e permanece no presente (*"e assim eu escrevo"*). É interessante observar que o advérbio "sempre" aparece duas vezes neste trecho, reforçando que a poesia e a escrita estão presentes desde "sempre" na vida dela. Além disso, a literatura também parece ser um elo de conexão entre ela e o pai: "*passei a adolescência lendo, Dalton Trevisan, que meu pai gostava"* e *"tenho um poema que escrevi pro meu pai com 8 anos"*.

Em outro ponto da entrevista Capitu desenvolve um pouco mais a relação entre seu gosto pelo conto e suas aulas.

> Capitu: *Eu gosto de ler conto né? Com conto dá pra ler com eles, em duas aulas você consegue ler, analisar e propor pra eles escreverem, inclusive eu gosto de fazer isso. Meu projeto do mestrado é esse. A gente leu conto, miniconto, e eles escreveram um miniconto. Essa é a ideia também, o conto é mais fácil deles escreverem uma narrativa breve, mas pensando em toda a estrutura narrativa, conflito e aí seria isso.*

Capitu explica neste trecho que prefere trabalhar com contos em sala de aula por uma questão pragmática, porque esse gênero breve pode ser lido em poucas aulas. Ademais, a extensão menor do conto torna mais fácil a identificação dos elementos estruturantes da narrativa. Ela conta que pediu para os/as alunos/as comporem um miniconto e que este foi o

produto didático para o PROFLETRAS. É interessante observar como o gênero de predileção da professora é o objeto das aulas com literatura.

Deste ponto em diante as demais professoras responderam como surgiu o hábito de leitura, não associando voluntariamente o gosto pessoal com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

> Cecília: *Como leitora. Então, eu sempre tive uma ligação muito forte com a literatura, eu aprendi a ler muito cedo, comecei com cinco anos, porque minha mãe me ensinou em casa, né?* ***Minha mãe sempre foi uma leitora muito ávida.*** *Então eu lembro, assim, de* ***com cinco ou seis anos a gente ir para a biblioteca no centro da cidade pelo menos uma vez na semana para pegar um livro e foi por aí que eu comecei a ler mesmo****, assim, o primeiro livro grande que eu li eu acho que eu tinha seis anos e foi Monteiro Lobato. Hoje tem toda uma discussão sobre Monteiro Lobato, é, eu leio para a minha irmã e ela é pequenininha".*

Chama atenção nesta resposta Cecília dizer prontamente que sua relação com a literatura é "como leitora", visto que foi alfabetizada aos cinco anos de idade pela mãe, que a levava semanalmente à biblioteca no centro da cidade para pegar livros. Deste modo, a mãe de Cecília foi uma figura central para ela tornar-se leitora. De vertente psicanalítica, a antropóloga Michèle Petit afirma que a leitura é com frequência uma história de família e existem casos em "que o gosto bastante ávido pelos livros se transmite de uma geração à outra" (PETIT, 2009, p. 141). Cecília teve o privilégio de ter uma leitora assídua em casa que repassou sua paixão pela leitura – talvez o vínculo estabelecido com a mãe só tenha reforçado ainda mais sua *"ligação muito forte com a literatura"*. No final do trecho, pode-se observar que atualmente é Cecília que passa sua paixão adiante, visto que a professora lê para a irmã mais nova, então com oito anos.

> Adélia: *Ah, eu adoro ler. Eu, foi um...* ***Um gosto que eu desenvolvi vendo as minhas irmãs mais velhas, uma irmã em especial, eu tenho três irmãs, uma delas, eu sou a mais nova, uma delas sempre foi muito leitora.*** *Então com nove, dez anos eu comecei a pegar os livros na biblioteca da escola, a ler. E ela já era adolescente, então tinha alguns livros que ela lia, eu morria de vontade de ler, ela falava:* "*Ah, não é para a sua idade". Então eu ficava guardando aquilo, e desenvolvi o hábito mesmo da leitura.*

Crescendo numa casa com mais três irmãs mais velhas, Adélia atribui a elas o despertar para a leitura. Aos nove anos, pegava livros emprestados na biblioteca da escola, mas estava

realmente interessada nas leituras feitas por uma irmã adolescente, que era *"muito leitora"*, e exercia uma espécie de controle, já que não permitia a leitura de livros que considerava inadequados à faixa etária da caçula. Nas últimas décadas, diversos estudos relatam a importância da familiaridade precoce com os livros, da presença deles na casa para serem manuseados, a fim de que a criança se torne um/a leitor/a. De acordo com Petit, também é importante ver os adultos lerem, uma vez que "o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real" (PETIT, 2009, p. 141). Pela fala da professora, a atração pelo proibido[69] parece ter sido o bilhete dourado para o ingresso de Adélia no mundo literário.

> Há uma dimensão de transgressão na leitura. Se tantos leitores leem à noite, se ler é com frequência um gesto que surge na sombra, não é apenas uma questão de culpa: assim se cria um espaço de intimidade, um jardim protegido dos olhares. Lê-se nas beiradas, nas margens da vida, nos limites do mundo. Talvez não se deva iluminar totalmente esse jardim. Deixemos à leitura, como ao amor, uma parte de sombra (PETIT, 2009, p. 164).

Ao dizer "*eu ficava guardando aquilo"* parece que Adélia vislumbrou esse espaço protegido ao observar a irmã adolescente lendo e também quis ter um para si, pois "esse espaço íntimo [proporcionado pela leitura] nos dá um lugar" (PETIT, 2009, p. 40).

> Clarice: *Olha, eu acho que* ***é uma relação, é, que envolve muita paixão, muito amor, muito... É, muitas emoções de alegria, entendeu?*** *Ela começa por esse lado afetivo, sempre foi um espaço de... Assim, pessoal que dá muito prazer, né? Eu acho que quando a gente,* ***na minha adolescência e juventude, os livros eram a maior fonte de ficção.*** *E eu gostava muito desse ambiente, de história, de ficção e tudo mais. Hoje a gente tem muito filme e série. E eu sou fã de filmes e séries, também, adoro ter, assim, o acesso à ficção por essa mídia também. Mas até hoje a literatura é uma coisa muito gostosa, e eu gosto muito da literatura que seja, não sei por quê, eu gostei muito da infanto-juvenil, eu acho que por causa do meu trabalho também. Então a relação de um prazer pessoal muito grande, eu queria poder compartilhar isso até com os alunos de uma forma melhor porque, é...* ***supre uma necessidade de não ficar o tempo inteiro na realidade, ou ter uma realidade diferente. Um, um, um mundo maior,***

[69] Italo Calvino também comentou sobre essa dimensão transgressora que a leitura proporciona aos/às leitores/as: "Talvez a leitura já seja esse furto. Há aquela coisa ali, fechada, esse objeto do qual se extorque algo que está encerrado lá dentro. Há um arrombamento, há um furto com arrombamento em toda leitura verdadeira. Naturalmente, nesse sentido, os quadros e as obras literárias são construídos de propósito para serem saqueados. Assim como o labirinto é construído de propósito para que a gente se perca nele - mas também para que a gente se ache" (CALVINO, 2015, p. 71).

entendeu? Que a literatura me traz. Preenche uma necessidade que dá muito prazer também.

Clarice explica que sua relação com a literatura começou pelo aspecto afetivo e enumera os sentimentos de paixão, amor, alegria e prazer que os textos literários manifestam nela. Conta que na sua juventude a literatura era sua maior fonte de ficção, ofertando uma fuga da realidade ou *"uma realidade diferente"*. Essa saída da realidade que Clarice aponta não é simplesmente de uma evasão, até porque "ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente" (PETIT, 2013, p. 55), mas de uma disposição para o outro, uma tentativa de inventar um ponto de apoio na realidade, "uma verdadeira abertura para um outro lugar, onde o devaneio, e portanto o pensamento, a lembrança, a imaginação de um futuro tornam-se possíveis" (PETIT, 2009, p. 76). Para a professora Leyla Perrone-Moisés, a literatura é uma fonte riquíssima para imaginar formas alternativas de sociedade e sociabilidades.

> Na sua gênese e na sua realização, a literatura aponta sempre para o que falta, no mundo e em nós. Ela empreende dizer as coisas como são, faltantes, ou como deveriam ser, completas. Trágica ou epifânica, negativa ou positiva, ela está sempre dizendo que o real não satisfaz (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 104).

Ainda segundo a autora, a literatura reconstrói o mundo pelas palavras e "[...] quando esse mundo inventado se ergue com a perturbadora certeza que lhe dá a forma justa, ele é um poderoso rival daquele que acreditávamos como real" (p. 107). Assim, ela amplia nossa compreensão do real, permitindo questioná-lo e reinventá-lo. Essa sensação de amplitude que a literatura nos oferta parece ser o que Clarice sente ao afirmar "*um mundo maior, entendeu? Que a literatura me traz"*.

É também possível identificar ecos do ensaio "Direito à literatura", em que Antonio Candido defende a literatura como um direito inalienável, porque atende à necessidade inerente do ser humano por ficção e fantasia. O autor define literatura no sentido amplo, como qualquer manifestação artística de "toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura" (p. 174). Ao expressar que a literatura *"preenche uma necessidade que dá muito prazer também"*, parece que Clarice entende que a literatura é vital, porque preenche "o que falta, no mundo e em nós".

Quando se refere à literatura infanto-juvenil, Clarice vislumbra uma razão para sua proximidade que teria a ver com a prática em sala de aula: "*não sei por quê, eu gostei muito da infanto-juvenil, eu acho que por causa do meu trabalho também"*. Como a literatura exerce "*um prazer pessoal muito grande, eu queria poder compartilhar isso até com os alunos de uma forma melhor"*. Veremos adiante que esta relação prazerosa, em especial, com a literatura

infanto-juvenil, norteia o modo como ela desenvolve o trabalho com obras literárias em sala de aula.

> Emília: *Bom, acho que dá para falar um pouquinho dos dois. Pessoalmente, nossa, é... Hoje, assim,* ***eu não tenho tempo para ler****, você sabe, né, a gente no, no mundo acadêmico, infelizmente, o que* ***a gente tem menos tempo é para a literatura****. Porque aí a gente fica naqueles textos acadêmicos, né? É uma pena. A demanda é tão grande de teoria, que a gente acaba perdendo tempo justamente que a gente quer oferecer para os alunos, que é a fruição. Então, muitas vezes o professor não tem esse tempo, nem como professor nem como pesquisadora. Pelo menos eu não tenho, né? Às vezes que eu me vejo agora diante de um texto literário é para fazer uma análise, é para usar como corpus. Né? Mas, o que eu percebo que a minha construção como leitora, ela teve uma base muito boa.* ***Então, isso, assim, fez muito do que eu sou, inclusive como professora****. Porque hoje o que eu mais faço na escola é, embora não haja a nomenclatura "professor de literatura", eu tento trazer isso e junto com os colegas das outras matérias. Então a gente trabalha muito nessa escola e com, com interdisciplinaridade. Então uma leitura interdisciplinar.*
> Renata: *Você pode me explicar esse seu conceito aí de professora de literatura, mesmo não tendo nome de professora de literatura?*
> Emília: *Ah, sim. É, para mim, é, sem pensar em teoria, assim, né, para mim é realmente, é,* ***tentar fazer, produzir um gosto, uma apreciação estética pelo texto, pelos alunos.*** *Né? Então, eu acredito que a função do professor de língua portuguesa e, ou de literatura que seja, mais do que falar, é, do que mostrar uma característica dentro da obra, uma, enfim, uma escola literária, mais do que isso* ***é tentar formar, é, pessoas que leiam, né?*** *Pessoas que* ***gostem de ler, ou que tenham essa apreciação, essa criticidade diante do texto.***

Quando questionada sobre sua relação com a literatura, Emília não desvinculou sua dimensão pessoal de leitora da dimensão profissional, ou seja, do seu papel como professora de português. O que aparece logo no início de sua fala é uma ausência, especificamente, em relação ao tempo: o/a pesquisador/a tem de ler textos científicos[70] e/ou o/a professor/a tem de ler para selecionar obras para a sala de aula: *"Então, muitas vezes o professor não tem esse tempo, nem*

[70] Na época da entrevista, ela estava participando do processo seletivo para o doutorado na Letras-USP.

como professor nem como pesquisadora. Pelo menos eu não tenho, né? Às vezes que eu me vejo agora diante de um texto literário é para fazer uma análise, é para usar como corpus". Assim, falta tempo para a leitura de desfrute pessoal que é justamente o que ela pretende apresentar aos/às alunos/as[71]: *"a gente acaba perdendo tempo justamente que a gente quer oferecer para os alunos, que é a fruição".*

Emília tem consciência de que sua instância leitora é constituinte na elaboração de sua identidade, seja na sua dimensão pessoal e na sua dimensão profissional, pois ambas estão interligadas no ofício da docência. Isso aparece explicitamente na fala *"eu percebo que a minha construção como leitora ela teve uma base muito boa. Então, isso, assim, fez muito do que eu sou, inclusive como professora".*

Antes de cada entrevista, houve uma conversa preliminar com as professoras em que a pesquisadora explicou brevemente o objetivo do presente trabalho. Talvez seja por isso que Emília tenha contado que se considera professora de literatura, embora não tenha sido questionada explicitamente sobre isso: *"Porque hoje o que eu mais faço na escola é, embora não haja a nomenclatura 'professor de literatura', eu tento trazer isso e junto com os colegas das outras matérias. Então a gente trabalha muito nessa escola e com, com interdisciplinaridade. Então uma leitura interdisciplinar."* Ela se considera professora de literatura porque na escola onde trabalha desenvolve um projeto interdisciplinar cujo eixo organizador é a leitura de obras literárias no ensino fundamental II[72].

Nesse sentido, sua representação de ensino de literatura passa por despertar o interesse pela leitura, ou seja, pela formação do leitor ("*tentar formar, é, pessoas que leiam, né? Pessoas que gostem de ler")*, como também desenvolver um leitor autônomo e crítico (*ou que tenham essa apreciação, essa criticidade diante do texto."*). Emília ao contar sua experiência na escola, antecipa-se à pergunta que seria feita em seguida.

> Conceição: ***Eu acho que a minha relação com a literatura foi de construção de sujeito, mesmo, sabe, a questão do, do Antonio Candido, assim, de, de se tornar humano, né, de ter o direito à literatura e você se reconhecer como, como pessoa, eu acho que foi essa.*** *Foi de constituição de sujeito, sabe, assim, de, de se identificar como pessoa, e, e, e... ter um senso crítico maior, mais*

[71] Ainda em relação ao tempo, sempre aparece nas falas das professoras que são mães a dificuldade de conciliar o trabalho na escola com o trabalho doméstico, isto é, a tripla jornada, a sobrecarga de trabalho diário que recai sobre a mulher.

[72] Emília leciona em uma escola municipal, mantida por uma fundação, com regimento próprio e autonomia para fazer projetos interdisciplinares.

aflorado. Eu acho que a literatura ela, ela me construiu enquanto pessoa mesmo, né, ***e hoje a minha prática na escola mudou****. Assim, apesar de ter muito esse incômodo de que a literatura, principalmente a abordagem estética, não é tão realizada nos manuais didáticos,* ***eu tenho feito diferente****, né? Então eu tenho, eu sempre levo, quando a gente tinha aula presencial, né, eu sempre levava leituras anteriores, né, à aula, para a gente começar com uma leitura. E aí* ***eu gosto muito do Ciríaco, gosto muito do Sacolinha, gosto muito da literatura marginal porque eu acho que é, é, o aluno ele, ele demonstra, né, interesse****. Claro que tem outros temas também, né, não que eu estou definido o gosto dele. Mas eu percebi que eles, quando eles olham para aquilo eles falam: "Mas isso é literatura?, "Mas você pode ler isso na escola?". Então assim, a literatura, ainda, eu percebo que para o aluno ela está muito no sentido didático, né, e não no sentido de fruição.*

Neste trecho, Conceição faz referência direta ao ensaio de Antonio Candido, uma vez que a literatura a ajudou a reconhecer-se como indivíduo: *"Foi de constituição de sujeito, sabe, assim, de, de se identificar como pessoa, e, e, e... ter um senso crítico maior, mais aflorado"*, enunciado que pode ser lido em paralelo ao seguinte trecho de Candido:

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186).

Fator indispensável de humanização, continua Candido, a literatura "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". Conceição concorda com o autor a respeito da literatura e do direito à literatura. Ela também parece estar de acordo com Michèle Petit que defende que a leitura pode auxiliar o desenvolvimento psíquico, a construção da subjetividade e "talvez uma educação dos sentimentos" (PETIT, 2009, p. 110).

> Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. Está também na origem mesma da identidade (se é que esta existe, o que pode ser discutido), que se constitui em um movimento simultaneamente centrífugo e centrípeto, em um impulso em direção ao outro, um desarraigamento de si, uma curiosidade – uma vontade também, por vezes, feroz (PETIT, 2009, p. 51).

Essa curiosidade pelo outro pode ser verificada quando conta que, antes da pandemia, iniciava suas aulas com a leitura de textos de autores/as da literatura marginal-periférica, uma vez que os/as alunos/as se interessam por temas que retratam a vida na periferia e os problemas sociais. Ela conta que os/as estudantes ficam surpresos com o estilo transgressor dos textos, levantando perguntas como *"Mas isso é literatura?", "mas você pode ler isso na escola?"*. Embora reconheça que não deve definir nem limitar os gostos dos/as aluno/as, a professora tenta por meio do princípio de identificação atraí-los/as para o caráter humanizador da literatura. De acordo com Rouxel, a literatura só tem sentido para o sujeito quando a obra é relacionada com sua experiência de mundo, pois o texto quando lido é posto em relação com o que foi vivenciado pelo/as leitores/as. "A leitura das obras é, antes de tudo, uma 'leitura para si' da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade" (ROUXEL, 2013, p.177). A experiência da leitura só faz sentido quando os leitores se implicam no texto.

> Se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa – (e não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento. É necessário, portanto, acolher a subjetividade e não a censurar. Se observarmos as práticas de leitura de grandes leitores – escritores, eruditos – constata-se que eles "utilizam" a literatura para eles mesmos e que é assim que ela dá um sentido à vida deles (ROUXEL, 2013, p. 178).

Para Rouxel, a utilização do texto é constitutiva da experiência do/a leitor/a e está na origem de toda abordagem interpretativa, porque é "sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer" (2013, p. 164). Rosenblatt tem uma posição semelhante ao afirmar que essa resposta emocional é o ponto de partida para o comportamento inteligente sobre o texto literário. Ela defende que o/a aluno/a precisa ter a oportunidade e a coragem de fazer comentários pessoais sobre as obras literárias para que essas tenham algum significado para ele/a. "Quando o estudante sentir a validade da sua própria experiência, ele irá deixar de pensar na literatura como algo que apenas alguns espíritos dotados podem desfrutar e compreender de forma original" (ROSENBLATT, 1995, p. 65, *tradução nossa*).

Uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a defender o restabelecimento do/a leitor/a com o texto literário, Maria Thereza Fraga Rocco também aponta para a importância do vínculo adequado entre professor/a e aluno/a para ensinar algo tão ligado às experiências pessoais quanto a literatura. No entanto, suas conclusões são opostas das constatações que encontramos em sua dissertação de mestrado defendida em 1975[73]. "Inicialmente ou

[73] Para investigar o ensino de literatura na educação básica, a pesquisa é composta de duas partes. Aplicou questionários com docentes (respondidos por 31 professores/as de português de ensino fundamental II e ensino

prioritariamente percebi que os níveis de expectativas dos alunos não contam como dados relevantes para os professores, ao delinearem seus caminhos" (ROCCO, 1981, p. 44).

> Muitos afirmaram estar conseguindo um trabalho satisfatório, ainda que seja bastante problemático, pois segundo o depoimento de um professor (significativo para a maioria) o trabalho com textos é dificultado porque o "adolescente em geral, quando se interessa pelas obras literárias, costuma envolver-se emocionalmente, esquecendo, na maioria das vezes, o sentido de análise necessário para a compreensão e penetração nos textos." (ROCCO,1981, p. 32)

No trecho acima fica evidente que naquela época o envolvimento dos/as adolescentes com o texto literário parecia ser um entrave e não uma porta de acesso para a interpretação da obra. Não parece à toa, quase cinco décadas depois, Conceição criticar o modo como a literatura é apresentada nos livros didáticos, que centra as atividades predominantemente no polo do texto, excluindo o polo do leitor, isto é, a leitura subjetiva dos/as alunos/as, colocando em risco o prazer do texto literário: "*Assim, apesar de ter muito esse incômodo de que a literatura, principalmente a abordagem estética, não é tão realizada nos manuais didáticos,* ***eu tenho feito diferente****, né?"*. Como está preocupada em assegurar o acesso dos/as adolescentes à literatura, e entendendo que *"*negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade", como afirma Candido, Conceição tenta alimentar essa humanidade debatendo textos literários próximos à realidade dos/as estudantes na sala de aula.

Em outro trecho da entrevista, Conceição relata que o encontro dela com a literatura deu-se ao ler o conto "A cartomante", de Machado de Assis, no segundo ano do ensino médio.

> Conceição: *O texto que ela leu, me chamou muito a, muito a atenção, assim, porque foi um... Um final surpreendente, eu nunca tinha visto uma história como a (...) desde aquela, sabe, que a história começa no meio, e aí você vai criando todo o, né, uma estrutura ali de tempo para poder entender, então aquilo me marcou demais. E aí eu falei: "Gente, como é possível alguém conseguir escrever desse jeito?" E às vezes...*
>
> Renata: *Ah, você ficou encantada pela forma.*
>
> Conceição: *Fiquei. E às vezes assim, como ele descreve o que a gente sente, né, para um adolescente é muito difícil nomear, né, o sentimento, né, e aí quando eu, eu lia, o Machado parece que me... Decifrava os sentimentos, né, é bonito isso, né? Mas eu sentia isso, aquela coisa, aquela inconstância da adolescência, né, aquele sentimento,*

---

médio de escolas públicas e privadas de São Paulo e Grande São Paulo) e alunos/as (respondidos por 124 pré-adolescentes e por 78 adolescentes de escolas públicas e privadas de São Paulo e Grande São Paulo) e fez entrevistas com professores/as de literatura, escritores/as e críticos/as.

aquilo me decifrou**, então eu acho que **a forma, a escrita como foi apresentado foi o que mais me marcou.

Conceição declara que se tornou leitora após esse encontro com o Bruxo do Cosme Velho. É interessante observar neste trecho que a adolescente encantou-se com os dois eixos que compõem uma obra literária: a forma, em que o escritor começou o conto com a técnica *in media res (“a história começa no meio, e aí você vai criando todo o, né, uma estrutura ali de tempo para poder entender, então aquilo me marcou demais”)*, e o conteúdo (“*E às vezes assim, como ele descreve o que a gente sente, né, para um adolescente é muito difícil nomear, né, o sentimento, né, e aí quando eu, eu lia, o Machado parece que me... Decifrava os sentimentos, né, é bonito isso, né? Mas eu sentia isso, aquela coisa, aquela inconstância da adolescência, né, aquele sentimento, aquilo me decifrou”.).*

> Ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar (PETIT, 2009, p. 38).

A experiência de ter sido decifrada (“*aquele sentimento, aquilo me decifrou”)*, ou seja, de ter vivido um encontro significativo com o outro, que mostrou parte desconhecida de si, talvez seja uma das razões pelas quais Conceição escolha textos da literatura marginal-periférica para os/as alunos/as. Petit sublinha que

> não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos (PETIT, 2009, p. 119).

Para que os/as adolescentes possam instalar-se em si mesmos por vias indiretas, Conceição almeja que os/as jovens também se sintam decifrados/as a partir de suas leituras[74].

4.1.1. Uma relação de não identificação

[74] Italo Calvino pensa de modo semelhante a Petit: “Um grande livro não vale propriamente porque nos ensina a conhecer um determinado indivíduo, mas porque nos apresenta um novo modo de compreender a vida humana, aplicável também aos outros, do qual nós também para nos servir para reconhecer nós mesmos. (CALVINO, 2015, p. 121).

O contrário também pode (não) aparecer. A não identificação com algum gênero pode excluí-lo da prática em sala de aula, como constata Conceição em outro ponto da entrevista.

> Conceição: *Eu me lembro que no Ensino Fundamental, né, no Ensino Fundamental II, é, o texto ele tinha uma função mais utilitária, assim, de interpretação, né, então a gente lia o poema, não tinha muito essa questão de recepção estética, né, a gente lia o poema, identificava as rimas, identificava o que que o eu-lírico queria dizer com aquilo, muito embasado no material didático, né, no livro didático ou em uma apostila e isso, ó, a relação era essa, assim. Então para mim, o, a poesia ela estava mais relacionada com o tema de amor, né, que era o que, a gente tinha mais contato, e com essa questão utilitária do texto mesmo, né, o que o eu-lírico quis dizer, a interpretação daquele texto, de um caráter mais fechado, então a gente teria que responder aquilo que o professor considerava correto, né, e não assim, a percepção do que aquilo me despertou, não tinha muito, assim, esse caráter do, de querer saber o que que aquilo desperta no aluno, era mais utilitário mesmo, né, as rimas, quantas estrofes, quantos versos, aquela coisa bem concreta mesmo do texto, né?*
> Renata: *E você gostava ou não gostava?*
> Conceição: *Não, odiava. (Risos) Odiava, eu achava que, poesia para mim era uma coisa que estava muito distante, assim, do prazer literário, assim, não... Até hoje eu acho, Renata, que impactou, sabe?* ***Porque a poesia, os textos poéticos, assim, são os que eu menos leio,*** *né, eu quando busco literatura é mais textos em prosa mesmo, eu acho que,* ***acho que impactou um pouco, até conversando com você agora eu acho que acabou que, que a poesia, ela começou, eu acho que eu comecei a ter uma relação mais próxima com ela quando eu fiz cursinho pré-vestibular, porque aí no cursinho o professor trazia um pouco mais dessa questão estética, né, e aí ele trazia também a poesia, né, como crítica social e não só relacionada ao amor, ao sentimento, né,*** *então quando eu comecei a conhecer o Drummond, né, e as poesias dele com um outro caráter, né, com um outro viés, foi que eu percebi, comecei a me aproximar mais, mas na época da escola era só aquilo.*

Ela lembra que o contato com o texto poético na escola consistia unicamente na análise da estrutura e dos aspectos formais dos poemas ("*as rimas, quantas estrofes, quantos versos,*

aquela coisa bem concreta mesmo do texto"), que levavam a uma interpretação única, fornecida pelo livro didático ("*o que o eu-lírico quis dizer")*[75]. Por ter tido essa vivência como aluna, Conceição critica o excesso de formalismo no ensino de literatura, e agora como professora da rede pública e aluna egressa do mestrado profissional, parece embasar teoricamente sua posição contrária com os artigos de Annie Rouxel, que conheceu no PROFLETRAS. Segundo a autora, é necessário repensar a abordagem didática dos textos literários, preocupada com uma leitura racional e distanciada, que, muitas vezes, fracassa em sala de aula. "A origem desse fracasso, reside, em parte, na concepção autorreferencial da literatura que ainda prevalece, de forma consciente ou não, nas práticas escolares" (ROUXEL, 2013, p. 192).

No entanto, o perigo da ênfase somente no aspecto formal da obra já tinha sido alertado por Rosenblatt no final dos anos 30. "A análise da técnica, a preocupação com tom, metáfora, símbolo e mito excluiu as questões fundamentais no que diz respeito à relevância ou valor das obras para a vida do/a leitor/a" (ROSENBLATT, 1995, p. 38, *tradução nossa*). Ela afirma que os/as aluno/as nos anos de escolarização desenvolvem uma atitude defensiva em relação à literatura, porque aprenderam que há formas adequadas de reagir aos textos literários.

> Em certa medida, isso é um reflexo do nosso sistema educativo, com ênfase na realização de boas notas e não no valor da obra ou dos conhecimentos para benefício próprio. Em vez de mergulhar na obra e permitir seu pleno impacto, ele está consciente de que deve preparar-se para certas questões, que as suas observações sobre a obra devem satisfazer as ideias já cristalizadas do professor (ROSENBLATT, 1995, p. 62, *tradução nossa*).

Sendo assim, o/a estudante entende que a leitura de obras literárias na escola obedece a uma atividade interpretativa sofisticada que deve ser aprovada pelo/a professor/a. Rosenblatt afirma que essa atitude pode torná-lo/a "muitas vezes inseguro e confuso quando lhe é dada a oportunidade e a responsabilidade de expressar as suas próprias respostas honestas sobre a obra" (1995, p. 62, *tradução nossa*), o que afeta a representação que se constrói para a literatura. Isso reflete-se nas palavras de Conceição: "*Odiava, eu achava que, poesia para mim era uma coisa que estava muito distante, assim, do prazer literário, assim, não... Até hoje eu acho, Renata, que impactou, sabe?"*. Segundo Rosenblatt, a dificuldade de responder de forma pessoal a uma obra literária é verificada nos cursos de graduação em Letras, até mesmo com os/as estudantes verbalmente mais habilidosos.

Durante parte de sua trajetória escolar, Conceição associou poesia ao tema de amor, e conta que somente no cursinho pré-vestibular conheceu poemas de denúncia social, como os

[75] Também seria importante perguntar-nos, em relação à forma, qual o espaço dedicado aos poemas brancos e livres na sala de aula.

do poeta Carlos Drummond de Andrade. Essa restrição fez com que a professora cristalizasse o entendimento de que a poesia estivesse somente relacionada às ideias ou às coisas "boas e belas", excluindo sua multiplicidade de temas, visto que o texto lírico também se debruça sobre a experiência humana.

Ela percebe que o modo como foi apresentada à poesia na escola gerou consequências no seu gosto pelo gênero literário, e pode explicar por que são os textos que lê com pouca frequência: *"Até hoje eu acho, Renata, que impactou, sabe? Porque a poesia, os textos poéticos, assim, são os que eu menos leio, né, eu quando busco literatura é mais textos em prosa mesmo, eu acho que, acho que impactou um pouco"*.

Quando a entrevista foi transcrita e enviada à participante, ela fez a autoconfrontação, complementando o trecho acima.

> Conceição: *Depois da nossa conversa eu percebi que ainda estou bem distante do texto poético e isso me trouxe um certo incômodo, de modo que irei inserir mais dessas leituras em meu cotidiano e procurar trabalhos com poesia em sala de aula, algumas colegas do PROFLETRAS fizeram projetos riquíssimos a esse respeito.*

Durante a entrevista, Conceição tomou consciência de que sua formação e, consequentemente, a relação com a poesia afetavam o ensino do gênero em sala de aula. Essa constatação fez a professora rever sua prática e tentar superar esse desconforto em relação ao ensino do gênero, usando como modelo projetos desenvolvidos pelas colegas do PROFLETRAS.

4.2. O que se ensina quando se ensina literatura?

Com esta pergunta objetivava-se entender o que as participantes consideravam como o objeto de ensino de literatura. Ao analisar as respostas, notou-se que essa pergunta confundiu as entrevistadas, talvez uma pergunta mais simples como "Quais são os objetivos quando se ensina literatura?", tivesse sido mais eficaz. Por conta da formulação complexa da pergunta, as respostas dividiram-se em dois grupos e dois casos específicos, que serão analisados detalhadamente.

O primeiro grupo é composto por três professoras que responderam que a literatura ensina sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, que pode ser depreendida como a representação da dimensão humanizadora da literatura.

> Conceição: *"**Ensina o sujeito a se constituir como sujeito**, né? Como um indivíduo."*
>
> Adélia: *"Se ensina a **pensar o mundo de outra forma**, sabe? É... A ter outras visões de mundo, outros pensamentos, é... A quebrar o cotidiano, uma forma de prazer também."*
>
> Carolina: *Bom, **eu penso que ensinar literatura não é só aprender a leitura, interpretação. É mais do que isso, né? É você refletir sobre o que a sociedade pensa, a visão de mundo que, que nós temos, né, uma reflexão sobre a visão de mundo que nós temos que aquele poeta transmite no texto, aquele escritor**. É... **E é você parar para pensar**, né, porque eu acho que um texto literário ele faz você para **para** pensar, né? E questionar a sua realidade.*

Observa-se que neste grupo o objeto de ensino da literatura não aparece nas respostas. Pela formulação algumas professoras interpretaram a pergunta como: "E na sua opinião, ensina-se literatura para quê?".

O segundo grupo é formado por duas professoras que trouxeram os aspectos formais do texto literário e da fruição despertada no leitor.

> Capitu: *Tentei muito mostrar para eles esse lance que o texto narrativo ele também carrega uma opinião, ele também vai carregar, né, a posição ideológica, então**, eu acho que essa leitura literária eu entendo isso, eu acho que é isso que a gente tenta ensinar**. Além também do prazer, que eles chamam de fruição, nos currículos, a fruição.*
>
> Emília: *Bom, é, **leitura de textos diversos**, é, levando em conta a **fruição**, levando em conta a composição, levando em conta o tema, os assuntos, os interlocutores, enfim, toda a esfera de circulação do livro.*

À primeira vista, observa-se a representação de um ensino de literatura mais analítico e focado nas particularidades da linguagem do texto literário, isto é, no polo artístico da obra. Como também uma preocupação com a fruição do/a leitor/a, no polo estético. Essas duas

focalizações de como abordar a literatura em sala de aula estão em conformidade com o que postula a Base Nacional Comum Curricular. Neste documento orientador, nota-se uma mudança geral nas dimensões didáticas que levaram a uma preocupação maior com o processo de ensino-aprendizagem, transferindo, de certa forma, o foco do/a professor/a para o/a aluno/a, implicando no caso dos estudos literários uma preocupação maior com a formação leitora[76]. Essa abordagem não só exige o assentamento de novas bases teóricas à compreensão das tarefas de ensino como também exige o assentamento das representações que o/a docente faz de seu papel como professor/a de português em geral, mas de literatura em particular.

Para a BNCC, a literatura é um campo de atuação da vida, dividindo espaço com outras práticas de linguagem, como o campo das práticas de estudo, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. Esses campos "contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia" (2018, p. 84). No componente língua portuguesa para o ensino fundamental II, são apresentados os objetivos do campo artístico-literário:

> Trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Desse modo, a BNCC preconiza, em primeiro lugar, o contato com os textos literários, isto é, é imprescindível criar condições para que os/as alunos/as possam ler/ ouvir/ declamar/ experimentar as obras literárias em suas diferentes manifestações. O contato com elas tem como propósito a formação literária e esta tem mais chances de ser desenvolvida quando o/a leitor/a implica-se na leitura dos textos, por isso, a fruição tem de ser considerada. No componente de artes, aparece sua definição: "refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais", afirma o documento (BRASIL, 2018, p. 195). Nesse sentido, a fruição é uma dimensão que pode operar como uma

[76] O texto da BNCC, publicado oficialmente em 2018, dá continuidade às orientações formuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados vinte anos antes.

porta de entrada para a literatura, visto que leva em conta a resposta do/a leitor/a diante da obra literária.

Para formar o/a leitor/a literário/a, a BNCC estabelece o ensino e a aprendizagem de habilidades específicas deste campo.

> Envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (BRASIL, 2018, p. 138).

As habilidades elencadas acima são o que se espera da formação literária para o ensino fundamental II. Ou seja, o/a docente deve utilizar seu conhecimento oriundo da teoria literária, que diz respeito às características e às estruturas das obras, mas também deve considerar como as obras são lidas (e recebidas) pelos/as alunos/as. Nesse sentido, cabe ao/à professor/a de português fazer a ponte entre esses dois mundos: o mundo do texto e o mundo do/a leitor/a.

Fundamentada na BNCC ou não, essa preocupação com os/as alunos/as aparece em diversas passagens de todas as entrevistas. As participantes sabem que se a distância entre esses dois mundos for muito grande, a formação leitora pode ser seriamente comprometida. Cecília formulou assim seu ponto de vista:

> Cecília: *Assim, né, a leitura, ela pode ser que nem o paladar, sabe? Quando você é criança você não come fígado, só se sua mãe te obrigar. Mas conforme você vai crescendo, você vai percebendo que não é tão ruim assim, e chega uma hora que você come porque você sabe que faz bem para a saúde. E, ou você pega nojo daquilo, né? Então por que não começar, em vez de trazer um bife de fígado frito para os alunos e forçar eles a engolirem aquilo, por que não começar devagar, mostrar para eles que pode ser legal.* ***Não vou chegar com, para eles, sei lá, com, com Dostoiévski, sabe? Mas vou chegar para eles com um autor que fala de uma coisa que eles se identificam, e com o tempo pode ser que eles criem gosto e procurem outros autores, procurem outros livros. (...) Porque a gente fala assim, "o aluno tem direito ao clássico". Ele tem, mas ele também tem direito ao que eles se identificam mais facilmente, né? Porque a gente não,***

> ***não vai conseguir alcançar eles já chegando com uma coisa que é uma linguagem muito difícil. E aí eu percebi que não, a gente tem que partir de uma coisa que esteja próxima deles.*** *Desde a linguagem, até o assunto. Para ir crescendo aos poucos, porque senão eles assustam, porque senão eles não querem ler.*

Cecília faz a comparação com o paladar, usando o fígado como a metáfora para a literatura. A leitura de obras literárias em um primeiro momento pode parecer intragável, mas com o tempo "*conforme você vai crescendo, você vai percebendo que não é tão ruim assim, e chega uma hora que você come porque você sabe que faz bem para a saúde."* Para Cecília, é importante trazer histórias próximas tanto do ponto de vista da experiência ("*um autor que fala de uma coisa que eles se identificam")* quanto da linguagem para que os/as alunos/as possam ter uma certa autonomia, "*senão eles assustam, porque senão eles não querem ler"*. É o que conclui Gabriela Rodella de Oliveira ao ouvir os/as estudantes do ensino médio em São Paulo[77]:

> Se nos últimos anos do ensino fundamental a escola parece ainda estar interessada na formação de um leitor ao qual o prazer deveria ser garantido, no nível médio os alunos se veem obrigados a ler compulsoriamente obras que consideram, a priori, chatas, antigas e desinteressantes e para cujas leituras não conseguem atribuir um sentido que se sustente e que vá além da obtenção de notas em provas e exames (OLIVEIRA, 2013, p. 263, grifo nosso).

Preocupada em não transformar a leitura literária em uma atividade escolar chata e sem sentido para seus/suas alunos/as, Cecília entende que a formação literária pode *"ir crescendo aos poucos"*, como um "itinerário crescente de aprendizagens", proposta defendida por Colomer.

> Se tratava de basear-se na prática da leitura, devia-se pensar que esta constrói a competência do leitor em fases recorrentes que incluem, primeiro, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas – a suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação e reinterpretação do que está lendo, etc. -, e, apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e, portanto, mais gratificantes – em outra ocasião (COLOMER, 2007, p. 38).

Sendo assim, "o desejo de entrar no jogo" aparece como condição essencial para a formação leitora e o desenvolvimento de competências leitoras poderão permitir aos/às

[77] Na tese de doutorado, 289 alunos/as do ensino médio de quatro escolas (duas públicas e duas privadas) de São Paulo responderam a um questionário sobre práticas de leitura e suas representações de leitura e leitores. Além disso, 63 desses/as estudantes aprofundaram a participação na pesquisa ao realizarem entrevista com a pesquisadora e os/as colegas de escola.

alunos/as ler obras progressivamente mais complexas que devem ser ensinadas ao longo da etapa escolar.

No entanto, quando falamos de formação do/a leitor/a é importante levar em conta as diferenças sociais dos/as alunos, especialmente, no caso da escola pública, preocupação que as professoras lembram a todo momento. Colomer comenta uma pesquisa realizada com crianças na primeira fase da aprendizagem leitora que aponta que os/as alunos/as de contextos culturalmente mais ricos se beneficiam de práticas de leitura compartilhada antes da alfabetização, "o que lhes permite extrair maior rendimento escolar dessas mesmas práticas na escola, enquanto que as crianças que delas carecem têm mais dificuldades para levá-las a cabo e, além disso, não se beneficiam tanto da escolarização" (COLOMER, 2007, p. 107). Ela explica que a aquisição de vocabulário estaria por trás dessa diferença de rendimento: "ler leva a aprender novas palavras, o que facilita a leitura posterior de outros textos, de modo que a distância entre leitores e não-leitores não para de crescer à medida que as crianças crescem" (COLOMER, 2007, p. 107). Nesse sentido, o ensino de literatura é uma porta de acesso para os/as alunos/as à cultura letrada.

4.2.1. "Tá, mas como que a gente oferece isso para eles"?

Cecília e Clarice trouxeram aspectos que merecem ser analisados detalhadamente porque refletem sobre o "como" podemos ensinar literatura aos/as estudantes do ensino fundamental II. Para a pesquisadora, ao lado do "o que", o "como" é de extrema relevância quando se trata de ler obras literárias na escola.

> Cecília: *Olha, hoje, e era muito uma crítica que a professora Neide fazia, a professora Neide e a professora Vima, né, que foram elas que, que dividiram a disciplina com a gente no mestrado. E em parte eu concordo que é a questão do gênero. Então, a gente vai estudar a estrutura do gênero. "Olha, a crônica tem o narrador assim, assim, e assado; ela é, tem determinada linguagem; ela vai falar sobre assuntos cotidianos", né? Então, eu acho que, hoje quando a gente fala de literatura no ensino fundamental é isso. E aí, dependendo do professor, a gente parte aí para a análise.*

Cecília responde que a literatura no ensino fundamental II é trabalhada a partir dos gêneros textuais, mas não a partir do seu ponto de vista como professora, e sim do que fora discutido no PROFLETRAS. É interessante observar que apesar de não concordar inteiramente com a afirmação *(“em parte eu concordo”)*, ela traz à luz a discussão que tivera no mestrado de que muitas vezes os gêneros textuais são abordados do ponto de vista da estrutura em detrimento de uma leitura e análise específica dos textos. Além disso, engloba outros/as professores/as na resposta (*“E aí, dependendo do professor a gente parte aí para a análise)”*, e acaba se incluindo no discurso *“a gente parte aí para a análise”*. Uma hipótese é que talvez tenha usado a discussão do PROFLETRAS para chancelar sua resposta, por acreditar que sua experiência de cinco anos em sala de aula seja insuficiente. No entanto, na continuação da resposta aparece sua angústia com relação ao tema, e talvez seja esse o motivo de ela ter tentado se distanciar no começo da fala.

> Cecília: *E quando são textos longos, quando é conto e crônica, é fácil ler inteiro na sala de aula. Quando é poesia, é fácil ler inteiro na sala de aula. Mas quando é romance, o que que você faz? Tem como ler um romance em sala de aula? E se for para ler uma vez por semana, que eu vou separar uma aula. Como você lê um capítulo em uma semana e o outro capítulo só na semana que vem? Olha o tanto de coisa que passou na cabecinha da molecada, será que eles vão lembrar? Quando eu li romance com, esse romance que eu não lembro o nome agora, ai, era uma palavra só. Tipo “Sequestrado”, era alguma coisa assim. Isso de ler, toda primeira aula, né, toda aula que a gente ia retomar o livro tinha que fazer um resumo, porque os alunos não lembravam o que tinha acontecido. E todo final de aula a gente tinha que, eu tinha que também fazer um resumo porque por causa da linguagem eles ficavam confusos se eles tinham entendido ou não o que tinha acontecido. Aí eu já não acho que seja uma literatura deleite. E mandar eles lerem em casa também é muito difícil dar certo, né? Por “n” motivos, né, pode ser porque eles não gostam de ler e eles não vão entender isso como uma lição de casa e vão enrolar o quanto eles puderem, sim, e pode ser porque eles trabalham depois, porque eles cuidam de um irmão pequeno, né? Então é bem difícil trabalhar textos muito longos na sala de aula. Por mais que a gente diga que eles têm direito a essa, a esse tipo de literatura, a gente também se encontra em um impasse de “Tá, mas como que a gente oferece isso para eles”?*

Neste trecho, Cecília compartilha uma experiência de leitura em sala de uma narrativa de aventura que se mostrou frustrante. Seus/as alunos/as demonstraram dificuldade com a linguagem da obra, e por isso ela constantemente tinha de resumir oralmente o que tinham lido nas últimas aulas para a turma poder acompanhar a história.

Cecília expõe alguns motivos do porquê não acha viável que os/as alunos/as leiam em casa e a dificuldade de ler textos longos em sala *("então é bem difícil trabalhar textos muito longos na sala de aula.")*. Por fim, admite estar dividida entre o reconhecimento de que os/as alunos/as têm direito à literatura e o modo como proporcioná-la a eles/as. "*Tá, mas como que a gente oferece isso para eles?"* é a pergunta que o/a professor/a de português, comprometido/a com o ensino de literatura, faz continuamente em sua prática.

Quanto à leitura da narrativa longa em sala, é importante ponderar que talvez o problema não tenha necessariamente a ver com a extensão, mas com a seleção da obra: talvez não tenha sido uma questão de gênero, mas da obra em questão. No entanto, sabemos que o critério de escolha é atravessado por uma série de fatores e cabe ressaltar que Cecília é professora de uma escola pública, portanto, está restrita ao acervo que a biblioteca escolar disponibiliza.

Dois pontos devem ser trazidos à luz para tentarmos compreender a angústia de Cecília. Em outro momento da entrevista, relata sua dificuldade em se reconhecer como professora de português:

> Cecília: *E aí na minha cabeça eu queria ser professora de espanhol, não de português. Na verdade, até hoje eu prefiro isso, né, eu prefiro. Só que aí quando eu me formei era muito mais fácil conseguir aula de português do que aula de espanhol. Então, foi meio que uma questão, é, financeira, né? Que eu precisava trabalhar. E no começo, assim, eu detestava. Foi muito uma coisa construída. Dar aula de português, gostar de aula de português foi uma coisa que foi se construindo nos últimos sete anos, né, que é o tempo que eu trabalho dando aula de língua portuguesa.*

Cecília revela que seu interesse inicial era ser professora de língua espanhola, mas por um aspecto prático da vida teve de assumir turmas como professora de língua portuguesa e o gosto por dar aula de português foi construído ao longo dos anos. O que chama atenção neste trecho é que essa experiência de ter construído o gosto pela docência de língua portuguesa é reproduzida em relação à construção do gosto pela leitura literária em seus/suas alunos/as.

Outro ponto importante é a tensão entre as representações dos/as alunos/as e da professora verificada no trecho abaixo.

> Cecília: *E aí a gente percebe que, é muito fácil ir para o lado mais, mais fácil, sabe, o lado mais cômodo, que é trabalhar naqueles quadradinhos, "Olha, hoje é aula de, hoje é aula de gramática, vou passar exercício. Hoje é aula de leitura, depois eu vou passar uma prova sobre o livro". A gente percebe que é muito fácil cair nesse, né, até porque é muito cansativo tentar uma coisa nova, e a cultura escolar ela não está só no professor, ela está no aluno. Quando você vai fazer uma coisa diferente eles falam assim: "Ué, mas não vai ter aula hoje?", a gente fala assim: "Hoje a gente não vai usar o caderno". "Ué, é aula livre?". "Não, gente, tem outro jeito de aprender, né?". E, com, no espanhol eu já vejo que eles têm a mente mais aberta, justamente porque eu dou aula em um, em um projeto, né, no centro de línguas e já é, só por ser projeto ele já vem com a mente mais aberta, já aceitam inovações. Então eu percebo que tem coisas que eu consigo fazer na aula de espanhol que seria muito legal se eu conseguisse levar aquilo para, para o regular do português. Tanto no ensino de gramática quanto no ensino de literatura. Mas a estrutura da escola às vezes não permite essa diferença, tratar de um jeito diferente.*

Esse trecho escolhido é significativo por três aspectos. Primeiro, Cecília comenta que é mais fácil e cômodo para o/a professor/a seguir um modelo de aula já constituído: *"E aí a gente percebe que, é muito fácil ir para o lado mais, mais fácil, sabe, o lado mais cômodo, que é trabalhar naqueles quadradinhos, 'Olha, hoje é aula de, hoje é aula de gramática, vou passar exercício. Hoje é aula de leitura, depois eu vou passar uma prova sobre o livro'"*. Nesse sentido aparece na sua fala uma tentativa de não *"trabalhar naqueles quadradinhos"*, que, no exemplo citado por ela, separa a gramática do contexto de enunciação ou a leitura está sempre associada à prova do livro.

Segundo, relata o desgaste que o/a docente sofre quando propõe uma dinâmica diferente para a sala de aula: "*é muito cansativo tentar uma coisa nova, e a cultura escolar ela não está só no professor, ela está no aluno"*. Ao sublinhar que a cultura escolar não está somente no/a professor/a, mas também no/a aluno/a, entendemos que a cultura escolar a que Cecília faz referência são as representações cruzadas que encontramos na sala de aula, na escola e na sociedade. Os/as alunos/as respondem com surpresa à proposta de uma atividade fora do

convencional do que é comumente trabalhada em sala, pois ao longo do percurso de vida escolar das crianças e dos/as jovens, eles/as construíram representações de aula, de aula de língua portuguesa e da professora de língua portuguesa: *"Quando você vai fazer uma coisa diferente eles falam assim: 'Ué, mas não vai ter aula hoje?', a gente fala assim: 'Hoje a gente não vai usar o caderno'. 'Ué, é aula livre?'. 'Não, gente, tem outro jeito de aprender, né?'"*. Ela comenta com um certo tom de amargura que os/as estudantes das aulas de espanhol do projeto extracurricular são mais receptivos às mudanças: *"já vêm com a mente mais aberta, já aceitam inovações."* Nesse sentido, parece que a sala de aula de português resiste a certas dinâmicas[78].

Jovchelovitch ao explicar o funcionamento das representações esclarece que o trabalho da representação envolve sujeitos com outros sujeitos, e a ação comunicativa desse trabalho configura as relações entre esses sujeitos para dar sentido a um objeto.

> Esse processo ocorre ao longo do tempo e se torna institucionalizado, de modo que novas gerações encontram a atividade da representação como um ambiente simbólico já organizado em tradições culturais e enquadres institucionais que lhes precedem, mas também estão abertos à nova atividade representacional que eles haverão de produzir (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 73).

Nesse sentido, as representações de aula foram previamente transmitidas aos/às jovens antes de eles/as ingressarem na escola. Contudo, como são um fenômeno dinâmico, elas são afetadas e reconstruídas pelos sujeitos, portanto, as representações da escola podem ser transformadas à medida que os/as alunos/as participam da escolarização, por exemplo, e isso se estende a toda comunidade escolar.

Terceiro, Cecília demonstra claramente sua frustração diante da recepção dos/as alunos/as e da escola em relação a práticas diferentes. Ao dizer que "*tem coisas que eu consigo fazer na aula de espanhol que seria muito legal se eu conseguisse levar aquilo para, para o regular do português. Tanto no ensino de gramática quanto no ensino de literatura. Mas a estrutura da escola às vezes não permite essa diferença, tratar de um jeito diferente."* Talvez essa representação engessada da aula e da professora de português na escola seja uma das razões pelas quais ela relutou em reconhecer-se como professora da disciplina.

A angústia de Cecília pode se ver refletida na pergunta que faz à pesquisadora: *"Tá, mas como que a gente oferece isso para eles?"*. Seu *"impasse"* parece ser por dois motivos:

[78] Observo as mesmas questões na minha prática docente. Os/as alunos/as consideram a minha tentativa (na maioria das vezes frustrada) de debate interpretativo, prática seguida da leitura de um texto, como uma espécie de aula livre, em que estão desobrigados/as da aula oficial, que basicamente é copiar lição da lousa para poder responder os exercícios.

primeiro, porque experimenta dinâmicas diferentes nas aulas e por isso enfrentou dificuldades ao ler uma narrativa mais longa com os/as alunos/as, e, segundo, porque demonstra resistência para se acomodar na representação padrão de professora de língua portuguesa. É importante salientar que esse impasse também é compartilhado pela pesquisadora desta dissertação.

4.2.2. Ensinar e mediar: representações conflitantes?

Quando perguntada sobre o que se ensina quando se ensina literatura, Clarice, que durante a entrevista fala apaixonadamente e sem trégua, faz uma longa pausa, antes de responder.

> Clarice: *(longa pausa)* ***Eu não sei se eu estou certa**, **por isso que, é aqui a professora falando mesmo, não tenho muita teoria sobre isso**. Não sei se a gente ensina literatura. Para mim a gente media a literatura. Faz aproximar o aluno do texto literário. Eu não sei se eu pego e eu ensino com alguma intenção, né, de, sabe, com o projeto pedagógico daquele texto literário. O que eu queria ensinar, assim, o meu projeto pedagógico com o texto literário é formar o leitor. Um leitor que também goste de ler e que escolha suas leituras depois. Que ele seja tão autônomo que ele possa escolher os próprios livros e ler outros livros. Então quando se ensina, o que que você ensina, eu acho que eu, é, **eu gostaria de ensinar o aluno que ler pode ser, é, muito prazeroso.** Que ler, cada um tem o seu estilo, que todo mundo vai achar o seu, vai gostar do tipo de, de literatura que ele vai, vai, vai abrir o mundo para ele de ficção, de imaginação, de ideias e sentimentos, né? Eu gosto também de mostrar para o meu aluno alguns recursos que aquele autor usou para fazer o texto dele ficar bom, ficar legal, às vezes para algum autor eu puxo que ele, ele, ele era bem rápido, contava muita coisa, fazia a gente ficar animado com aquele texto, outros textos são aqueles que fazem você pensar e tal, eu chamo a atenção para alguns aspectos do texto, mas eu não quero, assim, ensinar. Eu quero só mediar. Mediar essa leitura com o meu aluno, assim, ser uma mediadora. Trazer para ele oportunidades. É isso.*
>
> Renata: *Por que que, qual é o seu conceito então de ensinar?*
>
> Clarice: *Então, às vezes **quando a gente pensa em ensinar, a palavra vem carregada de muitas ideias,** e eu sou uma professora mais velha. Que eu sempre*

falo isso, eu sou de uma época que ensinar sempre você tem, ***parece que um objeto a ser ensinado, algo que você tem que passar para alguém****, entendeu? Então isso não é bem meu conceito, não é o que eu queria. E aí eu não sei qual é o seu conceito de ensinar. Então, que fique bem claro para você, que o meu não seria esse. Não seria esse de pegar uma coisa e "Vou agora ensinar literatura, olha, aqui está um livro, eu quero trabalhar esse livro, eu vou ensinar coisas a partir dele, por meio dele, dentro dele". Então, eu não sei qual é o seu conceito, então o meu, que fique bem claro que eu sou mediadora dessa literatura.* ***Eu não queria ser uma pessoa que pega e dá uma aula sobre aquele autor, talvez como aqueles professores que eu recebi só na faculdade.*** *Que contava sobre quem era o autor e o tempo que ele foi escrito naquele texto e aí depois a gente lia o texto, sabe? Não sei.*

Renata: *Entendo. É, eu queria só entender por que que você não quer ser esse professor da faculdade. Não ficou claro. Por quê?*

Clarice: *Porque eu tenho, é... Assim, a impressão que se a gente trata, o, a... O texto literário principalmente como só um conteúdo a ser ensinado, vai matar um pouco essa alegria, esse prazer, que eu acho que é a melhor coisa que tem no texto literário. Eu acho que eu poderia ensinar um ponto gramatical e alguns aspectos da língua portuguesa, eles são conteúdos mais, é... é... característicos dessa coisa de você ter que ensinar, e você sabe mais, e o outro tem que aprender com você. Tá? Que existe até uma progressão de aprendizagem. Agora, é, um texto literário será que tem isso, né? Será que dá para fazer do mesmo jeito? Eu acho que não dá. E muitas vezes o texto literário é tratado como isso. É algo que tem uma progressão, que você, agora você pode ensinar um textinho, trabalhar com um textinho bem "simplesinho" e depois você vai ampliando. Lógico que existe um letramento, uma capacidade de, de leitura daquele, né, sabe? Do aluno. Mas, ao mesmo tempo eu não queria que ele virasse isso.*

Renata: *Entendi.*

Clarice: ***Eu queria que a relação com o texto literário fosse diferente do que com o conteúdo qualquer de língua portuguesa.***

Este longo trecho foi reproduzido integralmente, porque traz representações de como a literatura pode ser levada para a sala de aula. Clarice começa sua resposta com cautela, dizendo

que não sabe se está certa, marcando que quem fala é a professora, colocando assim uma distância entre ela e a pesquisadora, e que não tem muita teoria para embasar sua posição: *"Eu não sei se eu estou certa, por isso que, é aqui a professora falando mesmo, não tenho muita teoria sobre isso. Não sei se a gente ensina literatura. Para mim a gente media a literatura."* No entanto, o que chama atenção neste trecho é que ela traz a voz da experiência em sala de aula: "*aqui a professora falando mesmo, não tenho muita teoria sobre isso"*. Retomando Maurice Tardif, o saber proveniente da própria experiência na profissão ocupa um papel primordial na aquisição do sentimento de competência dos/as professores/as. Para esse autor, os saberes profissionais dos/as docentes são ao mesmo tempo existencial, social e pragmático. Existencial, porque o/a professor/a pensa com a experiência que acumulou ao longo de sua história de vida. Social, porque provêm de fontes diversas (família, escola, universidade) e também porque esses saberes foram legitimados por diversos grupos sociais (pesquisadores universitários, autoridades curriculares). Pragmático, porque devem ser adequados às funções, problemas e situações do trabalho. Nesse sentido, Clarice utiliza seus saberes constituídos a partir da sua experiência[79] para fundamentar a posição de que a literatura é um objeto que não pode ser ensinado, mas, sim, mediado.

Mais adiante, Clarice manifesta sua representação de ensino e explica por que acha que a literatura não pode ser ensinada: *"Então, às vezes* ***quando a gente pensa em ensinar, a palavra vem carregada de muitas ideias,*** *e eu sou uma professora mais velha. Que eu sempre falo isso, eu sou de uma época que ensinar sempre você tem,* ***parece que um objeto a ser ensinado, algo que você tem que passar para alguém****, entendeu? Então isso não é bem meu conceito, não é o que eu queria."* No trecho Clarice sustenta que é uma professora mais velha, e a representação de ensino está relacionada ao conceito de transmissão, em que o/a professor/a transmite um conteúdo aos/às alunos/as, como pode ser verificado na passagem: ***"um objeto a ser ensinado, algo que você tem que passar para alguém"***. É importante salientar que a representação de ensino como transmissão é a mais comum em nossa sociedade, basta uma rápida consulta ao dicionário para localizá-la na definição do verbo ensinar.

No trecho seguinte, enfatiza que esse tipo de professora ela não quer ser, tendo como modelo negativo os/as professores/as que teve na graduação: ***"Eu não queria ser uma pessoa que pega e dá uma aula sobre aquele autor, talvez como aqueles professores que eu recebi só***

[79] Embora não declare abertamente neste trecho da entrevista, Clarice não atua somente como professora, mas divide horas da sua carga horária na função de formadora de docentes na rede municipal de Campinas.

na faculdade. *Que contava sobre quem era o autor e o tempo que ele foi escrito naquele texto e aí depois a gente lia o texto, sabe? Não sei".*

Sua crítica à representação predominante de ensino está calcada na sua experiência como aluna da graduação, professora e formadora, mais particularmente, é uma oposição ao modelo de ensino tradicional de literatura, em que

> o conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto – a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio-histórico, etc. – e por avaliações críticas que pareciam indiscutíveis, mas que se revelavam historicamente condicionadas. Em definitivo, os alunos deviam recordar o que haviam lido ou ouvido sobre as obras sem que houvesse tido necessidade de aprofundar-se em sua leitura (COLOMER, 2007, p. 25).

Por isso, Clarice salienta que não é a professora que transmite conhecimentos enciclopédicos sobre os textos literários: "*Então isso não é bem meu conceito, não é o que eu queria. E aí eu não sei qual é o seu conceito de ensinar. Então, que fique bem claro para você, que o meu não seria esse. Não seria esse de pegar uma coisa e 'Vou agora ensinar literatura, olha, aqui está um livro, eu quero trabalhar esse livro, eu vou ensinar coisas a partir dele, por meio dele, dentro dele'. Então, eu não sei qual é o seu conceito, então o meu, que fique bem claro que eu sou mediadora dessa literatura."*

A representação de mediação que ela traz passa por fomentar um diálogo do/a estudante com a obra a partir da experiência de leitura, pois seu objetivo é a formação leitora, como pode ser observado no seguinte trecho: "*Para mim a gente media a literatura. Faz aproximar o aluno do texto literário (...). O que eu queria ensinar, assim, o meu projeto pedagógico com o texto literário é formar o leitor. Um leitor que também goste de ler e que escolha suas leituras depois. Que ele seja tão autônomo que ele possa escolher os próprios livros e ler outros livros. Então quando se ensina, o que que você ensina, eu acho que eu, é,* ***eu gostaria de ensinar o aluno que ler pode ser, é, muito prazeroso."*** Para a professora é decisivo que a leitura resulte em uma experiência pessoal positiva para os/as estudantes, pois ela seria o ponto de partida para a formação do/a leitor/a.

Sendo assim, a representação de mediação de Clarice parece ser oposta à representação de ensino, uma vez que entende que se a literatura é considerada como conteúdo a ser ensinado perderá sua melhor característica: o prazer: *"Assim, a impressão que se a gente trata, o, a... O texto literário principalmente como só um conteúdo a ser ensinado, vai matar um pouco essa alegria, esse prazer, que eu acho que é a melhor coisa que tem no texto literário. Eu acho que eu poderia ensinar um ponto gramatical e alguns aspectos da língua portuguesa, eles são*

conteúdos mais, é... é... característicos dessa coisa de você ter que ensinar, e você sabe mais, e o outro tem que aprender com você. Tá?" O trecho acima mostra que, na concepção de Clarice, o/a professor/a ensina os conteúdos "chatos", como por exemplo os aspectos de gramática e de língua portuguesa, enquanto que quando faz a mediação o/a professor/a aproxima os alunos do que é legal.

A crítica ao ensino tradicionalista, baseado na transmissão dos saberes literários, que ficava preso aos comentários que os especialistas faziam das obras, suscitou o debate de que era imperativa uma mudança no ensino, visto que esse modelo afastava os/as alunos/as da leitura de obras literárias. As pesquisas teóricas à época defendiam a leitura integral e direta dos textos literários como método formativo. O objetivo dessa nova corrente seria a formação do/a leitor/a e não mais a transmissão do legado literário. Para lutar contra o desinteresse pelos livros e pela leitura, surge então o conceito de mediação, usado com diferentes termos, como estímulo, intervenção, mediação, familiarização ou animação, mas que pretendem abarcar a mesma prática: "Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de 'apresentar' os livros às crianças" (COLOMER, 2007, p. 102). Esses termos foram criados porque houve o entendimento de que a formação do/a leitor não é um objetivo simples de ser alcançado. Os/as alunos/as não habituados com a leitura em seus ambientes familiares tinham (têm) mais dificuldades de acessar o mundo da escrita. No entanto, observou-se que a doação de livros é insuficiente para a formação de leitores/as, era (e ainda é) necessário criar situações de leitura[80], por isso, era (e ainda é) urgente incrementar atividades de leitura na escola. É nesse contexto que a fala de Clarice está inserida: "*O texto literário principalmente como só um conteúdo a ser ensinado, vai matar um pouco essa alegria, esse prazer, que eu acho que é a melhor coisa que tem no texto literário."*

> Experimentar o prazer pessoal da leitura e contribuir para o amadurecimento pessoal são precisamente as funções que os docentes consideram prioritárias ao selecionar as leituras escolares quando estas se afastam da programação estrita dos conteúdos (COLOMER, 2007, p. 42).

Quando Clarice afirma que "***gostaria de ensinar o aluno que ler pode ser, é, muito prazeroso***", é porque sua intenção é *"formar o leitor"*, é por esse motivo que ela *"quer trazer para ele oportunidades"* e, para ela, ensinar seria *"matar um pouco essa alegria, esse prazer"* que os textos literários proporcionam aos/as leitores/as.

[80] Embora encha os olhos (e, principalmente, é mais fácil de ser divulgada na imprensa), a política de doação de livros é insuficiente se não vier acompanhada de uma política de leitura, com o intuito de formar professores e outros mediadores, como bibliotecários, educadores informais, entre outros.

"Eu queria que a relação com o texto literário fosse diferente do que com o conteúdo qualquer de língua portuguesa." Nesse trecho, fica claro que a relação entre leitor e texto é o foco de Clarice. Por ser apaixonada por literatura e, especialmente, por literatura infanto-juvenil, Clarice considera que o texto literário não é igual aos outros assuntos abordados na disciplina de língua portuguesa, talvez seja esse o motivo de ela reforçar muitas vezes que quando se trata de literatura, ela faz a mediação, não ensina: "*Então, que fique bem claro para você, que o meu não seria esse."*

Munita propõe o/a docente como mediador/a, isto é, aquele/a que ajuda o/a leitor/a em formação a progredir na compreensão dos textos, em vez de controlar a capacidade leitora dele/a por meio de questionários e fichas de leitura. Neste trecho, Clarice declara alguns apontamentos realizados por ela durante a leitura de obras literárias em sala: *"Eu gosto também de mostrar para o meu aluno alguns recursos que aquele autor usou para fazer o texto dele ficar bom, ficar legal, às vezes para algum autor eu puxo que ele, ele, ele era bem rápido, contava muita coisa, fazia a gente ficar animado com aquele texto, outros textos são aqueles que fazem você pensar e tal, eu chamo a atenção para alguns aspectos do texto, mas eu não quero, assim, ensinar. Eu quero só mediar. Mediar essa leitura com o meu aluno, assim, ser uma mediadora. Trazer para ele oportunidades. É isso."* Segundo o trecho relatado, ela aponta para os/as alunos/as recursos utilizados pelo/a escritor/a para produzir efeitos nos/as leitores/as. No entanto, quando mostra aspectos presentes no texto ela não ensina aos/às alunos/as este saber do fazer literário? Essa apresentação de recursos textuais não transmite habilidades leitoras aos/as alunos/as? Será que mediação e ensino são tão distantes assim? A mediação é o ensino.

4.3. "Em sua opinião, ensina-se literatura para quê?"

Com esta pergunta objetivava-se entender o que as participantes consideravam como a finalidade do ensino de literatura. Pode-se verificar que as representações manifestadas nas respostas são tributárias do ensaio "A literatura e a formação do homem" (2012), do professor e crítico literário Antonio Candido[81]. Temos a impressão de que as representações semelhantes

[81] Texto também de referência para a elaboração dos objetivos do campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular.

podem ser um reflexo das leituras ofertadas na pós-graduação, mais uma vez, lembrando que todas as participantes leram este ensaio no PROFLETRAS, além deste ser um texto incontornável sobre a literatura.

Aparecem diluídas nas representações as funções elencadas por Candido:

I. A literatura como função humanizadora, isto é, a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do sujeito;

II. A literatura como função psicológica, isto é, atua na própria formação do indivíduo;

III. A literatura como função de conhecimento do mundo e do ser, isto é, é uma experiência que trabalha com a alteridade, permitindo (re)conhecer o outro e, portanto, o mundo.

Neste ensaio, Candido retoma da sociologia o conceito de função para reconhecer que a obra literária desempenha um papel na vida em sociedade[82]. Para ele, a literatura satisfaz uma necessidade universal pela ficção e pela fantasia, o que explica sua função psicológica.

> Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 2012, p. 84).

Quanto à função de conhecimento do mundo e do ser, Candido explica que a fantasia, imaginada pela literatura, se calca em pontos de referência na realidade[83]. Embora tenha sido gerada a partir de estímulos do mundo, a obra literária tem significado autônomo, no entanto, "esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele." (p. 86).

E é aí que reside sua função educativa, recebida com ambiguidade pelos "moralistas e educadores". "A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, (...) age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e

[82] Inclusive a entrevista tem a seguinte pergunta: "Você acha, você considera o ensino de literatura importante para as necessidades da sociedade contemporânea?". Todas as respostas foram afirmativas, e podem ser conferidas no Anexo.

[83] Para Virginia Woolf, "a ficção é como uma teia de aranha, presa por muito pouco, mas ainda assim presa à vida pelos quatro cantos" (p. 64). Ver **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

sombras”[84] (p. 84). É por conta dessa força humanizadora indiscriminada, que ela “que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (p. 82).

Podemos depreender as representações dessas três funções sintetizadas na resposta de Carolina: *“Penso que ensinar literatura não é só aprender a leitura, interpretação. É mais do que isso, né? É você refletir sobre o que a sociedade pensa, a visão de mundo que, que nós temos, né,* ***uma reflexão sobre a visão de mundo que nós temos*** *que aquele poeta transmite no texto, aquele escritor. É... E é você parar para pensar, né, porque eu acho que* ***um texto literário ele faz você parar para pensar,*** *né?* ***E questionar a sua realidade****. Então eu vejo que eu ensino literatura para isso, para o aluno, ele ter esse direito de refletir, né,* ***sobre ele, sobre o mundo que ele vive e sobre o que ele pode fazer****, né,* ***sobre as infinitas possibilidades dele****, né?”*

Ou nas palavras de Emília: *“Para quê. Para, eu acho que para, de certa forma,* ***humanizar mais****, para trazer criticidade, para levar* ***uma reflexão maior****, um* ***entendimento de mundo****, então eu acho que assim, para, inclusive para ajudar com outras matérias (...) é uma coisa muito ampla. É tudo, né? A leitura é tudo.* ***O entendimento é tudo****.”*

No ensaio, Candido argumenta que a literatura é um direito humano, portanto, deve ser assegurado a todos/a; as participantes reconhecem isso, pois aparece formulado diretamente nos discursos delas, como no caso de Adélia e Cecília.

> Adélia: *Bom, para que a pessoa possa ter acesso à cultura, à arte, a outras formas estéticas, expandir os horizontes, os conhecimentos. Eu acho que é isso.*
>
> Cecília: *Eu acho que, de uma maneira idealista, por isso, porque a gente quer mostrar para eles que eles têm direito à literatura. Que eles têm direito à cultura.*

É importante ressaltar que ofertar aos/as alunos/as leitura literária na escola pública é, essencialmente, uma atitude política, uma vez que a literatura é encarada por muitas pessoas como um luxo supérfluo, uma manifestação das elites sociais, distanciada das necessidades da maioria da população. E ainda existe um certo consenso social de que os/as alunos/as devem

[84] Umberto Eco tem posição semelhante à de Candido. No artigo “Sobre algumas funções da literatura”, o escritor e semioticista escreve que a função educativa da literatura “não se reduz à transmissão de ideias, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo” (ECO, 2011, p. 20). E acrescenta que uma das principais funções da literatura é nos ensinar a impossibilidade de mudar nosso destino final, a morte.

ser apresentados/as a textos mais funcionais e utilitários para ajudá-los/as nos desafios da vida em sociedade. Utilizando também a teoria dos gêneros para defender a educação literária, Teresa Colomer afirma que a literatura "nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais", porque é capaz de absorver e transformar todos os discursos linguísticos. "É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral." (COLOMER, 2007, p. 36). E continua:

> A importância de passar a um "gênero segundo" é que se introduz uma distância entre o leitor e os contextos de interação próprios do mundo comum. Com isto, as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc., - projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e se negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribui para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (COLOMER, 2007, p. 26-7).

Por essa razão, a representação do objetivo do ensino de literatura para Clarice é formar leitores/as.

> Clarice: *Eu, eu, eu queria que fosse para fazer que os outros gostassem de ler, né? É igual quando eu fui criança, adolescente lá e* ***eu aprendi a gostar de ler****. Eu gostei, era uma coisa que me dava muita, muito prazer, muita... É uma possibilidade de crescer como, como ser humano lendo. Entendeu? A leitura possibilita isso. Como que eu vou medir isso, como que eu vou avaliar isso? Eu vou proporcionar, é... Atividades, oportunidades para fazer com que ele goste de ler,* ***que ele vire um leitor****, e que ele escolha depois as leituras dele.*
>
> Renata: *Entendi.*
>
> Clarice: *E até conte para mim, me ensine. Meu maior objetivo era chegar em um aluno e deixar que eles tragam as minhas, as leituras deles e mostrem para mim, que a gente troque figurinhas sobre isso. Isso seria, e acontece várias vezes com alunos que você vai vendo, alguns alunos vão trazendo isso. "Eu vi um livro que você vai adorar". Poxa, ele sabe qual é meu gosto, ele achou um livro e ele conta para mim, isso daí, pronto. Cheguei lá. Era esse o objetivo.*

Clarice quer transmitir essa paixão da leitura para seus/suas alunos/as. Isso fica evidente nas formulações: *"eu queria que fosse para fazer que os outros gostassem de ler, né? É igual quando eu fui criança, adolescente lá e* ***eu aprendi a gostar de ler****"* e *"Eu vou proporcionar, é... Atividades, oportunidades para fazer com que ele goste de ler,* ***que ele vire um leitor****, e que*

ele escolha depois as leituras dele." Além de se tornar leitores/as autônomos/as, Clarice também quer que também façam parte de uma comunidade de leitores/as, com indicações de leituras que partem deles/as, assim, a leitura também é entendida como prática social[85]: *"alguns alunos vão trazendo isso. 'Eu vi um livro que você vai adorar'. Poxa, ele sabe qual é meu gosto, ele achou um livro e ele conta para mim, isso daí, pronto. Cheguei lá. Era esse o objetivo."*

Conceição e Capitu comentam que usam a literatura em sala de aula como uma ferramenta para que seus/suas alunos/as se reconheçam como sujeitos que possam questionar os lugares que ocupam na sociedade. Assim, manifestam a representação da literatura como conhecimento de si e conhecimento de mundo.

> Capitu: *É, e aí eu acho que também* ***passa por esse lado humanizador****, que eu acho que a literatura tem esse lado humanizador de tipo, e no sentido dos meus alunos, que eu acho que no, se eu desse aula em uma particular, eu teria um outro, objetivo, digamos assim, mas no, com meus alunos eu acho que* ***é muito também a consciência do lugar onde eles estão****, então por isso que eu escolhi esses textos, de falar de racismo, de desigualdade social.*

Capitu declara que se fosse professora da rede particular teria objetivos distintos dos que têm como professora da rede pública. Por isso, uma de suas preocupações é levar textos que dialoguem com a vida cultural e as condições socioeconômica dos/as alunos/as. Quando são representados elementos próximos da vida deles/as, os/as jovens começam a se interessar pela leitura e pela discussão dessas obras. Para ela e suas colegas, é importante que os/as alunos/as se sintam retratados/as, reconhecidos/as e imaginados/as por escritores/as. Por isso, trazem obras da literatura marginal-periférica, de escritores/as negros/as, entre outros. No artigo "Aspectos metodológicos do ensino da literatura", Annie Rouxel explica que no que diz respeito às finalidades e aos objetivos do ensino da literatura,

> o *para quê* comanda o *como*. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (e qual cultura?), de formar leitores? de contribuir para a construção de suas identidades singulares ou propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher (ROUXEL, p. 17, 2013).

Sendo assim, o *para quê* os/as alunos/as sintam-se representados/as direciona as escolhas das professoras e a representação de que a representatividade é um fator importante é

[85] Ou como sugere uma habilidade da BNCC: "participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias" (BRASIL, 2018, p. 157).

colocada em ação nas práticas em sala de aula. Em outras palavras, a representatividade importa.

"Para o aluno imerso na periferia, o texto que reflete a sua cultura seria recebido como um texto de prazer, já que não rompe com aquilo que lhe é habitual e o situa em meio a um repertório de certo modo também por ele construído" (SOARES, 2008, p. 33). Nesse sentido, defende Mei Hua Soares, na dissertação de mestrado "A literatura marginal-periférica na escola", os textos da literatura marginal-periférica por trazerem uma identificação aos/às alunos/as garantiriam não somente a representatividade, mas também a continuidade da leitura e a possibilidade de formação de leitores/as literários. Talvez também por essa razão essas culturas estão ancoradas na BNCC: "é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente" (BRASIL, 2018, p. 70).

Conceição também manifesta a representação de literatura como conhecimento do mundo. Para a professora, a obra literária é capaz de gerar reflexão, ajudando a reverter e perverter os valores presentes na sociedade.

> Conceição: ***Para criticar a sociedade****, né, para reverter esses valores que querem colocar na cabeça da gente, né, e dizer: "Não, não é assim, não tem que ser assim, eu vou perverter". Até para perverter aquele professor que fala: "Você não vai ser nada na vida", né? "Você vai virar um bandido". Então eu acho que é para* ***isso que se ensina a literatura, né, para perverter****. Tem um texto do Sacolinha muito legal que ele fala sobre a questão da literatura que salvou ele, eu acho que é isso, a literatura nos salvar, né, e a gente perceber que...*

No ensaio "Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura", Leila Perrone-Moisés faz uma formulação similar, afirmando que a literatura nasce da vivência da falta, sobre o que deveria ser e não é.

> A obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351).

Assim, a literatura amplia nossa compreensão do real, permitindo questioná-lo e reinventá-lo, como fez o escritor Sacolinha em relação à sua vida. As professoras conhecem esse aspecto libertador da literatura, por isso, trazê-la para a sala de aula é uma forma de garantir esse direito fundamental aos/as alunos/as.

4.4. Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina hoje são diferentes?

Com esta pergunta objetivava-se traçar paralelos entre a experiência de aluna e a experiência de docente, tentando entender se as representações de ensino de literatura mantiveram-se inalteradas com o passar do tempo. De acordo Munita (2014), a partir dos anos 80 uma nova linha de pesquisa desenvolveu-se para investigar como a vida mental do/a docente influenciava sua prática em sala de aula, reconhecendo-o/a como um/a agente que toma decisões. Tendo como ponto de partida a psicologia cognitiva, essa nova perspectiva teórica pretendia superar a ideia do/a professor/a como um/a técnico/a encarregado/a de executar diretrizes pedagógicas desenvolvidas por especialistas, por isso pesquisava as relações entre ação e cognição. Essas pesquisas têm investigado os múltiplos fatores que incidem na atuação profissional do/a professor/a em aula, concluindo que atuam não somente os aspectos psicológicos (representações, crenças e sistemas de valores), mas também aspectos ecológicos (fatores sociais e ambientais) externos ao/à docente. Munita relata que essa corrente tem ocupado lugar central nos novos enfoques da formação para a docência.

As perspectivas teóricas para conceituar a investigação do pensamento docente abarcam uma série de termos que ora são considerados sinônimos, ora são considerados distintos, dependendo dos/as autores/as: crenças, teorias implícitas, conhecimento do professor, princípios pedagógicos, imagens, representações, concepções ou conhecimentos práticos. “Cremos que em vez de constituir um problema, este devir conceitual nos ajuda a focalizar um aspecto central para a compreensão do pensamento do professor: a dificuldade de construir termos unitários” (MUNITA, 2014, p. 91, *tradução nossa*). Ele decide utilizar o conceito crenças e as considera numa dimensão sistêmica, em que reconhece a confluência de um conjunto de conhecimentos em um *continuum* que se inter-relacionam sem a exigência de uma coerência interna absoluta. Por sua vez, esta pesquisa parte do conceito de representações, mas

consideramos o termo crenças como semelhante às representações. Munita comenta que as crenças são um sistema, enquanto Moscovici considera as representações ideias em rede. “As representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2015, p. 210).

Para Munita, as crenças estão na base das decisões que o/a professor/a toma no dia a dia em aula. Elas são teorias pedagógicas implícitas, reconstruídas a partir de conhecimentos culturais e experiências individuais, uma síntese elaborada pelo/a professor/a em que convergem espaços de socialização, experiências pessoais, formação docente e prática pedagógica. As crenças teriam suas origens nas experiências prévias à formação profissional, ou seja, nas experiências de socialização primária e, especialmente, escolar vivida na infância e na juventude. Essas experiências passadas seriam uma pedra angular na construção da identidade docente.

Os momentos anteriores à formação profissional seria um dos fundamentos dos saberes profissionais docentes, conceito de Maurice Tardif. “A inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes”, e continua

> os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encanar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na época da pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de química obrigava a fazer no segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF, 2014, p. 67).

Nesse sentido, para Munita, as crenças sedimentam-se ao longo da trajetória de vida do/a docente e tornam-se sistemas que ajudam na compreensão do contexto e de si mesmo, pois agem como organizadoras de conhecimento e como filtro de interpretação de novas experiências, funcionando como guias de conduta. Como constituem um sistema, há as crenças centrais, de construção mais arraigadas e resistentes a mudanças, e crenças periféricas, mais recentes e suscetíveis a mudanças. Assim, a interação entre crenças e práticas não implica uma relação linear nem de fácil compreensão, mas estudos apontam que as crenças influenciam na prática, embora essa também possa provocar mudanças importantes naquelas. Nesse sentido, o objetivo dessas investigações é não somente detectar as crenças do/a docente, mas também favorecer processos de transformações de crenças que possam dificultar o trabalho pedagógico.

Tardif estabelece que os saberes profissionais docentes são compostos pelos saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Por este motivo, são heterogêneos e variados, sem um conhecimento unificado, porque estão a serviço da ação.

> Um professor raramente tem uma teoria ou concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2014, p. 263).

Este estudo não contempla a observação das práticas de sala de aula das professoras, assim, o que elas relataram durante as entrevistas são as práticas declaradas, portanto, não há como contrapor o discurso à ação. Para Jovchelovitch, as representações estão na base de todos os saberes e entendê-las "fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, a comunidades e mundos da vida" (2011, p. 21). Por isso, interessa-nos aqui entender quais seriam as representações dessas teorias sobre o ensino de literatura que aparecem nos discursos das participantes, por isso, a proposição da pergunta: *"Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina hoje são diferentes?"*.

As professoras foram unânimes ao responder que hoje o "como se ensina literatura" é diferente, seja por conta da pluralidade de obras literárias trabalhadas em sala de aula ou pelo modo como abordam a literatura no ensino fundamental II.

> Emília: *Ah, sim, porque como eu te disse no ensino básico eu nem tive, né, então, assim, ficou muito restrito ao livro didático. E hoje, por exemplo, falando por mim, jamais eu fico só no livro didático com meu aluno, né? Mesmo que eu não tivesse, é como eu digo, eu estou, eu falo de uma escola, de um lugar privilegiado, eu entendo que não é a realidade de todos os professores. Porém eu já dei aula em outra, antes do mestrado eu dava aula em uma outra escola com uma realidade diferente, e eu procurava,* ***a biblioteca meio, ai, abandonada, meio lá largada às traças****, eu procurava levá-los, procurar alguma coisa lá, então assim, sempre tentar incentivar de alguma forma a leitura. Coisa que eu não tive, né, foi mais pessoal.*

Emília lembra que as aulas de língua de portuguesa ficaram restritas às propostas do livro didático, portanto, não teve acesso à leitura de obras integrais no ensino fundamental II. Por isso, na contramão de sua experiência escolar com literatura, que é considerada como uma

falta *("Coisa que eu não tive, né, foi mais pessoal.")*, fomenta a prática de leitura com seus alunos (*"então assim, sempre tentar incentivar de alguma forma a leitura")*, até mesmo quando trabalhava em escolas com bibliotecas precárias *("a biblioteca meio, ai, abandonada, meio lá largada às traças, eu procurava levá-los, procurar alguma coisa lá")*. Portanto, a representação de ensino de literatura de Emília passa necessariamente pela formação leitora. Atualmente, Emília atua em uma escola em que participa de um projeto interdisciplinar cujo eixo organizador das disciplinas é a leitura de obras literárias, reconhecendo que fala *"de um lugar privilegiado"* e que essa *"não é a realidade de todos os professores"*.

Além disso, observa-se nesse trecho que ela também não quer reproduzir o modelo que presenciou como aluna em relação ao ensino da língua *("E hoje, por exemplo, falando por mim, jamais eu fico só no livro didático com meu aluno, né?")*, demonstrando uma preocupação em ofertar uma prática distinta de quando era estudante, em fazer diferente de seus/suas professores/as. A declaração de que *"jamais"* fica restrita ao que dita o material didático, mostra, por um lado, a iniciativa de adaptação dos conteúdos às necessidades dos/as alunas e, por outro, o trabalho criativo desenvolvido por ela, isto é, seu desejo de autoria.

João Wanderley Geraldi examina em "Portos de Passagem" como as especificidades do trabalho de ensino de língua são construídas a partir de diferentes identidades ao longo da história, refazendo um percurso histórico sobre a diferença entre o produto da pesquisa científica e o conteúdo de ensino. A primeira identidade consiste no mestre da "escola de sábios", em que o mestre é o produtor de um saber, não havendo distinção entre aquele que *produz* conhecimento e aquele que ensina. Com o mercantilismo, e com a ideia de escola para todos, há uma cisão, surgindo a segunda identidade: o mestre passa a ser aquele que *transmite* um saber, produto de um trabalho científico, este produzido por outros. Portanto, cabe ao professor articular os conhecimentos com as necessidades da transmissão destes conhecimentos; assim, o conteúdo de ensino torna-se o resultado desta articulação. E a terceira identidade, que Geraldi chama de controle de aprendizagem, em que o professor se torna um mero gerenciador da aprendizagem do aluno.

> Sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc (GERALDI, 2013, p. 94).

O autor explica que as três identidades podem intercruzar-se bem como conviver numa mesma época. Pelo seu discurso, Emília parece querer distanciar-se da figura do/a professor/a

como “gerenciador do aprendizado do/a aluno/a” para afirmar-se como uma professora produtora de conteúdo pedagógico. Arriscamos dizer que no PROFLETRAS as professoras vislumbraram a possibilidade de intercruzar as três identidades, visto que foram para a academia para chancelar seus saberes docentes.

Diferentemente de Emília, Cecília teve experiência de leitura no ensino fundamental II.

> Cecília: *São, porque hoje a gente tem a questão dos gêneros, né? Apesar de, assim, a gente tem os PCN’s, hoje tem a BNCC, e a verdade é que isso demora muito para chegar de fato na escola pública, né? Os próprios PCN’s, assim, são coisas que a gente nem discutia. Eu nunca discuti isso, né, 2013, aí. Na faculdade a gente discutiu muito pouco os PCN’S. Então, como eu disse, assim, antigamente era muito voltado para o professor. A literatura, principalmente o ensino fundamental, era, partia do professor. Então foi minha professora do, da sétima, da sexta série. Muito difícil esse negócio de série e ano quando a gente está no meio. A professora da sexta série que trazia, assim. Então ela trouxe, por exemplo, uma adaptação do “Fantasma de Canterville”, nossa, eu adorei aquele livro. Era muito engraçadinho. Ela que me incentivou a ler “Harry Potter”, né, na época, eu virei uma “Potterhead” por causa dela. Hoje a gente já tem a questão do gênero. Então, por exemplo, no começo do ano quando ainda estava em um processo geral, apareceu o gênero de terror, o conto de terror. Não estava no currículo, mas estava no livro didático, casado com a gramática. Então eu aproveitei para trabalhar isso com os alunos. Agora, nessa semana eu vou começar de novo, agora com outra turma, né, a trabalhar crônica. Então, é diferente porque a literatura acaba aparecendo mais tanto no material quanto no currículo em si, e na minha época eu acho que não aparecia, porque os professores não abordavam. Ou eles colocavam como segundo plano. “Se der tempo, eu trabalho literatura”. Então não sei, porque eu não sei como era o currículo do estado no começo dos anos 2000, né, para falar. Essa daí é minha perspectiva de aluna mesmo.*

Este trecho de Cecília é significativo porque podemos observar a reflexão que ela faz a partir do cruzamento de quatro espaços formativos: a escola pública como aluna, o curso de graduação, a discussão dos documentos oficiais no mestrado profissional e a escola pública como professora.

Como aluna de uma escola estadual, ela entende hoje que a leitura de obras literárias nessa etapa de ensino era mais uma iniciativa pessoal do/a docente do que orientação de uma política pública. Por conta do incentivo de uma professora da sétima série, tornou-se leitora do fenômeno "Harry Potter", de J.K. Rowling, além de ter lido uma adaptação de "O fantasma de Canterville", de Oscar Wilde: *"Então ela trouxe, por exemplo, uma adaptação do 'Fantasma de Canterville', nossa, eu adorei aquele livro. Era muito engraçadinho. Ela que me incentivou a ler 'Harry Potter', né, na época, eu virei uma 'Potterhead' por causa dela."*

Ao comentar que "*na faculdade a gente discutiu muito pouco os PCN'S"*, é importante sublinhar que Cecília foi estudante do bacharelado em Letras de uma universidade estadual no interior paulista. Poderíamos concluir erroneamente que essa abordagem superficial sobre os documentos oficiais acontece apenas nas faculdades particulares, que apresentariam, muitas vezes, uma relação mais mercantil com o ensino, mas parece que não é este o caso.

No trecho "*apesar de, assim, a gente tem os PCN's, hoje tem a BNCC, e a verdade é que isso demora muito para chegar de fato na escola pública, né? Os próprios PCN's, assim, são coisas que a gente nem discutia. Eu nunca discuti isso, né, 2013, aí. Na faculdade a gente discutiu muito pouco os PCN'S."* A professora opõe os espaços formativos institucionais entre a discussão precária (ou quase inexistente) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na graduação e a discussão realizada no PROFLETRAS, embora não tenha declarado isso explicitamente. A apresentação e a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros documentos oficiais estão contempladas na disciplina de ensino de literatura do mestrado profissional.

Por fim, reflete que embora tenham sido implementados os PCN's e a BNCC, estes documentos demoram para se estabelecer no dia a dia da escola: "*a verdade é que isso demora muito para chegar de fato na escola pública, né?"*. Ao dizer que "*hoje a gente já tem a questão do gênero. (...) apareceu o gênero de terror, o conto de terror. Não estava no currículo, mas estava no livro didático, casado com a gramática. Então eu aproveitei para trabalhar isso com os alunos. Agora, nessa semana eu vou começar de novo, agora com outra turma, né, a trabalhar crônica"*, Cecília conta que havia trabalhado com contos de terror e que iria trabalhar com crônicas naquele ano, explicando que sua prática de leitura de textos literários é amparada pelos gêneros textuais contemplados nos livros didáticos. Estes, por sua vez, são elaborados e aprovados por obedecerem às exigências dos editais federais, e, por implicação, acabam por atender o que orienta os documentos. Embora demorem para se estabelecer nas escolas de modo

direto, isto é, suas diretrizes sejam apropriadas pelos/as docentes em suas práticas de ensino, os documentos oficiais acabam chegando de modo indireto, através das atividades propostas pelos livros didáticos.

No trecho a seguir, quando recorda a prática dos/as professores/as de quando era aluna, Cecília, embora enfatize que está lembrando do ponto de vista da aluna, as analisa a partir de sua perspectiva atual de professora: *"Então, é diferente porque a literatura acaba aparecendo mais tanto no material quanto no currículo em si, e na minha época eu acho que não aparecia, porque os professores não abordavam. Ou eles colocavam como segundo plano. 'Se der tempo, eu trabalho literatura'. Então não sei, porque eu não sei como era o currículo do estado no começo dos anos 2000, né, para falar. Essa daí é minha perspectiva de aluna mesmo."*

Na sua época de aluna do ensino básico, como a gramática era o carro-chefe da disciplina de língua portuguesa, ela entende que a literatura era relegada a segundo plano, já que não era abordada em aula. Embora nos últimos 30 anos, a teoria dos gêneros tenha assumido o protagonismo das aulas de língua portuguesa, muitas vezes, essa nova abordagem não chegou maciçamente às escolas[86]. Para Cecília, os gêneros textuais parecem ter aumentado a incidência da exposição dos textos literários aos/às alunos/as[87] no ensino fundamental II, já que em sua experiência como aluna ficou evidente que a leitura de obras integrais foi uma iniciativa pessoal de uma professora em particular[88]. Sendo assim, a representação que Cecília traz do ensino de literatura é que o de hoje é mais fundamentado nos documentos e, consequentemente, nos livros didáticos do que na época em que era estudante.

Por sua vez, Adélia tem uma *"sensação"* que vai na direção oposta. Para ela, a literatura é a mesma, talvez o que tenha mudado foi o modo como a sociedade passou a enxergá-la e isso transformou sua didática na escola.

---

[86] Diversos fatores podem explicar isso: lentidão da implementação dos documentos oficiais, falta de formação aos/às professores/as, resistência por parte dos/as professores/as em trabalhar conteúdos diferentes dos conteúdos da sua trajetória formativa inicial, entre outros.

[87] A rede municipal de São Paulo conta com o Currículo da Cidade, um documento próprio e similar ao que preconiza os documentos federais. As formações continuadas específicas do Currículo, realizadas pela Diretoria Regional de Ensino, estão voltadas para a implementação dos gêneros textuais como matriz da disciplina de língua portuguesa. Exemplifico aqui alguns gêneros do campo literário trabalhados com o alunado nos anos finais do ensino fundamental seguindo as indicações do Currículo da Cidade: lendas e mitos, poemas, contos de terror e/ou suspense, contos, histórias em quadrinhos, narrativas de aventuras, crônicas.

[88] É importante relembrar que Cecília já era leitora, já que tinha sido alfabetizada pela mãe que também era uma leitora voraz, como foi relatado no capítulo "Qual sua relação com a literatura?".

Adélia: *Não. A literatura não, a forma, a forma de ensinar, talvez. A visão que se tem sobre, sobre a leitura. (...) Embora na minha época as aulas talvez pecassem um pouco nessa, nessa falta de, de incentivo, ou de cobrança da leitura, eu acho que ela era vista mais positivamente, sabe? Hoje, eu não sei, eu tenho uma sensação que a literatura, ela, ela é muito renegada, a última coisa, a gente prioriza várias outras coisas nesse mundo da linguagem e ela fica aí, para trás.*

Renata: *Ah, entendi, você acha que antes ela era mais considerada.*

Adélia: *Isso. Eu acho que sim.*

Renata: *Mas por outro lado hoje existe uma, um incentivo à leitura.*

Adélia: *É, existe.*

Renata: *Que interessante, você falou uma coisa que eu nunca tinha pensado. Eu vou até anotar isso porque isso é bem importante, né, porque é verdade, existe uma... Uma pressão muito grande, né, de se formar um leitor.*

Adélia: *É, então, e às vezes eu penso se essa pressão não veio depois que a gente perdeu, sabe?*

A professora[89] lembra que na época de aluna do ensino básico, a escola não estava preocupada em incentivar a leitura, mas, por outro lado, considera que a literatura era mais valorizada socialmente: *"Embora na minha época as aulas talvez pecassem um pouco nessa, nessa falta de, de incentivo, ou de cobrança da leitura, eu acho que ela era vista mais positivamente, sabe?"*. Noutros termos, traz luz para a atual contradição entre a necessidade da formação do/a leitor/a literário/a na escola e a diminuição do reconhecimento da literatura na sociedade contemporânea: *"É, então, e às vezes eu penso se essa pressão não veio depois que a gente perdeu [a valorização da literatura], sabe?"*.

Colomer formulou uma questão similar da observação feita por Adélia. A autora afirma que a crítica ao ensino tradicional, baseado na transmissão de valores humanísticos e onde a literatura estava assentada com a leitura de obras canônicas nacionais, ocasionou a "ruptura de um certo consenso social sobre a importância literária em favor de outros usos linguísticos" (COLOMER, 2007, p. 22). Nesse sentido, a perda de centralidade da literatura nas humanidades

[89] À época da entrevista, Adélia tinha 20 anos de experiência em sala de aula.

acabou repercutindo na pesquisa acadêmica e na formação dos/as docentes[90]. Com a ascensão da teoria dos gêneros nas últimas décadas, a literatura passou a ser considerada como mais um tipo de texto a ser estudado e, em razão de sua complexidade e sutileza, ela acaba, muitas vezes, ficando do lado de fora da sala de aula.

Além disso, ela argumenta que provavelmente os/as docentes tenham dificuldade em unificar as atividades de língua e literatura, porque aprenderam separadamente essas duas vertentes na formação inicial e/ou talvez infelizmente eles/as não considerem realmente importante o ensino de literatura.

> E tanto os professores do primário como os do secundário, ante a complicação de organizar globalmente as aulas de "língua e literatura", privilegiaram o ensino da língua. Com isto chegou-se a uma notável dissolução da literatura colonizada ou perdida entre tantos requerimentos linguísticos, ou à simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem... para aquilo que não se considera verdadeiramente importante (COLOMER, 2007, p. 36).

Talvez isso explique porque a literatura é relegada, na opinião de Adélia, já que "*a gente prioriza várias outras coisas nesse mundo da linguagem e ela fica aí, para trás"*, talvez, no fundo, ela não seja estimada pelo seu próprio valor, sua manifestação como arte. Ainda que pesquise especialmente a educação literária dos primeiros anos do ensino fundamental, o que Colomer formula no artigo "El papel de la mediación en la formación de lectores", pode ser estendido também aos anos finais:

> Se, nos últimos anos, houve uma certa reivindicação de leitura literária na escola e na família, provavelmente não seja porque nós estamos mais próximos dos parâmetros humanísticos, mas (pelo menos em parte) porque a pesquisa rendeu inúmeras provas da eficácia da literatura nas aprendizagens socioculturais. A psicolinguística encontrou-se inadequadamente com ela ao estudar a aquisição da linguagem e sua relação com o pensamento, a antropologia ao analisar as formas de transmissão cultural, enquanto a psicologia cognitiva e o construtivismo a reconheceram como meio de favorecer o acesso de meninos e meninas à linguagem escrita. Portanto, temos um número notável de estudos que mostraram que a leitura de histórias para crianças tem um grande impacto em aspectos como desenvolvimento de vocabulário, compreensão de conceitos, conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler (COLOMER, 2004, p. 5, *tradução nossa*).

---

[90] Um exemplo da perda de espaço da literatura no ensino básico diz respeito ao modo como essa foi abordada nos PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), publicados em 2000. A literatura foi diluída no componente de língua portuguesa (não tinha mais uma seção à parte), decisão que causou comoção na comunidade acadêmica. Após quatro anos, como resposta à mobilização, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o texto "Literatura", de autoria de dois pesquisadores da Universidade de Campinas (Unicamp), a Prof.ª Dr.ª Enid Frederico e o Prof. Dr. Haquira Osakabe, numa tentativa de retomar o lugar da literatura nesse ciclo. De maneira geral, os PCNEMs foram bastante criticados pelos especialistas, por isso, em 2002, foram publicados os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2006, foram publicadas as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Na obra “Andar entre livros” (2007), a autora complementa a crítica:

> Quando a sociedade se queixa de que os meninos e meninas não leem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que se teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e comprometam com isso sua ascensão social. Pensa-se, pois, na função utilitária da leitura própria das classes alfabetizadas, um objetivo que inclui aspectos tão distintos como o uso do escrito ou o acesso à informação e ao conhecimento (COLOMER, 2007, p. 34).

Assim, a literatura é vista como uma ferramenta para se alcançar outros objetivos na escola. Nesse sentido, a leitura de obras distancia-se da dimensão humanizadora e do efeito estético que a literatura suscita. Nesse sentido, o trecho de Colomer aponta para a “sensação” levantada por Adélia. Na sociedade, em geral, ela tornou-se mais uma manifestação cultural, concorrendo com outras manifestações culturais mais palatáveis às crianças e aos jovens. Ou seja, para a professora, o que mudou não foi a literatura em si, mas o valor que a literatura tem hoje para a sociedade.

Colomer também chama atenção para a confusão sobre os discursos a respeito da formação leitora literária e aponta para uma distância entre o discurso e a prática no que diz respeito à defesa da leitura.

> A incoerência que existe entre a “preocupação” como lugar-comum do discurso social e os hábitos reais de leitura de sociedades nas quais as novas gerações percebem a pressão ambiental em favor da leitura, sem que a vejam incorporada à prática dos seus antepassados (COLOMER, 2007, p. 112).

Nesse sentido, crianças e jovens podem perceber que há, sim, um discurso social sobre a importância da leitura, mas que não se reflete na prática da maioria dos adultos.

As respostas de Capitu e Carolina tocam em pontos em comum no que diz respeito ao alargamento do que passou a ser considerado literatura na escola.

> Capitu: *Quando eu fiquei na sala de leitura você tem, tem que ter livros que são do terceiro ano, então tem livros que eu lembro que eu li que ainda estão lá, ou que são muito parecidos com os que eu li assim, sabe? Eu lembro de livrinhos quando eu estava no ensino fundamental que são muito parecidos, assim. Mas eu acho que também a gente teve um ganho com novos temas, então, sei lá, eu tenho o cabelo enrolado então eu sofri muito com esse negócio de racismo estrutural e hoje eu entendo e que não tinha um livro que nem o black da, um livro que é super bonitinho, eu esqueci o nome da menina. “O mundo no black*

power de Tayó"[91]*, que aí ela fala, "meu cabelo é lindo, meu cabelo não sei o quê", e tal, tal, tal. A gente não tinha isso, sabe? Então, isso eu acho um ganho de temas, a gente teve um ganho de temas que não se falava antes, não tinha um livro, sei lá, sobre hip hop na minha época, sabe, não tinha literatura negra, assim, não tinha um Ferréz assim para eu ler.* ***Eu lia João Antônio, eu adorava ler João Antônio. Mas se tivesse um Ferréz com certeza eu ia ler também, e não tinha, então assim, eu acho que a gente teve um ganho de temas, esse movimento aí da literatura marginal, que eu também gosto muito, tem vários livros dessa galera.*** *Isso não tinha, então, até um lance que eu acho muito louco assim, eu adorava Racionais, sempre a gente amava Racionais, amava, adorava, quis, quase fiz mestrado, queria fazer mestrado analisando literariamente Racionais, porque para mim Racionais é literatura, sempre foi, né? Então, aí hoje é analisado na escola, assim, mas nunca que minha professora ia levar Racionais para a gente, né, não tinha isso, assim. E a gente amava, nossa se eu estivesse, na oitava série analisava Racionais na aula, jamais esqueceria, assim.*

Carolina: *Eu acho que sim.*

Renata: *Por quê?*

Carolina: *A forma como é apresentada, né, porque quando eu estudei era sempre um, uma visão assim até elitista, né, então quem escreve, né, sabe, uma pessoa assim, né, um poeta, né, eu tinha a imagem de que seria uma pessoa importante, uma pessoa, né, que tinha muito conhecimento, que não era qualquer um. Ah, eu nunca me imaginaria escrevendo. E hoje eu escrevo, né, pouco, né, estou também em uma tentativa, né, não sou profissional, mas eu tento escrever alguns poemas, sabe? Então, é, eu não tinha isso na minha época, nem no fundamental nem no ensino médio, nem passava pela minha cabeça que uma pessoa pobre pudesse escrever também. E aí nós vemos hoje histórias de poetas da literatura marginal, da própria Carolina Maria de Jesus, né, que escreviam, né, e escrevem ainda.*

[91] "O mundo no *black power* de Tayó", de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Taísa Borges, publicado pela editora Peirópolis. Em outro trecho da entrevista, Capitu relatou que foi professora da sala de leitura durante *"muito tempo"* e lia esse livro com os/as alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo as duas professoras, a literatura contemporânea é mais ampla, plural e inclusiva por abordar temas que antes não eram discutidos e por reconhecer escritores/as de grupos subalternizados como autores/as literários, ressoando a proposta do artigo "Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas", de Maria Amélia Dalvi.

> O professor de língua e literatura eleja como opção de trabalho uma postura pedagógica responsável, que privilegie o diálogo intercultural e supere preconceitos e estereótipos – e aí se inclui, por exemplo, um ensino de literatura que prime pela diversidade e pela inclusão de todos os grupos étnicos e sociais em seu bojo (DALVI, 2013, p. 137).

Capitu comenta: *"queria fazer mestrado analisando literariamente Racionais, porque para mim Racionais é literatura, sempre foi, né? Então, aí hoje é analisado na escola, assim, mas nunca que minha professora ia levar Racionais para a gente, né, não tinha isso, assim. E a gente amava, nossa se eu estivesse, na oitava série analisava Racionais na aula, jamais esqueceria".* Ela relata que é difícil imaginar na sua época de estudante a professora de português analisando literariamente as letras dos Racionais MC's, por sua vez, hoje ela trabalha com as letras do grupo em sala de aula[92], iniciativa que é bem recebida por seus/suas alunos/as. Pode-se depreender pela fala de Capitu que a representação de literatura da época de estudante era mais tradicional e, consequentemente, o ensino seguia a representação predominante de literatura. Observa-se aí a renovação do campo literário, que será discutido adiante.

Carolina traz a representação de que atualmente a literatura no ensino fundamental é menos elitista, porque são apresentados aos/às alunos/as escritores/as marginal-periféricos/as ou de grupos socialmente subalternizados: *"um poeta, né, eu tinha a imagem de que seria uma pessoa importante, uma pessoa, né, que tinha muito conhecimento, que não era qualquer um..."*. Ela procura trazer para a sala de aula a literatura que é feita também por pessoas comuns, um lembrete de que se é um direito ter acesso à (leitura de) literatura, não deixa de ser também um direito ter oportunidade à escrita da literatura[93]: *"Nem passava pela minha cabeça que uma pessoa pobre pudesse escrever também. E aí nós vemos hoje histórias de poetas da literatura marginal, da própria Carolina Maria de Jesus, né, que escreviam, né, e escrevem ainda."*

> A vida periférica desses autores (e efetivamente marginal de outros), junto a outros fatores, parece despertar a identificação dos alunos de periferia. Muitas vezes imersos em um cotidiano próximo do descrito nas obras, com empregos parecidos pelos executados anteriormente pelos autores, com um linguajar repleto de gírias e códigos que também estão presentes ao longo das narrativas e poemas dessa vertente literária,

[92] O álbum "Sobrevivendo no inferno", lançado em 1997, tornou-se obra de leitura obrigatória para o/a candidato/a ao vestibular da UNICAMP de 2020.

[93] Isso não quer dizer que todos vão escrever literatura ou serão bem-sucedidos, mas o que está em jogo aqui é não reconhecer o desejo dos/as alunos/as pela escrita.

> esse jovem aluno de escola pública de periferia passa a perceber, a partir das leituras literárias experimentadas em sala de aula, uma representatividade social até então não vista nas demais obras canônicas. Não só isso; esse mesmo aluno percebe que, para além das drogas e da violência com fuga ou vazão da opressão a que constantemente é submetido, a expressão artístico-literária de seus medos, anseios e angústias é uma alternativa possível e com a leitura dessas obras sente-se lido pelo outro. Ele não está mais só: existe um grupo de pessoas que fez e faz dessa mesma opressão material literário, de denúncia, de registro, de cultura. Ou seja, ele passa a vislumbrar outros caminhos, outras possibilidades a relação entre leitor e texto é que é o foco dela (SOARES, 2008, p. 50-51).

Apontar outras possibilidades é o que parece fazer Carolina: "*Nem passava pela minha cabeça que uma pessoa pobre pudesse escrever também. E aí nós vemos hoje histórias de poetas da literatura marginal, da própria Carolina Maria de Jesus, né, que escreviam, né, e escrevem ainda.*"

Como leitoras, essas professoras entendem que o/a leitor/a projeta sua experiência pessoal no texto, por isso escolhem trazer autores/as ou narrativas próximas à realidade de seus/suas alunos/as para incentivá-los/as a tornar-se leitores/as. É o que conta Capitu: *"Eu lia João Antônio, eu adorava ler João Antônio. Mas se tivesse um Ferréz com certeza eu ia ler também, e não tinha, então assim, eu acho que a gente teve um ganho de temas, esse movimento aí da literatura marginal, que eu também gosto muito, tem vários livros dessa galera"*. Nesse sentido, depreende-se que a representação do ensino de literatura de hoje das duas professoras tem como principal objetivo a formação e a apreciação leitora dos/as estudantes.

Ademais, as professoras comentam a transformação do campo literário, resultado das mudanças da sociedade brasileira nas últimas décadas. Na dissertação de mestrado "A literatura marginal-periférica na escola", Mei Hua Soares utiliza o conceito de campo, de Pierre Bourdieu, entendendo campo como um "sistema em que mudanças ocorrem de acordo com as forças atuantes que travam lutas entre si" (SOARES, 2008, p. 39). Nas palavras de Bourdieu, o campo funciona como uma "arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural" (BOURDIEU, 2015, p. 106). Nesse universo dotado de uma relativa autonomia, regido por regras próprias relacionadas ao acúmulo da tradição, os/as escritores/as dependem da imagem que têm de si próprios/as e da imagem que os/as outros/as têm deles/as e do que eles/as fazem.

> É justamente isto que ocorre com a qualidade de escritor, de artista e de erudito, qualidade tão difícil de definir porque só existe *na* e *pela* relação circular de reconhecimento recíproco entre os artistas, os escritores e os eruditos. Todo ato de produção cultural implica na afirmação de sua pretensão à legitimidade cultural (BOURDIEU, 2015, p. 108, *grifo nosso*).

No caso da literatura marginal-periférica essa disputa de forças dentro do campo literário é com a literatura canônica, que, na maioria dos casos, provém historicamente de grupos sociais

dominantes que aprovam a produção, a circulação e a recepção dessa manifestação literária, consagrando-a como "a" literatura legítima.

> No campo da arte, os princípios estilísticos e técnicos são os mais propensos a se tornarem o objeto privilegiado das tomadas de posição e das oposições entre os produtores (e seus intérpretes) (BOURDIEU, 2015, p. 110).

Assim, a princípio as técnicas e os estilos utilizados pelos/as autores/as da literatura marginal-periférica eram vistos como desvios ou erros, mas com o tempo os/as críticos/as forneceram interpretações que justificavam o uso dessas técnicas e desses estilos, dotando de valor as obras desses/as escritores/as. Nesse sentido, o "marginal" na literatura não está relacionado ao mundo do crime, mas ao lugar que os/as autores/as se situam na sociedade, isto é, estão à margem do sistema cultural, tendo uma atuação social e política de resistência. Esses escritores/as "penetram nas 'brechas', buscam possibilidades de coexistir e de fazer valer outros tipos de produção cultural que não só os culturalmente legitimados, e talvez sair da margem e ocupar um lugar mais central dentro de seu campo de atuação que é o literário" (SOARES, 2008, p. 99-100). Por isso, Soares usa a acepção literatura marginal-periférica, entendendo que são a mesma manifestação artística.

Além disso, podemos também considerar a inserção das literaturas indígena e afro-brasileira na escola, que conquistaram graças aos seus respectivos movimentos sociais a obrigatoriedade de serem transformadas em conteúdos didáticos, tendo reconhecidas suas contribuições para a história do Brasil.[94] Ao serem incluídas as produções desses dois grupos étnicos na escola, temas antes invisibilizados aparecem como assuntos e vivências a serem discutidos. É o caso do cabelo afro em "O mundo no *black power* de Tayó", citado por Capitu, como exemplo de literatura infantojuvenil afro-brasileira e do escritor Ferrèz, expoente da literatura marginal-periférica: *"Então, isso eu acho um ganho de temas, a gente teve um ganho de temas que não se falava antes, não tinha um livro, sei lá, sobre hip hop na minha época, sabe, não tinha literatura negra, assim, não tinha um Ferréz assim para eu ler."*

Nas últimas décadas, ampliou-se a concepção do *corpus* literário escolar com a entrada de livros paradidáticos da literatura infanto-juvenil no ensino fundamental II. Grosso modo, como consequência das políticas afirmativas, os temas antes invisibilizados foram incorporados a essa literatura, cuja produção foi impulsionada por meio do investimento de políticas

[94] A Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, promulgada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

públicas[95] e finalmente veio atender às mudanças socioculturais. É nesse contexto que Capitu e Carolina comentam suas reflexões a respeito da maior diversidade da literatura na escola atual.

4.4.1. Novo foco do ensino de literatura

Em vez de atentar-se ao *corpus* da literatura que pode ser ofertada em sala de aula, Conceição na sua resposta salienta como as obras literárias podem ser trabalhadas com os/as alunos/as, que, na sua opinião, é diferente dos seus tempos de escola.

> Conceição: *Eu acredito que essa ideia de anular, né, as coisas, eu estava vendo até uma, uma palestra da Ana Crélia (...). E aí ela falou uma coisa sobre essa questão de, de que, de anular, né, então parece que assim, nunca mais eu vou, é, é pecado, é crime eu trabalhar interpretação no texto literário, não é, né? Eu acho que as coisas não se anulam, eu acho que elas se complementam em busca de você trabalhar o texto e o sujeito e toda a totalidade que a leitura envolve. Então hoje eu percebo isso, não tem um, eu acho que a gente tem que parar com essas ideias de, de, de anular, né, de, ou é uma coisa ou é outra. Os conhecimentos se complementam.*
>
> Renata: *Descartar, né, que tem muito isso, né, chega uma nova, descarta a outra, como se, né?*
>
> Conceição: *Exatamente, e aí antes eu pensava: "Não, agora é desse jeito e vamos seguir isso aqui", mas não, eu acho que a gente pode trabalhar o texto, a interpretação, a construção do texto enquanto gênero e trabalhar também a fruição estética, trabalhar também como o sujeito se coloca diante do texto, tudo junto. Hoje o meu olhar depois, novamente, depois do mestrado, depois de fazer leituras, hoje o meu olhar é esse, eu acho que há uma diferença, mas não de que aquilo está descartado. Há uma diferença no sentido de que eu posso englobar, né, os diferentes, as diferentes perspectivas ali, os diferentes universos em prol*

[95] Isso pode ser constatado no último edital do PNLD Literário (Plano Nacional de Livro Didático), publicado em 2018, em que consta que as obras devem ter "princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social". Dois pontos nos interessam: "promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social" e "promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes".

de uma coisa só, que é formar o leitor, né, formar o aluno como um cidadão crítico, como uma pessoa que vai usar da literatura como um direito, é, e vai ler, e vai se colocar criticamente, e vai se ampliar e vai se constituir como sujeito.

Baseada no mestrado e após leituras sobre o tema, Conceição explica que não se trata de anular o aspecto formal das obras, herança do modelo tradicional de ensino, e o modo como foi apresentada à literatura, mas de conciliar esse modelo com a recepção estética pelos/as leitores/as, modelo que leva em conta como o/a aluno/a implica-se na leitura do texto literário: *"Eu acho que as coisas não se anulam, eu acho que elas se complementam em busca de você trabalhar o texto e o sujeito e toda a totalidade que a leitura envolve."* Nesse sentido, a representação de ensino de literatura de hoje que Conceição traz está ancorada nesta interação entre texto e leitor/a, em conformidade com o que estabelece a BNCC.

Essa relação entre obra e leitor/a foi discutida pela Escola de Constança, cujos principais expoentes são Hans Robert Jauss, com a Estética da Recepção, Wolfgang Iser com a Teoria do Efeito[96]. Para os dois teóricos, a literatura é um acontecimento que se cumpre na experiência da leitura. Eles rejeitam a ideia de que a obra seria fechada em si mesma e que um único sentido seria depreendido dela. Ainda que focalizem a resposta do leitor ante a obra literária, seus enfoques são complementares. A Estética da Recepção atenta-se para a dimensão histórica e social da reação dos/as leitores/as a uma obra, ou seja, investiga o impacto de uma determinada obra na sociedade. Já a Teoria do Efeito atenta-se para a dimensão individual do/a leitor/a a uma obra, que oferece aspectos esquematizados para construir determinado efeito que poderá ser experienciado pelo/a leitor/a.

Influenciado pela pragmática, Iser considera que o texto ficcional – ou a arte, de modo geral – tem natureza comunicativa. Por isso, a obra literária tem dois polos: o artístico, que designa o texto criado pelo/a autor/a, e o estético, a concretização produzida pelo/a leitor/a.

> A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como a condição dos efeitos provocados pela obra. O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio. Por isso, a seguir nos referiremos a "obra" apenas quando esse processo de constituição se realiza na constituição exigida do leitor e estimulada pelo texto. A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor (ISER, 1996, p. 50-51).

[96] Essas teorias fundamentaram os enfoques pedagógicos do campo artístico-literário estabelecidos pela BNCC.

> Em obras literárias, porém, sucede uma interação na qual o leitor "recebe" o sentido do texto ao constituí-lo. Em um lugar de um código previamente constituído, o código surgiria no processo de constituição, em que a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra. Se isso é verdade, temos de partir do pressuposto de que as condições elementares de tal interação se fundam nas estruturas do texto. Estas são de natureza complexa: embora estruturas do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor. Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: ela é estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é pré-estruturado verbalmente pelo texto (ISER, 1996, p. 51).

Desse modo, a obra literária é construída a partir da leitura, estimulada por recursos estruturados no texto. Por isso, o/a leitor/a não é mais visto como uma entidade passiva, mas ativa, atuando na construção de sentido conjuntamente com o texto. Nesse sentido, a Teoria do Efeito interessa-se pelas estruturas estéticas do texto que orientam – e até certo ponto controlam – o/a leitor/a individual (o aspecto verbal), conduzindo-o/a a uma experiência particular e única (a aspecto afetivo).

Para Conceição, o ensino de hoje é diferente, porque "*acho que a gente pode trabalhar o texto, a interpretação, a construção do texto enquanto gênero e trabalhar também a fruição estética, trabalhar também como sujeito se coloca diante do texto, tudo junto"*, comenta a professora, que entende que ao englobar as diferentes perspectivas os conhecimentos se complementam, pois o/a docente tem como objetivo "*uma coisa só, que é formar o leitor, né, formar o aluno como um cidadão crítico, como uma pessoa que vai usar da literatura como um direito, é, e vai ler, e vai se colocar criticamente, e vai se ampliar e vai se constituir como sujeito"*. Nesse último trecho destacado, a professora traz algumas representações da literatura: como função humanizadora, como função psicológica, como conhecimento do mundo e do ser: "*formar o aluno como um cidadão crítico"*, "*como uma pessoa que vai usar da literatura como um direito"*, e *"vai se colocar criticamente, e vai se ampliar e vai se constituir como sujeito"*. Nesse sentido, Conceição está alinhada ao novo objetivo do ensino de literatura no fundamental II: a formação leitora. Está, sim, interessada no polo do texto, mas seu centro de atenção está no polo do/a leitor/a, afinal, seus/suas alunos/as são leitores/as em formação.

4.5. Sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora?

Com esta pergunta objetivava-se entender se a representação de literatura das professoras foi transformada pela experiência em sala de aula.

É importante ressaltar que a experiência em sala de aula como professor/a não implica necessariamente um abandono da sala de aula como aluno/a, pois a trajetória profissional docente é pontuada por formações continuadas. Segundo Geraldi, a segunda identidade do/a professor/a, a de transmissor/a de um saber elaborado pelo/a especialista, estabelece a exigência da constante atualização, uma vez que o conteúdo de ensino passa por reformulações por conta das descobertas científicas. Por não ser responsável pela produção científica que vai ensinar, o/a professor/a deve estar sempre a par das últimas descobertas da sua especialidade, pois "sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Nesse sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização" (GERALDI, 2013, p. 88).

Nas formações continuadas propostas pelas redes de ensino onde trabalham, nos cursos de extensão e pós-graduação, em cursos oferecidos por sindicatos e associações de professores/as é provável que as participantes tenham tido algum contato com teorias mais recentes sobre o ensino da literatura, especialmente, em razão dos documentos oficiais. Como essa pesquisa concentrou-se em ouvir sete professoras que realizaram o PROFLETRAS, elas discutiram o assunto na disciplina de ensino de literatura no mestrado profissional.

Podemos dividir as respostas em dois grupos. O primeiro é constituído pelas professoras que afirmaram nunca ter tido um conceito claro sobre o que é literatura, portanto, não podiam responder se a ideia de literatura foi alterada ao longo da trajetória profissional. O segundo é constituído pelas professoras que responderam que o conceito mudou em decorrência do aprofundamento do objeto graças à experiência em sala de aula ou à participação em formações continuadas. Vamos conhecer as respostas do primeiro grupo.

> Cecília: *Ah, que difícil. Eu não sei se alterou, porque, na verdade, assim, eu sempre fui muito aberta para o que é literatura, eu nunca pensei, antigamente tinha aquilo, né,* ***literatura com "L" maiúsculo e literatura com "l" minúsculo, isso aqui vale a pena ser lido, isso aqui não vale a pena. Eu nunca tive essa visão assim, eu sempre li de tudo, então como professora eu quero também que eles leiam de tudo****.* ***Eu queria que eles não ficassem limitados a uma literatura muito rasa, né? Assim, rasa que eu digo é aquelas que não, não fazem muito você pensar nem na questão da linguagem, que está tudo ali no texto, você não precisa... É, vem tudo muito mastigado, né?*** *Esses, esses romances que viram filmes, aí, tipo "A culpa é das estrelas" e tudo mais, nada contra. Eu acho legal, eu choro vendo o filme. Alguns dos livros de adolescentes eu já li também, achei*

bonitinho. Mas não tem o trabalho, né, que eleve a consciência da pessoa. Eu queria que eles não ficassem limitados a isso. Eu queria que eles fossem, que eles começassem com isso, que lessem isso de vez em quando, quando eles tiverem, ah, só a fim de espairecer a cabeça, eu faço isso. Uma vez por ano eu escolho um livro desses de "adolescentezinhos" para ler. Eu não acho que seja um problema.

À época da entrevista, Cecília tinha 30 anos, e é a participante mais jovem dessa pesquisa. Talvez isso explique porque inscreve a distinção entre alta e baixa literatura como algo do passado: *"antigamente tinha aquilo, né?"*. Ela responde que *"sempre"* foi muito aberta para o que é literatura, situando a hierarquização entre literatura com "L" maiúsculo e minúsculo como algo que ficou para trás. Afirma que *"sempre"* leu obras muito diversas, "*eu sempre li de tudo, então como professora eu quero também que eles leiam de tudo"*. No entanto, gostaria que seus/suas alunos/as *"não ficassem limitados"* somente a leitura de romances do gênero *Young Adults*[97], que fazem sucesso editorial e acabam ganhando versões cinematográficas.

Assim, expressa a representação de um tipo de literatura, rasa: *"Eu queria que eles não ficassem limitados a uma literatura muito rasa, né? Assim, rasa que eu digo é aquelas que não, não fazem muito você pensar nem na questão da linguagem, que está tudo ali no texto, você não precisa... É, vem tudo muito mastigado, né?"*. Talvez Cecília queira dizer que, muitas vezes, os livros "*adolescentezinhos"*, isto é, que acabam fisgando grande parte dos/as leitores/as, oferecem "*tudo muito mastigado"* por questões mercadológicas para serem consumidos rapidamente e logo descartados, nunca saciando o desejo do público por entretenimento. Raquel Cristina de Souza e Souza, na tese de doutorado "A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor", aponta que a ficção juvenil se define pelo duplo destinatário inscrito nos textos e paratextos: o jovem que lê (por prazer ou obrigação) e o adulto que legitima. Na pesquisa sobre as práticas de leitura literárias de quatro turmas de sexto ano[98] observou que a preferência de leitura dos/as adolescentes pode ser caracterizada pela escolha de obras da literatura de entretenimento, "claramente marcada pelo jogo do mercado", e constatou "a ausência quase completa das obras juvenis legitimadas por prêmios e por discursos críticos de acompanhamento". No entanto, "essa ausência provém

[97] Em tradução livre, adultos jovens ou "adultos com hábitos de jovens". Termo criado pelo mercado editorial para narrativas cujos protagonistas são adolescentes, embora seu público-alvo sejam leitores/as de 15 a 29 anos.
[98] A pesquisa, feita a partir da análise de comentários em um grupo criado no Facebook, foi realizada por 120 alunos/as do sexto ano do ensino fundamental II do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 2013 e 2014.

muito mais do desconhecimento, por parte dos jovens, da existência dessas obras, do que pela rejeição de algo que não se compreende ou de que não se gosta" (SOUZA, 2015, p. 80-81). Defensora de um cânone escolar que trabalhe com textos literários de qualidade e também do papel do mediador na viabilização do acesso a esses textos, argumenta que

> não podemos assumir como verdade única o fato de que aos jovens cabe apenas a convenção e o clichê, pois isso significaria subestimar e homogeneizar esses leitores, enxergando-os como massa indiferenciada" (SOUZA, 2015, p. 81).

Parece que essa é a posição também de Cecília, quando deseja "*que eles não ficassem limitados a uma literatura muito rasa"*. Para a história engajar na imaginação, é necessário que ela suscite emoções nos/as leitores/as. Como já foi discutido no capítulo 4.1., o processo afetivo é o motor essencial da leitura de ficção e "as emoções estão de fato na base do princípio de identificação" (JOUVE, 2002, p. 19). Assim, os/as leitores/as tornam-se reféns dos acontecimentos da trama, praticando uma leitura inocente, termo utilizado por Jouve, cuja principal característica é seguir a progressão linear da narrativa. Considerada como a mais comum entre os/as leitores/as, a leitura inocente é responsável por experienciarmos a dimensão lúdica do texto. No entanto,

> se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma "superfície", mas também um "volume" do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. Daí a pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários só falta um passo (JOUVE, 2002, p. 29).

Jouve utiliza as metáforas de superfície e volume para explicar dois tipos de leitura. A leitura inocente seria a primeira leitura, a leitura de superfície. O autor propõe uma segunda etapa, ou seja, a releitura, em que o/a leitor/a já conhece o desenrolar da narrativa e, portanto, estaria atento/a para analisar os indícios presentes na trama que não eram evidentes na primeira leitura. Essa seria uma leitura experiente. "Desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável, é necessária" (p. 30). A leitura experiente (ou a releitura) é importantíssima para a formação leitora de textos literários de qualidade estética.

Cecília fala em literatura rasa para referir-se a obras que não requerem uma imersão na estrutura do texto: "*mas não tem o trabalho, né, que eleve a consciência da pessoa"*. Ao expor sobre o que a literatura rasa não tem, Cecília acaba falando implicitamente de um outro tipo de literatura, em que manifestações artísticas exigem do/a leitor/a um posicionamento como intérprete e coprodutor/a dos sentidos do texto. Para Iser, o efeito estético é construído pelos lugares vazios, estruturas básicas de indeterminação, dos textos ficcionais. Segundo ele, os textos literários têm função comunicativa e os lugares vazios revelam essa condição elementar de comunicação, porque funcionam, até certo ponto, como instruções de sentido na interação

entre texto e leitor/a. Os lugares vazios "abrem uma multiplicidade de possibilidades, de modo que a combinação dos esquemas textuais se torna uma decisão seletiva do leitor" (ISER, 1999, p. 128). Sendo assim, Cecília distingue o efeito estético das obras literárias e queria que seus /suas alunos/as também soubessem.

Além de demonstrar conhecer quais são os hábitos leitores de seus/suas alunos/as, não considera um problema a leitura recreativa de livros *"adolescentezinhos"*, pois admite que faz isso uma vez por ano, mas gostaria que eles/as lessem obras que os/as desafiassem esteticamente. *"Eu queria que eles fossem, que eles começassem com isso, que lessem isso de vez em quando, quando eles tiverem, ah, só a fim de espairecer a cabeça, eu faço isso. Uma vez por ano eu escolho um livro desses de "adolescentezinhos" para ler. Eu não acho que seja um problema*."

Ainda que tenha reconhecido que discutira pouco os PCN's na graduação, essa postura de Cecília em relação à literatura comercial encontra ressonância nos documentos. O ensino fundamental II tem "papel decisivo na formação de leitores", uma vez que

> tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, *a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos*, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade (MEC, 1998, p. 71, *grifo nosso*).

A metáfora da ponte é utilizada para estabelecer relações entre obras distintas com o objetivo de "ascender" a outras manifestações culturais. Como já foi dito anteriormente pela própria Cecília, a formação literária tem de *"ir crescendo aos poucos"* para não assustar os/as alunos/as.

Em outro ponto da entrevista, Cecília explica por que nunca esteve interessada em uma definição de literatura.

> Cecília: *Olha...* ***Eu acho que é porque, primeiro que é uma coisa que a gente tem que tomar muito cuidado, né?*** *Tem, como eu disse em algum momento, eu não lembro agora por quê, tem essa ideia ainda, que não dentro da academia, eu espero, da literatura com letra maiúscula e da literatura com letra minúscula, sabe? E quando você define o que é literatura, quantas coisas você vai deixar de fora? É, eu imagino, né?* ***E você deixando coisas de fora, e pensando nos meus alunos, quanto da própria cultura deles eu não vou deixar de fora e eles***

> ***vão ficar inibidos, e vão falar não...*** *Tem uma postagem no Facebook, que eu não sei onde é verdade ou se é só um poema, mas de um professor que pergunta na Fundação Casa se as crianças gostam de leitura e se elas gostam de poesia. Aí todo mundo responde que não. Aí ele, ele declama um texto, uma música dos Racionais, e aí a molecada: "Nossa, se isso é poesia eu gosto", sabe?* ***Então eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado porque quando você define, você coloca numa caixinha, e se você coloca em uma caixinha fica um monte de coisa de fora.***

Esse trecho evidencia que a hesitação de Cecília em definir o que é literatura está relacionada a um cuidado em não excluir uma série de textos que fariam sentido para seus/suas alunos/as *("E você deixando coisas de fora, e pensando nos meus alunos, quanto da própria cultura deles eu não vou deixar de fora e eles vão ficar inibidos, e vão falar não...").* Ela teme que ao fazer isso corre-se o risco de distanciá-los/as do contato com as obras literárias. Ainda que não queira ter uma definição clara do que é literatura, isso não significa que a representação sobre o que é e sobre o que não é literatura não exista. Cecília cita como exemplo um texto que circula na internet de um professor que levou Racionais MC's para a Fundação Casa, apresentando os *raps* do grupo como poemas aos jovens. Em um primeiro momento, quando questionados se gostavam de poesia, os jovens responderam que não. Ao ouvir o professor declamando as letras, mudaram de opinião, afirmando que se aquilo era poesia, então eles gostavam. É interessante observar neste exemplo trazido por Cecília que o professor faz justamente o contrário: ele amplia a representação de poesia dos jovens.

> Clarice: *Eu acho que eu nunca tive uma ideia muito profunda, não, ela, ela passa muito por essa relação do prazer, afetiva, é... Tal. Então, ela, ela foi ganhar mais um embasamento teórico com o PROFLETRAS, com as aulas de literatura que a gente teve no PROFLETRAS, entendeu? Para falar sobre o aspecto humanizador da leitura, é, um lado de tratar questões mais subjetivas que são acionadas, né, na, no momento da leitura, isso, foram reflexões que apareceram durante o PROFLETRAS. Mas, na minha vida com os alunos, o que eu sempre peguei e pego, e tento pegar, é uma coisa assim,* ***"Eu gosto muito e queria passar isso para vocês". Uma relação prazerosa, afetiva, com o livro. Com o momento de ler. Com ser leitor, então, foi isso muito que orientou****, de forma*

talvez intuitiva até o meu trabalho. Não tinha muita formação maior sobre o assunto, não.

É interessante observar que a representação de literatura de Clarice *"foi ganhar mais um embasamento teórico com o PROFLETRAS"*, visto que ela *"não tinha muita formação maior sobre o assunto"*, mas essa afirmação é modesta, pois ela é também formadora na rede onde leciona. Desse modo, sua atuação como professora de português é marcada por tentar transmitir o prazer pela leitura para que os/as alunos/as tenham "*uma relação prazerosa, afetiva, com o livro. Com o momento de ler. Com ser leitor, então, foi isso muito que orientou, de forma talvez intuitiva até o meu trabalho"*. Sendo assim, a representação de literatura manifestada por Clarice está calcada no prazer, ainda que possa ter ficado mais consistente do ponto de vista teórico, em contraposição à orientação *"talvez intuitiva"* que tinha até então, por conta dos conceitos da função humanizadora e da subjetividade que a literatura traz à tona[99]. Parece-nos que a formação do PROFLETRAS foi importante por trazer dois novos elementos para incrementar à representação de literatura de Clarice, sem deslocar o sentido de sua representação prévia de literatura.

O segundo grupo é constituído pelas professoras que perceberam mudanças na representação de literatura ao longo da sua prática em sala de aula.

> Adélia: *Alterou, hein. Eu cheguei muito com essa visão, sabe, do meu aprendizado mesmo, né, de que era suficiente trabalhar, principalmente que eu comecei dando aula para o Ensino Médio, agora eu estou no Fundamental. Mas era suficiente trabalhar as escolas literárias e, e depois eu fui vendo que, que a prática e o prazer ficavam meio perdidos nesse processo, né? E aí fui tentando introduzir mais a leitura do que a... A teoria, digamos assim.*
> Renata: *Entendi. E você acha que essa vivência ela veio, né, essa ampliação, veio da sua prática?*
> Adélia: ***Veio da minha prática, veio de alguns cursos de formação que eu, que eu realizei sobre isso, é, troca com outros colegas, eu acho que tudo isso contribuiu.***

[99] Embora tenha um tom humilde, e utilize, mais uma vez, o termo "intuitivo", Clarice é uma professora que investiu bastante em formação ao longo da sua trajetória docente, portanto, o que considera intuitivo talvez seja conhecimento assimilado posto em prática em sala de aula.

Adélia reconhece que sua representação de literatura mudou por conta de sua experiência como professora há mais de duas décadas. Relatou em outro trecho da entrevista que as aulas de literatura na graduação estavam alicerçadas nos movimentos literários, e, por isso, acabou repetindo este modelo nas suas aulas para o ensino médio. Com a experiência, percebeu *"que a prática e o prazer ficavam meio perdidos nesse processo, né? E aí fui tentando introduzir mais a leitura do que a... A teoria, digamos assim"*. Pela prática, Adélia foi tomando consciência de que o ensino de literatura era um discurso sobre literatura. Neste modelo tradicional, que chamamos de historiografia literária, eram ensinados os conteúdos referentes à biografia do autor[100], à obra e ao contexto histórico. Na maioria dos casos, não ocorria a leitura direta e integral das obras, mas a leitura de excertos e/ou resumos. Ao observar que a prática da leitura e, como consequência, o prazer que ela suscita, ficavam de fora, ela tentou incluir mais leitura em suas aulas *("E aí fui tentando introduzir mais a leitura do que a... A teoria, digamos assim.")*. Para Adélia, a prática em sala de aula, as formações continuadas e as trocas com os/as colegas foram responsáveis por essa mudança em que a leitura de obras ganha a centralidade nas aulas de literatura[101]. Neste trecho, é importante salientar que Adélia refere-se às aulas do ensino médio e não do ensino fundamental, período no qual ela leciona atualmente. No entanto, achamos importante incluí-lo, porque é uma constatação crítica da professora sobre o ensino tradicional que excluiu a leitura de obras literárias da sala de aula do ensino médio.

> Conceição: *Bastante. Muito, muito, muito. Muito. Inclusive por conta da literatura marginal, por conta da literatura africana, por conta da literatura indígena, né, literaturas, essas literaturas mais regionalizadas, assim, é, do Oriente Médio, eu lembro que eu li "Persépolis" para eles também, né, e, e foi uma, uma leitura, assim (...) Então, então,* ***eu acho que a minha percepção com relação à literatura melhorou, muito, assim, muito, muito, de, de tratar, principalmente o leitor, né, porque o foco das aulas de literatura eram o texto. E agora o foco para mim é o leitor, porque, é ele que eu preciso desenvolver, né, assim, enquanto sujeito que se posiciona criticamente diante do texto, né?***

Para fins didáticos, a resposta de Conceição pode ser dividida em duas partes. A primeira diz respeito à literatura em si e a segunda diz respeito ao ensino de literatura, embora podemos

[100] O gênero masculino foi escrito de forma proposital, visto que o cânone brasileiro é composto predominantemente por escritores homens, brancos, de classe alta e heterossexuais.
[101] A importância da conversa entre os pares para reflexão sobre a prática foi discutida em 3.3. PROFLETRAS: Um marco na trajetória profissional.

observar que as duas estão conectadas na prática da docente. Na primeira, ela conta que sua representação de literatura foi ampliada graças aos acréscimos da literatura marginal, da literatura africana, literatura indígena e de literaturas de outras etnias, citando a *graphic novel* "Persepólis", de Marjane Satrapi, obra que teve a oportunidade de ler com os/as alunos/as. Na segunda, ela relata que o/a leitor/a se tornou o foco das aulas de literatura enquanto que no modelo tradicional, o foco era o texto. À primeira vista, parece que ela foi de um polo a outro, mas não é o que acontece. Na formulação "*e agora o foco para mim é o leitor, porque, é ele que eu preciso desenvolver, né, assim, enquanto sujeito que se posiciona criticamente diante do texto, né?"*, Conceição considera o leitor como o *"sujeito que se posiciona criticamente diante do texto"*, então o trabalho a ser desenvolvido deve ser feito por meio da leitura, experiência em que ocorre a interação entre texto e leitor/a. Esses dois polos precisam estar em interação para que a literatura se concretize, como formulam os teóricos da Estética da Recepção.

Capitu, que fala com desenvoltura durante a entrevista, hesita nesta pergunta.

> Capitu: *Ai, nossa, é difícil responder isso, porque eu não sei, conceito de literatura, assim, eu acho que não... Acho que a gente só aprofunda essa análise que a gente falou, assim, esse lance que a gente falou de análise eu acho que a gente vai aprofundando, né. Você vai, e, mas acho que não, assim.*
> Renata: *E quando estava na Letras? Algum conceito ou didática mudou?*
> Capitu: *Então,* ***eu acho que a abrangência dos textos****, sabe, eu acho que uma coisa que eu poderia falar que isso mudou, porque por exemplo, é, eu não pensava nessa ideia do, de autores de língua, de países africanos de língua portuguesa, por exemplo, é uma coisa que não, para mim nunca, sei lá, não tinha essa preocupação, entendeu? Então assim.* ***Mas aí o PROFLETRAS, eu acho que talvez essa mudança sim, eu tenho, eu cada vez tento abranger mais, assim.*** *O máximo que a gente conseguir de textos, e aí eu acho que também essa questão que eu falei que a gente também precisaria ganhar mais, trabalhar menos para poder ter o respeito de, de conhecer novos autores de, de conhecer novas literaturas, né?* ***Mas, assim, não, o que eu posso falar também é que a experiência que eu tive na sala de leitura ampliou bastante a minha visão de literatura*** *porque eu pude, por exemplo, trabalhar com literatura infantil, com,*

com, é... Até esqueci o nome, lá, tem um nome científico dos livros que não têm letra, né, dos, que é só figura.

À medida que formula a resposta Capitu pouco a pouco vai se conscientizando sobre a ampliação de sua representação de literatura. É interessante ver esse processo vir à luz[102]. Ela começa hesitante com formulações recheadas de *"eu acho que"* ou *"eu acho que talvez"* para por fim concluir *"o que eu posso falar também é que a experiência que eu tive na sala de leitura ampliou bastante a minha visão de literatura porque eu pude, por exemplo, trabalhar com literatura infantil"*. Nesse sentido, Capitu entende que sua experiência como professora da sala de leitura fez com que ela conhecesse uma variedade de obras de literatura infanto-juvenil e esse contato *"ampliou bastante"* sua representação de literatura. Além disso, a partir da orientação do PROFLETRAS ficou mais atenta para trabalhar com mais leitura de obras literárias em suas aulas[103], bem como preocupar-se em ofertar *"autores de países africanos de língua portuguesa"*, ou como disse em outro trecho da entrevista *"levar o máximo de textos de autores diferentes"*, por isso, a reivindicação de salários mais altos para que os/as docentes possam ter mais tempo para estender o repertório pessoal de obras literárias a fim de incrementar suas práticas em sala de aula.

As duas professoras, a seguir, comentam que a representação de literatura sofreu mudanças, mas, principalmente, no modo como passaram a se relacionar com os/as estudantes e, consequentemente, transformaram também o modo como enxergam a relação deles/as com a literatura; deixaram de vê-los/as como indivíduos sempre em falta ou com referências erradas[104].

Carolina**: *Ah, eu acho que alterou, é, porque hoje eu vejo mais possibilidades, assim.*** *Talvez quando eu estava, estivesse logo no início, no primeiro ano de magistério ali dando aula,* ***eu não tinha essa visão de que eu poderia ajudar ao aluno a se tornar um autor também de literatura, né, de, de texto literário.*** *Eu pensava, assim: "Ah, ele, ele precisa aprender, ele tem limitações, então ele precisa ter uma compreensão de leitura, ele precisa compreender o, o texto, né, a, a língua, mas eu não tinha essa, essa outra visão. Hoje, depois que eu comecei*

[102] Capitu fez o seguinte comentário no final da entrevista: "muito legal, assim, muito legal, tipo, é análise também, é autoanálise também responder."
[103] Assunto discutido no capítulo PROFLETRAS: Um marco na trajetória profissional.
[104] A mudança na relação com os/as alunos/as foi desenvolvida no capítulo PROFLETRAS: Um marco na trajetória profissional.

> *a fazer esse trabalho de autoria também com os alunos eu vejo que, é, a poesia e a literatura de um modo geral ela realmente, como Antonio Candido fala, ela humaniza, né, porque ela começa, ela faz a gente abrir ali a nossa mente para o outro, para...* ***E eu vejo os meus alunos hoje escrevendo, sabe? Eles estão, eles têm autonomia para escrever.***

Carolina percebeu que no começo de sua prática como professora, via os/as alunos/as como seres com limitações *("precisa ter uma compreensão de leitura, do texto, da língua"),* atualmente ela vê *"mais possibilidades"* na sua prática. Para ela, a literatura *"faz a gente abrir ali a nossa mente para o outro",* como fala Antonio Candido. O projeto de discussão e escrita de poemas despertou a consciência de que seus/suas alunos/as têm autonomia para a escrita e que continuam escrevendo após três anos da realização do projeto.

> Emília: *Não conceber a literatura como algo, principalmente depois do PROFLETRAS, né?* ***Como algo, assim, é, caixinha, como só estudo das classes, das escolas literárias, não, né, ir muito além, pensar nessa subjetividade do leitor. Isso foi uma coisa que o PROFLETRAS, eu tinha isso comigo, mas eu não sabia verbalizar****. Eu acho que eu não sabia conduzir. E bom, até hoje eu acho que eu não sei muito, mas hoje eu tenho um subsídio teórico maior, para poder reger aulas assim. Levando mais em conta a subjetividade do leitor, tirando alguns pré-conceitos em relação ao livro que eles leem, né, respeitar um pouco esse, essa, o repertório deles, que é diferente do nosso, né, eu fui muito para uma linha clássica a minha vida toda, e no começo, nossa, virava a cara, tipo, Paulo Coelho vira a cara, esse tipo de coisa. Então na sala de aula eu tento mostrar para eles que não, é válido: "****Oh, o que você está lendo é válido, porém deixa eu te mostrar outras coisas". Mais para esse lado.***

Pela resposta, não está claro se Emília mudou sua representação de literatura, mas o que mudou foi sua disposição em relação às leituras realizadas pelos/as alunos/as fora do ambiente escolar. Por conta de sua formação, ela conta que não validava as leituras dos/as aluno/as: "*fui muito para uma linha clássica a minha vida toda, e no começo, nossa, virava a cara, tipo, Paulo Coelho vira a cara, esse tipo de coisa",* mas essa postura foi transformada, principalmente, após o PROFLETRAS, que apresentou uma representação mais abrangente (e inclusiva) de literatura: "*Não conceber a literatura como algo, principalmente depois do PROFLETRAS, né? Como algo, assim, é, caixinha, como só estudo das classes, das escolas*

literárias, não". Além disso, também aprendeu sobre a dimensão da subjetividade do/a leitor/a, ou seja, levar em consideração as respostas e/ou impressões dos/as alunos/as durante a leitura de uma obra literária: *"Levando mais em conta a subjetividade do leitor, tirando alguns pré-conceitos em relação ao livro que eles leem, né, respeitar um pouco esse, essa, o repertório deles, que é diferente do nosso"*. Essa nova postura diminuiu a distância entre professora e alunos/as, visto que Emília não deslegitima mais as leituras deles/as, pelo contrário, a partir dessas leituras apresenta outras possibilidades. *"Então na sala de aula eu tento mostrar para eles que não, é válido: 'Ó, o que você está lendo é válido, porém deixa eu te mostrar outras coisas'. Mais para esse lado"*. Como já foi assinalado, não está claro se, em relação a sua prática pessoal, Emília passou a ter uma representação mais abrangente de literatura, menos "*clássica"*, mas a representação de literatura que ela manifesta no ambiente escolar tornou-se menos restrita em relação às escolhas pessoais dos/as alunos/as.

Quando afirma: "*ir muito além, pensar nessa subjetividade do leitor. Isso foi uma coisa que o PROFLETRAS, eu tinha isso comigo, mas eu não sabia verbalizar. Eu acho que eu não sabia conduzir. E bom, até hoje eu acho que eu não sei muito, mas hoje eu tenho um subsídio teórico maior, para poder reger aulas assim"*, Emília já tinha percebido que era importante pensar na subjetividade do/a leitor/a, embora não conseguisse exprimir isso em palavras e também não soubesse como conduzir *("Eu tinha isso comigo, mas eu não sabia verbalizar. Eu acho que eu não sabia conduzir").* Ainda que tenha tido contato com a teoria, Emília reconhece que ainda está aprendendo a trabalhar com essa abordagem do modo que considera satisfatório (*E bom, até hoje eu acho que eu não sei muito, mas hoje eu tenho um subsídio teórico maior, para poder reger aulas assim.").* Para modalizar sua insegurança em relação ao trabalho com a subjetividade do leitor em sala de aula, ela usa a expressão *"eu acho que"*: "*Eu acho que eu não sabia conduzir"* e *"eu acho que não sei muito".* Ainda que demonstre estar insegura em relação à condução dessa abordagem, a passagem de "não saber" para "não saber muito" é substancial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como ponto de partida nossa experiência pessoal como aluna e professora de língua portuguesa na escola pública paulista. No início deste estudo nos propusemos a ir a campo para investigar se o/a professor/a de português do ensino fundamental II se reconhece como professor/a de literatura a partir de suas representações de literatura e de ensino de literatura com o objetivo de identificar se essas representações são incorporadas na prática em sala de aula.

Em razão da minha prática como professora de português, formulamos a hipótese de que a representação de literatura reverbera sobre a representação de ensino da literatura. Nesse sentido, gostaríamos de investigar se esta hipótese poderia ser replicada com as participantes da pesquisa. Além disso, queríamos também descobrir se o repertório pessoal de leitura do/a docente poderia repercutir nas práticas em sala de aula, visto que, mais uma vez, na minha prática o meu gosto pessoal entra como um importante critério na seleção de textos literários que poderão ser lidos em sala de aula. Esses dois pontos foram trazidos porque tendemos a concordar com Munita, quando supõe que "as práticas didáticas de leitura literária teriam raiz na bagagem pessoal de leituras e na identificação com uma identidade leitora que, no melhor dos casos, pretende transmitir para os alunos" (2018, p. 5, *tradução nossa*).

A aspiração era desenvolver uma pesquisa para o ensino e com os/as professores/as, uma vez que

> ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2014, p. 132).

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo cujos dados foram coletados em duas etapas distintas. Com o questionário buscamos traçar um breve perfil das participantes, enquanto que com a entrevista buscamos obter as representações dos/as docentes sobre a literatura e o ensino de literatura. Por conta da pandemia da Covid-19, foi sugerido no exame de qualificação que as entrevistas fossem realizadas somente com as professoras matriculadas no PROFLETRAS da Universidade de São Paulo que haviam respondido ao questionário.

Embora tenha como objeto a literatura e o ensino de literatura, esse estudo propôs centrar sua atenção nas representações dos/as professores/as por considerá-los/as "sujeitos do

conhecimento", levando "em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens" (TARDIF, 2014, p. 239). Para esse autor, os saberes docentes "serão reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias sobre os saberes curriculares e sobre a formação profissional" (TARDIF, 2014, p. 55). Nesse sentido, as professoras alunas do PROFLETRAS-USP trouxeram questões que não haviam sido previstas no início do estudo e que acabaram se transformando em um capítulo dedicado ao mestrado profissional em Letras.

Consideramos que uma formação bem-sucedida é acompanhada de uma mudança do/a professor/a em relação a si, em relação ao outro (nesse caso em especial, o/a aluno/a) e em relação ao objeto de ensino. Essas três relações estão articuladas umas às outras, funcionando como um circuito, sem saber onde uma começa e onde outra termina. As transformações ocorridas numa formação repercutem na identidade do/a professor/a, que é um componente essencial de seu trabalho.

Observamos que o desejo de voltar a estudar foi o que as motivaram ingressar no mestrado profissional. A dificuldade de acesso do/a professor/a da rede pública no mestrado acadêmico foi um dos primeiros pontos trazidos pelas professoras. Das sete participantes, três já haviam se candidatado ao mestrado acadêmico, porém, não haviam sido aprovadas. Nesse sentido, elas consideram o exame nacional de acesso ao PROFLETRAS mais democrático para o/a professor/a da escola pública.

Ao contrário das figuras de "coitadinha" ou "desinteressada", representações comumente associadas aos/às professores/as da rede pública, as participantes desta pesquisa reconhecem valor no trabalho pedagógico desenvolvido por elas. Por isso, enxergaram como uma oportunidade elaborar uma proposta pedagógica para o trabalho de conclusão de curso do mestrado profissional, legitimando as atividades desenvolvidas em sala de aula com a chancela de uma universidade pública de renome no país.

A partir das entrevistas, elencamos três consequências positivas do mestrado profissional. A primeira é a transposição didática, isto é, a passagem do conteúdo científico para o conteúdo escolar. Em alguns trechos averiguou-se o desejo das professoras de incrementar, a partir dos conhecimentos da academia, a prática em sala de aula. Em termos psicanalíticos esse desejo também pode ser considerado como falta. O desejo de saciar essa falta tornou-se o meio pelo qual as professoras esforçaram-se pelo aprimoramento de suas

práticas. Portanto, a falta aqui não é fim. Ao contrário de outras pesquisas que apontam a falta de (ou a carência na) formação do/a professor/a como uma das causas dos problemas de ensino, constatamos que o desejo mobiliza essas professoras a buscar aporte teórico para suas práticas e/ou para ajudá-las a resolver os desafios que enfrentam em sala de aula.

A segunda consequência positiva é a reflexão sobre a prática, ocasionada pelo embasamento teórico e pela troca de experiências entre os/as professores/as, uma vez que todas as disciplinas tinham como foco o trabalho em sala de aula. Assim, o mestrado profissional parece ter se tornado um espaço privilegiado onde as participantes puderam articular teoria e prática. É por esta razão que os/as docentes são chamados de práticos/as reflexivos/as, porque "produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia" (TARDIF, 2014, p. 286).

A terceira consequência positiva é a confiança para mudar aspectos da prática após o ingresso no PROFLETRAS. As professoras destacaram receber um direcionamento com a formação, comentando que suas atividades em sala passaram a ter mais aprofundamento teórico e uma delas começou a desenvolver seus próprios projetos pedagógicos. Além disso, sentiram-se mais seguras na função de professoras. Relataram que puderam argumentar sobre as razões de suas práticas sob o escrutínio da gestão e de outros atores da comunidade escolar. Sendo assim, é possível afirmar que o PROFLETRAS foi um ponto de inflexão nas trajetórias pessoal e profissional dessas professoras.

Quanto ao ensino de literatura propriamente dito, observamos que a formação no PROFLETRAS ampliou as representações de literatura e ensino de literatura das professoras. No entanto, salientamos que as práticas de leitura não foram observadas, portanto, os dados coletados foram relatados pelas próprias participantes. Sendo assim, apenas uma professora declarou que as discussões e a troca de experiências de outras colegas no PROFLETRAS a fizeram perceber que estava negligenciando a leitura de obras literárias em sala de aula. As demais participantes não demonstraram ter dificuldades em conciliar o ensino de literatura com os outros conteúdos de língua portuguesa.

A partir da análise das entrevistas, averiguamos que todas as professoras que participaram desta pesquisa têm uma relação e(a)fetiva com a literatura, portanto, constatamos que são professoras leitoras, condição que seria indispensável para a mediação da leitura de

obras literárias na escola. Cada uma expressa sua relação com a literatura de modo particular, mas todas são apaixonadas por textos literários.

Além da prática da leitura em suas vidas pessoais, duas professoras também relataram escrever poemas e contos. Elas associaram livremente os seus gêneros literários prediletos com as práticas que desenvolvem em sala de aula. Inclusive suas propostas pedagógicas do trabalho de conclusão do PROFLETRAS envolviam a escrita desses gêneros pelos/as alunos/as. É interessante ressaltar que uma delas quando se refere à literatura pensa em poesia, portanto, essa é sua representação de literatura. Por sua vez, o oposto disso também pode acontecer. Uma outra professora que não tem familiaridade com textos poéticos constatou que quase nunca trabalha com poemas em sala de aula, consequência direta da sua experiência escolar como aluna.

Quanto ao objeto do ensino da literatura no fundamental II, duas professoras mostraram preocupação com um ensino de literatura mais analítico e atento às especificidades da linguagem do texto literário, como forma especial de estruturação, bem como uma preocupação com a fruição do/a leitor/a. Essas duas focalizações de como abordar a literatura em sala de aula estão em conformidade com o que indica Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que adotou os pressupostos da estética da recepção, teoria que evidencia o papel primordial do/a leitor/a na recepção da obra literária. Assim, de certa forma, o foco do/a professor/a foi transferido para o/a aluno/a, implicando uma preocupação maior com a formação leitora.

As contribuições dos estudos literários e da linguística também estão presentes na BNCC. Portanto, não se trata de anular nem de esquecer os aspectos formais das obras, mas, sim, de ter em vista a interação entre a obra e o/a leitor/a, considerando também os efeitos estéticos que os textos produzem nos/as leitores/as em formação. Nesse sentido, esse documento orientador transforma a compreensão dos objetivos do ensino de literatura na educação básica como também exige o assentamento das representações que o/a docente faz de seu papel como professor/a de português em geral, e de literatura, em particular.

Entretanto, o modo como a pergunta foi formulada pode ter confundido as professoras ("O que se ensina quando se ensina literatura?"), e suas respostas foram análogas as da pergunta que seria feita em seguida: "Ensina-se literatura para quê?". Entretanto, houve um ponto em comum que atraiu a atenção da pesquisadora. Todas as professoras deste estudo demonstraram

importar-se com a recepção dos/as estudantes ante à leitura dos textos literários. Essa constatação é oposta ao que revela Maria Thereza Fraga Rocco em sua dissertação de mestrado defendida em 1975. “Inicialmente ou prioritariamente percebi que os níveis de expectativas dos alunos não contam como dados relevantes para os professores, ao delinearem seus caminhos” (ROCCO, 1981, p. 44).

Nesta pesquisa, com uma distância temporal de quase cinco décadas, apurou-se que as professoras estão comprometidas com a formação leitora, portanto, compreendem que o envolvimento do/a estudante com o texto literário é fundamental. Por isso, ao planejar trabalhar com leitura demonstraram questionar-se sobre qual seria a(s) melhor(es) forma(s) de apresentar os textos literários para que os/s alunos/as desfrutem dessa atividade. A compreensão de que para a formação leitora é essencial uma relação afetiva com a literatura pode estar relacionada ao fato de as professoras também serem leitoras no âmbito pessoal, não somente no âmbito profissional.

Por gostarem genuinamente de obras literárias, todas trouxeram a representação de que a literatura nos humaniza, tributárias do ensaio “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido (2012), texto que discutiram no PROFLETRAS e que também foi utilizado como fundamentação teórica da BNCC. Elas entendem que a literatura tem a capacidade de confirmar nossa humanidade, atua na nossa própria formação como indivíduo e também proporciona conhecimento de mundo, porque trabalha com a alteridade, permitindo (re)conhecer o outro e, portanto, o mundo. Por isso, consideram essas as finalidades do ensino de literatura.

Por serem professoras da rede pública, reconhecem que apresentar textos literários aos/às seus/suas alunos/as é também um compromisso político, uma vez que a literatura é encarada por muitas pessoas como uma manifestação distanciada das necessidades da maioria da população. Assim, verifica-se que as representações das professoras não estão somente relacionadas às trajetórias de vida delas, mas também são contextualizadas em uma história sociocultural. Além disso, trabalham em escolas com condições, condicionantes e recursos específicos. Nesse sentido, suas ações cotidianas estão circunscritas em um ambiente único e entram em jogo também suas representações que têm da gestão, do corpo docente e de outros atores envolvidos na comunidade escolar. Ademais,

> ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo

> e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2014, p. 118).

Portanto, as representações de quem são seus/suas alunos/as, quais são seus desejos, suas limitações e suas potencialidades e os conteúdos que julgam importante para o ensino estão todas relacionadas na hora de trabalhar com a leitura de obras literárias em sala de aula. Ademais, por trabalharem em escolas que atendem pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, outras representações podem também ser mobilizadas na mente das professoras.

As participantes foram unânimes em afirmar que o ensino de literatura de hoje é diferente dos seus tempos de escola. Na experiência delas como alunas, a iniciativa de ler obras literárias era mais uma iniciativa pessoal do/a professor/a do que a indicação de uma política pública. Uma professora lembrou que a escola não estava interessada em incentivar a leitura, porém, a literatura era mais valorizada socialmente, evidenciando a atual contradição entre a necessidade da formação do/a leitor/a literário/a na escola e a diminuição do reconhecimento da literatura na sociedade contemporânea.

Por sua vez, outra professora relata que sua prática de leitura de textos literários é amparada pelo trabalho com os gêneros textuais. Na sua experiência como aluna, a gramática era o carro-chefe das aulas de português e, para ela, os gêneros textuais literários ampliaram o contato dos/as alunos/as com lendas e mitos, poemas, contos de terror e/ou suspense, contos, histórias em quadrinhos, narrativas de aventuras, crônicas, entre outros gêneros textuais literários contemplados nos livros didáticos.

Segundo as participantes, a representação de literatura era mais tradicional na época de estudante das professoras e, consequentemente, o ensino seguia a representação predominante de literatura. Nas últimas décadas houve uma renovação no campo literário (BOURDIEU, 2015). Assim, muitas obras que não eram reconhecidas como literatura tornaram-se legitimadas socialmente e passaram a ser lidas também na sala de aula. De acordo com elas, atualmente os textos literários trabalhados na escola são mais diversos e inclusivos, por reconhecer escritores/as de grupos subalternizados como autores/as literários e em razão da ampliação de temas abordados. As literaturas indígena, africana e afro-brasileira, bem como autores/as da literatura marginal-periféricos/as e/ou de grupos socialmente subalternizados, passaram a ser objeto das leituras escolares.

Nesse sentido, três professoras relataram explicitamente trabalhar com obras da literatura marginal-periférica e de escritores/as negros/as para provocar o princípio de identificação em seus/suas alunos/as. Por experiência própria, elas sabem que quando são apresentados elementos próximos da realidade deles/as, os/as jovens interessam-se pela leitura e pela discussão dessas obras. Para essas professoras, é importante que os/as alunos/as se sintam retratados/as, reconhecidos/as e imaginados/as por escritores/as. O objetivo é que os/as jovens se reconheçam como sujeitos e possam questionar os lugares que ocupam na sociedade. No que diz respeito às finalidades e aos objetivos do ensino da literatura,

> o *para quê* comanda o *como*. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (e qual cultura?), de formar leitores? de contribuir para a construção de suas identidades singulares ou propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher (ROUXEL, p. 17, 2013).

Sendo assim, o *para quê* os/as alunos/as sintam-se representados/as direciona as escolhas das professoras sobre quais textos devem ser lidos em sala de aula. Verifica-se que a representação de que a representatividade importa é colocada em ação nas práticas pedagógicas com os/as adolescentes.

Quanto à representação de literatura, duas professoras afirmaram nunca ter tido um conceito claro sobre o que é literatura, portanto, não podiam responder se a ideia de literatura foi alterada ao longo da trajetória profissional. Embora tenha afirmado que não faça distinção, uma das professoras acabou manifestando duas representações bem estabelecidas do que entende por literatura ao diferenciar obras com qualidade estética daquelas que não exigem atenção especial para a linguagem (literaturas com L maiúsculo e l minúsculo). No entanto, esse malabarismo argumentativo pode ser explicado por uma preocupação da professora em não querer menosprezar as leituras que os/as alunos/as fazem fora do ambiente escolar. A outra professora trouxe uma representação de literatura calcada no prazer, e declarou que o PROFLETRAS apresentou dois conceitos teóricos (aspecto humanizador e construção da subjetividade) que enriqueceram sua prática, portanto, foram incorporados à sua representação prévia de literatura.

Três participantes relataram que as representações de literatura se tornaram mais abrangentes em razão de suas trajetórias como professoras. Suas experiências em sala de aula, acrescidas da participação em formações continuadas, aprofundaram o conhecimento das obras literárias que, por sua vez, contaram com a renovação do cânone literário e a ampliação de temas da literatura infanto-juvenil.

Outras duas revelaram que o PROFLETRAS proporcionou uma transformação no modo como passaram a se relacionar com os/as estudantes e, consequentemente, mudaram também o modo como enxergam a relação deles/as com a literatura, deixando de vê-los/as como indivíduos sempre em falta ou com referências erradas. Uma professora com uma formação mais clássica, destacou que aprendeu a levar em consideração a subjetividade do/a leitor/a na condução das aulas, ouvindo as respostas dos/as alunos/as quando leem textos literários, uma vez que são as respostas subjetivas dos/as leitores/as que vão ancorar a interpretação da obra. Além disso, declarou mudar a postura em relação às leituras realizadas pelos/as alunos/as fora do ambiente escolar, validando as leituras pessoais deles/as, o que pareceu diminuir a distância entre professora e estudantes.

Uma professora trouxe uma oposição clara entre as representações de ensino e de mediação de literatura. Essa professora quis enfatizar que não ensina literatura, mas faz mediação, explicando que sua representação de ensino de literatura é aquela em que o/a professor/a fica preso a uma interpretação institucionalizada da obra literária. Para ela, a representação do ensino de literatura é o modelo tradicional, baseado na transmissão dos saberes literários, e que chamamos de historiografia literária, em que são ensinados os conteúdos referentes à biografia do autor, à obra e ao contexto histórico. Neste modelo, geralmente, não ocorre a leitura direta e integral das obras, mas a leitura de excertos e/ou resumos e é muito comum nas aulas do ensino médio. Por outro lado, a representação de mediação que ela trouxe passa por fomentar um diálogo do/a estudante com a obra a partir da experiência de leitura, pois seu objetivo é a formação leitora. Apaixonada por literatura infanto-juvenil, ela não quer que o texto literário seja igual aos outros assuntos abordados na disciplina de língua portuguesa, uma vez que entende que se a literatura for considerada como conteúdo a ser ensinado perderá sua melhor característica: o prazer, embora comente que apresenta alguns recursos linguísticos presentes no texto literário. Portanto, a representação de mediação de Clarice parece ser oposta à representação de ensino, e que sua representação de mediação está calcada na crítica ao modelo tradicional.

As diferenças de representações de ensino e de mediação trazida por essa professora mostram dois paradigmas que encontramos com o trabalho de literatura em sala de aula. De um lado, um ensino baseado no saber dos conhecimentos literários, e muitas vezes, distante do contato dos/as alunos/as com as obras, e que acontece especialmente no ensino médio, e de outro lado, um ensino baseado no prazer, preocupado com a formação leitora, porém, muitas

vezes, sem oferecer instrumentos para o desenvolvimento de competências leitoras dos/as alunos/as.

A formação e a competência leitora não são objetivos simples de serem alcançados. Os/as alunos/as não habituados com a leitura em seus ambientes familiares têm mais dificuldades de acessar o mundo da escrita. É por este motivo que a função do/a professor/a é indispensável, pois acompanharia os/as alunos na aquisição de capacidades interpretativas, que permitiriam ler obras progressivamente mais complexas ao longo da etapa escolar, em um "itinerário crescente de aprendizagens", como propõe Colomer (2007).

A partir do que foi discutido, sublinhamos que o/a professor/a de português do ensino fundamental II terá mais chances de reconhecer-se como professor/a de literatura se tiver uma relação a(e)fetiva com a literatura e considerá-la um objeto importante de ser ensinado. Portanto, as representações devem apontar nessa direção para o ensino de literatura tornar-se uma realidade mais comum nos anos finais do fundamental. Se o/a (futuro/a) professor/a não trouxer essas representações na sua trajetória, é responsabilidade dos cursos de graduação e de formação continuada identificar quais são as representações de literatura e ensino de literatura, entender como elas se constituíram para, enfim, favorecer processos de transformações dessas representações prévias.

Além disso, as constatações discutidas nessa pesquisa apontam para a necessidade de aprofundamento, questionamento e reflexão das didáticas de literatura nos cursos de formação e de formação continuada. A partir do que foi declarado pelas professoras, o PROFLETRAS proporcionou mudanças significativas nas representações de literatura e ensino de literatura e, consequentemente, nas práticas de leitura de textos literários em sala de aula. No entanto, a nosso ver uma disciplina, ofertada em um único semestre, é insuficiente para abordar as didáticas do ensino de literatura, bem como as especificidades desse objeto em particular.

Reforçamos ainda que seria importante problematizar a ideia de que a literatura não pode ser ensinada. Concordamos que não pode ser ensinada nos mesmos termos do modelo tradicional, porém, os/as professores/as podem, sim, apresentar, ensinar e discutir alguns conceitos teóricos provenientes dos estudos literários com os/as alunos/as[105], sempre tendo

[105] Precisamos levar em consideração que nossos/as alunos/as estão em contato com diversos conteúdos (às vezes interessantes, às vezes perigosos), geralmente, audiovisuais, fora do ambiente escolar. Por exemplo, em uma aula, um aluno do 9º ano disse que a narrativa tinha "um *plot twist*", enquanto que um aluno do 6º ano pediu para ler histórias com a "quebra da quarta parede" em um clube de leitura que coordeno na escola. Nas duas ocasiões, eles explicaram corretamente os recursos aos quais se referiram, embora no primeiro caso, tenha comentado que prefiro a palavra em português: peripécia.

como ponto de partida a leitura integral e direta dos textos literários. Por isso, concordamos com Ligia Chiappini ao sugerir uma terceira postura entre os dois paradigmas “que não quer ser anacrônica nem modernosa, mas apenas sensata e democrática, reconhecendo que às vezes nos é preciso ser um pouco arcaicos para trazer inovação” (CHIAPPINI, 2005, p. 251).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura*. **Educação em Revista**, Ano XII, n. 27, p. 85-104, jul/1998.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. pp. 693-713.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Brasília: MEC. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CALVINO, Italo. **Mundo escrito e não escrito** – Artigos, conferências e entrevistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas cidades/ Ouro Sobre Azul, 2004.

COLOMER, Teresa. *El papel de la mediación en la formación de lectores*. In.: COLOMER; T., FERREIRO, E.; GARRIDO, F. **Lecturas sobre lecturas**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2004.

_____. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas*. In.: **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 123 Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

ECO, Umberto. *Sobre algumas funções da literatura*. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: BestBolso. 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Identidades e especificidades do ensino da língua*. **Portos de Passagem**. 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2013. pp. 73-114.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura I**. São Paulo: 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura II**. São Paulo: 34, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

HANSEN, João Adolfo. **Aula Magna** (realizada no dia 20 de março de 2019, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). Zazie Edições, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. pp 31-61.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MUNITA, Felipe. **El mediador escolar de lectura literaria**: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Tese (Doutorado em Didática de Língua e Literatura) - Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2014. Disponível em: https://hdl.handle.net/10803/313451

_____. *Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora*. **Ocnos**, 15 (2), p. 77-97, 2016. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

_____. *El sujeto lector didáctico*: "lectores que enseñan y profesores que leen". **Álabe**: Revista de la Red de Universidades Lectoras, 17, 2018. doi: 10.15645/Alabe2018.17.2

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Pauli, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/198053144843.

PAULINO, Graça. (2004), "Formação de leitores: a questão dos cânones literários." Revista Portuguesa de Educação, Vol. 17, núm.1, pp.47-62. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=374/37417104. Acesso em janeiro de 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *A criação do texto literário*. In: **As flores da escrivaninha**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ Ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROSENBLATT, Louise M. **Literature as exploration**. New York: The Modern Language Association of America, 1995.

ROUXEL, Annie. *Autobiografia de leitor e identidade literária*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. pp. 67-88.

_____. *A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. pp. 151-164.

_____. *Apropriação singular das obras e cultura literária*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. pp. 165-190.

_____. *O advento dos leitores reais*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. pp. 191-208.

_____. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp.17-30.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da, e MELO, Márcio Araújo de. Por um retorno ao texto e seus (dis) sabores: pesquisas sobre literatura no Profletras. EntreLetras, 9(2), 86 – 102, 2018. https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2018v9n2p86

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **A ficção juvenil brasileira em busca de identidade**: a formação do campo e do leitor. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLACE, David Foster. **Um antídoto contra a solidão**. Belo Horizonte: Ayiné, 2021.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO

Ensino de literatura e representações

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado sobre as representações dos professores acerca do ensino de literatura no Ensino Fundamental II, de responsabilidade da pesquisadora Renata Guerra Machado, aluna da Faculdade de Educação da USP. O preenchimento é totalmente confidencial e a sua identidade em nenhum momento será revelada.

Nome:_____ Idade:

Escola em que trabalha atualmente (por favor, discrimine se leciona em instituição pública, privada ou outra):

_____

Você já deu aulas para o:

( ) ensino fundamental I ( ) ensino fundamental II ( ) ensino médio ( ) nível superior

Há quantos anos leciona (Por favor, discrimine se trabalhou(a) em instituição pública, privada ou outra): _____escola pública/ _____escola privada

Carga horária semanal: _____

Coloque um contato que preferir: _____

Escolaridade do pai: ( ) sem escolaridade ( ) ensino fundamental I ( ) ensino fundamental II ( ) ensino médio ( ) nível superior

Escolaridade da mãe: ( ) sem escolaridade ( ) ensino fundamental I ( ) ensino fundamental II ( ) ensino médio ( ) nível superior

Você cursou o ensino fundamental em:

( ) instituição pública ( ) instituição privada ( ) outra instituição

Você cursou o ensino médio em:

( ) instituição pública ( ) instituição privada ( ) outra instituição

Você cursou a graduação em:

( ) instituição pública ( ) instituição privada ( ) outra instituição

Ano do término da graduação:

_____

Você cursa (ou cursou) pós-graduação em:

( ) instituição pública ( ) instituição privada ( ) outra instituição

Na sua opinião, o que é um(a) leitor(a)? Você considera-se um(a) leitor(a)?

_____

_____

Algum(a) professor(a) foi marcante na sua trajetória de estudante do ensino básico? O que mais te interessava na aula deste(a) docente?

_____

_____

Você teve aulas de literatura no Ensino Fundamental II?

_____

_____

Sua ideia de literatura alterou-se ao longo de sua prática como professor(a)?

_____

_____

Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina são diferentes? Por quê?

_____

_____

Em sua opinião, ensina-se literatura para quê?

_____

_____

O que se ensina quando se ensina literatura?

_____

_____

O que você aprendeu na graduação é útil para o ensino de literatura?

_____

_____

Você acha que a literatura deva ter um lugar específico no currículo?

_____

_____

Se quiser, acrescente algo a respeito do ensino de literatura.

_____

_____

Obrigada por sua contribuição!

ANEXO II - QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Professora	Idade	Escola em que leciona atualmente	Você dá (ou já deu) aulas para o	Há quanto tempo leciona	Carga horária semanal
A	43	Colégio Estadual Maria Montessori	ensino fundamental II, ensino médio, ensino superior	12 anos	Atualmente, 20 h/sem.
B	39	EMEF Senador Luís Carlos Prestes	ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio	15 anos	25h em sala
C	34	Escola pública estadual	ensino fundamental II, ensino médio	8 anos, sempre pública estadual	26h/a
D	29	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Renato Rosa - Barueri	ensino fundamental II, ensino médio	cinco anos	24 horas
E	38	EMEB Jorge Bierrenbach de Castro e Centro de Educação Profissional de Campinas (ambas municipais)	ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio	20 anos (entre públicas e privadas)	45 h/a
F	62	Escola Municipal Dilermando Dias dos Santos	ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio	Em torno de 20 anos. Instituição privada e pública.	Em torno de 40 horas.
G	57	EMEF Dilermando Dias dos Santos	ensino fundamental II	15 anos	30 horas
H	39	EE João Amos Comenius e EMEF Dom Veremundo Toth	ensino fundamental II, ensino médio	5 anos e 1 ano	20 h/a e 30 h/a
I	37	Pública	ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio	15 pública e 4 particular	30 h/a
J	31	EMEF "Elias Shammass", uma instituição pública municipal.	ensino fundamental II	9 anos	30 horas semanais
K	47	EMEF Angela Cury Zakia - Escola Pública Municipal	ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio	27 anos, a maior parte em escola pública	30 horas
L	56	EMEF Dilermando Dias dos Santos	ensino fundamental II	24 anos	45 aulas
M	30	EMEF Estação Jaraguá	ensino fundamental II	8 anos, sempre na rede municipal da cidade de São Paulo	40 horas

Professora	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Você cursou o ensino fundamental em	Você cursou o ensino médio em	Você cursou a graduação em	Ano do término da graduação	Você cursa (ou cursou) pós-graduação
A	ensino fundamental	ensino fundamental	instituição pública	instituição pública	instituição pública	2007	instituição pública
B	ensino superior	ensino superior	instituição privada	instituição pública	instituição pública	2006	Fiz duas especializações em instituição privada e mestrado na pública
C	ensino fundamental	ensino fundamental	instituição pública	instituição pública	instituição privada	2009	instituição pública
D	ensino médio	ensino médio	instituição pública	instituição pública	instituição pública	2012	instituição pública
E	ensino fundamental	ensino fundamental	instituição pública	instituição pública	instituição privada	2001	instituição pública
F	ensino fundamental	ensino médio	instituição pública	instituição privada	instituição privada	1984	instituição privada
G	sem escolaridade	sem escolaridade	instituição pública	instituição pública	instituição pública	1999	instituição pública
H	ensino médio	ensino fundamental	instituição pública	instituição pública	instituição pública	2010	instituição pública
I	ensino fundamental	ensino fundamental	instituição pública	instituição pública	Fundação municipal	2005	instituição pública
J	ensino fundamental	ensino médio	instituição pública	instituição pública	instituição privada	2011	instituição pública
K	ensino superior	ensino superior	instituição privada	instituição pública	instituição privada	1994	instituição pública
L	ensino fundamental	ensino fundamental	instituição pública	instituição pública	instituição privada	1994	instituição privada
M	ensino fundamental	ensino médio	instituição pública	instituição pública	instituição pública	2011	instituição pública

	Na sua opinião, o que é um(a) leitor(a)? Você considera-se um(a) leitor(a)?
A	É o cidadão que se apropria do texto (independente do veículo ou linguagem), lendo-o, interpretando-o e refletindo sobre.
B	Que entende e frui na leitura. Sim.
C	Sim, a leitura literária tem certa articulação com minha vida.
D	Um leitor é aquele que lê não apenas por obrigação, mas por prazer. Sim, me considero uma leitora.
E	Um leitor é aquele que inclui a arte literária no mundo em que vive, nas suas práticas cotidianas. Considero-me leitora desde muito pequena.
F	Leitor é uma pessoa que lê regularmente diferentes tipos de textos. Sim, sou leitora.
G	Leitor é aquele que interage com o texto, dialoga com ele, analisa sua forma para dela desentranhar seu conteúdo, interpretando-o e trazendo à luz a verdade histórico-social de seu tempo.
H	Leitor é alguém que tem o hábito de ler os diferentes gêneros literários. Sim, me considero.
I	Um leitor é alguém que consegue ler as várias linguagens e fazer uma leitura de mundo, não apenas decodificar. Considero-me uma leitora.
J	Um leitor é uma pessoa que lê e se sente tocado pela leitura, não pela quantidade de livros lidos, mas pela qualidade e a transformação que essa leitura pode causar. Eu considero que sou leitora sim.
K	O leitor é aquele que, além de ler com compreensão e entendimento, atribui um significado pessoal à leitura, isto é, estabelece um vínculo entre a ação de ler e compreender com funções cognitivas mais profundas. Sim, considero-me uma leitora.
L	Ler a realidade circundante, as entrelinhas .... Não sou uma boa leitora. Estou aprendendo.
M	Leitor é quem desenvolve práticas de leitura no seu dia a dia, ou seja, aquele para quem a leitura constitui-se como atividade fundamental em sua vida, seja leitura literária ou não. Considero-me uma leitora, pois é principalmente por meio da leitura que me informo, que estudo, que aprendo, que me entendo melhor, etc.

	Algum(a) professor(a) foi marcante na sua trajetória de estudante do ensino básico? O que mais te interessava na aula deste(a) docente?
A	Tive a felicidade de ter uma professora de literatura apaixonada pela leitura. Sempre tinha a sensação de que ela, antes da aula, tinha tomado um chá com escritores. Tinha um jeito peculiar de apresentar o texto literário e sua multiplicidade. As provas eram reflexivas, nada de decorar.
B	Sim ,uma professora de Geografia, militante de esquerda, que me influenciou muito.
C	Sim, a leitura e a gramática.
D	Todos meus professores me incentivaram muito, mas três professores de português foram os que mais me marcaram, por me incentivarem a ler e a escrever, não só para as aulas.
E	Sim. Uma professora de História. Interessava-me o grande conhecimento que possuía acerca do que ensinava e a maneira como ela contava os fatos históricos.
F	Sim, professores de língua portuguesa, educação física, música, artes. Conhecer as diferentes disciplinas.
G	No Ensino Fundamental I tive uma professora de música reacionária e conservadora, marcou-me profundamente como um exemplo a não se seguir. No Ensino Médio, tive uma professora de Biologia que despertou em mim o desejo de observação e prática de pesquisa científicas.
H	Sim, de línguabportuguesa. O encanto pela leitura.

I	O modo com ensinava gramática
J	Uma professora de português no Ensino Médio. Ela lia contos do Machado de Assis, foi aí que meu interesse pelas obras desses autor aumentou.
K	Lembro-me de uma professora na 2a série, inclusive lembro o nome dela: Lucy Kling (acho que seja esse nome...). Ela me deu um livro em forma de desafio: Os cavaleiros da Távola Redonda. Foi em um concurso de tabuadas. Ela disse que os alunos poderiam escolher qualquer coisa sobre a mesa e eu escolhi aquele livro de capa dura e colorida. Ela sorriu e disse que poderia ser muito difícil para mim. Mas fez uma dedicatória e me incentivou a lê-lo. Tenho esse livro guardado até hoje. Anos depois, já entre a 5a e a 8a séries, a coleção "Para gostar de ler" foi um incentivo ao hábito da leitura.
L	Cada professor deixa uma marca positiva, para mim. Confirmação da minha vontade de aprender.
M	Uma das professoras mais marcantes em minha trajetória de ensino básico foi certamente uma professora chamada Rosemary, que me deu aula de Língua Portuguesa na 6ª série, em 2001. Ela exigia que lêssemos livros de literatura, sendo que poderíamos escolher os títulos que mais nos interessassem, exceto best-sellers, como "Harry Potter" ou "O Senhor dos Anéis". Ela levava muitos livros para a sala de aula, dava-nos indicações, aconselhava que buscássemos outras opções em bibliotecas (a da escola ou outras) e reservava uma aula para leitura desses livros de escolha livre. Após a leitura, precisávamos fazer um registro sobre o livro, que poderia ser a escrita de uma carta para algum personagem, um resumo, um slogan, um poema, uma canção, um cartaz ou outra forma que poderíamos combinar com ela. O registro, portanto, não era nada maçante; ao contrário, era interessante e até divertido de ser feito. Outras atividades marcantes também foram desenvolvidas no âmbito da aula dessa professora, como a encenação de poemas (lembro-me de que, com meu grupo, apresentei o poema 'A boneca", de Olavo Bilac) e a reescrita de todos os textos que fazíamos (outros professores e até mesmo minha mãe sempre falavam que era preciso fazer um rascunho antes do texto final, mas essa professora consolidou essa prática de tal modo que a partir desse ano meus textos sempre passaram a ter no mínimo duas versões, tanto que, na época, escrevi uma carta para ela, entregando não só a versão final, mas também a primeira). Essa professora foi realmente marcante. Quando comecei a fazer o curso de Letras, entendi as concepções de ensino que orientavam sua prática tão diferenciada. De fato, ela foi a única professora do Ensino Fundamental II que não passava a maior parte do tempo ensinando a metalinguagem da gramática normativa; foi também uma das únicas a cobrar a leitura de livros literários (além dela, apenas um professor de matemática da 8ª série pediu para que lêssemos um livro e o apresentássemos para a turma).

	Você teve aulas de literatura no Ensino Fundamental II?
A	Não. Líamos apenas os excertos desconexos encontrados nos livros didáticos. Depois, copiávamos o trecho.
B	Provavelmente, mas não lembro, fiz técnico e as matérias eram mescladas, então tive pouco as matérias tradicionais.

C	De leitura literária, sim.
D	Não oficialmente. Minha professora da 6ª série passava um livro por bimestre para que lêssemos e fizéssemos prova. Porém, não havia uma discussão sobre o livro.
E	Como disciplina dissociada do ensino de português, não.
F	Não, mas eu lia e relia no livro didático, os trechos de autores consagrados da literatura.
G	Sim, mas não me lembro muito bem delas. Foi no Ensino Superior, na minha primeira graduação em Ciências Sociais, que a Literatura entrou na minha vida.
H	Não
I	Não
J	Não que me recorde.
K	Não eram denominadas "aulas de literatura", mas havia o incentivo à leitura de livros para didáticos como os da coleção "Para gostar de ler". Para os alunos que liam bem, outros livros eram indicados, orientados. As professoras traziam livros diferentes para a sala de aula. Não era uma biblioteca, acho que era em bolsas ou caixas. Mas eu lia de tudo o que traziam. Na minha escola havia livro de "Hagiografias", histórias das vidas dos santos. Li esses livros também. Gostava de ler os livros religiosos.
L	Literatura (littera-Latim=letra), desde aproximadamente 5 anos quando descobrir uma cartilha do papai. Literatura como arte, não lembro. Recordo do meu primeiro romance mais longo: O GUARANI com 11 anos.
M	Sim, apenas com a professora supracitada.

	Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina são diferentes? Por quê?
A	São perspectivas completamente diferentes. No EB, o texto literário (excertos) era instrumento de cópia, vazio. Hoje, o estudo é contextualizado, reflexivo. Na sala de aula vou da fruição ao engajamento. Do verbal ao imagético. As possibilidades de trabalho com o texto literário se modificaram à medida que o conhecimento acadêmico está chegando a educação básica. Exemplo disso são as metodologias "inov-ativas", que verdadeiramente dão ares de protagonismo ao estudante.
B	sim, não lembro de analisar o texto junto com os professores, como faço
C	Sim, justamente devido a esse conceito ampliado do que seja literatura.
D	Infelizmente não. Por mais que me esforce, percebo que ainda cometo os mesmos erros de meus professores, entretanto, justamente por isso, tento melhorar e fazer com que meus alunos leiam por prazer, não só para fazer uma prova de interpretação, mas ainda me falta um método mais efetivo, o que me leva a cometer erros.
E	Acho que as práticas são diferentes. Hoje o ensino é mais mediado pela tecnologia e os alunos têm acesso a uma gama de produtos artístico-literários que não tínhamos antes.
F	Não. Acho que a literatura é uma só, mas as formas de ensiná-la são muito variadas e renováveis.
G	Sim. Não havia uma preocupação em formar-se um leitor, tendo em vista uma formação humanista e cidadã, nem tampouco havia uma intenção despertar o desejo pela leitura.
H	Sim, porque nos ensino básico não há ênfase no ensino de literatura, mas nos gêneros textuais.

I	Sim, pois prezo pela leitura. Indico livros e motivo meus alunos a ler. Na minha formação, não houve professores que me motivaram a ler.
J	Acredito que sim, porque hoje meu trabalho com a literatura acontece pelo viés da estética da recepção e pela leitura subjetiva.
K	Muitas coisas mudaram. As capas dos livros, as ilustrações, o acesso a diferentes autores. Mesmo uma criança lia livros que tinham sido escritos para um público mais adulto. Os livros dedicados às crianças eram em menor quantidade e todos liam mais ou menos as mesmas coisas. Hoje há muita diversidade de opções, edições e mídias. Já li ebooks com os alunos apenas projetando no telão, já tive acesso a 30 livros de um mesmo título gratuitos para os alunos, há muitas possibilidades de acesso à leitura. Livros que dialogam com filmes, etc. O conceito e o valor da literatura não mudaram, mas as produções literárias para a faixa etária infanto-juvenil, o acesso e as mídias mudaram e isso possibilita o uso de diferentes estratégias pedagógicas para o ensino de literatura.
L	Não lembro o que estudei no ensino básico.
M	O modo como ensino literatura foi certamente influenciado por professoras que tive no ensino básico e até mesmo na universidade, mas não é igual, pois adoto outras práticas além das que vivenciei enquanto aluna.

	Sua ideia de literatura alterou-se ao longo de sua prática como professor(a)?
A	Completamente.
B	não sei responder
C	Sim, foi ampliada, antes era restrita ao cânone.
D	Não. Minha visão da literatura mudou na graduação, quando eu entendi que ela é mais do que um conjunto de palavras e uma história, mas que há um trabalho muito profundo por parte dos autores para que seu texto possa ser considerado de fato literatura.
E	Sim.
F	Sim, quanto mais prática e envolvimento, mais ideias e estratégias para exercitar.
G	Minha ideia de Literatura não se alterou com minha prática. Mas minha prática busca meios de alcançar minha concepção de Literatura.
H	Sim
I	Sim
J	Sim, bastante, principalmente com o contato com a literatura marginal.
K	Acho que não. Porque sempre tive a ideia que a literatura é uma forma de arte, um produto cultural precioso. O que mudou ao longo dos anos foram as estratégias de aproximação da literatura com os alunos. O que serviu para mim nem sempre serve para meus alunos.
L	Acrescentou e acrescenta conhecimentos (sempre)
M	Minha ideia de literatura não teve nenhuma mudança tão radical desde que comecei a lecionar. Na licenciatura, por indicação de uma professora de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, li o livro “Como um romance”, de Daniel Pennac, que foi fundamental para que eu constituísse a “ideia de literatura” que orientaria meu trabalho como professora. Depois, na pós-graduação, com outras leituras e discussões, minha ideia de literatura foi sendo desenvolvida e aprofundada, mas, em essência, não se alterou drasticamente.

	m sua opinião, ensina-se literatura para quê?
A	A mediação em sala de aula “serve” para que o leitor/estudante descubra, reflita sobre o mundo em que vive, compreenda-o. Serve para aproximar o leitor do universo que gerou tal obra e as reverberações que essa leitura literária causa hoje.
B	Não acredito em ensinar literatura, ensinar, sim, a leitura literária para que eles possam adquirir as chaves de leitura necessárias
C	Penso que ensinar literatura sem leitura seja vazio, ja com a leitura, penso que seja transformador em vários sentidos.
D	A literatura é uma das formas mais lindas e efetivas de nos tornarmos mais humanos, por isso a ensinamos.
E	Para fruição estética, conhecimento de mundo, desenvolvimento do imaginário, autoconhecimento.
F	Para ampliar a visão de mundo enquanto pessoa e para reunir as pessoas.
G	Ensina-se Literatura para se conhecer, para conhecer sua realidade, para conhecer sua comunidade, seu país, para conhecer as relações que estabelecemos com o mundo, para compreender nossa humanidade etc.
H	Ensina-se literatura para humanização, muito mais do que para simples formação de leitor.
I	Para aumentar a capacidade de humanização.
J	Para se reconhecer como pessoa e ver o mundo de outra maneira, valorizando a subjetividade.
K	Para aproximar os seres humanos de sua humanidade, do acervo cultural e psicológico da humanidade.
L	Além de proporcionar prazer, desenvolve o intelecto , aumenta o conhecimento e cultura do indivíduo.
M	Acredito que a literatura seja fundamental para a formação do sujeito, processo esse que, na verdade, nunca termina, sendo contínuo.

	O que se ensina quando se ensina literatura?
A	Sobretudo, ensina-se sobre a arte e o homem. Um servindo ao outro.
B	Como capturar os diversos sentidos de um texto por meio da análise
C	Se ensina principalmente a ser um leitor.
D	Se ensina a ler, a compreender (o texto, a linguagem empregada em função do texto, o outro e a si mesmo).
E	Compreender os possíveis sentidos de um texto, contextualizá-lo historicamente, relacioná-lo à realidade de quem lê, apreciá-lo.
F	Se ensina a analisar a realidade em que vive, com base no conhecimento do passado, vislumbres do futuro e desenvolvimento do raciocínio crítico e da sensibilidade.
G	Ensina-se que as células, tecidos, órgãos e sistemas do nosso corpo são constituídos de linguagem. Que nós mesmos somos linguagem. E que, se queremos entender o que somos e o modo como construímos nossa realidade, necessitamos compreender o modo como as formas de representação se apresentam e nos ajudam a encontrar canais de expressão que são essenciais para a nossa formação enquanto seres humanos.
H	Ensina-se estilo de criação, temática, recursos da linguagem.
I	Perceber o mundo, ter mais sensibilidade, empatia

J	A desenvolver a imaginação e a subjetividade.
K	Acho que mais se "oportuniza" do que se ensina. Estabelecemos diálogos com o autor, com o texto literário e entre nós, professores e alunos. Assim, creio que criamos e fortalecemos vínculos com a formação de um leitor literário.
L	A arte como imitação da vida, por exemplo.
M	O ensino de literatura na escola precisa estar comprometido com a formação de um leitor de literatura, constituindo-se de tal maneira que não afaste os alunos da literatura, ou seja, que eles possam até dizer que não gostam de ler, mas que não digam isso por não terem aprendido a ler literatura ou por terem construído a ideia de que devem ler um livro para responder a fichas de leitura com intermináveis perguntas de "interpretação de texto". Assim, correndo o risco de ser confusa ou redundante, penso que, quando se ensina literatura, se ensina a ler literatura, se ensina que um texto admite algumas leituras, mas não todas, que um texto nos faz pensar sobre nós mesmos e sobre nosso mundo, que nos ajuda a nos entender melhor, que nos permite vivenciar experiências que jamais vivenciaríamos em nossas vidas e o quanto isso "expande" nosso olhar, posto que podemos pensar a partir de pontos de vista que não são os que nossos contextos permitiriam construir, etc.

	O que você aprendeu na graduação é útil para o ensino de literatura?
A	Percebo que as intertextualidades, as reflexões críticas, as comparações que faço entre textos estão permeadas pela formação na graduação em Letras. No entanto, o desleixo com a disciplina de metodologia de ensino de LP trouxe-me problemas no início da docência. É preciso ensinar a ensinar. Rechear as aulas com questões práticas, sequências didáticas significativas.
B	Sim
C	Sim
D	Sim, principalmente a questão teórica, porém, não a questão prática.
E	Sim, em grande parte.
F	Com certeza é muito importante entender a complexidade e o sentido das narrativas, especialmente os conflitos e os diferentes tipos de personagens.
G	O que eu aprendi na graduação do curso de Letras não só é útil como é também meu norte para qualquer atividade que eu desenvolva em sala de aula. Digamos que, se eu não tivesse essa formação ou menosprezasse-a, cometeria inúmeros equívocos ao apresentar a literatura aos meus alunos.
H	Sim
I	Sim
J	Um pouco, pois as aulas de literatura na graduação eram voltadas para o ensino dessa disciplina para o Ensino Médio, dificilmente o fundamental II era foco de discussões para planejamentos de aulas.
K	Acho que nada é perdido. As conversas com os professores de Literatura Brasileira, Literatura Norte-Americana, Inglesa só aumentaram meu repertório, sendo assim, favorecendo a minha formação. Mas não tivemos nenhum encaminhamento para o trabalho com literatura infanto-juvenil e nem sobre como trabalhar a literatura com nossos alunos, mesmo sendo em um curso de licenciatura.
L	Sempre
M	Com certeza. Costumo ouvir muitos comentários de colegas de profissão dizendo que a graduação não forneceu tantas bases para o trabalho em sala de aula e que aprenderam tudo com a prática, mas

	meu caso definitivamente não é esse. No curso de Letras, cursei todas as disciplinas de Literatura Brasileira e também de Literatura Portuguesa, conheci autores, obras e críticos importantes, aprendi a analisar esses textos, conhecimentos essenciais para um professor de literatura. As disciplinas que abordavam temáticas relacionadas a teorias textuais também foram fundamentais, bem como a licenciatura, que abordou questões relativas ao ensino de português, aos processos de leitura e de escrita e aos conhecimentos mobilizados nessas práticas. Em nenhum momento de minha graduação obtive receitas prontas para ensinar qualquer conteúdo; meus professores, ao contrário, preocupavam-se em discutir e problematizar concepções e experiências didáticas, o que faz com que eu seja capaz de formular e reformular minhas próprias práticas de ensino, que variam a depender dos contextos com que me deparo. Acredito, assim, que a graduação tenha fornecido princípios e concepções (de língua, texto, literatura, ensino, sujeito) essenciais para que eu possa propor estratégias de ensino e lidar com as diferentes, complexas e imprevisíveis situações que ocorrem no cotidiano docente. Vejo que algumas estratégias que adotei foram boas, algumas não, outras precisam ser reformuladas, há práticas que adotei recentemente, outras são mais antigas, outras sei que ainda vou criar... mas mesmo essas avaliações e reformulações só podem ser feitas porque tenho uma formação inicial mais reflexiva e menos instrumental.

	Você acha que a literatura deva ter um lugar específico no currículo?
A	Sim. Passaríamos de “lugar algum” para “algum lugar”.
B	Acredito que a literatura deva ser abordada de outra maneira no currículo, dando mais atenção à leitura literária e menos para os movimentos literários e a decoreba deles
C	Dissociado da língua, não.
D	Sim. Uma vez que temos dificuldade em trabalhá-la, já que focamos nos gêneros do discurso, é preciso que ela tenha um lugar muito específico e claro no currículo.
E	Sim.
F	Sim, ensino da língua, leitura e produção de textos, literatura, com certeza.
G	Sim. A Literatura, assim como outras formas de representação artísticas a ela associadas, devem ocupar espaços específicos, pois atuam na elaboração de conteúdos psíquicos e sociais dos educandos.
H	Sim
I	Sim
J	Sim, e associada às mídias.
K	Sim. Acho que, mesmo tendo em vista o caráter inter/multi/transdisciplinar do texto literário, seria importante marcar a presença da literatura enquanto objeto de conhecimento e produção cultural que deveria ter lugar de destaque no currículo. Precisa haver intencionalidade e planejamento no trabalho com a literatura, portanto, deveria estar presente no currículo.
L	Sim
M	Sim.

	Se quiser, acrescente algo a respeito do ensino de literatura.
A	É preciso estreitar a distância entre conhecimento acadêmico e educação básica.
B	Tenho dificuldade de trabalhar literatura com os alunos, pois acabo dado mais ênfase a questão da escrita e da norma culta.
C	Respondi considerando literatura como leitura literária.
D	Ensinar literatura é essencial, mas, às vezes, sinto que nós professores temos antes que estudá-la. Literatura não é apenas ler/decodificar, é compreender a linguagem em seu uso mais nobre.
E	O ensino de literatura, embora muitas vezes esquecido na sala de aula, pode proporcionar ótimas experiências a professores e alunos. Ela é importantíssimo.
F	Ter por base: Antônio Cândido, teóricos e grandes filósofos e propor, a partir dos textos, a interação em diferentes linguagens: escrita, desenho, teatro, música, dança, vídeo, HQ, etc.
G	Ensinar Literatura não é ensinar a identificar gêneros, nem tampouco gêneros literários se confundem com gêneros textuais. Ensinar Literatura é oferecer a cada um um espelho com o qual se possa se reconhecer e se espantar.
H	Acredito que seja fundamental trabalhar textos literários no ensino fundamental, a fim de apresentar aos alunos os diferentes textos.
I	Literatura deveria ser obrigatória desde a educação infantil.
J	Considero que o ingresso no mestrado elucidou bastante minha visão sobre o ensino de literatura.
K	O direito a literatura, com diz Antônio Cândido, é um direito de todo ser humano.
L	Leitura dos clássicos.
M	No momento, não tenho nada a acrescentar, mas estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida ou explicar melhor algum ponto que não tenha ficado claro.

ANEXO III –TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PARTICIPANTES

ADÉLIA

RENATA: É... Você se lembra de ter tido aulas de literatura no Ensino Fundamental? Quando eu falo aulas de literatura não necessariamente da disciplina de literatura, tá? Mas aulas em que vocês, é, tinha, a professora estava preocupada com a leitura.

ADÉLIA: Tá. E no Ensino Fundamental você se refere...

RENATA: Dois.

ADÉLIA: Primeiro ao nono, ou os dois, sexto ao nono?

RENATA: Do sexto ao nono, isso.

ADÉLIA: É... Eu, eu lembro de, em alguns anos, acho que no sexto ano, nós tínhamos um caderno, que era um caderno de literatura, e a gente lia as obras e fazia um registro, um desenho, contava um pouco da história, e eu lembro que a professora recolhia esse caderno e devolvia para a gente com algum comentário, alguma coisa que ela achou interessante. Fora isso...

RENATA: Isso no... No sexto ano?

ADÉLIA: No sexto ano. Nas outras séries, é, existia assim um, um comentário às vezes de um ou outro livro, uma orientação que a gente fosse na biblioteca escolar pegar, mas o que era trabalhado na sala mesmo eram os textos do livro didático, não, não tinha essa prática dos livros como tem hoje, né, dos paradidáticos que às vezes os professores levam para a escola.

RENATA: Esses textos, esses livros que você lia no sexto ano, que é quinta série, né? Eram textos, eram livros paradidáticos?

ADÉLIA: Eram. Eram os livros que estavam disponíveis na biblioteca da escola. Então era...

RENATA: Ela levava você até a biblioteca, ou ela trazia uma caixa?

ADÉLIA: A gente tinha um horário para ir lá e escolher.

RENATA: Ah, tá. Entendi. E você, é, você então, é, não lembra nos outros anos se tinha aquelas leituras bimestrais?

ADÉLIA: Não tinha, eu lembro e não tinha.

RENATA: Basicamente era a, era o livro didático?

ADÉLIA: Era.

RENATA: Entendi. É engraçado né, que cada uma tem uma história. E deixa eu te fazer uma pergunta. Esses, é, a escola do Ensino Fundamental I, II, foi pública ou privada?

ADÉLIA: Pública, foi escola estadual em Poços de Caldas, Minas Gerais.

RENATA: Aham. Em Minas, tá.

ADÉLIA: Sim.

RENATA: É, e no Ensino Médio, você tem lembranças das suas aulas de literatura?

ADÉLIA: Tenho lembrança do primeiro ano, mas aí não da leitura literária, sabe, de história, da literatura, os períodos, Classicismo, Romantismo... (inaudível)

RENATA: Uhum. E por que não tem dos outros anos?

ADÉLIA: Bom, os professores não pediam também, às vezes pediam leitura de uma obra relacionada ao período que a gente estava estudando, né?

RENATA: Aham. Mas vocês tinham que ler os livros?

ADÉLIA: Tínhamos. Não era uma, uma cobrança muito grande, era mais uma sugestão, assim. Eu sempre li porque eu gostava, né, mas...

RENATA: Entendi. E essa leitura dessa sugestão então ela era pedida não na sala de aula, né, era em casa?

ADÉLIA: Então, isso, que a gente lesse em casa.

RENATA: Você lembra das obras que eles sugeriam?

ADÉLIA: Bom, a gente viu os contos de Machado de Assis, é... "A Cartomante" era muito sugerido. E aí eu, acho que os livros atrelados ao período que a gente estava estudando mesmo.

RENATA: "Cortiço", essas coisas assim.

ADÉLIA: "Cortiço", isso.

RENATA: Os poemas parnasianos.

ADÉLIA: "Memórias Póstumas de Brás Cubas", os poemas parnasianos, "Memórias de Um Sargento de Milícias", "Iracema", os clássicos.

RENATA: Então você, você, porque era leitora, leu.

ADÉLIA: Li, li sim.

RENATA: Hum. E depois, tinha prova do livro, ou não?

ADÉLIA: Não. Às vezes na prova bimestral caía alguma questão sobre o livro, mas geralmente um trecho, pedia para a gente relacionar as características do Realismo, do Romantismo.

RENATA: Então realmente você teve aula dos movimentos.

ADÉLIA: É.

RENATA: Entendi. É... E você tem hoje alguma, é, algum comentário a respeito disso, o que você acha disso?

ADÉLIA: Eu acho que falta a leitura, né, que é o prazer ali, o momento de desfrutar, de, de conhecer a literatura pela arte, né, não pela teoria. É... Acho sim, que é legal você falar das características, atrelar ao período, né, a história e a literatura estão super ligadas, uma coisa não se desvincula da outra. Mas, falta essa vivência, da, da obra mesmo. Às vezes até de conversar com os colegas, sabe, porque aí alguém não tinha lido e, eu acho que se, se isso fosse na sala a gente poderia ter uma troca muito grande, né? Mesmo se fosse assim, para a gente começar um livro e terminar em casa, ou ler alguns trechos e comentar, eu acho que falta muito isso.

RENATA: Sim. É, algum professor ou professora foi marcante na sua trajetória de ensino básico?

ADÉLIA: Do Fundamental II?

RENATA: É, no ensino básico como um todo, pode ser no Ensino Médio também, não tem problema?

ADÉLIA: Ah, tá. Bom, tive, tive uma professora da, do Fundamental I que era uma professora, elas são polivalentes, né, mas ela gostava muito de trabalhar com teatro, então a gente pegava pequenos contos,

histórias, mas isso na quarta série, hoje é o quinto ano, né, e fazia a adaptação. Então era muito legal. E, e tive um professor também do, acho que da oitava série, seria nono ano, também professor de português. No Ensino Médio eu fiz Magistério, sabe? Curso técnico. E aí eu tinha uma professora também.

RENATA: E esse professor do nono ano de português ele te foi marcante por quê?

ADÉLIA: Ah, aí eu acho que foi mais pela parte do estudo da gramática, sabe? É, ele tinha um conhecimento muito vasto, assim, de gramática e, e ele passava muito bem para a gente, assim. O que a gente consideraria hoje: "Ai, um ótimo professor de gramática".

RENATA: Uhum. Então é a didática que te interessou.

ADÉLIA: Isso.

RENATA: Qual a sua relação com a literatura? Quando eu falo relação com a literatura, ela é definida como um conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras e com as práticas ligadas à literatura.

ADÉLIA: A minha relação com a literatura? Essa é a pergunta.

RENATA: Isso.

ADÉLIA: Ah, eu adoro ler. Eu, foi um... Um gosto que eu desenvolvi vendo as minhas irmãs mais velhas, uma irmã em especial, eu tenho três irmãs né, uma delas, eu sou a mais nova, uma delas sempre foi muito leitora. Então com nove, dez anos eu comecei a pegar os livros na, na biblioteca da escola, e ler. E ela já era adolescente, então tinha alguns livros que ela lia, eu morria de vontade de ler, ela falava: "Ah, não é para a sua idade". Então eu, né, guardando aquilo, e desenvolvi o hábito mesmo da, da leitura.

RENATA: Tá. É engraçado, né, porque tem essa coisa do proibido, né, parece que super instiga.

ADÉLIA: É, é verdade.

RENATA: O que, o que a levou a escolher o curso de Letras e tornar-se professora de Língua Portuguesa?

ADÉLIA: Gosto pela leitura.

RENATA: Foi o gosto pela leitura?

ADÉLIA: Foi. Foi.

RENATA: É, e o que que você pensou em, quando foi fazer Letras, o que que você ia ensinar para os seus alunos, o gosto pela leitura?

ADÉLIA: (Risos) Aí quando a gente começa, eu quando entrei na faculdade entrei em crise, né, porque foi a fase da minha vida que eu menos li, assim, por prazer, né? A gente lia os textos técnicos, a teoria, tudo, aí eu me desvinculei, assim, da, da minha hora de prazer pela leitura. E eu fiquei me questionando. Mas por outro lado eu também, eu sempre tive muita facilidade de escrita, de comunicação, acho que isso me empurrou também para, para fazer o curso, sabe?

RENATA: Tá. Eu vou te perguntar. Na graduação, como eram as aulas específicas de literatura?

ADÉLIA: Era bem parecido com as do Ensino Médio, atreladas aos movimentos literários, mas aí já tinha uma cobrança para que a gente lesse as obras. Então a gente fazia discussões mais aprofundadas. Mas assim, sempre relacionadas aos movimentos literários.

RENATA: É... Deixa eu fazer uma pergunta, essa graduação você fez em uma instituição pública ou particular?

ADÉLIA: Instituição particular, era um curso de Letras noturno, teve a duração de três anos.

RENATA: Tá. É... Você, ela, você acabou se frustrando ou a faculdade foi além das suas expectativas?

ADÉLIA: Pergunta difícil. É... Não, na verdade não foi uma frustração, talvez foi uma diferença de expectativa, sabe? Eu esperava uma coisa mais... Eu esperava sair da faculdade mais preparada para estar em sala de aula, e eu acho que isso não aconteceu, e eu acho que não acontece na maioria de, em vários cursos, né, aí eu acredito que não seja só da nossa, da nossa área. Mas foi isso. Mas eu não digo que foi uma frustração, foi uma diferença de expectativa.

RENATA: Aham. O que você aprendeu na graduação é útil para o ensino de literatura?

ADÉLIA: É. Muitas coisas sim, é... Esse olhar mais crítico, analítico para as obras, a contextualização histórica, tudo isso eu ainda utilizo nas minhas aulas, né, quando eu vou falar de uma obra, de um autor, quando eu proponho uma leitura para os meus alunos. Acho que isso é um olhar que eu aprendi a ter na graduação.

RENATA: Uhum. Como tem sido sua prática em sala de aula? Mais especificamente com leitura literária?

ADÉLIA: Então, eu tenho, geralmente eu dou aula para os nonos anos do Ensino Fundamental e eu reservo um horário semanal para leitura literária, né? Então uma, a gente tem cinco aulas, uma dessas aulas a gente lê e discute. Mas aí eu já tentei várias coisas, algumas delas servem, outras não, tentei, a biblioteca escolar onde eu trabalho, é uma escola Municipal e ela ficou muito tempo desativada, em reforma, então eu fazia meio uma busca lá naquela bagunça dos livros, separava algumas coisas e era também nesse esquema de caixa, de levar para a sala. Já tentei trabalhar com uma obra só para todo mundo ler, mas a gente para naquele entrave de que não tem um exemplar para cada um, fica condicionado, às vezes ao acesso livre, as obras que a gente consegue baixar em PDF, enfim. E é o que eu tenho tentado, sabe?

RENATA: Me fala uma coisa. Essas experiências que você acha que não deram certo. Por que você acha que não deram certo? Você consegue me dizer uma, por exemplo?

ADÉLIA: Bom, então, é... Essa reserva de horário para leitura literária, eu não acho que a experiência não deu certo na prática, mas eu tive algumas resistências assim, por parte da direção, coordenação escolar, de não enxergarem uma seriedade de trabalho com a leitura literária. “Ah, a professora não quer fazer nada, está matando aula lá. Por que que os alunos não leem em casa?”, sabe?

RENATA: Pior do que eu estava pensando. É sempre pior, né, quando veem assim, né?

ADÉLIA: É.

RENATA: Que não é os alunos, né, porque eles estão testando.

ADÉLIA: Não, é, eu ia falar dessa parte. Tem também os alunos, né, tem os que resistem um pouco, não gostam, não querem.

RENATA: E as experiências que você vê como positivas?

ADÉLIA: Acho que a troca, sabe? A troca é sempre muito positiva, da gente poder falar de um livro, de um assunto, de alguma coisa que você gostou, que incomodou. E aí os alunos expõem seus pontos de vista. Muito aluno depois vem me procurar: “Ai, eu li o livro de um autor. Ai professora, que outro livro eu posso ler?”, indicação. Eu acho que é uma sementinha ali, é um despertar do gosto. E aí eu penso que é uma, uma crítica, talvez do nosso trabalho mesmo, porque os alunos, eles vêm do Ensino Fundamental I, muitos deles com uma prática maior de leitura, de ir à biblioteca. Aí ele chega no sexto ano e tem uma ruptura nisso, né? É, talvez pelas nossas aulas serem fragmentadas, as aulas de cinquenta minutos, diferente da professora que passa o período todo com o aluno. Mas eu acho que é uma coisa para a gente pensar, sabe? E manter. Porque às vezes eles se, se perdem ali, a gente perde aí nessa transição alguma coisa que o aluno já está criando um hábito, um prazer.

RENATA: Pois é, eu também penso muito nisso, assim, e tem um lance de como eles têm vários professores eles se perdem e sobra só para a professora de Português esse cargo. Tem isso também.

ADÉLIA: É, é verdade. Tem uma experiência interessante também na, na escola que eu trabalho tem um, um professor de história que ele adora trabalhar com literatura também.

RENATA: Ah, que beleza.

ADÉLIA: É. E aí ele indica leitura para os alunos, às vezes cobra e oferece e às vezes tem até uma resistência também "Ai, por que um professor de história passou um livro para ler?". E aí a gente tentou fazer alguns trabalhos interdisciplinares e eu acho que isso foi muito positivo, sabe?

RENATA: Vocês leram que livros com o professor de história?

ADÉLIA: O último foi do Primo Levi.

RENATA: Uau.

ADÉLIA: Foi o ano passado, sabe, com o nono ano.

RENATA: Legal.

ADÉLIA: É, muito legal.

RENATA: "É Isto um Homem"? O título do livro.

ADÉLIA: Isso, é.

RENATA: Entendi. É legal, né?

ADÉLIA: Esse ano (inaudível) o planejamento mais, a pandemia.

RENATA: Claro, claro, acabou com tudo. Sua ideia de literatura alterou-se ao longo de sua prática como professora?

ADÉLIA: Alterou, hein. Eu cheguei muito com essa visão, sabe, do meu aprendizado mesmo, né, de que era suficiente trabalhar, principalmente que eu comecei dando aula para o Ensino Médio, agora eu estou no Fundamental. Mas era suficiente trabalhar as escolas literárias e, e depois eu fui vendo que, que a prática e o prazer ficavam meio perdidos nesse processo, né? E aí fui tentando introduzir mais a leitura do que a... A teoria, digamos assim.

RENATA: Entendi. E você acha que essa vivência ela veio, né, essa ampliação, veio da sua prática?

ADÉLIA: Veio da minha prática, veio de alguns cursos de formação que eu, que eu realizei sobre isso, é, troca com outros colegas, eu acho que tudo isso contribuiu.

RENATA: E o PROFLETRAS, qual, é, queria que você me contasse um pouquinho por que que você quis fazer PROFLETRAS, o que que você tinha em mente.

ADÉLIA: Ah, então, é... Depois que eu terminei a graduação eu fiquei quinze anos fora da academia, né, só dando aula. E aí eu pensei: "ah, eu vou fazer o mestrado, quero, quero voltar a estudar". E aí eu prestei o PROFLETRAS, acho que na minha escolha pelo mestrado profissional, duas coisas pesaram, uma é a prática mesmo, né, que você tem que desenvolver uma atividade prática com o aluno; e como eu já fazia várias coisas eu pensei: "Ah, eu posso aproveitar algum, alguma coisa do que eu faço". E a outra, a forma de ingresso, que é por, por prova, eu me senti mais confortável, você não precisa apresentar já no início um projeto de pesquisa e ser aprovado. Então isso também pesou na minha decisão. Eu já tinha tentado duas vezes aqui na UNICAMP o mestrado acadêmico e meu projeto não, não tinha sido aceito. Então foi um, uma...

RENATA: Você dá aula em Campinas. Você está em Campinas.

ADÉLIA: Eu dou aula em Valinhos, para o Ensino Fundamental em Valinhos, né, cidade vizinha aqui.

RENATA: Entendi. É... Bom, eu, eu acho que eu me perdi um pouco, me desculpa. É... Você diz, a sua intenção em fazer o PROFLETRAS, o mestrado profissional, é? Tô em aspas aqui, tá?

ADÉLIA: Tá.

RENATA: É uma... Aí, como que chamam, que eles falam que a gente tem que fazer? Aí, esqueci.

ADÉLIA: Aplicação?

RENATA: Não, é... Reciclagens. Por isso que as aspas, bem grande.

ADÉLIA: Ah, tá. Não, é verdade, falam isso mesmo. É, eu tinha vontade de voltar a estudar, eu fiquei muito tempo sem estudar, falei: "Eu quero, quero estudar".

RENATA: Que maravilhoso, né, é muito interessante que eu, eu estou ouvindo quase todas pessoas que eu entrevistei elas tinham essa vontade de estudar, né?

ADÉLIA: Começa, eu pensei, talvez que a gente começa, terminou a graduação e a gente começa a trabalhar, no meu caso teve uma época, assim, eu tinha sessenta aulas semanais, sabe? E aí aquela sobrecarga, você começa a fazer alguma coisa, vem aquela frustração, aquela sensação de achar que está fazendo mal feito, não consegue preparar direito, então ao longo do tempo, ai, não compensa, gente. Eu me estresso muito. Aí eu fui reduzindo, me organizando para, e aí, é, para eu poder estudar, fazer outra coisa, né.

RENATA: Entendi. É porque também é muito trabalho, né?

ADÉLIA: É muito trabalho.

RENATA: É muita burocracia, né? O que irrita.

ADÉLIA: Pouco salário.

RENATA: Não, o salário é baixo, mas assim, tem a burocracia também que é muito irritante.

ADÉLIA: Tem. Nossa, e como nesse ano que as aulas são remotas a gente tem, tem esbarrado nisso, né? Eu fico pensando que eu passo mais tempo preenchendo relatório, papel, do que efetivamente lá com o meu aluno, né? Você dá aula em São Paulo, é na prefeitura?

RENATA: Isso. Mas né, realmente, eu ouço das professoras do Estado e outras professoras de outros municípios que o negócio de relatório está pesado.

ADÉLIA: É.

RENATA: Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que você ensina hoje são diferentes?

ADÉLIA: Não. A literatura não, a forma, a forma de ensinar, talvez. A visão que se tem sobre, sobre a leitura.

RENATA: Que é...?

ADÉLIA: Então, é... Embora na minha época as aulas talvez pecassem um pouco nessa, nessa falta de, de incentivo, ou de cobrança da leitura, eu acho que ela era vista mais positivamente, sabe? Hoje, eu não sei, eu tenho uma sensação que a literatura, ela, ela é muito renegada, a última coisa, a gente prioriza várias outras coisas nesse mundo da linguagem e ela fica aí, para trás.

RENATA: Ah, entendi, você acha que antes ela era mais considerada.

ADÉLIA: Isso. Eu acho que sim.

RENATA: Mas por outro lado hoje existe uma, um incentivo à leitura.

ADÉLIA: É, existe.

RENATA: Que interessante, você falou uma coisa que eu nunca tinha pensado. Eu vou até anotar isso porque isso é bem importante, né, porque é verdade, existe uma... Uma pressão muito grande, né, de se formar um leitor.

ADÉLIA: É, então, e às vezes eu penso se essa pressão não veio depois que a gente perdeu, sabe?

RENATA: Eu acho que a gente nunca foi leitor, sabe? Muito, é, acho que realmente pouca gente tinha acesso, né, pouca gente teve educação formal. Não sei, mas eu acho que tem essa questão da literatura perder o espaço de prestígio eu concordo, eu acho que perdeu mesmo, né? É... Porque as outras mídias ganharam, né? E nós estamos vendo isso, mas...

ADÉLIA: Então, a questão do acesso também. Eu lembro que na minha época a gente não tinha, sei lá, o poder aquisitivo de comprar um livro, né? Às vezes a minha mãe me dava gibi, revista em quadrinhos, e não era sempre também, né? Eu acho que hoje tem o acesso mais aberto, mas pouco aproveitado.

RENATA: Sim. É... O que se ensina quando se ensina a literatura?

ADÉLIA: Ai, se ensina a pensar o mundo de outra forma, sabe? É... A ter outras visões de mundo, outros pensamentos, é... A quebrar o cotidiano, uma forma de prazer também.

RENATA: Sei. E em sua opinião, ensina-se literatura para quê?

ADÉLIA: Bom, para que a pessoa possa ter acesso à cultura, à arte, a outras formas estéticas, expandir os horizontes, os conhecimentos. Eu acho que é isso.

RENATA: Certo. É... Você acha que a literatura deva ter um lugar específico no currículo?

ADÉLIA: Eu acho que sim.

RENATA: Por quê?

ADÉLIA: Acho que deve, mas acho que não garante a prática, sabe? Eu acho que é um bom começo, mas acho que não é só isso. Mas eu acredito que sim.

RENATA: Você acha que deve ter por quê?

ADÉLIA: É... Eu acho que, por exemplo, se a gente tivesse aulas, momentos próprios para a leitura literária eles seriam mais praticados e respeitados, talvez a gente parasse um pouquinho de priorizar as outras coisas em detrimento da literatura, sabe? Com o espaço dela, assim.

RENATA: Você considera o ensino de literatura importante para a sociedade contemporânea?

ADÉLIA: Muito importante.

RENATA: Por quê?

ADÉLIA: Cada vez mais importante. É... A leitura, ler, né, não é ler ali, decodificar, mas é ler o mundo, é ter contato com as, com a história, com o que já passou. Poder pensar a vida de uma forma diferente. É criar possibilidade, sabe? De interpretação, de, de desenvolvimento da criticidade, e tudo isso passa, indubitavelmente, pela literatura.

RENATA: Sim. Ai, e o que você entende por leitura literária?

ADÉLIA: É um momento de desfrutar de uma obra, né? É você ler ali...

RENATA: Desculpa, eu não ouvi, é que passou, é o momento de...? É que passou um, aqui passa muitas motos. É o momento de...?

ADÉLIA: De desfrutar da leitura.

RENATA: Ah, da leitura. Aham.

ADÉLIA: Isso. É o contato com a obra, é a troca de experiências depois.

RENATA: Uhum. Certo. É, você tem, bom, eu terminei por aqui. Você tem algum comentário, alguma observação que você gostaria de fazer a respeito desse tema?

ADÉLIA: Ah, bom, eu acho que assim, agora, de alguns anos para cá, que os estudos acadêmicos em torno da literatura, da leitura literária estão chegando, assim, na sala de aula, sabe? Na prática do professor. Então eu acho que é destacar a importância mesmo dessas formações, dessas trocas de experiência entre professores, que eu acho que é isso que vai nos ajudar a melhorar na nossa prática.

RENATA: Sim. Com certeza. Então é isso, eu agradeço pela entrevista, eu vou transcrever, como eu já disse, se tudo der certo. Eu te entrego esse texto, ou no começo do ano que vem para você fazer as alterações, tá, e a gente volta a se falar.

ADÉLIA: Tá joia, Renata, estou à disposição, é um prazer colaborar.

RENATA: Obrigada, viu, bom final de semana, ou, olha eu, super feliz. Semana que vem é daqui ainda dois dias. Obrigada, bom trabalho, bom dia para você.

ADÉLIA: Obrigada, para você também, tchau!

RENATA: Tchau, tchau.

CAPITU

RENATA: Então eu vou começar a gravar... Esse mestrado começou há muito tempo e com muitas facetas... já mudei de orientadora e voltei pra Neide. A minha ideia é identificar, investigar quais são as representações de professor, da professora de português, porque são seis professoras mulheres, em relação ao ensino de literatura e a literatura. A minha pergunta é uma coisa que me dei conta na sala de aula: será que a professora de português do fund. II, ela se reconhece como professora de literatura? Basicamente essa é a minha pergunta.? Porque tem uma diferença, as pessoas falam que a professora de português e a professora de literatura, têm concepções distintas. E aí eu vou fazer algumas perguntas pessoais, mas é assim só pra saber é como eu, eu não vou usar seu nome, nem sobrenome, eu pensei em usar nomes de personagens de literatura mulheres? Personagens mulheres da literatura em vez de colocar abcd, tá? Se você tiver alguma personagem da literatura...

CAPITU: Eu quero ser a Capitu...

RENATA: Então se você já tem eu posso te chamar de Capitu... Realmente na literatura brasileira eu me lembro obviamente o primeiro é esse. Eu queria saber, só para eu saber mesmo o nome da sua escola, eu tenho isso no questionário, mas só pra eu saber que uma porque eu sou uma pessoa do visual para se ver você falando eu vou procurar... Qual é sua escola e onde fica? (silêncio) O áudio está cortado você fechou o seu áudio sem querer...

CAPITU: Desculpa, é pra não ficar atrapalhando você quando está falando, é uma escola pública da prefeitura EMEF Senador Luís Carlos Prestes...

RENATA: De que diretoria regional?

CAPITU: Guaianazes. Fica entre Guaianazes e a Cidade Tiradentes, entre esses dois bairros.

RENATA: Tá certo. Então, bom, você se lembra de ter tido aulas de literatura no ensino fundamental II?

CAPITU: Aulas de literatura no ensino fundamental II? Vamos lá, deixa eu lembrar... cara, eu lembro de livros... a gente sempre lembra daqueles livros que a gente leu na escola. Assim a memória que eu tenha essa... aula de literatura exatamente assim vou tentar lembrar... da professora de português...

RENATA: Mas esses livros você lia a bimestralmente? Tinha uma rotina? Como que era isso? Era prova no final da leitura?

CAPITU: É... Tinha um livro a cada bimestre e fazia parte da matéria mesmo. Muito interessante você falar isso... A gente pensa na prova de português, eu tinha prova de português e a prova do livro. A gente tinha prova do livro que era meio uma comprovação de leitura, então aqueles livros infantojuvenis sei lá... da coleção vaga-lume, a gente sempre fala né? Na aula de Neide a gente falou que todo mundo leu essa coleção vaga-lume o mistério, o mistério dos 5 estrelas o mistério, não sei o quê...

RENATA: Marcos Rey

CAPITU: Então eu lembro desses livros e fazer prova sobre eles, quem é o autor? O que aconteceu com o personagem? o que eu lembro é uma prova bem de comprovação de leitura, tinha que ter lido o livro e provar que você leu. Era bem isso o que eu lembro de literatura, era isso... assim... na escola...

RENATA: E você lia esses livros na escola ou em casa?

CAPITU: Em casa. Era...

RENATA: Os livros eram da escola ou vocês compravam?

CAPITU: Estudei em escola particular até a oitava série, não tinha o nono ano, então aí eles falavam tinha a lista dos livros... minha mãe comprava que eu lembro que tinha de ter os livros em casa mesmo e você lia em casa... não lembro de aula de leitura, não lembro deu lendo em sala de aula, não tem essas memórias não.

RENATA: E você gostava de ler esses livros nessa época?

CAPITU: Gostava, gostava. Teve uns que eu lembro até hoje que eu adorei... lembro até hoje da história...

RENATA: Quais são?

CAPITU: Tem um que eu lembro que eu até falei também no trabalho da Neide. Chama "O mistério do livro sem mistério", que hoje eu entendo que era uma metalinguagem, por isso que eu gostei tanto, porque era um livro que o personagem ficava brigando com o autor "mas como assim você não vai ter mistério?" eles ficavam brigando, da diagramação do livro, tinha mais essa brincadeira, eu lembro que eu gostei demais desse livro. Aí hoje eu entendo que era diferente mesmo, não era só uma história, tinha todo um lance de falar do autor, de ter um narrador falando com a personagem, então eu lembro que gostei bastante desse livro, que gostei demais assim... e é isso assim, agora da escola não lembro muito, engraçado, né? De leitura, sem ser literatura, de leitura lembro muito mais lendo coisa de geografia, sabe? Lembro, se você falar que livro que você gostou de ler? Meu, li um livro sobre a nova ordem internacional lá, que eu achei demais assim. Eu gostava, mas é muito estranho, porque...

RENATA: Você gostava mais de geografia? Você se identificava mais com essa disciplina nessa época?

CAPITU: Então no fundamental II eu lembro muito mais da aula de geografia, de história do que a de português, é engraçado, né? Só que interessante... no final da oitava série, a partir das aulas de geografia, a gente fez uma peça de teatro, essa é uma das minhas grandes histórias (inaudível) assim que aí a gente... eu escrevi, eu dirigi praticamente assim com a sala toda, sabe mostra cultural? É, uma peça de teatro que era sobre os três sistemas de poder, muito nerd (risos), os três sistemas de poder o feudalismo, o capitalismo e o socialismo, aí no final tinha uma mensagem de paz assim: "Vamos nos unir" e tal, é muito louco pensar, eu devo, com certeza, eu li peça de teatro, porque eu quis escrever uma, né? Foi o trabalho integrado da professora de português com a de geografia, e tudo mais, e é muito louco, porque tem a ver com a literatura, né? É uma peça de teatro, eu lembro de escrever ... essa memória é muito importante para minha formação...

RENATA: Deixa eu te fazer uma pergunta: você disse que você se lembra muito mais das aulas de história e geografia, você consegue identificar por que, se é por causa do assunto ou propriamente do professor?

CAPITU: Dos dois. É aquilo, né? Como o professor coloca o assunto para você. Então tinha uma professora que era do partido comunista, assim, sabe uma doutrinadora? (risos) Eu sempre tive essa consciência social... de... nossa, por que o mundo é desse jeito? Porque eu tenho tudo e os moleques de rua, os meninos de rua dormem na rua? Então sempre, e aí isso fez muito sentido para mim nas aulas dela. Ela falava dessa questão social e tudo mais, explicava o capitalismo, o comunismo, então fazia muito sentido pro que eu pensava.

RENATA: Ela era professora de geografia?

CAPITU: De geografia. Lembro dela até hoje, professora Elza, porque ela foi um super exemplo né? Fazia muito sentido pra mim o que ela falava, então me interessava, então lia o que ela falava, sabe? Eu ia atrás, minha casa tinha bastante livro, e fui ler o Lênin, tinha a Revolução e a sociedade, acho, que era do Lênin, aí eu fui ler Lênin em casa... pirei, gostei... Foi os dois, né? Acho que professor tem isso. Se ele curte muito o assunto ele passa aquela paixão pra você, e se isso se faz sentido para você... Para mim então eu lembro muito mais disso, eu lembro da minha professora de português, lembro um pouco das aulas, eu sempre gostei de escrever, então né? Não é à toa que sou professora de português, então sempre fazia redação, eu lembro muito de escrever redação, de dar o tema e fazer... Agora de ler mesmo nas aulas de português,

engraçado, cara, nunca fui de revisitar minhas memórias, que eu lembro muito mais das de Geografia mesmo, das aulas, dos trabalhos de geografia, mas é porque isso, é muita leitura e escrita também...

RENATA: Como é empobrecedor achar que somente em português tem que ter leitura né?

CAPITU: É muito interessante, porque pensando agora quem fez eu ter mais vontade de ler fora da escola não foi a professora de português, foi a de geografia, tanto que eu tinha, porque eu não falei isso na minha memória lá no trabalho da Neide, cresci numa casa que minha mãe tinha uma parede forrada de livros, a parede da minha sala era forrada de livros até o teto, a minha mãe é uma grande leitora até hoje, então eu tinha livros à vontade... de literatura, de poesia, de mitologia grega, do que eu quisesse... aí eu fui para os livros, fui ler o Lênin, sabe? Fui atrás desses assuntos... tinha uma coleção de história mesmo, de história mundial, eram vários livros... da revolução russa eu li inteiro. Tinha da segunda guerra, da primeira guerra, da revolução russa eu li de cabo a rabo, eu pirei na revolução russa, queria saber tudo da revolução russa, eu li inteirinho praticamente. Mas foi a aula de geografia e não a de português, é muito louco pensar isso, interessante.

RENATA: Tá e aí a gente pula pro Ensino Médio, acho que a gente tem melhores lembranças melhores não, não que sejam melhores nem piores, mas mais fáceis de lembrar eu acho, mais próximas da gente o ensino médio: como eram as aulas de literatura no ensino médio?

CAPITU: Cara, quando você acha que fica melhor, agora fica pior. Ensino médio, deixa eu lembrar... Ensino médio eu fiz técnico.

RENATA: Ahhhh.

CAPITU: Fiz comunicação visual. Hoje é design gráfico, mas na época era comunicação visual. E aí é muito louco, porque cara eu não consigo lembrar quem era minha professora de português lá... olha que loucura...

RENATA: Eu não sei, mas eles mudam os títulos das disciplinas no técnico né? Você fez junto o técnico com o regular?

CAPITU: Fiz. Por exemplo, eu tinha linguagem expressiva bidimensional, linguagem expressiva tridimensional, fotografia, história da arte, design gráfico e as matérias normais, mas as matérias normais, a gente tinha, como eu vou dizer, menos né? Então assim física e química, por exemplo, praticamente não tive. Não lembro de quase nada, e português cara, nossa de novo, lembro de trabalhos que eu fiz pra história, mas eu lembro por exemplo que uma vez eu fiz um poema pra aula de geometria (risos) eles davam muitas propostas assim: faça o que você achar, sabe, a partir do tema faça o que você quiser, eu lembro disso... agora cara de onde...

RENATA: Lembra de leituras obrigatórias?

CAPITU: Então eu lembro de livros que eu li no ensino médio, que agora se foi pra escola... nossa total reflexo da má formação da escola pública, né? Fui pra escola e não tenho recordação assim de fazer, não lembro assim de trabalho, de ler obrigatoriamente, eu lembro de ler assim "Os sofrimentos do jovem Werther" no ensino médio, qual outro que eu li. Cara, não lembro, desculpa não te ajudar...

RENATA: O professor de filosofia poderia ter indicado esse aí...

CAPITU: É, então ele tinha uma coisa muito é interdisciplinar também, eu lembro, por exemplo, a agora eu vou lembrar, será que foi na aula de português ou na aula de história da arte, mas eu sempre presente porque a gente tirou os modernistas o que aí tem muito lá é como a gente vai estudar artes visuais então assim, eu lembro nessa época de pirar no Oswald, na Tarsila, no Mario de Andrade...

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Confuso demais! Não tive aulas de filosofia, mas havia bastante interdisciplinaridade, então não lembro se nas aulas de português ou história da arte, ou nas duas, que estudamos os modernistas, e eu me apaixonei por eles na época.

RENATA: Você lembra de ler ou não?

CAPITU: Então lembro de ler o Oswald, tinha essa coisa também tinha de fazer a ponte das artes visuais com a literatura, então tinha muito isso. Acho o que eu lembro mesmo da gente estudar foi isso: dadaísmo, eu lembro de ler poemas dadaístas, ver como é que era, ver como eles faziam os poemas dadaístas que era tirar a palavra do saquinho e ser aleatório. Eu lembro nessa época também, a gente, eu fui ver o Poesia é risco do Augusto de Campos com a minha colega, a gente com 14 anos, acho que era no Itaú Cultural, não lembro onde era, eu lembro muito dessa coisa assim a gente já tinha uma vida cultural fora da escola. Eu lembro, tem um vídeo Augusto de Campos do Poesia é risco, a gente estava nesse dia da apresentação dele. A gente foi, a gente adorava, aí a gente fez numa mostra cultural a gente fez o poema Cidade de vários jeitos, então tinha essa ligação no ensino médio foi muito isso foi a ligação com as artes plásticas também.

RENATA: A literatura fazendo parte da vida, né?

CAPITU: Isso era muito bom, foi muito legal na época, eu lembro disso de a gente ir ver o Augusto de Campos com 15 anos ela ficava a cidade né "quis mudar/ tudo" aí virou outra piada entre a gente ficou "quis dar tudo/ mudei tudo", a poesia concreta, a gente adorava também, então.

RENATA: Aprender poesia concreta num curso de comunicação visual faz muito sentido, né?

CAPITU: Eu tenho até hoje fanzine assinado pelo Arnaldo Antunes de 97 sabe? Que a gente foi lá ver o Arnaldo Antunes e tinha outros poetas, a gente fazia muito isso. Essa parte da adolescência foi incrível, a gente pegava a Folha de S. Paulo e olhava o que tinha de graça pra ir, vernissage, lançamento de exposição, apresentação de não sei quem, aí o que tinha, a gente ia, aí chegava aquele bando de adolescente, a gente andava com uns seis, sete da escola. A gente saia da escola, às vezes comia lá na escola mesmo, e ficava a tarde, a gente ia pra Paulista, a gente morava naquele Itaú Cultural, passava tardes no Itaú Cultural, no Centro Cultural Vergueiro... Então eu fui em várias assim do Arnaldo Antunes, então tenho dois, três livrinhos assim que a gente comprava tipo zine assinado por ele, os outros concretistas, então a gente tinha isso. É muito louco o que você falou era uma literatura na vida, a gente não só lia, como a gente ia na apresentação, a gente ia onde os caras estavam. Naquela época não tinha muito sarau, mas essas coisas de videoarte também a gente curtia. Então todo mundo é artista, a gente queria estar no movimento, a gente escreveu manifesto, era essa coisa assim o que eu lembro de literatura no ensino médio, mas é muito estranho na aula mesmo não tem assim de a professora vir falar assim "esse aqui são os concretistas". Isso eu não lembro, mas a gente tinha isso e a gente teve essa formação, teve. Eu lembro mais foi dos modernistas e dos concretistas mesmo. A gente teve isso, muito louco, nossa. Desculpa eu não te ajudar aí na escola...

RENATA: Não acho que é uma questão de ajudar ou não, mas eu acho que é um contraponto, porque o que a gente fala hoje, que a leitura tem que ser dentro da prática, da atividade, dentro de um contexto, então você fazer um zine é outra coisa, escrever um poema e colocando no livrinho é outra coisa do que entregar para sua professora. Eu acho que é isso né? Bom eu vou fazer uma pergunta só por desencargo, porque você já respondeu, mas se você quiser acrescentar algo: se alguma professora foi marcante na sua trajetória de estudante do ensino básico? E o que mais me interessava na aula deste docente? Se você acha que precisa fazer mais algum comentário em relação a isso...

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Então, esqueci de falar que fizemos fanzines para a escola, "valendo nota", para a aula de comunicação no EM. Acho um dado importante porque havia a integração entre a literatura e a vida que nós escancarávamos vivenciando muito além da escola.

CAPITU: Ah, eu acho que foi a professora Elza e eu acho que não um professor, mas no ensino médio uma coisa também que eu gostei muito foi história da arte. Eu também lembro de dois professores e de gostar demais dos assuntos, de querer estudar. Aí de novo eu acho que é aquela coisa também da ligação, do que hoje eu como professora de português chamo de interdisciplinar. Mas eu acho que os professores que marcaram e os temas foram porque tinha essa ligação, eu conseguia entender tanto com a minha vida quanto com outras coisas. Por exemplo, na história da arte, ou a gente estava falando do modernismo, que tem a pintura, a poesia, os manifestos, então tudo isso achei demais. Vou falar outra coisa, mas acho interessante falar isso: foi isso que me ajudou a estudar depois sozinha, porque eu entendi que era um jeito que eu aprendia. Na época eu conseguia fazer a ligação, em vez de estudar português, história, geografia, eu estudava tudo junto. Estudava o movimento literário junto com o que estava acontecendo no país, junto com as mudanças geopolíticas. Para o vestibular eu estudei desse jeito, o que me ajudou demais. Eu entendi que era isso que fazia sentido...

RENATA: Entendi. Você estudava por movimentos, projetos.

CAPITU: Exatamente, por períodos. O que mais a gente lembra assim: as vanguardas europeias surgiram por causa da Primeira Guerra, então teve toda a questão da tecnologia que levou para a literatura quanto para as artes plásticas. Então realmente pra mim fez sentido, pensei vou estudar esse período do pós-guerra, das vanguardas europeias, que sempre caem, mas não só, vou estudar todo o contexto que levou o surgimento das vanguardas europeias, então eu fazia isso e aí vendo agora nessa conversa com você eu aprendi isso durante a minha trajetória de estudante, porque é o que eu gostava e fez sentido para mim. Os professores que eu lembro foram porque eles conseguiam fazer essa ligação, me ajudaram a ver essa ligação. Por exemplo, o dadaísmo, você percebe que um surge em contraponto ao outro, um muito racional aí eles levaram pro piração total, daí da piração total voltou para o racional, me ajudou demais quando eu fui estudar sozinha.

RENATA: Acho que professor de literatura tem que ser um bom professor de história. Não tem como dissociar uma coisa da outra.

CAPITU: Mas também entender que a aula de literatura não é aula de história da literatura, não é para fazer o contexto histórico 90% da aula e 10% de leitura.

RENATA: Mas o que a gente vê no ensino médio é justamente isso. Muito é contexto histórico e não tem essa leitura. São as características e nenhum contato com a obra... Ah eu ia te perguntar uma coisa, eu fiquei um pouco curiosa, você cresceu em que bairro?

CAPITU: Eu cresci no Jabaquara, na zona sul, fiz escola particular até oitava série, cresci num condomínio que tinha piscina, tinha quadra, morava num lugar que era tão, era até mais pobre, mas a minha infância foi bem privilegiada, digamos assim.

RENATA: É porque eu fico pensando nisso, eu dou aula no Jaraguá, tudo bem que no ensino fundamental II, eles são menores, mas eles são muito não saem do bairro, e eu falo pra eles que eles têm de sair do bairro, tem que pegar um trem, porque você para ter experiências, o mundo é maior que isso...

CAPITU: Pois é, o que eu falei da minha adolescência, o que aconteceu foi que minha mãe falou pra eu tentar fazer um técnico. Eu queria fazer um técnico em vídeo e aí não deu certo que era particular, aí eu fui, arrumei um trampo com 14 anos de office girl que eu ia pagar a escola para fazer técnico em vídeo, eu pirava em vídeo já naquela época, queria fazer edição, pirava, e aí não rolou. E eu passei no ETEC Carlos de Campos, o Cacá é no Brás e eu morava no Jabaquara, então assim com 14 anos eu pegava o metrô, acordava às 5h da manhã e ia pra lá estudar no Cacá. Então isso deu uma liberdade porque eu já estava no Brás, eu lembro da gente indo nos brechós comprar roupa, lembro de que tinha umas montanhas de roupas e a gente ficava lá. Foi a liberdade e é isso que você está falando, abriu a mente assim absurdamente e aí a gente virou os andarilhos culturais. A gente ia em exposição e se divertia bastante nos vernissages, era super

divertido. E é isso o que você está falando, nessa época a gente se mudou para o Butantã e eu quase não fiquei naquele apartamento do Butantã, porque a gente vivia na rua.

RENATA: Qual sua relação com literatura? De acordo com Émery-Bruneau (2015), a relação com a literatura é definida como um conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras literárias e as práticas ligadas à literatura.

CAPITU: Estou tentando imaginar quais são essas práticas ligadas à literatura...

RENATA: Você escrevia zine, poemas, peças de teatro...

RENATA: A minha relação com a literatura eu acho que é aquela coisa que vai ouvir de todas de que deveria ler mais, ainda mais a gente fazendo mestrado a gente nem quase lê literatura porque tem um milhão de coisas de textos teóricos para ler que sua cabeça fica cheia é, mas assim eu sempre eu gosto muito de contos, sempre trabalho contos com meus alunos, passei a adolescência lendo, Dalton Trevisan, que meu pai gostava, e eu sempre escrevi também desde criança. Tenho um poema que escrevi pro meu pai com 8 anos, aprendi a escrever passei a escrever poemas, e sempre gostei muito de poesia também, e assim eu escrevo. Eu já tenho três contos publicados em coletânea, conto poema publicado em coletânea. Tem o coletivo Louva Deusas, textos eróticos de mulheres negras. Eu publiquei conto e poema dessa coletânea desse coletivo...

CAPITU: Você pode repetir, por favor, eu não ouvi direito porque passou uma moto...

RENATA: Eu tenho dois contos publicados pelo coletivo Louva Deusas, elas publicam acho que estão na quarta coletânea. Uma vez eu fui selecionada também no Sesc com um conto, que também foi publicado e assim a gente continua escrevendo, essa coisa de escrever porque, sei lá, publicar é complicado, então eu tenho um monte de coisa escrita, mas poucas publicadas. Assim você escreve por necessidade mesmo, parece assim. Essa relação com a literatura tem muito de... é a minha arte. Essa semana estou fazendo uma oficina de criação multimidiática com atores e performances, estou vendo esse lado também artístico.

RENATA: Quando você diz que foi o texto foi selecionado pelo Sesc, você faz oficinas então de escrita ou não?

CAPITU: Esse não, comecei a participar do concurso literário assim aí eu participei desse. Faz muito tempo...

RENATA: Então sua veia com a literatura tem mais a ver com a escrita do que necessariamente pela leitura, embora ela perpasse isso...

CAPITU: Sim, exatamente. Como eu falei, gosto muito de ler conto, então vou pra escola de trem, e fico lendo, e mesmo na internet mesmo, por exemplo, tem também os amigos que a gente lê. E aí também tem outra coisa outra faceta, eu tenho um bloco de carnaval de visibilidade lésbica e bissexual, não sei se já ouviu falar, chama bloco Siriricando a gente fundou, a gente é as que levam o bloco. Então uma poeta lésbica Bárbara Esmênia que a gente gosta demais, tem também os poemas dos amigos, a economia criativa, eu tenho vários livros de amigos publicados, você vai no rolê e aí chega o escritor, eu vou lá e compro o livro de conto e leio, né. Então essa ligação, acho que as práticas de literatura estão aí dentro. Então o meu amigo traduziu, por exemplo vou falar de uma experiência marcante de literatura na época da eleição de Bolsonaro, porque a gente estava desesperada, eu tinha medo de apanhar na rua dos bolsonaristas de andar na rua com a minha namorada, e de não poder sair com o bloco e vem tacar bomba no bloco, sei lá, nessa época eu comprei um livro de um amigo que traduziu poemas revolucionários da América Latina pra ajudar ele e tal. Esse livro foi a minha a minha tábua de salvação dessa época, eu lia, me emocionava, até me arrepia de falar, este livro foi muito especial muito especial nesse momento, para falar de uma coisa de literatura na vida. Foi super especial de me ajudar e aí ele fez uma pequena biografia e alguns textos de todos os países da América Latina explicando cada situação política, porra, muita gente que morreu já teve

em condições muito piores, então não vai ser agora que a gente vai morrer e aí os poemas: “não desanime”, “vamos lutar” e aquilo foi muito especial.

RENATA: Deixa te fazer uma pergunta, essas obras dos seus amigos ou os contos que escreveu, você já levou eles pra escola? Você já fez experiências de ler com seus alunos esse tipo de texto?

CAPITU: Já.

RENATA: E como foi a recepção?

CAPITU: Foi uma experiência que teve no ano passado na mostra de arte, cada professor de área ficou responsável e o tema foi mulheres negras, a gente escolheu o tema. Então eu peguei uma coletânea que eu tenho de amigas também (risos), dessa mesma galera da Louva Deusas que é de mulheres negras, e levei Conceição Evaristo e mais duas autoras. Até chamei ela pra ir na escola, eu falei com ela, mas acabou não rolando. E o poema da Tula Pilar, não sei se conhece essa galera. A Tula era da turma dessas poetas, mulheres negras mulheres, fazia sarau, mas ela morreu no ano retrasado. Falei que a gente ia fazer uma homenagem para Tula, lendo os poemas dela e da Marli, essa minha amiga que queria levar pra escola, mas acabou não rolando. Foi legal, as meninas gostaram bastante, a gente fez uma leitura dramática, os meninos fizeram também. Assim, a gente dá aula para adolescente, eles não ficam “ahhhhh que legal”, mas só o lance deles se engajarem... foi triste, porque uma das meninas que ia ler o poema Vozes-Mulheres da Conceição Evaristo não foi no dia, e a outra adolescente ficou com vergonha e também não foi, ai elas estavam gostando mas por vergonha, não sei o que não rolou. Os meninos leram, os outros grupos leram, aí foi essa experiência. É bem importante esse lance de “Ó, ela também é uma mulher negra”, eu tenho várias alunas negras, eu dou aula no extremo leste, “ela é negra, ela é escritora, ela vai vir”, eles perguntaram “é sua amiga?” “é”, a ideia é essa levar o livro, ver o livro, e tudo o mais, foi legal, era uma sala bem difícil de trabalhar, difícil de engajar, porque eles eram muito divididos, e rolou levar. Texto meu não sei, acho muito narcisismo, não sei se cabe, mas levar o maior número de coisas possível... acho que essa ideia não é sempre levar o máximo de textos de autores diferentes, mas se bem que no ano passado, foquei muito nisso, de mulheres negras, autoras negras, e no EJA foi muito louco, isso é legal de trabalhar com literatura na sala de aula, a gente leu um conto da Conceição Evaristo, não sei se conhece, se chama Maria, que é uma mulher negra empregada doméstica e ela entra no ônibus e o pai dos filhos dela entra e assalta o ônibus, ela acaba sendo linchada dentro do ônibus, e levei para o nono ano e para o EJA também, a gente vai analisar o texto, faço isso: como pelo texto a gente sabe a condição social dela? Ah, ai eles falam, “ah, tá aqui quando ela fala que precisava de dinheiro para comprar remédio para o filho então, ela é pobre né?” Ah, “ela é empregada doméstica”, e daí “como a gente sabe que ela é empregada doméstica pelo texto?” “Ah, porque aqui fala da patroa”, então fazer eles destrincharem o texto só que é muito interessante porque você vê as impressões. No EJA, quando a gente analisou esse conto, eles são bem mais velhos lá da quebrada, uma mulher falou: “ela é uma mãe muito dedicada”, uma coisa que não tinha me chamado a atenção. “Ela é uma mãe muito dedicada, porque ela fala aqui ó do nescau”, aí eu fiquei emocionada mesmo, porque é literatura, quando eles iam ler um conto da Conceição Evaristo? E eles adoraram. No EJA não deu tempo de ler o conto inteiro, aí eu cheguei e tinha esquecido, “professora, e o conto? A senhora não terminou!”, eu estou trabalhando com a professora na sala de leitura, principalmente com o EJA eu trabalho com ela. Eu gosto de ler conto né? Com conto dá pra ler com eles, em duas aulas você consegue ler, analisar e propor pra eles escreveram, inclusive eu gosto de fazer isso. Meu projeto do mestrado é esse. A gente leu conto, miniconto, e eles escreveram um miniconto. Essa é a ideia também, o conto é mais fácil deles escreverem uma narrativa breve, mas pensando em toda a estrutura narrativa, conflito e aí seria isso

RENATA: O que a levou a escolher o curso de letras e tornar-se professora de LP?

CAPITU: Na verdade eu queria ser jornalista, aí eu soube que dava para entrar na USP pra Letras e depois trocar por jornalismo, o jornalismo é difícil, letras eu vou conseguir entrar, só que aí eu me apaixonei pela letras e fiquei. Só que nunca tinha pensado em dar aula assim. Não era uma coisa: vou ser professora de português, só que foi isso, como eu fiz o Cacá e já tinha trabalhado com arte-educação, de monitoria de

artes visuais no museu e amei, aí foi isso: o que eu vou fazer da minha vida no terceiro ano de faculdade, eu gosto de falar, acho que vou dar aula, fui por eliminação, não gosto de escritório, não gosto de ficar em frente ao computador, sou comunicativa, sou criativa, vou dar aula.

RENATA: Quanto tempo você dá aula?

CAPITU: Comecei em 2003 a dar aula de espanhol, eu fiz Letras Português – Espanhol, aí eu comecei a dar aula voluntária de espanhol, aí eu fui para um cursinho popular, que a minha formação de professora foi lá, eu comecei a dar aula de gramática, porque o cursinho separa redação, gramática, literatura, então dei aula de gramática por muito tempo, também agradeço que sei muito de gramática por causa disso, aí eu fui para escolinha de Espanhol, passei em um concurso em São Caetano, também em espanhol, mas cheguei a dar aulas de português lá também. Fiquei muito tempo na sala de leitura e foi bem legal, aí fui para a prefeitura de São Paulo.

RENATA: Como era na graduação, como eram as aulas específicas de literatura?

CAPITU: Aí, meu, incríveis, foi, foi isso que fez eu ficar na Letras, assim.

RENATA: Você fez à noite ou de manhã?

CAPITU: Eu comecei de manhã e depois foi para a noite. Que eu sei que de noite desanda, então eu falei: "Vou só nos últimos anos. Vou estudar nos primeiros anos bonitinho". Então eu fui de manhã, então assim, eu amava, eu falo, assim, eu amava acordar seis da manhã para chegar lá oito horas e tipo, ficar lendo, estudando, estudando poema, nossa, eu adorava, eu vi que eu era boa nisso, saca, que eu sempre analisava o certo, eu falei: "Gente, isso é incrível". Não, eu amava, assim, sem fazer média, foi um, tipo, foi o que fez eu ficar na Letras, assim, esse lance de quando você aprende a analisar o texto literário, né, então, "Nossa, olha o que que fala aqui, olha essa escolha, o Jakobson lá, o paradigmático e o sintagmático, e a função poética. Nossa, tipo, foi, foi demais.

RENATA: Deixa eu te perguntar. São duas perguntas que saem dessa. É... Você acha que o que você aprendeu na graduação é útil para o ensino de literatura?

CAPITU: Acho. Total. Que é a análise linguística, né? Acho que é o principal, não só o que a gente aprende, né, como a gente falou o contexto, mas principalmente a análise linguística, né, principalmente depois do Prof. Letras, né, agora no mestrado, mais do que nunca, assim, tudo está no texto, então, qualquer coisa que você for falar dentro da aula tem que sair do texto. E a Letras te dá essas ferramentas, assim, de você entender como é, por que que ele colocou essa, essa palavra aqui, o que que essa palavra significa aqui, por que que ele não colocou outra, né, por que que ele colocou aqui e não ali, porque tudo isso, eu acho que isso que é a mágica de dar aula de português, assim, você, você faz eles verem, ó, "Nossa, ó, ela colocou essa palavra aqui, por que é essa palavra aqui, olha o que significa essa palavra aqui", né, "Por que que vocês acham?" que é isso que eu falei lá do conto, né, eu faço eles falarem tudo o que tem no texto a partir do texto. Então você vai nas perguntas certas e são essas ferramentas que te dão as perguntas certas, né?

RENATA: Sim, é... E aí, a outra pergunta é: bom, tinha uma pergunta embutida aqui que você já respondeu, mas assim, dessas aulas de literatura, elas eram, a maioria eram expositivas, como que era as aulas de literatura na faculdade?

CAPITU: Eram o quê, desculpa, eu não entendi.

RENATA: Expositivas.

CAPITU: Ah, expositivas.

RENATA: Porque eu não sei, na sua, na minha graduação, eu entrei em 2009 e, me formei, nem sei, em 2016? Ah eu não sei, eu demorei muito para terminar. Os professores mais novos, que olham para você, pedem para você discutir, entendeu, porque tem uma leva, que não é que, não é que seja ruim isso, né,

porque... Eu sou fã de vários das antigas, né? Mas tem uns que leem, né, enfim, essa questão da didática que eu quero saber.

CAPITU: Então, é... A maioria que eu lembro, foi por isso que eu aprendi, era a mesma aula que eu estou dando, assim, era análise linguística. A gente, a gente fez, partiu do texto, fez o que eu falei que eu descobri que eu era boa, assim, eu falei "Nossa!", que eu sempre, que, quando eu perguntava eu falava um lance que tinha a ver assim, porque era, era uma discussão. Eu lembro muito de aulas assim. Lógico que tem o professor lá, que, eu tive uma professora de espanhol que fez uma piadinha assim: "Ah, livre docente é bom que a gente se livra da docência". Tipo, ela odiava dar aula, assim, ela detestava. Ficava nítido. Não vou falar o nome dela, assim, mas isso ficava nítido.

RENATA: Tem um monte, tem um monte, né?

CAPITU: Tem um monte, a pessoa, meu. E nem tinha muito Power Point nessa época, mas eu lembro que ela fez, assim, a gente ler cada um, cada grupo ler um livro e apresentar o seminário do livro e ela nem deu aula, assim. Tipo, o curso inteiro era seminário dos grupos.

RENATA: Não, é isso, também. A gente aprende o que não fazer também, né?

CAPITU: Exatamente.

RENATA: Aí a minha outra pergunta que sai disso é como tem sido sua prática em sala de aula, né? Mais especificamente com a leitura literária. Aí é isso, você já falou um pouco disso, né, mas eu queria que você falasse mais.

CAPITU: Então, acho que é isso. Eu tento levar, eu acho assim, acho que até na sua pesquisa eu respondi isso, assim, no questionário lá que eu gostaria de trabalhar mais literatura, eu sinto que eu sou uma professora, acho que por essa formação que eu tenho de gramática, eu sou uma professora que às vezes deixa um pouco a literatura de lado. Eu precisaria trabalhar mais, mas eu também, que nem esse último ano eu tentei me for-, me forçar não, colocar isso no meu planejamento, então eu já tinha combinado com eles que uma aula sempre a gente ia ler, uma das cinco aulas semanais ia ser, a gente ia ler junto, então normalmente eu gosto de fazer, aí eu vario, eu dou uma variada, mas ou eles leem antes e depois a gente lê junto, né, ou eles leem antes e eles leem em voz alta, ou eu começo lendo, depende do texto, assim. Então sei lá, o Machado de Assis por exemplo, que eu li "O Pai Contra a Mãe", aí eu li.

RENATA: Foi um sucesso?

CAPITU: Então, foi, foi bem legal, cara, tanto que na sala de leitura acabaram os livros do Machado de Assis porque todos eles pegaram. É isso também, como professora da sala. A gente fez tudo, a gente leu Conceição Evaristo, eu fiz um, digamos um... Uma trajetória, né?

RENATA: De trás para frente.

CAPITU: É, exatamente, que é o que você falou, né, é uma linguagem mais próxima deles, que aí a gente já entrou no tema, na questão do racismo, e tal tal tal. Aí agora vamos ler o Machado de Assis, porque, e aí respondendo a pergunta, por que, por exemplo, eu ler o Machado de Assis? Porque eu sei que tem várias coisas da, do texto, de palavras mesmo que eles não vão entender. E aí então eu contextualizo. Várias vezes eu paro a leitura: "Olha gente, daqui, né, ela está fazendo, isso daqui, né", sei lá, explicar o que é capitão do mato, sei lá, "Você sabe o que é capitão do mato?"

RENATA: Não, o primeiro parágrafo é uma digressão, né, que ele está falando dos instrumentos de tortura, então, eu lembro que eu fiquei uma aula só para ler os dois primeiros parágrafos, porque aquilo, não tem internet, então pega o celular, procura lá o negócio, né, mostra para eles, mostra para eles a forquilha, né, então é difícil mesmo. Mas é muito legal, né, porque a minha pergunta era, eu queria que eles chegassem a

uma conclusão. Se fosse para, sempre pergunta, se fosse escritor hoje, faz sentido? Faz. Quem seria ele e quem seria ela? E eles entenderam que ele seria o policial.

CAPITU: Ah, que legal, isso eu não falei, por exemplo, eu nem cheguei a fazer essa leitura com eles.

RENATA: A escrava não é muito difícil de imaginar que ela seria uma mulher negra comum, né?

CAPITU: Aham. Mas isso também, assim, mudou muita coisa, porque na hora que você termina, né, na hora que você termina eles estão pensando, né, nossa, né? E eu falei: "É, então, seria diferente hoje?". É, realmente, não seria, né, a questão. Mas assim, foi, é mais ou menos isso, então assim, eu me coloquei esse planejamento, da gente ler um texto literário, né, por semana a gente ter uma aula de leitura além da aula de leitura e trabalhar junto com a professora da sala de leitura, então a ideia era que eles produzissem contos também. Então vocês vão, a gente vai ler, vocês vão escolher um livro de conto na biblioteca, aí eu combinei com ela de fazer indicação literária, que é um jeito, né, a "provinha do livro", entre aspas, né? Pelo menos o conto você vai ter que ler para falar um pouco do conto. E aí depois escrever um conto que não deu por causa da pandemia.

RENATA: Para variar não dá nada por causa da pandemia. Mas isso você fez com que turma?

CAPITU: Nono ano e estava falando com o EJA. O EJA que também seria, o EJA que eu estou seria também oitavo e nono anos. Sétimo e nono ano. Que aí a gente também estava, e estava trabalhando praticamente os mesmos textos, assim. Mas aí com o EJA também a gente, a gente leu, por exemplo, a gente leu Edgar Allan Poe, né que é isso, tenta variar, eu leio conto, mas assim, tentar variar o máximo possível de contos também para mostrar que eles podem escrever qualquer tipo de conto, então na apostila deles, né, naquele material que eles têm, se é da prefeitura, aquele, não é Trilhas, Trilhas é o novo, é o... Aquele caderno (inaudível).

RENATA: Caderno da Cidade, né?

CAPITU: Isso, Caderno da Cidade. Aí eu li os contos com eles, então tem o conto da Sherazade, tem conto de ficção científica, eu vejo que eles têm muita dificuldade de interpretar, então, e aí é muito legal quando eles entendem, e aí é isso. A gente faz, lê, e aí, como é que é? E também a questão da estrutura narrativa, que aí também, a gente, o trabalho e a gente começa a analisar a partir disso. Qual que é o conflito, né? Ah, o conflito é tal coisa, né, na Sherazade é ele querer matar ela, isso, é o conflito. Qual que é a resolução? Que aí para eles também, né, para a gente fazer no mestrado eles se apropriarem das ferramentas de análise.

RENATA: Mas em relação à análise linguística, você faz essa análise?

CAPITU: Então, foi o que eu falei, a partir dessa análise mesmo, sempre assim, né, que foi o que eu falei, como é que vocês sabem que ela, você falou que ela é empregada doméstica, como é que (inaudível)

RENATA: Mas na leitura mesmo, né, bem esmiuçado.

CAPITU: Onde no texto está, essa é a frase que a gente mais faz, onde no texto que está isso? Porque é até para eles verem que, que aí eu falo isso, né, interpretar, não é que você vai falar qualquer groselha que vier na sua cabeça, não, você vai falar o negócio que eu vou perguntar e já sabe, onde no texto que está isso? Ah aqui, ó, quando ela fala tal coisa, né, ou senão também o contrário, assim, gente, por que que ela usa essa palavra? Por exemplo, no conto da Conceição Evaristo, que é uma coisa importante, eu vi, de análise linguística. Quando que a gente descobre que a personagem é negra? Aí eles, né, vão lá, quando xingam ela, de preta, ai sua preta, né? Por que que, por que que a autora, que é uma mulher negra, fez isso no texto, gente? O que que vocês acham? Né, para mostrar que é racista, né? E, então, você vai, né, pelas, pelas (inaudível)

RENATA: Sempre pelas beiradinhas.

CAPITU: É, porque você não vai chegar lá e ó, esse texto é racista porque aqui ela fala isso, não, você não está entendendo, eu acho que isso não é, exatamente, isso não é leitura literária, você está lá só expondo, né.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

A resposta acima ficou bem confusa, deu para entender, mas vou academizar: Baseada na análise linguística e a relação com o contexto, tanto narrativo quanto de produção, e por meio de perguntas sobre o texto literário, permitir que eles identifiquem elementos para essa análise que fundamentem suas interpretações.

RENATA: É, acho que a questão é você tentar mostrar para eles que é muito difícil, né, nossa, é muito difícil, mas por que que o autor tentou fazer com essa construção igual você falou, né?

CAPITU: Né, e o contexto, e aí você explica, pô, então ela é a Conceição Evaristo, uma mulher negra, e não sei o quê, e ela quase entrou para a Academia Brasileira de Letras, mas não entrou, entendeu, porque um cara branco entrou no lugar. Então, eu acho que eu não falo desse jeito, né, tipo. Então o que que vocês acham? Que é, né, o Bakhtin, né, que é o contexto todo, né, onde... Então, ela publicou em tal ano, como é que, o que que vocês acham, porque é tudo isso, né, está dentro da leitura mesmo, não dá para, Machado de Assis, gente, ó, foi na época da escravidão, né, então você tem que explicar todo, e justamente para entender isso, né, que assim, gente, por que que ninguém ajudou ela? Por que que ninguém ajudou a mulher que ele estava prendendo? Ah, porque ela escrava, né, professora, não rolava, né? Então, estão vendo, né, olha só como é que ele coloca isso, né, e os nomes, então por que que ela achou, olha o nome dele, gente, Cândido Neves, o que que Cândido lembra vocês? Ah, cândida. Cândida é o quê? Branca. E a neve? Nossa, é. Então essas, você ir, assim. Pelas perguntas sobre o texto, eu acho que sempre, sempre isso, assim. É lógico que né, não é infalível, tem hora que eles não chegam e você tem que falar, mas. E essa coisa da leitura, eu acho que isso, eles gostam, todo mundo gosta, é incrível como as pessoas gostam de ouvir uma boa história, de, e aí eu também tento ler, eu faço uma leitura, né, sabe, eu tento engajar mesmo e isso eu acho muito legal, isso eu reparei que mesmo o nono ano, assim, eu vejo professores reclamar, não sei se eu leio bem, sei lá, mas eu não tenho muitos problemas assim, dificilmente. Eu acho que o nono ano também, enfim, a maioria presta atenção e eles ficam, e é muito louco quando eu falei de São Caetano, que eu estava na sala de leitura. Então na sala de leitura eu estava com o quinto ano lendo A Droga da Obediência, porque eu lembrei que assim, foi muito divertido. Eles, eles são pequenininhos, o quinto ano. E eles ficavam em silêncio, assim, eles ficavam... Que aí eu lembro, assim, aí nas partes mais de suspenses, assim. Ah! Aí eu lembro das crianças assim: “Ah! Nossa, meu, e agora, e agora?” Sabe, assim, é muito divertido, porque é isso, né, você desenvolver o prazer da leitura, você fala ó, e a leitura, né, é o... Você fala indo, né, que aí eu acho que depois, a gente espera que eles vão lá pegar os livros e continuar, né?

RENATA: Olha, eu quero saber como você tá, porque eu ainda tenho cinco perguntas para fazer.

CAPITU: Sério, gata, nossa, meio-dia e meia, mas uma meia hora a gente termina então? Pode ser.

RENATA: Tá bom, foco, né, foco. Bom, a próxima é: Sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora?

CAPITU: Minha ideia de literatura?

RENATA: É, o seu conceito de literatura.

CAPITU: Ai, nossa, é difícil responder isso, porque eu não sei, conceito de literatura, assim, eu acho que não... Acho que a gente só aprofunda essa análise que a gente falou, assim, esse lance que a gente falou de análise eu acho que a gente vai aprofundando, né. Você vai, e, mas acho que não, assim.

RENATA: E quando estava na Letras? Algum conceito ou didática mudou?

CAPITU: Então, eu acho que a abrangência dos textos, sabe, eu acho que uma coisa que eu poderia falar que isso mudou, porque por exemplo, é, eu não pensava nessa ideia do, de autores de língua, de países africanos de língua portuguesa, por exemplo, é uma coisa que não, para mim nunca, sei lá, não tinha essa preocupação, entendeu? Então assim. Mas aí o PROFLETRAS, eu acho que talvez essa mudança sim, eu tenho, eu cada vez tento abranger mais, assim. O máximo que a gente conseguir de textos, e aí eu acho que também essa questão que eu falei que a gente também precisaria ganhar mais, trabalhar menos para poder ter o respeito de, de conhecer novos autores de, de conhecer novas literaturas, né? Mas, assim, não, o que eu posso falar também é que a experiência que eu tive na sala de leitura ampliou bastante a minha visão de literatura porque eu pude, por exemplo, trabalhar com literatura infantil, com, com, é... Até esqueci o nome, lá, tem um nome científico dos livros que não têm letra, né, dos, que é só figura. Então isso, essa experiência para mim ampliou bastante, se for para pensar como professor aprende a analisar o texto literário ora que, em São Caetano eu fiquei sem aula, então eu acabei ficando na sala de leitura, né, e aí eu trabalhava desde o primeiro aninho até o nono ano. E aí cada um eu tentava trabalhar de um jeito, as crianças que estavam sendo alfabetizadas, a gente... Então eu comecei a trabalhar com ilustração, que é uma coisa que nunca, né, nunca tinha pensado, que também é literatura, e é alta literatura, tem livros fantásticos, assim. Tem aquele "O Bárbaro", que é, que é ele em um, que parece que é um, é um guerreiro e no final ele está no carrossel, e tudo só por imagem, é maravilhoso esse livro, assim, tem coisas lindas. Então, é, ampliou nesse sentido. Aí eu até também, eu escrevi uma história infantil também, que eu queria muito publicar e que aí, isso também, isso, se for para pensar nesse conceito de literatura, eu acho que esse sentido ampliou.

RENATA: Então você está dizendo em relação a repertório, né, porque é isso, porque eu concordo. Em horário coletivo o professor podia estar lá na sala de leitura pesquisando, né, porque senão ele sempre, sempre são os mesmos textos, né, reclama que não sabe o que dá, mas não tem tempo, né, realmente não tem tempo, porque dá trabalho, né, montar um repertório, a biblioteca pessoal dá trabalho, né?

CAPITU: Isso que é legal, porque assim, quando eu estava na sala de leitura, então muitas vezes também eu ficava lá sozinha, eu ficava organizando. Então eu li muito livro infantil, assim. Eu tive, assim, eu sei muita coisa, muita, muita coisa, até para poder entregar para os alunos, né, então se eu dava aula desde o primeiro ano até o oitavo, e eu tentava também trabalhar com professor de português, tipo, o que que você está trabalhando? Aliás, professor de português não, com os professores em geral. Então, ai, a gente está trabalhando higiene, então eu ia lá achar um livrinho que falasse de higiene pessoal para o terceiro ano, sabe, então aí nessa eu lia quinze livrinhos infantis, né, porque é rápido, você está lá lendo, assim. Então, isso foi muito legal para pensar o que é esse conceito de literatura mesmo, porque a gente, sei lá, literatura a gente pensa, quando a gente sai da Letras a gente pensa em Machado de Assis, assim. E, na verdade é uma gama muito grande que você coloca dentro da palavra Literatura, né, e até pensar agora que a gente está estudando, né, o meu mestrado é de multimodalidade assim. E é uma formação que eu tive no Cacá de Artes Plásticas, de leitura visual que eu gosto muito com a literatura, aí vem a questão da literatura infantil que pega esses dois, então agora isso ajuda muito a tentar trazer outros tipos de textos multimodais aí para eles lerem também, sabe. Então, eu acho que tudo isso tem a ver, né?

RENATA: Sim. Então, é, você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina hoje são diferentes?

CAPITU: Vamos lá, né, que eu estudei... Eu acho que, será, eu acho que não em uma parte que assim, você continua, sei lá, quando eu fiquei na sala de leitura você tem, tem que ter livros que são do terceiro ano, então tem livros que eu lembro que eu li que ainda estão lá, ou que são muito parecidos com os que eu li assim, sabe? Eu lembro de livrinhos quando eu estava no ensino fundamental que são muito parecidos,

assim. Mas eu acho que também a gente teve um ganho com novos temas, então, sei lá, eu tenho o cabelo enrolado então eu sofri muito com esse negócio de racismo estrutural e hoje eu entendo e que não tinha um livro que nem o black da, um livro que é super bonitinho, eu esqueci o nome da menina. "O mundo no black power de Tayo"[106], que aí ela fala, "meu cabelo é lindo, meu cabelo não sei o quê", e tal, tal, tal. A gente não tinha isso, sabe? Então, isso eu acho um ganho de temas, a gente teve um ganho de temas que não se falava antes, não tinha um livro, sei lá, sobre hip hop na minha época, sabe, não tinha literatura negra, assim, não tinha um Ferréz assim para eu ler. Eu lia João Antônio, eu adorava ler João Antônio. Mas se tivesse um Ferréz com certeza eu ia ler também, e não tinha, então assim, eu acho que a gente teve um ganho de temas, esse movimento aí da literatura marginal, que eu também gosto muito, tem vários livros dessa galera. Isso não tinha, então, até um lance que eu acho muito louco assim, eu adorava Racionais, sempre a gente amava Racionais, amava, adorava, quis, quase fiz mestrado, queria fazer mestrado analisando literariamente Racionais, porque para mim Racionais é literatura, sempre foi, né? Então, aí hoje é analisado na escola, assim, mas nunca que minha professora ia levar Racionais para a gente, né, não tinha isso, assim. E a gente amava, nossa se eu estivesse, na oitava série analisava Racionais na aula, jamais esqueceria, assim.

RENATA: Eu acho que é engraçado que se um professor hoje, não hoje, mas eu diria seis anos atrás, levasse Racionais ele poderia ser mal visto, mas como agora ele faz parte do exame na UNICAMP parece que precisa da academia para referendar certas escolhas na sala de aula, né?

CAPITU: Exatamente.

RENATA: Acho que tem muito disso, porque tem que ser muito peitudo, e eu acho que o que te dá isso é essa autonomia igual você disse, né, de montar um repertório, né? E se você, é o que eu acho, não sei. Se você tem uma visão restrita de literatura, uma literatura canônica, você fica distante dessa, desse tipo de literatura, né, que é, está na vida, né?

CAPITU: Por exemplo, uma, um texto que eu sempre levo, todo ano, eu tenho as xerox aqui. É, eu levo, Nego Drama, porque eu vou falar aqui, metáfora, eu dou a aula de metáfora em cima do Nego Drama, sabe, tipo, a gente, e é sensacional, e assim, é um lance que é, Paulo Freire, assim, é da vida deles, eles adoram, assim, sabe, tipo? Então eles, né, assim, "O solitário na floresta de concreto e aço" gente, floresta de concreto e aço, porque, o que que a floresta, tipo, a cidade, por que que ele coloca a cidade como uma floresta? "ah, porque não sei o quê, porque não sei o quê". É sensacional, adoro. Nego Drama é para mim, está sempre na minha aula.

RENATA: É, é interessante isso, né, porque igual eles adoram, né, Crioulo, Emicida, assim, eles adoram. É muito interessante. Bom.

CAPITU: Mas é literatura, para mim é assim.

RENATA: É, não tenho distinção, não faço distinção. Enfim. Para você, o que se ensina quando se ensina a literatura e sua opinião. Ensina-se literatura para quê?

CAPITU: Ui, essa pergunta é capciosa. Nossa, vamos lá. O que a gente ensina quando ensina literatura e para quê. Cara, eu acho que, é que a gente, a gente fica acadêmica, né, mas eu acho que a questão da leitura literária, né, que a gente, eu não lembro, não é minha área, não saberia o que é a leitura literária, mas eu entendo que seja como você lê esses textos literários, que é diferente de você ler um texto acadêmico, de você, né, que aí eu acho que é justamente a metáfora, esse projeto que eu fiz com eles lá da (inaudível) narrativa transmídia, eu tentei muito mostrar para eles esse lance que o texto narrativo ele também carrega uma opinião, ele também vai carregar, né, a posição ideológica, então, eu acho que essa leitura literária eu entendo isso, eu acho que é isso que a gente tenta ensinar. Além também do prazer, da, da, é, que eles chamam de fruição, né, nos currículos, a fruição, mas eu acho que é mais no sentido que é, eu li um negócio

106 "O mundo no black power de Tayo", Kiusam de Oliveira – Ilustrações de Taísa Borges (Peirópolis).

assim, que quem lê mais romance tem mais empatia, desenvolve mais empatia, não sei se você viu, eu nem cheguei a abrir, eu vi só a...

RENATA: Não, mas é isso mesmo, de se colocar no lugar do outro.

CAPITU: É, e aí eu acho que também passa por esse lado humanizador, que eu acho que a literatura tem esse lado humanizador de tipo, e no sentido dos meus alunos, que eu acho que no, se eu desse aula em uma particular, para um monte de playboy branco eu teria uma outra, objetivo, digamos assim, mas no, com meus alunos eu acho que é muito também a consciência do lugar onde eles estão, então por isso que eu escolhi esses textos, de falar de racismo, de desigualdade social porque você vê aquele monte de pobre de direita, né, os adolescentes conservadores, assim, você fica... (inaudível) de cabelo branco é tudo...

RENATA: É a maioria, é a maioria.

CAPITU: É, sabe, então assim, aí eu porque, como eu digo, se fosse em uma escola particular eu ia querer empatia em outro sentido, de eles colocarem, talvez eu levasse os mesmos textos, mas fizesse uma outra abordagem de tipo, olha o lugar que vocês estão e olha o lugar que essas pessoas estão, e na escola é mais no sentido de olha como vocês estão em um lugar parecido com esse, que a gente tem que entender e tem que tomar consciência para mudar, assim, né, então, sempre, sei lá, o sentido, assim que eu acho que é o principal para, que é para isso que a gente é professor, assim, de desenvolver a autonomia deles e tudo mais, então. Eu acho que a literatura entra nesse sentido de você humanizar também, então não só você ler, porque a gente é professor de português, então a leitura, como você faz aquela leitura, o que que mais está colocado naquela leitura, né? E essa questão, eu acho que esses dois pontos, então. Para mim, então eu acho que eu respondi, né, o para quê, para quê eu acho que é isso, de uma, eles saberem ler e entenderem e conseguirem se humanizar a partir disso, assim, né, se, se, ahm, é muito louco, né, não sei, assim, é, essa sensação que dá a literatura, né, da gente, não só se colocar no lugar do outro, é que eu acho que isso reduz, né? Né, ela dá a...

RENATA: Eu acho que tem a ver com conhecimento de mundo, né?

CAPITU: Conhecimento de mundo também, mas eu acho que dá catarse, assim, de, é, você estar lá, você vive outra vida, você entende e você se transporta, você se coloca como outro, você vê uma coisa dentro de você, e aí a gente começa a “hipnotizar”, mas é meio isso, assim, né, então eu acho que ampliar o espaço dentro de você, talvez, assim. Falando poeticamente, assim, né, eu acho que é humanizar mesmo.

RENATA: Ai, se não quiser ou não puder, não responda, mas o que você entende por leitura literária? Você já respondeu um pouquinho.

CAPITU: Já, é, é isso, né, é você partir da análise linguística, eu acho muito, né, você do texto você conseguir tirar tudo isso, você tirar a sensação, você tirar posição ideológica, você tirar contexto histórico, você tirar emoção pessoal, você conseguir tirar tudo isso dentro do texto porque tudo isso está lá, mas você precisa dos olhares certos para perceber isso, então eu acho que a leitura literária seria o que a gente tenta ensinar e o que eu acho que a gente, o que eu acho não, o que a gente faz, eu acredito, eu faço, assim. É isso, né, então, ah, sei lá, esse livro que eu falei da época do Bolsonaro, tem um texto maravilhoso, assim, fala de mulher e como aquilo que ela fala, que ela fala que a gente tem, que a mulher tem que (inaudível)ser como um castelo e com grandes fossos em volta e dentro desse castelo tem que ter a chama, e então como essa imagem consegue traduzir tantas coisas do contexto e do que eu sinto e do que, do que eu espero, do que, da ideia que eu tenho de feminismo, então eu acho que é isso, né, a literatura literária é quando consegue, quando o aluno consegue ver isso, né, que eu acho que é, por que que o menino negro lá da quebrada leu, quando eu li “O Pai Contra a Mãe” quis ir lá pegar o Machado de Assis e continuar lendo? Porque aquilo de alguma maneira toca ele, assim, aquela, aquela mulher, negra, sendo, né, abortando e sendo, né, sofrendo aquela violência, aquilo faz algum sentido para ele.

RENATA: Ó, a minha próxima pergunta é: você considera o ensino de literatura importante para as necessidades da sociedade contemporânea? Por quê? Eu vou reformular minha pergunta. Você considera o ensino de literatura importante para a sociedade contemporânea? Acho que ficou melhor.

CAPITU: É, eu acho que totalmente, totalmente, que foi isso que eu falei, eu acho que essa pesquisa é isso, a literatura humaniza, a literatura faz você se colocar no lugar do outro de um jeito acho que muito mais pesado do que em um filme, né, você, a questão da literatura, colocar muito detalhadamente o que a pessoa sente, né, vários, vários romances, aí, os romances mais, tipo, é, e a... Ai, o poder da palavra, né gente, a gente que é da Letras assim, né, o que você faz com a palavra é algo fantástico, assim, né, então se as pessoas, e é isso, né, falta interpretação de texto no mundo.

RENATA: A última pergunta: Você acha que a literatura deve, deva ter um lugar específico no currículo? Por quê?

CAPITU: Um lugar específico no currículo? Mas eu não, eu não consigo entender esse lugar específico no currículo, assim, de, como assim?

RENATA: Como se fosse uma disciplina à parte.

CAPITU: Tá. Olha, eu não sei, eu não saberia te responder isso porque assim, eu já acho que o currículo é uma coisa que é muito estanque, né, que foi o que eu falei do meu modo de aprendizagem, eu acho que a gente deveria pensar outras maneiras de currículo, eu tenho toda uma crítica a respeito dessa questão de disciplinas, e eu não sei se criar mais uma dentro de português resolveria a questão, eu acho que seria muito mais interessante propor, eu proporia algo mais revolucionário, digamos assim. Então em vez de criar mais uma disciplina, por que então não, é, vamos fazer uma aula de leitura literária visual, sei lá, sabe, vamos juntar artes plásticas, eu gosto dessa ideia, sabe, eu gosto dessa, eu queria muito até ir para uma escola que tem essas propostas aí, de projeto, do aluno desenvolver, de ser, eu queria muito participar de uma, uma, uma experiência dessa, sabe, porque eu acredito muito porque o jeito que eu aprendi foi dessa maneira e eu acredito que a nossa cabeça funciona assim, né, de, uma coisa está muito ligada a outra, então não dá, eu acho que separar eu não sei se seria uma solução.

RENATA: Deixa eu te fazer uma pergunta, você disse que decidiu planejar, né, uma aula semanal de leitura. Por que que te deu, o que que te deu isso?

CAPITU: Justamente, eu achar que eu estava negligenciando literatura nas minhas aulas.

RENATA: Por quê? Por que que, o que que te levou a essa reflexão?

CAPITU: Porque o PROFLETRAS, de ver as experiências dos outros professores, sabe, aí você acaba tendo autocrítica à sua experiência, que aí eu vi que, tem professores que trabalham muito mais literatura do que eu trabalhava assim, então eu falei poxa, é importante também, que é o que você está falando que eu respondi e tudo mais, então eu falei meu, eu preciso e assim, um problema que eu tenho, que eu acho que eu, eu sou extremamente criativa mas por outro lado eu sou um pouco desorganizada, né, tem esses. E se eu não fizer isso eu acabo deixando passar, porque aí você começa um tema, aí você vai no tema e não dá certo, você vai para outra aula, vai para outra aula, aí quando você ver passou o bimestre inteiro e você não leu um texto literário com eles, então assim, não, eu vou me forçar e também para eles também criarem a rotina, assim, ó, essa aula, porque aí eles acabam te cobrando.

RENATA: Eles cobram.

CAPITU: Então foi um pouco isso, assim, me cobrar. Então essa aula de literatura, eu tenho que levar um conto para eles lerem, eu tenho que pensar que texto que a gente vai ler. Porque senão você acaba passando e foi um pouco isso, é, eu senti que era importante e que eu deveria trabalhar mais, porque se deixar eu gosto muito de gramática, né, e aí eu acabo querendo a gramática só, e não dá, né, eu quero trabalhar no texto, vamos fazer, e aí eu quero dar jogo, e não sei o quê, então não, uma aula vai ser de leitura.

RENATA: E da gramática via gênero ou gramática, não sei dizer, solta?

CAPITU: Então, aí também depois do PROFLETRAS eu tentei muito mais só trabalhar com o texto, sabe, mas eu gosto muito de jogo, por exemplo, eu adoro dar jogo, então, ah, a gente faz um jogo do verbo para eles, porque eu vi que eles têm muita dificuldade do, ah, sei lá, do quiséssemos, e tal. Então assim, com o oitavo ano que eles não paravam quietos, então eu ponho assim, eu explico a linha do tempo aí eu coloco futuro, pretérito perfeito e imperfeito, aí eles têm que levantar, aí eu jogo o dado, aí tipo, um é eu, dois é tu, que aí fala tu não, a gente coloca você e tal, quatro é nós e aí eles fazem, sabe, eles adoram, eles, que eu sei que acabam memorizando.

RENATA: É, com certeza, a gramática é por meio de jogos mesmo, porque senão não funciona.

CAPITU: É, e eu gosto, eles gostam bastante, então sei lá.

RENATA: Eles gostam.

CAPITU: Eu gosto de fazer, por exemplo, coesão, uma aula que eu gosto muito que eles também adoram, então eu pego um texto da apostila.

RENATA: É muito interessante, eu acho muito louco como eles são quadradinhos, né? Quais matérias que você mais gosta? Matemática, aí eu fico falando é por isso, gente, porque é muito mais, né, coesão, é muito engraçado isso, como eles já tem isso, de coerência.

CAPITU: Eles gostam. Mas é muito legal, cara, eu gosto muito dessa aula, assim, de, que aí eu círculo os pronomes, aí eu falo dos pronomes, né, e explico o que é pronome, blá blá blá, aí eu círculo e fico perguntando para eles qual que é o referente. E eles amam, assim, essa aula, e é muito legal porque eles aprendem horrores, você vê o texto deles melhorar.

RENATA: E isso cai na prova também. Super cai nos exames né, esse tipo de exercício. Bom, eu acho que encerramos, se você tiver algum comentário a fazer sinta-se à vontade, eu acho que a gente falou demais.

CAPITU: Né, você vai se ferrar transcrevendo. Não, acho que é isso, Renata, obrigada, foi muito legal, assim, muito legal, tipo, é análise também, é autoanálise também responder.

CAROLINA

RENATA: De escritora, ou uma personagem ou o nome de uma escritora para ser o, o codinome, né? E aí, se você tiver algum, já, predileto, sinta-se à vontade. Mas tem que tomar cuidado que já, né, senão vai repetir com outra colega.

CAROLINA: Ah, é?

RENATA: É.

CAROLINA: Ah, meu Deus.

RENATA: Mas se você quiser pensar no final do, da entrevista você falar...

CAROLINA: É, tá.

RENATA: Tá? Então, a primeira pergunta que eu te faço, é... Como, é, você se lembra de ter tido, estou gravando, você se lembra de ter tido aulas no Ensino Fundamental II de Literatura? Quando eu falo aula de literatura, não precisa especificamente ter a disciplina "Literatura", mas são aulas preocupadas com a leitura, por assim dizer.

CAROLINA: Não, então, eu tive no fundamental, era, eu sempre senti falta, porque eu só comecei a ter ensino de literatura mesmo no primeiro ano do ensino médio, e durante o meu ensino fundamental, foi ali, do, mesmo no, na, no fundamental I até alguns professores ensinavam a leitura de paradidáticos específicos, mas não tinha uma análise. Então por exemplo, trabalhar poesia, eu não trabalhei no Ensino Fundamental, não estudei isso no Ensino Fundamental. Análise de um texto poético, o que era um texto poético.

RENATA: Não teve aula nenhuma de poesia, por exemplo.

CAROLINA: Não, nunca tive, sempre era focado em gramática, ou a leitura simples de um texto, uma crônica, né, assim, para análise e interpretação mas uma coisa assim muito simples, né, não uma análise literária.

RENATA: E esses livros paradidáticos que você disse, é, ele, era incentivado isso na escola, a leitura de livros paradidáticos?

CAROLINA: Na minha época ainda era, tá, os professores, principalmente os de português, eles davam uma lista para o que precisaria ler, na, no ano. Depois teria uma prova de verificação de leitura, geralmente, no Ensino Médio era o vestibular, mas no Ensino Fundamental era aqueles livrinhos, né, que falavam de drogas, né, a "Droga da Obediência", né, que falava mais dessa questão, então, "E agora, mãe?", que falava de gravidez na adolescência. Que eu me lembre eram esses. E quando eu era menor, é, no Fundamental I o "Marcelo, Martelo, Marmelo", "Flicts", até no Fundamental I, como eu fiz parcialmente em uma escola particular, eu senti que havia um incentivo maior para a leitura. Né... Mas na, na educação Pública quando eu mudei de escola, né, já diminuiu bastante esse incentivo.

RENATA: E esses livros paradidáticos, você lembra do "Para Gostar de Ler", ou "Vagalume"? Era para comprar ou tinha...?

CAROLINA: Ah. Então, na escola, na particular era para comprar, mas na escola pública, no início, logo que eu entrei tinha uma biblioteca e a gente podia ir lá buscar livros, e aí tinham essas edições, né, Vagalume. Eu até comecei muito cedo a ler Machado de Assis por vontade própria, porque na minha casa tinha um exemplar, que era a obra "A mão e a luva", e eu comecei a ler e depois eu fui buscar outros na biblioteca da escola. Depois fecharam a biblioteca da escola, isso quando eu já estava no Ensino Médio, para transformar em uma sala de aula, porque precisava dessa ampliação, e aí nós ficamos sem biblioteca.

RENATA: Típica política PSDB.

CAROLINA: É.

RENATA: É... Bom. Então, deixa eu só retomar aqui. No Ensino Fundamental II você tinha essas leituras obrigatórias de livro.

CAROLINA: Sim. Até algumas professoras, eu tive uma professora que incentivou muito a leitura, por exemplo, do livro "Frankenstein", e um outro que eu não me lembro agora ao certo, e ela até pediu para que nós fizéssemos apresentações teatrais, então era para fazer um recorte do livro e apresentar, né, fazer uma, uma peça. Então eu lembro disso que foi, é, uma atividade diferente e marcante.

RENATA: Sim.

CAROLINA: Mas foi, foi a única professora que fez isso, né? Foi uma.

RENATA: Uhum. E as aulas de literatura no Ensino Médio?

CAROLINA: Olha, no Ensino Médio eu comecei o primeiro ano, é, com uma professora que até ela era mais velha, então ela trabalhava muito a leitura, então ela pegou, ela trouxe o livro "Os Lusíadas" e começou a fazer a leitura em sala de aula, passando parte por parte, conversando com a gente para essa análise. Então eu comecei a me interessar mais por literatura aí no primeiro ano do Ensino Médio. Porque eu comecei a ter o gosto de ouvir aquela leitura, né, o poema épico, ver como funcionava, toda a estrutura poética, porque aí eu fui estudar mesmo a, a estrutura do poema e aí eu me interessei mais. E depois no, no segundo e terceiro ano eu achei que foi mais, é, prático, assim no sentido de que "ah, está aí no livro", a professora ia lá, colocava um resumo, explicava.

RENATA: Era com outra professora.

CAROLINA: Eram outros professores, isso, no segundo e terceiro ano foram outros. Assim, não tinha aquela aula, sabe, dialogada, sabe, de reflexão.

RENATA: Isso no primeiro ano?

CAROLINA: Só no primeiro ano teve.

RENATA: Entendi. E aí você disse que ela era mais velha.

CAROLINA: Era.

RENATA: Entendi. Você, alguma professora foi marcante na sua trajetória de estudante do Ensino Básico?

CAROLINA: É, essa professora que eu lembro sempre dela, assim, porque o, a, quando eu lembro dela vem, vem à minha mente "Os Lusíadas", sabe, porque era o que ela trabalhava na aula, assim. Eu lembro dela com o original na mão fazendo a leitura. É... E tem uma professora de biologia que me deu aula do Fundamental até o Ensino Médio e ela... Me marcou bastante, assim, porque ela era bem exigente, mas eu lembro muita coisa, ela era professora de biologia, no caso. E eu lembro muita coisa de biologia assim só por causa das aulas dela. Porque ela explicava bem detalhadamente, sabe, e ela era muito exigente, fazia, no início, né, ela fazia até chamada oral. Mas aí depois ela mudou e, mas só a explicação dela já, já deixava tão claro, assim, que eu lembro de coisas até hoje.

RENATA: Entendi. É... Qual a sua relação com literatura? E aí, uma definição aqui de literatura é definida como o conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras literárias e as práticas ligadas à literatura.

CAROLINA: É, a minha relação começou assim, eu, eu lia, eu sempre li muito, né, muitas vezes assim, por conta própria, depois focada no vestibular, é, e sempre estava com um livro, né, sempre me interessei. Até gostaria de ler mais e, eu comecei a me interessar depois para fazer Letras justamente por isso, porque

eu comecei a, a ver que era um... um conteúdo que me interessava. Então tanto que quando eu entrei na, na faculdade de Letras, eu fui me especializar, né, porque tinha o ranqueamento, e eu fui para a área do alemão. E, por quê? Né, depois as pessoas às vezes me perguntam, “ah, por quê?”. Não era tanto pelo idioma, eu já tinha estudado alemão, eu gosto do idioma, mas o que me chamou mais atenção foi a literatura. Porque a literatura alemã, ela trabalha muito questões existenciais, questões psicológicas. E eu gosto de ler, né, os textos, da, da literatura alemã, que propõem reflexões, então a relação de literatura para mim é basicamente essa, de refletir sobre a minha existência, sobre mim, sobre meu mundo, sobre o outro. Então, quando eu penso em literatura, eu trabalho no Fundamental II, né, eu fiz a minha dissertação com base em poesia trabalhando no oitavo ano do Fundamental II e eu trabalhei poesia e questões existenciais, então eu trabalhei quatro eixos temáticos com poemas do Drummond, falando do amor, morte, medo e sociedade. E foi isso que me fez, é, ter uma proximidade maior com os alunos. Porque eu fiz a leitura em sala, nós discutíamos, conversávamos, então a aula ficou muito mais rica. E eu criei vínculos com esses alunos, que eu tenho contato com eles até hoje.

RENATA: Que interessante. No oitavo, você, quando você fez esse projeto do Drummond, você fez uma leitura e você partiu para análise ou foi uma leitura, eu vou dizer, não sei se você conhece aquele termo de instrumentalizar e utilizar, não, utilizar e interpretar. Não sei se você...

CAROLINA: Ah, tá.

RENATA: Né? É uma leitura mais própria da, da utilização ou uma leitura também da interpretação, da análise sintática, da análise poética?

CAROLINA: Ah, sim, mais da análise poética, né, eu fiz com eles, e da interpretação também porque o foco eram os temas, né, o conteúdo.

RENATA: Uhum, entendi. Então você fez os dois eixos, né?

CAROLINA: Sim. Eu pensei muito na questão dos poemas porque eu separei, é, eu peguei dois poemas para cada eixo, então dois poemas que falavam de amor, dois que falavam do medo e da sociedade, e dois que falavam da morte. E a partir desses poemas que eu fiz a leitura em sala de aula com eles, é, eu apresentei o poema, fiz a aula expositiva, mostrando a estrutura, mostrando como o autor organizou lá os temas, os campos semânticos formando o tema. E depois eu ouvi as, os questionamentos deles e eu perguntava para eles o que que eles achavam, né, quais eram as percepções deles a respeito da, do poema, do que (...) o poema. Então foi uma, uma leitura dirigida até, né, porque eu estava ali orientando. Mas, é, eu dei oportunidade para que eles pensassem também, eles emitissem a opinião deles, se eles concordavam ou não, se aquela visão, é, apresentada no poema era o que eles pensavam também.

RENATA: Isso foi em que ano?

CAROLINA: Foi em 2018.

RENATA: E você já estava no PROFLETRAS ou você entrou no PROFLETRAS?

CAROLINA: Foi esse ano que eu entrei no PROFLETRAS, eu entrei no início de 2018 e aí eu já tive que começar o projeto.

RENATA: Ah, entendi. Ele fazia parte do projeto, do, da aplicação.

CAROLINA: É, que a aplicação eu tinha que fazer em 2018 para já deixar a análise para 2019 e aí eu defendi agora em março desse ano.

RENATA: Ah, agora eu entendi, porque cada uma defende em um tempo, né, eu acho... Tem uma que vai defender agora, inclusive. A... E até hoje você tem contato com esses alunos, você dá aula na... Você dá aula na rede estadual...?

CAROLINA: E municipal.

RENATA: E municipal, né, porque você dá aula para o Ensino Médio.

CAROLINA: Isso.

RENATA: Então você voltará a dar aula se sua escola abrir [por conta da pandemia].

CAROLINA: É, então. Eu estou apreensiva agora, né, aguardando a decisão do diretor, que ele vai fazer uma reunião segunda, terça-feira para decidir o que nós vamos fazer.

RENATA: Uhum. E esse, bom, esse aí do Ensino Fundamental II foi na prefeitura, né?

CAROLINA: Foi na prefeitura. Eu tenho nonos anos, na prefeitura. O projeto de mestrado foi desenvolvido com os alunos do Estado. Na época, eu lecionava para o Fundamental II – 8º ano - à tarde e para o EM à noite.

RENATA: Uhum. É, bom. Você fez Letras na USP?

CAROLINA: Isso.

RENATA: Porque você optou pelo alemão...

CAROLINA: Pelo alemão, é.

RENATA: E de outra faculdade que tem alemão. Na graduação, como eram as aulas específicas de literatura?

CAROLINA: Olha, as aulas eram basicamente expositivas, tá? Mesmo na... Na, de literatura brasileira, literatura portuguesa e da literatura alemã era expositivo, o professor pegava o texto, o livro e fazia análise e nós assistimos, né, só. Tinha até a oportunidade de questionar alguma coisa, né, até poderia. Mas não era uma roda de conversa, não era um debate, não. Como no PROFLETRAS eu percebi que a dinâmica foi diferente.

RENATA: Aham. Deixa eu te fazer uma pergunta: você acabou respondendo uma pergunta, o que a levou a escolher o curso de Letras e tornar-se professora de língua portuguesa. E aí você disse que você lia muito e esse tipo de conteúdo te interessava. Mas por que letras e não filosofia?

CAROLINA: É, então, depois eu fiquei até pensando, porque eu poderia ir para psicologia, né? Já pensei isso também. Me interessei. Mas eu acho que a poesia, a literatura ela é mais leve, né?

RENATA: Ou não.

CAROLINA: Mas eu acho que a poesia, a literatura é mais leve, é poético, tem uma beleza, então não é tão depressivo, né? Uma faculdade de filosofia para mim ia ser uma coisa, assim, deprimente. Eu ia ficar deprimida, assim, de começar a pensar.

RENATA: É, é que é isso, tem filósofos que escrevem muitíssimo bem, né? Mas enfim, não sei, não estudei, fiz letras. Mas se eu fosse mais nova eu acho que eu faria filosofia, também, agora.

CAROLINA: Já pensei também. psicologia ou filosofia.

RENATA: É, psicologia, não sei. Eu gosto de psicologia também, mas na USP, por exemplo, eles não gostam, né? Eu tenho alguns conhecidos que eles não gostam da psicologia da USP, que ela ainda é muito próxima da ciência biológica.

CAROLINA: Ah, entendi.

RENATA: Não é psicananálise, entendeu?

CAROLINA: É, então, o meu é mais para psicanálise.

RENATA: É, com esse viés, ou para, não. Inclusive eu tenho uma amiga que falou: “A minha felicidade foi acabar a faculdade e fazer formação em psicanálise”. Aí eu: “uh”, já pensou?

CAROLINA: Ah, eu não sabia.

RENATA: É, é porque é próximo dessa questão da ciência mesmo, né? Veio da faculdade de medicina, igual a fonoaudiologia, também. Enfim, é...

CAROLINA: Ah, tá.

RENATA: E tornar-se professora, foi uma consequência da faculdade de letras?

CAROLINA: Não. Porque antes eu fiz Automação de Escritório de Secretariado. Porque eu saí do Ensino Médio e: “Ah, queria entrar em uma faculdade”, precisava, não tinha dinheiro para pagar, e aí eu vi a FATEC, tinha um curso que era, assim, interessante para mim porque estudaria idiomas, né? Então foi lá que eu estudei francês, alemão, inglês. E aí eu comecei, e tinha a questão administrativa, falei: “Já vou poder trabalhar”. Então eu fui trabalhar como secretária. Eu fiquei um tempo...

RENATA: Eu fiz um curso técnico também de secretariado.

CAROLINA: É, né? Então, acho que muita gente acaba indo por esse caminho.

RENATA: Não trabalhei, né, mas fiz.

CAROLINA: É. A gente precisa trabalhar, né? E aí eu fui trabalhar como secretária, fiquei um tempo, mas eu não estava satisfeita, assim, com a posição porque eu não via ali perspectiva de crescimento, eu me sentia assim, limitada, na, nas minhas potencialidades, no meu trabalho, parecia que eu só podia fazer aquilo, né, atender telefone, fazer análise lá do orçamento.

RENATA: Intelectualmente, né, limitado.

CAROLINA: É, limitado intelectualmente, exatamente. Então eu comecei a observar, porque a minha irmã fez magistério, e ela já estava dando aula no infantil. Ela até hoje dá aula no infantil, é, na prefeitura de Diadema. E depois ela fez faculdade de pedagogia, tudo. E aí eu comecei a observar que aquela, aquela, aquele tipo de trabalho que eu via, que ela desenvolvia, ela trazia muita coisa para casa para fazer, falava, e tal, me interessava mais. Porque eu falei: “Nossa, eu vejo uma função social muito maior de um professor”, né? De trabalhar com crianças, adolescentes e poder ajudar eles, né, a, a se desenvolverem, a, a abrir o leque para eles poderem ter outras opções, né, na vida e não ficar ali muitas vezes travados porque não, não sabem, né, o que fazer, depois que termina a escola e tal. E eu pensei, eu falei: “Eu acho que eu vou ter mais utilidade trabalhando como professora”, né, “eu vou poder fazer um trabalho melhor. Então eu comecei a pensar nisso. E eu tinha já vontade de cursar letras, tanto que eu decidi, eu comecei a pensar, eu já tinha pensado em prestar história, né, também. Mas aí eu comecei a me interessar mais pela, perceber que eu gostava mais de literatura, até porque eu tinha lido, eu trabalhei com um senhor judeu alemão e ele sempre me dava livros, né, para ler, e livros que falavam, livros que eram de autores alemães, autores judeus. E eu li uma vez o E. T. A. Hoffmann e eu me interessei bastante, né, pela história que falava um pouco de, tratava essa questão de psicologia, mas também de ficção científica. E aí eu comecei a falar: “Não, eu acho que é o que eu quero mesmo, né, estudar, me aprofundar nessa área”. E eu fui prestar vestibular de novo. Aí eu falei: “Eu vou prestar USP, se eu não passar na USP”, que também, né, eu estava estudando, mas não tinha certeza. Eu falei: “Eu vou pagar uma faculdade, vou fazer uma faculdade particular de Letras”, porque era o meu foco. E, e aí no fim eu acabei prestando, fiz um cursinho para me preparar, acabei prestando vestibular e passei, né? Então eu comecei a me interessar depois, né, quando eu vi, já, na faculdade. E mesmo trabalhando ainda como secretária. Eu vi o trabalho da minha irmã e aí eu falei: “Bom, eu vou prestar um concurso, né, na área para poder dar aula”. E aí eu vou abrir mão da minha,

do meu trabalho como secretária para poder me dedicar à, à escola. Eu até tentei trabalhar como eventual, assim, depois do, do serviço, né, à noite, mas não, não deu muito certo. Aí eu falei: “Não, e fazer as coisas assim de qualquer jeito não é meu objetivo, né?” E aí eu fui prestando concurso, eu cheguei a prestar acho que umas duas vezes, aí eu não tinha me preparado bem e não passei, aí depois eu fiz um cursão, estudei, aí eu falei: “Não, agora eu tenho que passar”. E aí eu passei no Estado em 2014. E foi quando eu larguei o trabalho de secretária e comecei a dar aula.

RENATA: Entendi.

CAROLINA: Trabalhar como professora.

RENATA: Você, as suas expectativas em relação à faculdade de letras foram atendidas?

CAROLINA: Olha. Eu acho que muita coisa, assim, eu não sei se porque as salas são cheias, né, as turmas são bem cheias na letras, é, eu me sentia muito isolada ali, então como eu falei, as salas eram muito expositivas, né? E as turmas lotadas, e assim, eu, eu vejo, eu pensava que era só comigo, assim, que eu era muito isolada e acabava às vezes até fazendo um trabalho em grupo ali, mas ficava ali na sala, não criei vínculos ali na Universidade. E eu vejo, eu encontrei depois mais duas, três que foram alunas da USP também e elas, é, comentaram comigo a mesma percepção, de que elas também, porque elas trabalhavam, então geralmente quem trabalha normalmente tem pouco tempo para ficar se relacionando, né, ficar curtindo a, a universidade, né? E elas também trabalhavam, então foram anos difíceis, assim, para elas também, elas chegaram a comentar comigo. E eu até falei: “Bom”, né, eu falei: “Que pena”, né? Porque é um momento tão feliz, que a gente entra na universidade, acha que vai ser, assim, né, aquela coisa, e aí é uma decepção porque você não interage muito, né, você fica só ouvindo ali.

RENATA: Acho que tem a questão também do currículo ser, vai mudando, né, a gente pode escolher, né, a grade, e não vai formando um grupo, né?

CAROLINA: Exato. Isso também.

RENATA: Fora quando você escolhe uma língua, né? Que aí você tem um grupo, mas eu acho que tem um, eu fiz amizade nos últimos anos e também porque eu fiz inglês e aí eu fiquei amiga de meninas do inglês, porque aí vai repetindo a turma, né, não tem como, se você quiser formar logo.

CAROLINA: É.

RENATA: Ou na Educação que é o lugar que te dá mais liberdade para você conversar também.

CAROLINA: Eu achei que foi melhor, eu me senti melhor na licenciatura. Porque aí eu fui para aulas, por exemplo, eu tive aula com a, eu não sei se você teve aula com ela, com a Cláudia Riolfi.

RENATA: Não.

CAROLINA: Que é, ela, é Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e ela também é psicanalista, então ela usa muito disso nas aulas, ela faz muitas, né, introduções, assim, nas análises, né, no, no conteúdo. E eu adorei. Depois eu fiz outras disciplinas lá também que me acrescentaram mais e eu pude participar mais, porque as aulas eram mais, assim, interativas, então, é, em algumas aulas os professores queriam que nós sentássemos, é, em roda, né, para um olhar para o outro, poder conversar. Tinham mais atividades em grupo. Eu achei que realmente o ambiente era melhor também.

RENATA: Mas você disse, que eu te cortei, que você aprendeu muito.

CAROLINA: Eu acho que, então, exatamente, porque mesmo ouvindo, só ali quietinha na minha, na minha carteira, né, ouvindo eu, eu aprendi muito, eu acho que me deu muita bagagem, assim, de leitura, sabe, para eu hoje poder buscar referências, para poder até fazer as análises que eu faço de, da sala de aula com os alunos. Eu vejo que eu retomo muita coisa do que eu aprendi nas aulas.

RENATA: Entendi. É, você, você acha que, é quase, tá. O que você aprendeu na graduação você acha útil para o ensino de literatura?

CAROLINA: Eu acho que é. Embora nós não aprendamos tanto a prática, né? Eu acho que isso, muitas vezes eu sinto falta, assim. Ah, e a sala do aluno do Fundamental e do Ensino Médio, como vai ser, né? Mas, hoje eu tenho que pensar nisso, né, porque aí eu tenho que adaptar o conteúdo para que o aluno compreenda. Mas eu acho que me deu uma base, né, boa, assim, para... Para pesquisa. Me ajuda bastante. Porque eu vejo que muitos profissionais chegam às vezes na área, da área, né, de língua portuguesa e literatura, é, fizeram em outras universidades, outras faculdades e eles têm uma outra visão, parece, assim. Eu tenho uma impressão, sabe, da língua, do ensino da língua, é, tanto que eu sofri um pouco de resistência da escola e até dos colegas quando eu comecei a trabalhar poesia no, no Ensino Fundamental, é, como se eu não estivesse dando aula, sabe, como se fosse uma atividade que não estivesse no currículo...

RENATA: Essa visão você acha que é uma visão mais gramatical?

CAROLINA: Sim. Eu acho que ainda há essa visão.

RENATA: Entendi. Que a aula de leitura dá aula de leitura, né?

CAROLINA: É.

RENATA: Não é aula, quer dizer, aula de leitura não é aula.

CAROLINA: Inclusive na prefeitura tem a aula de leitura separada da aula de língua portuguesa. Então eu sinto essa cobrança também, de que eu tenho que ensinar gramática ainda, daquela forma estrutural.

RENATA: Nossa, que coisa, e o currículo da cidade diz o contrário, né?

CAROLINA: Exato, foi o que, eu estou fazendo até o curso do “Trilhas” que trabalha bastante, né, é, foi um “resuminho” do currículo da cidade por causa da pandemia, mas...

RENATA: Eu também estava fazendo essa formação. Qual a sua DRE?

CAROLINA: Ah, você estava? Você estava de manhã? Eu estava à tarde. Ah, é da, do Campo Limpo. Campo Limpo.

RENATA: Ah, a minha é Pirituba/Jaraguá.

CAROLINA: Ah, tá. Então, eu gostei muito por que eu vi que a minha, as minhas propostas de atividades em sala de aula estão sempre alinhadas com o currículo da cidade, com o “Trilhas”. E, assim, eu sempre procuro extrapolar aquilo, e eu vi que trabalha literatura marginal, que são coisas que eu levo para, para a sala de aula. Então, mas tem muita resistência de professores que não gostam, é... Ai, travou? Professores que não gostam do caderno da cidade, né? Não gostaram do “Trilhas”.

RENATA: Sim, sim. É. Eu tenho uma colega que diz, que fala... Eu acho que ele vai cortar nossa entrevista porque eu fiz outra hoje, isso nunca tinha acontecido. Mas começa de novo. Que ela falou assim: “Ai, eles vão ler o caderno da cidade, vai começar com choro”. E eu falei assim: “Com choro?” que é o chorinho, mas não é choro. É texto de divulgação científica.

CAROLINA: Olha.

RENATA: Você entende? E aí eu falei: “Que coisa estranha”, né? Porque eu já tinha olhado os cadernos, mas eu, você esquece, né? Aí eu olhei e falei assim: “Mas não é chorinho, o conteúdo é texto de divulgação científica”.

CAROLINA: Sim, sim.

RENATA: Né, como, é complicado isso. Como são os tempos que convivem, né? Os diferentes tempos que convivem na escola. É, deixa eu te perguntar uma coisa aqui. Então, aí eu te pergunto como tem sido a sua prática, mais especificamente com leitura literária?

CAROLINA: É, a leitura literária, o que eu proponho para eles é sempre assim, é, em discussão na aula. Então eu gosto de trabalhar os textos na aula, ouvir o que eles pensam também, qual a compreensão que eles tiveram, a interpretação que eles têm, né, no texto. Então, uma vez eu trabalhei no Ensino Médio, isso, na prefeitura, no Fundamental eu também faço isso. E eu levei o mesmo texto, tanto no Fundamental quanto no Médio, eu levei um texto do Rodrigo Ciríaco que falava do "Brinquedo Novo", né, "O Novo Brinquedo". Não sei se você conhece esse.

RENATA: Não.

CAROLINA: Uma professora do PROFLETRAS que indicou e faz a leitura justamente falando da questão da desigualdade, da violência, né, do menino que acha um brinquedo, e tal. Eu não vou te contar, eu não sei se você quer que eu conte, é melhor, né, para você entender.

RENATA: Pode contar.

CAROLINA: É, porque, é um brinquedo que ele faz toda a descrição, a construção do conto dando a entender que é uma arma o brinquedo que o menino achou, que é um menino pobre, da comunidade, tal. Só que no final é só uma arma daquela de esguicho, assim, né, de água, sabe?

RENATA: Aham. Aham. É muito legal isso, né, porque vai trabalhando toda a sua, a sua inferência, né?

CAROLINA: Então, sim. O que você tem ali enraizado, né?

RENATA: Qual é a sua representação de ensino da periferia, né?

CAROLINA: É. Até porque eu jogo isso para eles, se fosse um menino de classe média, né, um menino de classe média alta você pensaria a mesma coisa, né? E tem altas discussões na sala, assim, porque aí eu jogo para eles: "E aí, o que que é isso?" Porque antes, né, de terminar o texto, eu começo a perguntar: "O que vocês acham que é?", né? "O que que ele encontrou?" e tal. Então, a minha aula é sempre nessa proposta. Eu fico frustrada se eu chego em uma turma e eu não consigo fazer isso.

RENATA: Que é uma leitura compartilhada seguida de um debate.

CAROLINA: É. Sim. Porque se eu não conseguir fazer isso, assim, eu não consegui fazer a minha aula.

RENATA: Uhum. Entendi. E você acha que os alunos recebem bem?

CAROLINA: Eu acho que sim. Eu estou, eu tenho recebido, é, respostas positivas dos alunos. Eu tenho bastante contato com eles, ainda mais agora na pandemia, que aproximou mais ainda pela conexão, né? No WhatsApp e tudo. E eu vejo assim, a... O retorno positivo deles, dizendo que eu ajudei muito a que eles refletissem, a que eles pudessem escrever melhor. É, a, as leituras, né, que são sempre reflexivas, né, então sempre propondo um tema. Então eu trabalhei a questão do racismo, a questão da mulher. Então sempre tem um, um foco. E eu vejo que eles gostam.

RENATA: Então você escolhe, deixa eu te fazer uma pergunta, agora. De professora, mais de professora. Você pensa no texto do ponto de vista do conteúdo ou da forma?

CAROLINA: Eu penso, é, nos dois. Eu tenho que trabalhar, por exemplo, com o nono ano eu tenho que trabalhar, eu já tive que trabalhar minicontos, tive que trabalhar poesia e agora resenha crítica.

RENATA: Uhum.

CAROLINA: Então eu fui pensar em um tema para, é, trabalhar esse tipo de texto, né, então a escola foi fazer um projeto sobre a questão ambiental. Então eu levei esse tema para trabalhar a resenha crítica, né? Então sempre assim, eu tenho que observar o currículo, então, ah, tem que trabalhar a resenha, né, tem, a proposta é essa. Mas eu vou buscando temas, e geralmente temas que estão sendo discutidos na sociedade. Então eu fui trabalhar o racismo quando teve a morte do George Floyd e do João Pedro aqui no Rio de Janeiro. Porque justamente era, estava se falando muito na internet e na TV. E eu falei: "Então eu vou levar isso para que eles também comecem a pensar sobre o que aconteceu", né?

RENATA: Sim. Deixa eu te perguntar. Sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora?

CAROLINA: Ah, eu acho que alterou, é, porque hoje eu vejo mais possibilidades, assim. Talvez quando eu estava, estivesse logo no início, no primeiro ano de magistério ali dando aula, eu não tinha essa visão de que eu poderia ajudar ao aluno a se tornar um autor também de literatura, né, de, de texto literário. Eu pensava, assim: "Ah, ele, ele precisa aprender, ele tem limitações, então ele precisa ter uma compreensão de leitura, ele precisa compreender o, o texto, né, a, a língua, mas eu não tinha essa, essa outra visão. Hoje, depois que eu comecei a fazer esse trabalho de autoria também com os alunos eu vejo que, é, a poesia e a literatura de um modo geral ela realmente, como Antonio Candido fala, ela humaniza, né, porque ela começa, ela faz a gente abrir ali a nossa mente para o outro, para... E eu vejo os meus alunos hoje escrevendo, sabe? Eles estão, eles têm autonomia para escrever, então esses alunos que eu trabalhei no oitavo ano, agora eles estão no primeiro do Ensino Médio, né? Trabalhei com eles em 2018 para desenvolver o projeto de mestrado. Vários deles têm cadernos em que eles escrevem poemas. Então uma aluna, meu, eu criei um grupo agora porque eu quero juntar os poemas que eles fizeram para publicar. E aí eu montei um grupo para a gente discutir sobre isso, né, para ver o, as ideias deles, como que a gente pode fazer e tal. E uma aluna me mandou vários poemas que ela, que ela está fazendo. Por conta própria, sem ninguém cobrar. Porque assim, eu não sou mais professora dela, os outros professores não estão trabalhando isso e ela escreve, ela continuou escrevendo, e eu tenho outras alunas, outros alunos até que continuaram fazendo, né, porque eles descobriram que eles podiam fazer.

RENATA: Deixa eu te falar. Você disse assim: "Hoje eu vejo mais possibilidades". É, como que você, o que que fez você enxergar essas novas possibilidades, ou o que, ou quem, não sei.

CAROLINA: Eu acho que o Mestrado, o PROFLETRAS me, me ajudou bastante. Porque quando eu entrei eu, eu não tinha muito conhecimento da, do ambiente escolar. Então eu cheguei em uma escola do Estado, bem castradora, porque era uma direção muito autoritária, é, tinha aquele livrinho da, o apostilado do Estado, que também é muito diferente da prefeitura, né, não tem nem comparação, assim, não sei se você conhece. Eu acho que o da prefeitura é muito superior, né, o material. E, então, eu era limitada na minha prática. Eu até tentei fazer algumas coisas diferentes, então eu tenho uma, uma lembrança de 2014 que eu tinha uma, era uma atividade da apostila com uma turma de oitavo ano também. Era uma atividade que o aluno tinha que ligar, é, e pedir uma pizza, sabe, fazer uma, uma mini encenação, assim. Ele ia ligar, fazer o pedido da pizza. E eu tentei fazer esse, esse diálogo, essa brincadeira na sala de aula, né, com eles. E aí lógico, né, adolescente, então aí ri do outro que está falando, né, "Ah, que engraçado" e tal. Mas foi uma coisa assim, uma atividade diferente, né? E eu fui censurada pela direção da escola como se aquilo não fosse aula.

RENATA: Entendi.

CAROLINA: Então eu passei bom tempo, né, do início da minha carreira limitada ali, que eu tinha que manter a sala em ordem, e eu tinha que ficar ali na frente passando alguma coisa no quadro e tal, porque a direção exigia isso, né? E aí em 2018 que mudou a gestão, né, e eu acho que eu consegui, é, colocar em prática o que eu queria mesmo.

RENATA: Então acho que, além da gestão, tem a ver também com o PROFLETRAS, você acha? Ou não?

CAROLINA: Tem, aí o PROFLETRAS, sim, com certeza. O PROFLETRAS me deu mais bagagem, assim, confiança, ideias, porque nós trocávamos muitas práticas, né? Então tinha que preparar algumas atividades e colocar em prática na sala de aula e depois levar os resultados para, para o grupo, para ver, então, e nós víamos o que os outros colegas estavam fazendo nas escolas deles também, né? Então acho que isso daí também me motivou mais, né, a colocar em prática, a enfrentar o sistema, né? Também.

RENATA: É engraçado que você disse, né, foi o PROFLETRAS que fez você ver que os seus alunos podem ser autores, mas eu penso também que o PROFLETRAS te ajudou a, a te fazer uma professora autora, né, você entende o que eu quero dizer? Uma professora que sai da apostila, né?

CAROLINA: Sim, foi com certeza. Porque (inaudível), né, aquele ambiente, e depois eu tive que criar, né?

RENATA: Sim.

CAROLINA: Com certeza.

RENATA: Você acha que a literatura que você estudou no Ensino Básico e a que ensina hoje são diferentes?

CAROLINA: Que eu estudei?

RENATA: É.

CAROLINA: Eu acho que sim.

RENATA: Por quê?

CAROLINA: A forma como é apresentada, né, porque quando eu estudei era sempre um, uma visão assim até elitista, né, então quem escreve, né, sabe, uma pessoa assim, né, um poeta, né, eu tinha a imagem de que seria uma pessoa importante, uma pessoa, né, que tinha muito conhecimento, que não era qualquer um. Ah, eu nunca me imaginaria escrevendo. E hoje eu escrevo, né, pouco, né, estou também em uma tentativa, né, não sou profissional, mas eu tento escrever alguns poemas, sabe? Então, é, eu não tinha isso na minha época, nem no Fundamental nem no Ensino Médio, nem passava pela minha cabeça que uma pessoa pobre pudesse escrever também. E aí nós vemos hoje histórias de poetas da literatura marginal, da própria Carolina Maria de Jesus, né, que escreviam, né, e escrevem ainda.

RENATA: Sim. É, o que se ensina quando se ensina literatura e se ensina literatura para quê?

CAROLINA: Bom, eu penso que ensinar literatura não é só a, aprender a leitura, interpretação. É mais do que isso, né? É você refletir sobre o que a sociedade pensa, a visão de mundo que, que nós temos, né, uma reflexão sobre a visão de mundo que nós temos que aquele poeta transmite no texto, aquele escritor. É... E é você parar para pensar, né, porque eu acho que um texto literário ele faz você para para pensar, né? E questionar a sua realidade. Então eu vejo que eu ensino literatura para isso, para o aluno, ele ter esse direito de refletir, né, sobre ele, sobre o mundo que ele vive e sobre o que ele pode fazer, né, sobre as infinitas possibilidades dele, né? E não só para o mercado de trabalho, né?

RENATA: Uhum. Sim.

CAROLINA: Uma leitura técnica para o mercado de trabalho.

RENATA: Você acha que a literatura deva ter um lugar específico no currículo? Por quê?

CAROLINA: Sim. Eu acho que tem que ter, porque, é, poderia, no, no Ensino Médio nós já temos em conjunto com Língua Portuguesa, mas poderia ter uma separação, né? Essa é a pergunta?

RENATA: Sim, mas contando no Fund. II?

CAROLINA: No Fund. II. ter específico literatura, né? Eu acredito que seria válido. Para trabalhar mesmo os textos literários, né, uma análise, né, um trabalho de autoria.

RENATA: Uhum.

CAROLINA: Né? E ter a, lógico, aula de língua portuguesa também para trabalhar outros aspectos da língua. Mas a literatura é fundamental, e hoje no, na prefeitura são cinco aulas apenas, e eu acho pouco para dar conta do conteúdo de, de língua portuguesa. Porque não é só língua portuguesa, né? Não é só o ensino da língua. A produção de texto, né, então eu tenho a literatura, então são várias outras, outros aspectos, né?

RENATA: Sim.

CAROLINA: Embora eles tenham aula de leitura também, mas é outro professor, né?

RENATA: Mas a aula de leitura é igual eu falo, o professor ele, muitas vezes ele não conhece a língua como um professor de português conhece, você entende?

CAROLINA: É um erro isso, né? É verdade.

RENATA: Não, porque, você, igual você deu uma aula de poema, você explicou a estrutura do poema, né? Tudo bem, eu entendo a, a aula, a aula de leitura no sentido de trazer o prazer de leitura, mas eu acho também que a parte chata cabe a nós, né? Igual eu sempre falo para eles, a leitura é muito legal, mas também não é fácil. Porque eu acho que é meio, eu, eu estaria enganando meus alunos e dizendo que tudo é legal, tudo é gostoso, não, né? E tem essa, tem essa parte, eu sempre escrevo para eles, agora, né, escrevo. Precisa de empenho, dedicação, né, paciência, porque uma, quer queira ou não, para entrar em um texto literário precisa de tudo isso.

CAROLINA: De técnica, né?

RENATA: De técnica. Não é fácil.

CAROLINA: É o que eu mostrei para eles também, né, a estrutura de um soneto por exemplo, né, toda a produção, todo o trabalho que se tem...

RENATA: (Inaudível).

CAROLINA: É, e aí eles veem, né...

RENATA: Não, eu acho que é fantástico, eles gostam de uma coisa que eu olhava e falava: “Meu Deus, eu não quero aprender isso jamais”, você entende? Porque eu aprendi com outro viés, eu tinha que decorar isso, né?

CAROLINA: Ah, é, não.

RENATA: Então é diferente de você mostrar para eles e falar, é, ainda mais para os que se interessam em escrever um poema, né, querem ser poetas, enfim. Mas é, eu acho, bom, voltando. Você considera o ensino de literatura importante para a sociedade contemporânea?

CAROLINA: Fundamental.

RENATA: Por quê?

CAROLINA: Eu acho que falta literatura na sociedade contemporânea, e é por isso que as pessoas estão cada vez mais doentes. Doentes, assim, vazias, né? Eu acho que o que falta para a sociedade é literatura. As pessoas estão vazias, porque elas estão preocupadas com dinheiro, com a aparência, e é uma doença, é doentio, né, uma preocupação, assim, não que, lógico, eu estou acima do peso, tá, eu tenho que me cuidar, né, ter uma vida saudável. Mas eu acho que o excesso de preocupação material está esvaziando o, o sujeito, né? Então eu vejo que falta literatura, e é a falta de literatura, porque nós temos uma educação hoje que é voltada para o mercado de trabalho. E eu já, já me peguei com muitos alunos, assim, discutindo, é, porque eles: “Ah, por que que eu vou, para que que eu vou usar isso no meu trabalho? Onde eu vou usar isso no

meu trabalho?”. Sabe? E aí ele esquece que ele vai precisar, é, ser humano, né, no mercado de trabalho, né? Ser mais humano.

RENATA: Tem que trazer, trazer três passos para trás e explicar tudo, né? A não ser que ele queira ser robô. (risos)

CAROLINA: Então, né? Mas é complicado.

RENATA: Ou zumbi. Eu acho que é bem mais a cara atual, né?

CAROLINA: Atual, é zumbi, porque está sempre com a, no celular, né, não para para pensar em nada.

RENATA: (inaudível) em sala de aula, né, porque o tempo todo, eu gosto do currículo da cidade, que é uma coisa que não tem na base, mas é a coisa do consumo. Não sei, aqueles eixos, sabe? O consumo, o meio ambiente e tal. E o consumo é uma das coisas mais difíceis de quebrar, né, porque é o tênis, é o 'play', né?

CAROLINA: É, é o status, né, está relacionado ao status.

RENATA: E é bem isso, né, tem que ficar o tempo todo: “Mas por quê?”, mas você não acha mais importante, “mas por quê?”, “por que que é tão importante”, mas... O tempo todo.

CAROLINA: É o ser e o ter, né? Eu levo muito essa, muito essa discussão para a sala de aula também. É o ser, o que que você é, o que você tem, o que que vale, né? Infelizmente é isso.

RENATA: É nadar contra a corrente total, né, porque coitados, eles são muito bombardeados. A gente era, mas não era igual ao que é hoje. Não é.

CAROLINA: Eu acho que é muito mais porque tem a internet, então ele está sempre competindo com o outro que tem mais, né, que tem mais, que conseguiu alguma coisa.

RENATA: Bom, e o que você entende por leitura literária?

CAROLINA: Eu entendo a leitura literária como, é, não, não, lógico que como professora eu penso sempre em uma literatura técnica, né, de análise, mas eu acho que mais do que isso, ela tem que ser uma leitura prazerosa, né? Que você pode sentar, deitar e ler o livro e refletir, né, e se identificar com, com a história, né, com o texto. Você sentir, né, então, se você ler um poema e você se identifica com aquele poema e você sente, né? Eu até falo, eu brinco com os alunos, né, eu já falei, no Ensino Médio, quando eu propus para que eles escrevessem poemas falando da questão da mulher, e eles tinham que se colocar com eu-lírico feminino, aí era um exercício para os meninos, né? E aí eu lembro que um aluno ele fez perfeitamente, né, ele colocou bem essa questão do machismo, né? E aí eu até fiquei pensando, eu falei: “Ó lá, ele conseguiu, mesmo sendo menino”, né, “ele conseguiu se colocar no lugar de uma mulher”, né, “no eu-lírico feminino”. Eu acho que tem, tem esse sentido. Então mesmo que o escritor, né, não esteja falando dele, né, obviamente, é... Eu sinto que aquele texto fala sobre mim, né, fala comigo.

RENATA: Bom, eu queria perguntar, na verdade eu queria deixar aberto, se você gostaria de tecer algum comentário, falar alguma coisa, ou uma coisa que acha importante, alguma coisa que eu esqueci?

CAROLINA: Não, acho que não. Acho que eu falei bastante. Falei até demais.

RENATA: E aí, deixa eu te perguntar, não pensou no nome do, da escritora, ou do personagem, da personagem feminina?

CAROLINA: É, eu não sei se poderia, Carolina, poderia?

RENATA: Claro. E outra coisa, eu vou te mandar junto com o texto.

CAROLINA: Aí não é uma personagem, é uma autora. Estou pensando na Carolina Maria de Jesus.

RENATA: Não, tudo bem. É, e aí eu vou também mandar o termo de autorização e consentimento, tá? Que você participou do mestrado e tal, que isso é bem importante.

CAROLINA: Tá bom.

RENATA: Então eu volto a falar com você quando tudo der certo, se der certo, tá bom?

CAROLINA: Ah, vai dar certo. Vai dar certo sim.

RENATA: Obrigada, viu?

CAROLINA: Nada, obrigada...

CECÍLIA

RENATA: Eu estou combinando com as participantes que, para elas me darem o nome ou de uma personagem ou de uma escritora brasileira para eu usar como codinome. É, em vez de colocar "A, B, C, D", né, que é o que a gente mais lê nos mestrados eu pensei que a gente poderia nos nomear através das escritoras ou de personagens da literatura brasileira. Enfim, então se você quiser escolher já o seu, ou se você quiser me dar o seu codinome no final, sinta-se à vontade.

CECÍLIA: Ai, eu gosto de Cecília Meireles, alguém já escolheu?

RENATA: Cecília, não. Então pode ser Cecília, eu vou colocar aqui para você, que você é a Cecília. É.... Que legal. Então, é.... A primeira pergunta que eu faço é: você se lembra de ter tido aulas de literatura no Ensino Fundamental II?

CECÍLIA: Eu lembro de ter tido aula de leitura, né, de literatura mesmo, não.

RENATA: Mas como que era, como eram essas aulas de leitura, eram dentro da grade de Português, é, como que era isso, eu queria que você me explicasse um pouquinho.

CECÍLIA: Olha, pelo que eu lembro, não era algo que estava no currículo, era algo que a professora trazia para a gente, né? Então na sexta série, que hoje seria o sétimo ano, né, eu tive uma professora que ela, todo bimestre ela passava um livro para a gente, mas era aquele, aquele esquema, né, lia um pouquinho na sala, tinha que terminar de ler em casa e para fazer uma prova depois.

RENATA: Aham, é, como você fala em não estar no currículo o que leva você a pensar, o que que levou você a pensar nisso, que não estava no currículo?

CECÍLIA: Porque hoje a gente não tem no currículo do Ensino Fundamental esse tipo de, de...

RENATA: Orientação.

CECÍLIA: De orientação, né, com o texto. Às vezes eles colocam lá, por exemplo, agora eu dou aula para o oitavo ano e agora no final do ano apareceu o texto literário que apareceu crônica. Mas até então era mais voltado para os gêneros jornalísticos midiáticos, né? E ainda assim, aparece a crônica, mas aquela pegada de estrutura de texto, estrutura da narrativa, sabe, não discute-se sobre o gênero, sobre como pode ser prazeroso ler o gênero. Apesar de que no currículo da cidade onde eu trabalho eles colocam lá, "leitura deleite" agora, eles até colocam, né, mas era algo que não...

RENATA: Currículo da Cidade São Paulo?

CECÍLIA: Não, na prefeitura de Barueri, aqui na grande São Paulo.

RENATA: Uhum. Tá, então deixa eu te perguntar. Você acha então que essas aulas de leitura, você estudou em escola particular ou pública?

CECÍLIA: Pública.

RENATA: Você acha que era uma iniciativa pessoal?

CECÍLIA: Isso.

RENATA: Você acha que era uma iniciativa da professora então?

CECÍLIA: Era porque, na verdade, assim, voltando atrás, no Ensino Fundamental eu só lembro dela, trabalhando assim.

RENATA: Aham.

CECÍLIA: Eu tive uma professora de geografia também, que ela incentivava a leitura e aí a gente levava, mas assim, cada um escolhia o seu livro e aquele dia, aquela aula específica da semana era para a gente ficar lendo, né, mas era cada um por si, digamos assim.

RENATA: Entendi. E essa, isso na aula de geografia, você está dizendo, essa leitura, é, livre?

CECÍLIA: É, sim.

RENATA: E na aula de, eram livros paradidáticos?

CECÍLIA: Eram livros que a gente escolhesse. Tanto que foi nessa época que eu li Dom Casmurro, por exemplo. Eu acho que eu tinha uns doze anos e tinha em casa, e foi quando eu li a primeira vez.

RENATA: Isso que eu ia perguntar. E aí esse acesso vocês levariam os livros ou vocês pegariam da escola? Vocês pegavam da escola?

CECÍLIA: Eu, eu não lembro direito, assim, como eu sempre tive muito livro em casa, eu escolhi dentre os meus, mas eu não lembro se a professora levou para os outros alunos. A escola onde eu estudava tinha uma biblioteca bonitinha, até, dava para pegar livro. Mas eu não lembro da situação específica.

RENATA: Aham. E essa escola ficava em que bairro?

CECÍLIA: Eu moro em Carapicuíba.

RENATA: Ah, tá. Então é em Carapicuíba?

CECÍLIA: Isso.

RENATA: Certo. E no Ensino Médio, você lembra como essa, eram as aulas de, específicas de literatura?

CECÍLIA: Então, eu lembro, né, foram três anos de Ensino Médio, e engraçado, que o que eu mais lembro é o primeiro ano do colegial porque eu tive um professor que me marcou.

RENATA: Uhum.

CECÍLIA: Porque... Ele era... Ele era mestre na época já, né, então ele acabou... E ele era bem novo, ele tinha vinte e cinco anos. E ele acabou levando para a gente na sala de aula um pouco do que ele estudava. Mas o engraçado é que eu não lembro de ter lido romances clássicos da língua portuguesa, na verdade ele era mestre em estudos clássicos, né, grego e latim. Então o que ele levou para a gente na sala de aula foi principalmente literatura clássica. Mais para o final do ano é que ele abordou aquilo que estava no currículo, né, que é a literatura medieval de língua portuguesa, né, aquele, ai, como é que chama?

RENATA: Trovadorismo, trovadorismo.

CECÍLIA: Isso. Mais para frente eu lembro de ter lido, mas o livro mesmo que a gente leu com ele foi “A Antígona”.

RENATA: Ah, foi do teatro.

CECÍLIA: Foi. E aí...

RENATA: E como foi essa experiência?

CECÍLIA: Então, assim, para mim foi muito legal porque na minha casa a gente já tem muito costume de leitura, desde muito pequena eu tenho contato com livros, né, minha mãe me levava em biblioteca e tudo mais. E minha mãe me contava, ela lia as tragédias gregas e ela me contava, assim, adaptando, né, porque tem coisa que não dá para falar para criança.

RENATA: Aham.

CECÍLIA: Então quando eu li “Antígona” eu já conhecia a história de Édipo Rei, né, a Antígona é a filha do Édipo, a continuação.

RENATA: Sim.

CECÍLIA: Então para mim foi muito legal, e eu lembro que... Teve a prova, né, da escola, acaba caindo a questão da prova. Mas eu lembro que antes da prova eu expliquei a história para os meus amigos, né, porque eu já conhecia bem aquele tipo de literatura e... Ai, eu me senti muito importante por conhecer, por ser uma coisa que não era, né, ninguém mais lia, que adolescente que lê teatro grego, né? e eu me senti assim muito, muito satisfeita.

RENATA: Desculpa, é, eu não, não ficou claro para mim se vocês tinham que ler, se vocês liam “Antígona” na sala ou se era para ler em casa?

CECÍLIA: A gente lia em casa.

RENATA: Ah, não era na sala de aula. E o que ele fazia na sala de aula?

CECÍLIA: Gente, eu não lembro, como ele desmembrou, como ele falou do livro na sala de aula, eu só lembro de ter lido e de no final ter feito a prova. Mas não teve teatro. É porque assim, principalmente porque não era uma coisa do currículo, né, o currículo da escola pública, pelo menos, eu não sei a particular, mas a gente não tem literatura clássica, né, tem lá os períodos literários no Ensino Médio e no Ensino Fundamental nem tem mesmo literatura. Então é muito difícil para o professor conciliar isso com o conteúdo que ele tem que dar conta de passar, porque depois tem a prova do governo e tudo mais, né? Então assim, é bem difícil tirar um tempo da aula para trabalhar algo que a gente sabe que é importante, mas ao mesmo tempo a gente tem que ter um cronograma para seguir, né? Então eu imagino assim, por exemplo, ele poderia ter trabalhado com o professor de artes na época e fazer uma peça de teatro, né? Mas também foi o primeiro ano dele dando aula...

RENATA: É engraçado que você está justificando, né, hoje o seu olhar é de professora. Você está respondendo com o olhar de professor, né, não estou falando, não estou julgando, mas é engraçado isso, né?

CECÍLIA: Ah, e ainda ajuda que hoje em dia nós somos amigos, né? Porque ele que me incentivou a estudar, ele estudou na UNESP, fez mestrado na UNESP, e ele que me incentivou a estudar na UNESP, fazer Letras e tudo mais. Então hoje a gente virou colega, então, eu acabo justificando por isso também, né, além de ter o meu olhar de professora ainda tem de amiga.

RENATA: Vai perguntar para ele então. O que que ele, no primeiro ano quando vocês tiveram que ler “Antígona”, porque é uma coisa super interessante, né, super... Eu acho que interessa os adolescentes ler tragédias, eu acho que, acho muito legal ler “O Auto da Compadecida”, mas eu acho que as tragédias chamam, até chamam muita atenção dos adolescentes, eu não sei.

CECÍLIA: É, e tem os temas tabus, né, incesto, morte, essas coisas. É, chama mesmo.

RENATA: E a questão da honra, né, que está tão mal hoje em dia, né, porque... Né, a honra aqui não existe mais, né, ela foi deturpada, no sentido grego da coisa, enfim.

CECÍLIA: Sim.

RENATA: Bom, aí a minha pergunta seguinte é: algum, ou, algum professor ou professora foi marcante na sua trajetória de estudante?

CECÍLIA: Eu acho que esse professor.

RENATA: Qual o nome dele?

CECÍLIA: Era Francisco. Era não, né, é Francisco. Ele foi marcante porque, primeiro porque ele foi diferente e ele me fez pensar na língua e na literatura de uma maneira diferente.

RENATA: Fez pensar como?

CECÍLIA: Porque no primeiro dia de aula ele chegou com um texto em Latim para a gente.

RENATA: Aham.

CECÍLIA: Sabe, e explicou por que que o português é chamado de Flor do Lácio, eu não lembro, mas eu lembro que ele explicou, eu não lembro qual era a explicação, né?

RENATA: Sim, não tem problema.

CECÍLIA: E... Também quando ele chamava a nossa atenção, por exemplo, quando a gente foi ler a literatura medieval, chamar atenção para a mudança da língua, né, então isso me marcou muito, né, acho que foi um dos motivos de eu acabar fazendo Letras.

RENATA: Ah, então ele pegou na perspectiva da língua, né, como um sistema histórico, né, não um sistema gramático, por assim dizer, da norma.

CECÍLIA: É, sim.

RENATA: Entendi.

CECÍLIA: E isso foi muito diferente do que eu vi depois e antes com outros professores. Também na parte da escrita ele incentivava muito a gente, né, tinha toda uma discussão, como ele era novo também, ele trazia uma outra perspectiva para a gente. Já... Eu lembro que na época a gente discutiu, estava discutindo muito sobre liberação de armas, eu acho que ia ter um plebiscito.

RENATA: Sim, teve, em 2000 e pouco. Plebiscito sobre desarmamento.

CECÍLIA: É, e aí... Isso, isso. E aí ele propôs toda uma discussão antes da gente escrever o texto, assim, eu achei aquilo tão diferente, sabe, me marcou bastante. E também de ele trazer o, a tragédia grega para a sala de aula, sabe, eu achei muito legal, porque até então a gente tinha lido livros paradidáticos mesmo, né, com os outros professores. E engraçado que no Ensino Médio ele foi o único professor que sugeriu um livro, porque depois, eu nem lembro das minhas aulas de literatura do segundo e do terceiro ano do colegial, eu nem lembro da professora explicando mesmo sobre, sobre a perspectiva histórica, e "separadinho", ah, eu não lembro. Eu só lembro das aulas dele, mesmo, né? Para ver como marcou assim, a visão que eu tinha do que era uma aula de língua portuguesa. Apesar assim de hoje eu reconhecer que ele era, imaturo, é imaturo, né, ele era muito novo, tinha acabado de sair da faculdade, não da faculdade como do mestrado, então ele estava com uma perspectiva muito idealista. Imagino que hoje ele...

RENATA: Deixa eu te falar, eu acho que, é, a sua conexão está baixa, ele está me dizendo. É, você disse que ele tinha, você percebe hoje que ele tinha uma postura imatura, foi aí que acabou a gravação.

CECÍLIA: É, então, mas, e uma postura imatura como professor e, também, assim, idealista, né, porque acaba de sair da faculdade, estava fazendo mestrado, né. Hoje eu vejo inclusive como foi idealista da parte dele trazer para mim, para mim não, né, mas para a turma uma tragédia grega, porque é muito diferente do que a gente está acostumado. Não que eu esteja falando que foi ruim, mas um professor mais velho não faria isso, talvez. Mas é, quem que não foi para a sala de aula a primeira vez e... Né? Sem entender exatamente o que aconteceria, mas...

RENATA: E você disse que ele te incentivou a estudar Letras, é isso?

CECÍLIA: Sim, sim. Porque eu tive uma outra perspectiva do que era a aula de língua.

RENATA: Ah, sim, mas não foi diretamente, é isso que eu estou dizendo. O que eu estou te perguntando, ele não falou "Ó, você tem que fazer Letras se você gosta", não foi diretamente assim? Foi de modo indireto. Você está me ouvindo?

CECÍLIA: Ah, agora eu estou. Agora eu estou. Sim.

RENATA: Você quer que eu repita?

CECÍLIA: Sim.

RENATA: É, eu perguntei se ele te incentivou diretamente ou indiretamente, porque uma coisa é esse incentivo mesmo indireto, né, de você gostar, te interessar, o jeito dele te fez interessar. E a outra é aquele: "Olha, Jessica, eu vejo que você tem facilidade, por que que você não estuda Letras?". Qual foi, indireta ou diretamente?

CECÍLIA: Eu acho que as duas coisas, né, primeiro porque quando tinha alguma coisa de escrita, por exemplo, teve um concurso nacional de escrita.

RENATA: Aham.

CECÍLIA: Assim, eu fui uma das primeiras pessoas que ele chamou para participar.

RENATA: Entendi.

CECÍLIA: Ou seja, você é boa em Língua Portuguesa, né, dá aquela impressão. É... Quando eu estava estudando para o vestibular ele me ajudou também com interpretação de poema, ele pegou um sábado e foi para a escola comigo para estudar.

RENATA: Ah, que legal.

CECÍLIA: Sabe, e a parte de literatura. E quando eu decidi prestar, principalmente porque eu decidi prestar para a UNESP, e ele também era da UNESP, né, ele ficou todo orgulhoso, ele me incentivou a fazer Letras. Mas ele falou que era melhor eu fazer bacharelado, porque lá em Rio Preto onde eu me inscrevi tinha Letras - Licenciatura e Letras - Bacharelado que eram cursos totalmente separados, né, não dava para fazer um e outro. E aí ele não me incentivou na licenciatura, né, acho que na época ele estava sofrendo, sabe? Um professor novo na escola, devia estar muito triste, e falou: "Não, não faz isso, não", e tal, mas não teve jeito, eu acabei indo para licenciatura. Mas ele incentivou sim ao curso de Letras, isso ele incentivou.

RENATA: É, agora eu, agora eu fiquei confusa. Ele te incentivou a fazer bacharelado. Não licenciatura.

CECÍLIA: Sim. Não licenciatura. Ele falou: "Não, vai fazer tradução". Que é "Letras - Tradução" e "Letras - Licenciatura", lá em Rio Preto. Mas, não me convenceu não.

RENATA: Que bom. É, a minha próxima pergunta, Jessica, é qual a sua relação com a literatura, e quando eu falo literatura e relação com literatura eu penso em um conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras e também com as práticas ligadas à literatura.

CECÍLIA: Hm. As práticas como professora ou como...

RENATA: Não, leitora.

CECÍLIA: Como leitora. Então, eu sempre tive uma ligação muito forte com a literatura, eu aprendi a ler muito cedo, comecei com cinco anos, porque minha mãe me ensinou em casa, né? Minha mãe sempre foi uma leitora muito ávida. Então eu lembro, assim, de com cinco ou seis anos a gente ir para a biblioteca no centro da cidade pelo menos uma vez na semana para pegar um livro e foi por aí que eu comecei a ler mesmo, assim, o primeiro livro grande que eu li eu acho que eu tinha seis anos e foi Monteiro Lobato, né.

Hoje tem toda uma discussão sobre Monteiro Lobato, é, eu leio para a minha irmã e ela é pequenininha e ela fica assim: “Nossa, mas meio racista isso aqui que ele falou, né?”. Mas na época...

RENATA:. Então ela identifica?

CECÍLIA: Identifica. Toda vez que aparece...

RENATA: Quantos anos ela tem?

CECÍLIA: Oito.

RENATA: Que interessante.

CECÍLIA: Sim. Mas para mim na época era mais a questão da aventura, né, de ter crianças protagonistas e tudo mais. E eu acho que eu fui muito cedo já para livros mais...

RENATA: Adultos.

CECÍLIA: Adultos. Justamente por isso, porque a minha mãe sempre me incentivou, ela sempre conversou comigo sobre os livros que ela lia, né? Eu lembro de ela ler “A Divina Comédia” e resumir para mim, sabe? Porque até, porque ela não tinha, talvez, muitas pessoas para conversar sobre literatura, então ela conversava comigo. E eu acho que isso moldou muito, me moldou muito como leitura, assim, hoje eu leio muito. Eu estou sempre lendo algum livro, né, e...

RENATA: Mesmo fazendo mestrado, mesmo tendo feito mestrado?

CECÍLIA: Sim. Ah, não, principalmente por causa do mestrado, tem hora que eu não aguento mais ler.

RENATA: Pode continuar. (Problemas na conexão)

CECÍLIA: Na faculdade eu tinha um pouco de medo, sabe, quando eu entrei na faculdade de perder o prazer pela leitura. De começar a ler e tudo virar análise. E é claro, né, no primeiro ano, quando a gente começou a ter teoria literária, é tudo assim: “Ai, mas tal personagem é plano, tal personagem é redondo”. Aconteceu, mas com o tempo também eu voltei a ler com prazer. E uma coisa que me ajuda é tentar ler coisas que são totalmente fora mesmo, então, é... Eu leio muita fantasia. Hoje em dia eu tenho lido também alguns livros de divulgação científica, né, principalmente ligado à astronomia, essas coisas. E é uma coisa que me ajuda porque, ai, ninguém merece ficar lendo Bakhtin, gente. Já sofri muito com Bakhtin.

RENATA: (inaudível) Bakhtin?

CECÍLIA: Sim.

RENATA: Qual foi, então eu vou seguir as perguntas. A última coisa que eu perguntei foi, assim, Bakhtin fez parte do seu mestrado?

CECÍLIA: Faz. Faz, eu trabalho com análise do discurso dialógica, né? E, mas assim, por mais, eu não posso também só reclamar do Bakhtin porque ele me abriu para uma outra coisa que é a literatura russa, que eu não, não lia antes, né, e como ele trabalha muito com o Dostoiévski na obra dele e todas as explicações que ele dá é com base em obras do Dostoiévski eu comecei a ler. Ainda não tive coragem de pegar para ler os, os grandões, até porque não dá tempo de ler coisas muito, muito longas, mas eu já li, assim, três livros dele do ano passado, é, do ano passado para cá. Estou lendo o quarto agora que é “O Idiota”. Então abriu também, né, a mente para um outro nicho da literatura que eu não, não tinha contato antes.

RENATA: (Inaudível) A literatura Russa, eu recomendo ler, eu gosto mais dos “Irmãos Karamazov” do que de “Crime e Castigo”. É, não li “O Idiota”. Mas eu gosto bastante. Eu fiz a introdução à literatura russa, só louco, né, na USP. Caiu de novo.

CECÍLIA: Está travado.

RENATA: Tá bom, a gente vai continuar, só ver se está... É, a minha pergunta é: o que te levou a escolher o curso de Letras e tornar-se professora de Língua Portuguesa. Eu sei que você meio que já respondeu, mas, só para reforçar.

CECÍLIA: Não, na verdade eu não respondi.

RENATA: Olha só.

CECÍLIA: Não, fazer o curso de Letras na verdade foi assim: eu sempre gostei muito de ler, muito de escrever e eu pensava em fazer jornalismo. E na minha cabeça era o que ia me dar a oportunidade de escrever.

RENATA: Você estava dizendo, é, que que te, que pensava em fazer jornalismo.

CECÍLIA: Isso, eu me inscrevi na USP em Jornalismo, mas quando foi para me inscrever na UNESP, e a inscrição foi na escola, né, por isso que eu digo que o professor me incentivou, porque ele estava literalmente do meu lado na hora que eu fui fazer a inscrição. Porque a gente recebeu uma isenção, né, alguns alunos receberam isenção para o vestibular da UNESP. E eu queria ir para a UNESP, porque era uma chance de morar fora de casa, morar em outra cidade e tudo mais. E aí, nessa época eu fiz um teste vocacional, e no teste falou que eu me daria melhor com Letras porque eu era meio tímida para ser jornalista. E aí eu falei: "Ah, então é na UNESP que eu vou me inscrever em Letras, né?". Mas, apesar de ter escolhido Licenciatura, o meu interesse não era ser professora. O meu interesse era trabalhar com literatura, porque na, ah, a ideia que eu tinha é que eu ia virar uma crítica literária, ou ia virar uma escritora, sabe? Bem, bem inocente. E entrei na faculdade, tive, né, lá o nosso currículo na UNESP, pelo menos na de Rio Preto ele é bem fechadinho. E aí eu tinha literatura, tinha, é, as, as, as matérias de educação, língua estrangeira e linguística. No primeiro ano eu já desisti da literatura. Já fui para a linguística e para a língua estrangeira. E durante todo o curso eu não queria ser professora. Até que no último ano eu fui fazer estágio para a minha bolsa, né, na bolsa permanência e eu comecei a dar aula de espanhol. E aí na minha cabeça eu queria ser professora de espanhol, não de português. Na verdade, até hoje eu prefiro isso, né, eu prefiro. Só que aí quando eu me formei era muito mais fácil conseguir aula de português do que aula de espanhol. Então, foi meio que uma questão, é, financeira, né? Que eu precisava trabalhar. E no começo, assim, eu detestava. Foi muito uma coisa construída. Dar aula de português, gostar de aula de português foi uma coisa que foi se construindo nos últimos sete anos, né, que é o tempo que eu trabalho dando aula de língua portuguesa.

RENATA: Me fala uma coisa, me explica como é, você falou que desistiu da literatura, você desistiu de ter aula de literatura, eu não entendi, ou desistiu que você trabalharia nesse ramo, eu não entendi.

CECÍLIA: É, eu desisti de trabalhar nesse ramo. Lá, lá em Rio Preto a gente não pode não ter, né, a gente não tem um direcionamento que nem vocês têm na USP, de escolher a área. Lá em Rio Preto é bem fechadinho o currículo, bem fechadinho. Tem que ter tudo.

RENATA: Então, mas você continuou assistindo as aulas de literatura?

CECÍLIA: Ah, sim.

RENATA: É porque na USP você pode não assistir, entendeu? Literatura brasileira você é obrigada, mas assim, "ah, para que eu vou assistir aulas a mais de literatura?". Era isso que eu fiquei em dúvida. Tá, e aí você disse que prefere ser professora espanhol a de português, e aí quando você fala que você, foi uma coisa construída, por quê?

CECÍLIA: Porque eu comecei assim, eu digo que eu comecei no nível "hard", que eu comecei como professora eventual de língua portuguesa.

RENATA: Que sempre começa com a pior parte. Bom, desculpa, eu vou fazer o contrário. Para eu não me perder, eu vou seguir o meu roteiro de entrevista, tá? Aí eu volto a essa pergunta, eu vou anotar aqui.

CECÍLIA: Uhum.

RENATA: É, na graduação, como eram as aulas específicas de literatura?

CECÍLIA: É... No primeiro ano todas as disciplinas eram anuais, né, e aí a gente teve Introdução aos Estudos Literários. Foi essa matéria de literatura que nós tivemos. E aí a gente estudou Formalismo Russo, né, fizemos algumas análises.

RENATA: Uhum.

CECÍLIA: É o que eu lembro. A partir do segundo ano as matérias começaram a ser semestrais e começaram a ficar mais divididas, então a gente, não tinha estudos literários, a gente tinha Estudo do Romance e Poesia.

RENATA: Uhum. E gêneros, né?

CECÍLIA: É. Depois foi separando por, por, não por língua, né, mas aí a gente... Não, a gente teve literatura portuguesa, poesia portuguesa e literatura brasileira e poesia brasileira. E entrou, claro, a literatura de língua estrangeira, né? E aí também era separado, literatura espanhola e literatura hispano-americana.

RENATA: Uhum.

CECÍLIA: E aí, nesse momento já não entrava muita teoria. Era mais leitura e discussão dos textos, né, não entrava também muita questão histórica. Dependendo do, do poema, ou do conto, a gente trabalhou muito com conto, né, pouco com romance mesmo em si. Dependendo, aí sim o professor dava uma contextualização, assim, mas na maioria das vezes era leitura mesmo e discussão sobre a obra. Ah, e também tinha literatura clássica, né, aí tinha uns clássicos gregos, mas mais romanos, mesmo, porque os professores eram especialistas.

RENATA: Tá, e aí você diz então que a maioria das aulas era leitura e discussão, aí você considera que elas eram aulas mais, é, expositivas? Ou não?

CECÍLIA: Ah, sim, sim. Nós líamos com antecedência, tinha sim algum, alguma coisa, algum embasamento teórico, mas era muito pouco, né? Aí a gente lia os textos com antecedência em casa, chegava na aula, ia desmembrando texto, né, achando os, os motivos. Aí, assim, né, eu imagino que na USP tenha alguma coisa a ver. Na UNESP o campus era relativamente pequeno, e os professores acabavam puxando um pouco de sardinha, claro, para a pesquisa deles, né? Então, por exemplo, meu professor de poesia ele era poeta, né, então ele tinha toda uma perspectiva do que era fazer poesia para apresentar para a gente. A professora de, ai, não era literatura brasileira o nome, agora eu não lembro do nome das disciplinas. Mas ela trabalhava muito com Machado de Assis, então ela sempre trazia muitos contos de Machado para a gente. Então eu não estou achando... Isso, agora você está me ouvindo?

RENATA: Sim. Não mais.

CECÍLIA: Isso, então ela trazia muita coisa de Machado para a gente ler. Não apenas, né, claro, mas trazia. É, Clarice Lispector. São coisas que são interessantes, né, mas ao mesmo tempo, é, são coisas também que a gente já tem muito contato normalmente, nós como estudantes de Letras, né? A gente que gosta de ler. Eu já tinha lido Clarice Lispector, eu já tinha lido Machado de Assis. Talvez eu esperasse algo novo.

RENATA: Aham. Mas é, quando você diz isso, você está me ouvindo?

CECÍLIA: Estou, estou sim.

RENATA: É, você esperava algo novo de escritores ou de linhas teóricas e linhas de análise sobre os mesmos autores?

CECÍLIA: É, na época eu não tinha muita noção de, de linhas teóricas, linhas de análise, né? Tem muita coisa assim que eu descobri que não é, que não é "standard" quando eu fui para a USP fazer o mestrado, porque na minha cabeça era daquele jeito que a gente estudava na UNESP, que todo mundo estudava, né? Olha só que, que inocente. Então eu acho que mais assim de autores, talvez, conhecer coisas novas e, mas não que foi ruim, eu só acho que poderia ter aberto mais a nossa cabeça para literatura, sabe?

RENATA: Aham.

CECÍLIA: Vamos ver se agora não trava mais. É, então. É uma coisa que eu percebi, porque às vezes eu sinto que, principalmente a pós graduação *lato sensu*, a graduação *lato sensu* não, que eu nunca fiz, mas Stricto Sensu, ela vai muito... Afunilando, né, e isso teve dicas, de alguma forma, um professor que tem que dar uma aula mais geral de literatura, abordando mais autores, ela, ele vai trabalhar com aquilo que ele sente, se sente confortável, né, e eu não vou criticar esse professor, é o nosso modelo.

RENATA: Sim. Aí, o que você aprendeu na graduação você achou útil para ensino de literatura que você faz na escola?

CECÍLIA: Olha, a gente teve uma disciplina de literatura infantojuvenil.

RENATA: Uhum.

CECÍLIA: E... Sinceramente, porque agora trabalhando com o Ensino Fundamental, né, eu não vejo, né? Nem é literatura de, assim, lógico, quando a gente tem conhecimento a gente consegue elaborar uma aula. Mas as disciplinas em si, elas não eram voltadas para formar um professor de verdade, né?

RENATA: Por mais que você tenha feito licenciatura, né?

CECÍLIA: Exatamente, né. Na verdade, o que tinha de licenciatura lá era só mesmo as matérias específicas da licenciatura, como linguística aplicada que a gente teve, né, tanto de língua estrangeira quanto de língua materna, e as disciplinas que eram da Educação, né, que eram mais voltadas para as partes dos documentos, né, política educacional e essas coisas. Porque as disciplinas de literatura não eram, não, não, eu não me vejo aplicando elas. Só que é claro, né, quando você estuda fica muito mais fácil de você falar aquilo em sala de aula com os alunos. Mas tem que saber, ai, tem um nome para isso mas eu esqueci. Tem que saber transferir o conhecimento com outras palavras, digamos assim, né, para a molecada.

RENATA: É, nada mais é do que uma tradução, né?

CECÍLIA: É, é. Mas ao mesmo tempo eu não sinto que o currículo deixa a gente fazer isso.

RENATA: Em que sentido?

CECÍLIA: Porque o, por exemplo, o currículo do Ensino Médio, o que ele traz para a gente é a literatura em, em bloquinhos, né? "Olha, aqui é romantismo, a partir desse momento específico virou realismo". E da faculdade a gente não estudava assim.

RENATA: Sim, mas eu acho que isso na base não tem mais, né?

CECÍLIA: Não, agora não.

RENATA: Não tem no currículo da sua cidade, por exemplo. Porque eu não conheço o currículo da...

CECÍLIA: Sim. Então, mas a base mudou agora né, a base é muito recente.

RENATA: Mas mesmo PCNs também, eles não falavam disso. Eu acho que tem muito um lance de, como chama, Cultura Escolar, né?

CECÍLIA: Sim, sim. Mas o próprio material didático que vem dentro, ele vem desse jeito, ele vem separado. E aí o professor, ele vai trabalhar do jeito que o material didático apresenta, sabe? E o que, o que que é

inovação para um professor em sala de aula? Sei lá, passar um filme sobre o livro já que não dá tempo de ler o livro inteiro na sala de aula.

RENATA: Uhum. Sim. É, isso mesmo. É, bom, então você acha que as disciplinas não eram para formar o professor em si, está certo?

CECÍLIA: Sim.

RENATA: Está me ouvindo, né?

CECÍLIA: Estou, estou sim.

RENATA: Bom, aí eu te pergunto, como, por que que você não gostou de ser professora de português? Aí você tinha me dito que você começou do pior modo, né?

CECÍLIA: Sim. Eu acho que assim, o que mais me frustrou, e aí eu lembro de novo do meu professor e hoje eu entendo por que que ele era assim imaturo quando eu estava lá no Ensino Médio, é justamente isso, a gente sai com toda uma... Uma expectativa de que nossa, a gente vai ser diferente, né? E eu ainda tinha, eu acho que um orgulho, que hoje eu vejo que, que nem cabe, que era assim: "Não, mas eu estudei em uma ótima universidade, eu vou conseguir fazer diferente do que esses outros professores fazem, eu vou chamar a atenção deles". E não é assim, né, você entra em uma sala de aula com quarenta, quarenta e cinco alunos de treze anos, a minha primeira aula foi em um sétimo ano, não era sétimo ano, era sétima série. Eu não conseguia fazer eles sentarem, né, foi muito difícil. E aí a gente percebe que, é muito fácil ir para o lado mais, mais fácil, sabe, o lado mais cômodo, que é trabalhar naqueles quadradinhos, "Olha, hoje é aula de, hoje é aula de gramática, vou passar exercício. Hoje é aula de leitura, depois eu vou passar uma prova sobre o livro". A gente percebe que é muito fácil cair nesse, né, até porque é muito cansativo tentar uma coisa nova, e a cultura escolar ela não está só no professor, ela está no aluno. Quando você vai fazer uma coisa diferente eles falam assim: "Ué, mas não vai ter aula hoje?", a gente fala assim: "Hoje a gente não vai usar o caderno". "Ué, é aula livre?". "Não, gente, tem outro jeito de aprender, né?". E, com, no espanhol eu já vejo que eles têm a mente mais aberta, justamente porque eu dou aula em um, em um projeto, né, no Centro de Línguas e já é, só por ser projeto ele já vem com a mente mais aberta, já aceitam inovações. Então eu percebo que tem coisas que eu consigo fazer na aula de espanhol que seria muito legal se eu conseguisse levar aquilo para, para o regular do português. Tanto no ensino de gramática quanto no ensino de literatura. Mas a estrutura da escola às vezes não permite essa diferença, tratar de um jeito diferente.

RENATA: Sim. E aí eu te pergunto, vai dar certinho, hein, com a da debaixo. Como tem sido sua prática em sala de aula, mais especificamente com leitura literária?

CECÍLIA: É... Uma coisa que eu trouxe para mim, assim, antes mesmo do mestrado, e depois que eu entrei no mestrado eu percebi que talvez eu estivesse fazendo bem, foi incentivar, incentivar a leitura deleite mesmo, sabe? E usar a leitura como um prêmio para eles. Então, uma vez por semana, agora não, né, porque a gente está... Afastado, mas quando a gente estava junto, uma vez por semana era aula de leitura. E aí eu tentava escolher algum livro que tivesse a ver com o que a gente estava estudando, mas se não tivesse literatura naquele momento, eu escolhia um que eu achasse que eles iam gostar. E aí era aquela aula para ler. Aí eu pegava colchonete, "Então vamos para o pátio. Pode deitar, pode sentar, pode ficar do jeito que vocês quiserem". Aí o primeiro momento a gente compartilhava a leitura, ia lendo na roda, só quem queria ler em voz alta, também, eu não gosto de forçar o aluno a ler porque alguns ficam com vergonha, né, e pode ser traumático, sei lá. E depois deixava os últimos minutos para eles lerem no tempo deles.

RENATA: Uhum.

CECÍLIA: E eu, funcionou bem, porque chegou ao ponto assim de eu poder usar isso como... Como moeda de barganha. Porque assim, "Se vocês não se comportarem hoje, amanhã a gente não vai ler". E aí eles: "Não, professora, vamos sim!", né? E não é como se fosse uma aula que eles enrolassem, eles realmente

liam e prestavam atenção. E uma outra coisa que eu parei de fazer, que no começo eu fazia, mas eu parei porque não tinha necessidade é de passar prova no final do livro, né? Porque a prova nada mais é do que um meio de cobrar que eles participem da, da leitura e tudo mais. Então o que eu comecei a fazer foi separar uns minutos do final da aula de leitura para a gente conversar sobre o que eles tinham entendido, né, qual era a interpretação que eles davam. Então uma experiência muito legal que eu tive foi com leitura de crônica, né? Estava dentro do currículo a leitura da crônica, então deu para, para fazer sem ninguém encher o saco de eu estar fugindo da aula, né? As crônicas eram curtinhas, então eles conseguiam ler duas, três na mesma aula. E eram coisas que eles conseguiam se identificar, então eles ficavam explicando, eles contavam situações que eram parecidas. Eles se relacionavam. Eu acho que isso é importante porque uma coisa que eu escrevi no trabalho da professora Neide é que assim, né, a leitura ela pode ser que nem o paladar, sabe? Quando você é criança você não come fígado, só se sua mãe te obrigar. Mas conforme você vai crescendo, você vai percebendo que não é tão ruim assim, e chega uma hora que você come porque você sabe que faz bem para a saúde. E, ou você pega nojo daquilo, né? Então por que não começar, em vez de trazer um bife de fígado frito para os alunos e forçar eles a engolirem aquilo, por que não começar devagar, mostrar para eles que pode ser legal. Não vou chegar com, para eles, sei lá, com, com Dostoiévski, sabe? Mas vou chegar para eles com um autor que fala de uma coisa que eles se identificam, e com o tempo pode ser que eles criem gosto e procurem outros autores, procurem outros livros. Porque a gente fala assim, "o aluno tem direito ao clássico". Ele tem, mas ele também tem direito ao que eles se identificam mais facilmente, né? porque a gente não, não vai conseguir alcançar eles já chegando com uma coisa que é uma linguagem muito difícil. Eu tive problema com eles, que a gente pegou um texto que a linguagem era muito difícil, tinha mesóclise, tinha pretérito mais que perfeito. A história era muito legal, mas a linguagem em si era difícil.

RENATA: Que texto é?

CECÍLIA: Ai, é do mesmo autor da Ilha do Tesouro, ai, gente, da história de...

RENATA: Robert Louis Stevenson.

CECÍLIA: Isso. Mas era a história de um rapaz que ele era sequestrado pelo próprio tio para não receber dinheiro, era uma baita aventura de um navio pirata e tudo mais, mas a linguagem assustou os alunos[107]. Tinha pretérito mais-que-perfeito, eles não conheciam pretérito mais-que-perfeito. Toda vez que eles liam, eles liam como se fosse futuro, sabe?

RENATA: É, eles não sabem ler.

CECÍLIA: E aí, se ele ler aquilo, o negócio é passado, se ele lê como futuro ele perde a história, né? "Ué, professora, mas como assim?". E aí eu percebi que não, a gente tem que partir de uma coisa que esteja próxima deles. Desde a linguagem, até o assunto. Para ir crescendo aos poucos, porque senão eles assustam, porque senão eles não querem ler.

RENATA: Sim.

CECÍLIA: Porque a literatura é um direito. Mas a educação também é e eles veem como obrigação, eles não veem a educação escolar como um direito, né? Eles acham ruim ir para a escola. Se a gente ficar forçando eles vão achar ruim também ler.

RENATA: É, sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora?

CECÍLIA: Ah, que difícil. Eu não sei se alterou, porque, na verdade, assim, eu sempre fui muito aberta para o que é literatura, eu nunca pensei, antigamente tinha aquilo, né, literatura com "L" maiúsculo e literatura

[107] A obra citada por Cecília é a narrativa de aventuras "Raptado", do escritor escocês Robert Louis Stevenson.

com “L” minúsculo, isso aqui vale a pena ser lido, isso aqui não vale a pena. Eu nunca tive essa visão assim, eu sempre li de tudo, então como professora eu quero também que eles leiam de tudo. Eu queria que eles não ficassem limitados a uma literatura muito rasa, né? Assim, rasa que eu digo é aquelas que não, não fazem muito você pensar nem na questão da linguagem, que está tudo ali no texto, você não precisa... É, vem tudo muito mastigado, né? Esses, esses romances que viram filmes, aí, tipo “A culpa é das estrelas” e tudo mais, nada contra. Eu acho legal, eu choro vendo o filme. Alguns dos livros de adolescentes eu já li também, achei bonitinho. Mas não tem o trabalho, né, que eleve a consciência da pessoa. Eu queria que eles não ficassem limitados a isso. Eu queria que eles fossem, que eles começassem com isso, que lessem isso de vez em quando, quando eles tiverem, ah, só a fim de espairecer a cabeça, eu faço isso. Uma vez por ano eu escolho um livro desses de “adolescentezinhos” para ler. Eu não acho que seja um problema.

RENATA: Não, você precisa saber o o que eles estão lendo, né?

CECÍLIA: Ai, também, também. Tipo, eu fui ler, por exemplo, “Jogos Vorazes” porque os alunos me incentivaram a ler, sabe? Eu falei: “Ah, eu gosto de 'Harry Potter'“, “Ah, então você tem que ler 'Jogos Vorazes'“.

RENATA: É, não é tão ruim.

CECÍLIA: Mas o livro eu gostei...

RENATA: É melhor que “A Culpa É das Estrelas”, né? Eu não li “A Culpa É das Estrelas”, mas só o filme eu já fiquei irritadíssima, imagina se eu tivesse lido.

CECÍLIA: “A Culpa É das Estrelas” eu não li, mas eu li aquele “Para Todos os Garotos Que Já Amei”. Ele é bem ruim. Consegue ser pior do que o filme, gente.

RENATA: É, não, acho que sim. Você acha que a literatura que você estudou no ensino básico e a literatura que ensina são diferentes?

CECÍLIA: São, porque hoje a gente tem a questão dos gêneros, né? Apesar de, assim, a gente tem os PCN's, hoje tem a BNCC, e a verdade é que isso demora muito para chegar de fato na escola pública, né? Os próprios PCN's, assim, são coisas que a gente nem discutia. Eu nunca discuti isso, né, 2013, aí. Na faculdade a gente discutiu muito pouco os PCN'S. Então, como eu disse, assim, antigamente era muito voltado para o professor. A literatura, principalmente o Ensino Fundamental, era, partia do professor. Então foi minha professora do, da sétima, da sexta série. Muito difícil esse negócio de série e ano quando a gente está no meio. A professora da sexta série que trazia, assim. Então ela trouxe, por exemplo, uma adaptação do “Fantasma de Canterville”, nossa, eu adorei aquele livro. Era muito engraçadinho. Ela que me incentivou a ler “Harry Potter”, né, na época, eu virei uma “Potterhead” por causa dela. Hoje a gente já tem a questão do gênero. Então, por exemplo, no começo do ano quando ainda estava em um processo geral, apareceu o gênero de terror, o conto de terror. Não estava no currículo, mas estava no livro didático, casado com a gramática. Então eu aproveitei para trabalhar isso com os alunos. Agora, nessa semana eu vou começar de novo, agora com outra turma, né, a trabalhar crônica. Então, é diferente porque a literatura acaba aparecendo mais tanto no material quanto no currículo em si, e na minha época eu acho que não aparecia, porque os professores não abordavam. Ou eles colocavam como segundo plano. “Se der tempo, eu trabalho literatura”. Então não sei, porque eu não sei como era o currículo do Estado no começo dos anos 2000, né, para falar. Essa daí é minha perspectiva de aluna mesmo.

RENATA: E o que se ensina quando se ensina literatura? E em sua opinião, ensina-se literatura para quê?

CECÍLIA: Olha, hoje, e era muito uma crítica que a professora Neide fazia, a professora Neide e a professora Vima, né, que foram elas que, que dividiram a disciplina com a gente no mestrado. E em parte eu concordo que é a questão do gênero. Então, a gente vai estudar a estrutura do gênero. “Olha, a crônica tem o narrador assim, assim, e assado; ela é, tem determinada linguagem; ela vai falar sobre assuntos

cotidianos", né? Então, eu acho que, hoje quando a gente fala de literatura no Ensino Fundamental é isso. E aí, dependendo do professor a gente parte aí para a análise. Mas, e no Ensino Médio ainda é aquela casinha, né? "Agora a gente vai estudar realismo, agora a gente vai estudar naturalismo". E o texto em si, ele se perde. Porque não sobra tempo. E quando são textos longos, quando é conto e crônica, é fácil ler inteiro na sala de aula. Quando é poesia, é fácil ler inteiro na sala de aula. Mas quando é romance, o que que você faz? Tem como ler um romance em sala de aula? E se for para ler uma vez por semana, que eu vou separar uma aula. Como você lê um capítulo em uma semana e o outro capítulo só na semana que vem? Olha o tanto de coisa que passou na cabecinha da molecada, será que eles vão lembrar? Quando eu li romance com, esse romance que eu não lembro o nome agora, ai, era uma palavra só. Tipo "Sequestrado", era alguma coisa assim. Isso de ler, toda primeira aula, né, toda aula que a gente ia retomar o livro tinha que fazer um resumo, porque os alunos não lembravam o que tinha acontecido. E todo final de aula a gente tinha que, eu tinha que também fazer um resumo porque por causa da linguagem eles ficavam confusos se eles tinham entendido ou não o que tinha acontecido. Aí eu já não acho que seja uma literatura deleite. E mandar eles lerem em casa também é muito difícil dar certo, né? Por "n" motivos, né, pode ser porque eles não gostam de ler e eles não vão entender isso como uma lição de casa e vão enrolar o quanto eles puderem, sim, e pode ser porque eles trabalham depois, porque eles cuidam de um irmão pequeno, né? Então é bem difícil trabalhar textos muito longos na sala de aula. Por mais que a gente diga que eles têm direito a essa, a esse tipo de literatura, a gente também se encontra em um empasse de "Tá, mas como que a gente oferece isso para eles"?

RENATA: E, na sua opinião, ensina-se literatura para quê?

CECÍLIA: Eu acho que, de uma maneira idealista, por isso, porque a gente quer mostrar para eles que eles têm direito à literatura. Que eles têm direito à cultura. E, infelizmente, assim, na escola, é a cultura que eles recebem, né, parece que cultura é só isso, literatura e artes. E se a gente parar para pensar, é muito triste porque a literatura pertence a todos, a literatura não deveria ser uma disciplina, sabe? Da língua portuguesa. O professor de história pode trabalhar a literatura. Essa literatura por caixinha que a gente fala, imagina ensinar realismo junto com o professor de história explicando o Marxismo, sabe? Olha que mágico que ia ser isso. Ou trabalhar Tarsila do Amaral em...

RENATA: Artes.

CECÍLIA: Em artes junto com o movimento modernista. Faria muito mais sentido, não era para ser uma coisa de caixinha, não era para ser dividido em disciplina. E pior ainda em escola particular, que eles têm a disciplina de literatura, né? É literatura, gramática e produção de texto, eles nem juntam tudo, como se fosse parte da língua portuguesa, porque é. Mas também é mais do que a língua portuguesa.

RENATA: Eu ia te perguntar, você acha que a literatura deva ter um lugar específico no currículo? Por quê?

CECÍLIA: Precisa, porque senão a gente não aborda. Porque a literatura pelo que eu vejo ela é colocada como segundo plano. O que cai nas provas? O que cai na prova é gramática e interpretação de texto. E não é interpretação de texto literário. Ou pelo menos, ou mesmo que seja um texto literário, não é com base na literatura, na linguagem literária. O que vai abordar figuras de linguagem, por exemplo, bem linguística. Sabe? Então, se você não coloca isso no currículo o professor não aborda. Às vezes dentro do currículo o professor não aborda, porque ele está mais preocupado... E eu falo ele, mas eu estou falando de mim, também, né? Quando a gente trabalha, no Estado menos. Mas no Estado agora eu só dou aula de espanhol, então fica um pouco, eu não posso falar muito. Mas na prefeitura a gente tem uma prova bimestral que os alunos fazem e que a prefeitura manda. Então eu tenho que dar conta daquilo, porque a nota da escola depende da nota que os alunos tiram. Então, não é só o meu bônus, é o bônus de todos os professores que está ali, né? E português e matemática é o que tem mais peso. Então se eu der preferência à literatura e acabar deixando a gramática de lado eu vou prejudicar toda a escola com relação à nota. Eles criam, parece, uma... Eles apertam a gente, sabe? E, e a literatura fica ali secundária. E aí quando aparece, por exemplo,

leitura deleite, gente, o que é leitura deleite, é só ler? Não, a gente tem que levar o aluno a pensar sobre o texto literário, né? Mas vai ter, em Barueri, que é onde eu trabalho, agora, esse ano eles não fizeram, né, por motivos óbvios. Mas eles fazem um dia, um dia por ano, que é um dia de leitura. E aí todos os professores têm que levar algum texto para ser lido em sala de aula. É um dia.

RENATA: É, em São Paulo chama "Leituraço".

CECÍLIA: Ah, eu não lembro agora como é que chama. Mas é um dia.

RENATA: Mas sim, é um dia, né?

CECÍLIA: É. Sim. Nossa, o que que isso vai incentivar? A única coisa que acontece é que os alunos faltam. Ou eles vão para fazer bagunça, porque naquele dia não vai ter aula, sabe?

RENATA: É.

CECÍLIA: Então, você vê como a literatura é deixada de lado, né? E detalhe, porque nesse dia de leitura não precisa ser um texto literário. Eu posso trazer uma notícia para ler com meus alunos, sabe? Posso ler um texto da apostila, capaz.

RENATA: Entendi. Você acha, você considera o ensino de literatura importante para as necessidades da sociedade contemporânea?

CECÍLIA: Sim. Sim, porque assim, né, a literatura ela abre a nossa cabeça para outros mundos, sabe, ela faz a gente entender outras perspectivas. Uma vez eu li uma reportagem, eu não lembro até de onde ela é, se é científica ou não, mas que, por exemplo, leitores de "Harry Potter" tendem a ser pessoas mais tolerantes porque no livro a, apesar da Rowling aí estar, talvez não ser tão tolerante ultimamente, os livros abordam muito isso, os preconceitos, o diferente, em vários sentidos do diferente. E eu acho que isso se estende a todos os livros, né? Quando você lê "Vidas Secas", mesmo a gente estando aqui em São Paulo, a gente sente a secura do Fabiano. A gente sente a dor pela morte da Baleia. A gente sente raiva do soldado amarelo, mesmo que a gente nunca tenha passado por uma situação como essa. Ou se a gente passou, a gente se identifica. Então... Quando a Macabea morre e só vira uma estrela na morte, a gente consegue identificar isso no jornal, por exemplo, como as pessoas só aparecem quando, quando acontece alguma tragédia. E mesmo assim só se ela tiver sozinha, porque se forem muitas pessoas ela é só um número. Então, é um jeito da gente se conectar com o outro, né, a literatura ela forma a gente como cidadão.

RENATA: É, o que que você entende por leitura literária?

CECÍLIA: Essa é difícil, né? Eu só consigo pensar assim, poesia e narrativa, né, mas... Porque por exemplo, uma biografia pode ser uma literatura, pode ser considerada literária? Aí vai entrar em uma discussão, né?

RENATA: Mas a biografia é uma narrativa.

CECÍLIA: É, então. Aí a gente vai entrar em uma discussão do que é literatura, na verdade. Porque para falar o que é uma leitura literária eu tenho que ter uma definição do que é literatura, e eu acho que eu não tenho.

RENATA: Eu lembro que no começo, quando eu fiz as perguntas, eu tinha uma pergunta, "O que é literatura?" e a Neide quis me matar.

CECÍLIA: Eu não vi nenhuma delas, nem, aqui na USP, né, com a Vima e com a, com a Neide, e nem na UNESP com todos os professores que eu tive, inclusive professores que eram escritores, né, como esse professor que era poeta, eles nunca buscaram definir o que era literatura. Parece que é muito mais uma definição que a gente busca, né, porque a gente tem esse costume de colocar, mas... E aí a verdade é que eu parei de pensar sobre o que é literatura. Mas é uma boa pergunta, porque como que eu vou definir o que é uma leitura, o que é uma leitura literária.

RENATA: Por que você acha que elas não têm interesse em definir o que é a literatura?

CECÍLIA: Olha... Eu acho que é porque, primeiro que é uma coisa que a gente tem que tomar muito cuidado, né? Tem, como eu disse em algum momento, eu não lembro agora por quê, tem essa ideia ainda, que não dentro da academia, eu espero, da literatura com letra maiúscula e da literatura com letra minúscula, sabe? E quando você define o que é literatura, quantas coisas você vai deixar de fora? É, eu imagino, né? E você deixando coisas de fora, e pensando nos meus alunos, quanto da própria cultura deles eu não vou deixar de fora e eles vão ficar inibidos, e vão falar não... Tem uma postagem no Facebook, que eu não sei onde é verdade ou se é só um poema, mas de um professor que pergunta na Fundação Casa se as crianças gostam de leitura e se elas gostam de poesia. Aí todo mundo responde que não. Aí ele, ele declama um texto, uma música dos Racionais, e aí a molecada: "Nossa, se isso é poesia eu gosto", sabe? Então eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado porque quando você define, você coloca numa caixinha, e se você coloca em uma caixinha fica um monte de coisa de fora.

RENATA: Uhum, entendi. Deixa eu te fazer uma pergunta, a última?

CECÍLIA: Uhum.

RENATA: E a sua decisão em fazer o ProfLetras, a sua vontade, veio da onde?

CECÍLIA: Assim, primeiro que tem vários motivos, né. O primeiro é porque a USP sempre foi um sonho. Apesar de na graduação eu ter decidido pela UNESP porque eu queria aquela experiência, a USP ficou ali. Segundo, porque eu comecei a perceber que eu estava ficando igual aquelas professoras mais velhas que estão prestes a se aposentar, muito... Nada contra elas, eu acho que a experiência delas é muito boa, mas já não cabe mais com essa molecada de hoje. Então eu percebi que eu estava muito, assim, preparando "Agora é gramática, agora é leitura, agora é isso", e até mesmo dentro da gramática com uma perspectiva muito normativa. Segundo, eu precisava de uma pós-graduação, porque a gente tem evolução, né, com a pós-graduação, mas eu não queria fazer uma pós-graduação dessas que os professores fazem só para a evolução, pagam para alguém fazer o TCC deles. E aí surgiu o ProfLetras. Eu também não queria fazer o mestrado acadêmico, queria fazer algo que eu sentisse que me agregasse como professora, porque eu gosto muito de ser professora. Do ensino básico, principalmente, eu não me vejo indo para o Ensino Superior. Mesmo que eu vá, eu não vou abandonar o Ensino Básico. Pelo menos essa é a minha ideia nesse momento. E aí surgiu o ProfLetras, e para mim ele era perfeito, porque era moldado para o professor, né, o professor de ensino básico, era na USP, eu ia ter professores geniais, eu vou ter um diploma da USP, né, em março, em abril, se Deus quiser. Então juntou tudo, né? E, a princípio, e eu e meus colegas temos muito uma crítica de "Não, continua muito acadêmico, mas ai do nome profissional, ele é muito acadêmico, eu não consigo aplicar as coisas na sala de verdade, é utópico". É claro, né, gente, os professores da USP são professores da USP. Por mais que eles tenham a boa vontade de, de estar ali, porque o ProfLetras tem isso também, né, eles podiam estar em outro programa, eles têm outros orientandos, eles não precisam do ProfLetras. Então uma coisa que eu percebi é, na maioria deles, inclusive na Neide e na Vima, era essa boa vontade de estar ali para formar o professor de escola pública, sabe? E eu já acho isso muito importante. E, ah, lembrei a palavra. Transposição didática. É claro que quando a professora chega lá e fala de Bakhtin na sala de aula, ou quando a Neide traz para a gente um texto sobre a leitura literária no ponto de uma perspectiva tão teórica, à primeira vista você vai olhar aquilo e vai falar assim: "Ah, como eu vou aplicar isso na sala de aula?" e na verdade, quando a gente faz a transposição didática, quando a gente realmente absorve o que elas estão falando é muito fácil ver aquilo funcionando na aula do Ensino Fundamental, sabe? Não é absurdo. Então para mim o ProfLetras ele foi exatamente o que eu queria, né? Eu me aprofundei, eu renovei, né, a minha prática e eu acrescentei, porque eu consigo me ver como uma professora melhor hoje em dia, depois de um ano e meio de, só das disciplinas e das leituras, sabe? Da troca com as professoras, eu vejo isso. Talvez alguns colegas meus falem que eu sou puxa-saco, mas, ué, é a minha experiência, né, eu senti isso.

RENATA: Eu, eu tenho ouvido as colegas e todo mundo fala positivamente. Claro que tem as críticas e, mas parece que rola uma autonomia, né, dá mais autonomia para os professores, eu sinto. Eu sinto isso pelo que vocês me contaram. E eu queria saber se você tem mais alguma coisa a comentar, livre. Livre.

CECÍLIA: Bom, eu acho, não sei se alguém já falou, mas uma crítica que eu tenho ao programa e à escola, e ao programa que eu estou falando é o ProfLetras mesmo, é que a literatura ainda fica muito focada, a gente falou de definir literatura, essas coisas, e ela ainda fica muito focada no "Standard", né, no clássico, no que é considerado... É verdade que é focada muito em... Em homens brancos de meia idade, e aí de vez em quando entra uma autora ali, porque mesmo no ProfLetras eu senti falta de discutir mais a literatura negra, a literatura indígena. E a professora Vima ela tinha essa ideia, só que ela produz material para o Ensino Médio, então ainda ficou muito focado no Ensino Médio e eu não vi isso, como aplicar no Ensino Fundamental. E aí, mais uma vez, volta para a responsabilidade do professor, né? Eu tenho que ir atrás de, de autores que não são cânones para apresentar para o meu aluno. Mas tem uma formação por trás, porque por mais, o curso é muito curto, também, no ProfLetras, né, ele foi um semestre, mas, na verdade ele não dura um semestre, e no caso, ainda foi dividido entre a professora Neide e a professora Vima. Então por mais que tenha boa vontade, eu acho que ficou faltando isso para ser abordado na sala de aula.

RENATA: Você acha ruim você ter que ir atrás disso?

CECÍLIA: Eu não acho ruim, mas eu acho difícil, porque mesmo, por exemplo, tem a lei, né, de, de inserção desse tipo de literatura em sala de aula e eu não conhecia. Eu conheci com a professora Vima, por exemplo. Então é uma coisa que é difícil, não é ruim, eu sei que eu tenho que ir atrás das coisas, mas eu queria ter uma base, do mesmo jeito que eu tenho base para uma literatura mais canônica.

RENATA: Entendi. Eu fiz uma disciplina na Letras sobre a lei e eu me lembro que era muito texto teórico e pouco texto de literatura.

CECÍLIA: Sim, assim, de fato...

CLARICE

RENATA: Aí, é, eu pensei que em vez de chamar, né, as participantes da entrevista por, sei lá, letra, eu pensei em nomear porque são todas mulheres, nomear com nomes de personagens de, de literatura, né? E aí se você quiser escolher a sua personagem feminina ou masculina, ou sei lá, tanto faz também, de literatura, para ser nomeada, fique à vontade.

CLARICE: Ninguém escolheu ainda?

RENATA: Não, eu já tenho uma Capitu.

CLARICE: Ah, tá. Não pode ser autora não? Porque eu já ia ser Clarice.

RENATA: Você pode ser uma, pode ser uma autora também, acho legal também. Pode ser Clarice, ótimo.

CLARICE: Tá, Clarice. Se fosse personagem... Ah. Eu falo isso brincando, mas é, às vezes eu me sinto, Macabéa. Da "Hora da Estrela". Da Clarice.

RENATA: Bom, você prefere Clarice ou Macabéa? Fica a seu critério.

CLARICE: Deixa Clarice. Ela é mais diversificada. Não é só a Macabéa na Clarice.

RENATA: É. Legal. É, então, eu vou, é, na verdade, eu vou dar uma breve explicação do mestrado, na verdade eu vou aprofundar e ampliar aquelas questões do questionário. Não fique preocupada se você não lembra do que respondeu, tal, porque na verdade essa entrevista é um aprofundamento, uma ampliação daquele questionário que vocês preencheram no final do ano passado.

CLARICE: Quando?

RENATA: Oi?

CLARICE: Eu preenchi esse questionário?

RENATA: Preencheu. Preencheu. Preencheu. Mas fica tranquila.

CLARICE: Não lembro mesmo.

RENATA: Não tem problema. Essa, a entrevista justamente é para isso, né, para aprofundar. Então, a primeira pergunta que eu faço a você é: você se lembra de ter tido aulas de literatura no Ensino Fundamental II?

CLARICE: É... Não com esse nome. A apresentação de livros, sim, mas nunca com o nome "aula de literatura", tá? As aulas eram aulas de português. Eu me lembro o nome da professora, Maria Vitória.

RENATA: Então.

CLARICE: Eu consigo lembrar várias coisas, mas de literatura no Ensino Fundamental II não.

RENATA: Mas aí, é, eu diria para você não se, é, atentar ao nome da disciplina, mas assim, quando eu falo em aula de literatura é, quais eram as práticas de leitura desenvolvidas durante o Ensino Fundamental II. Tá? Por que que eu estou, eu trago isso, porque muitas vezes o professor de português ele não se reconhece como professor de literatura também. Né? Então parece que tem uma cisão aí, entre professor de português e professor de literatura, né? Enfim, é isso.

CLARICE: Então, é... Pensando bem, as aulas de língua portuguesa que eu tive no Ensino Fundamental é, eu lembro muito bem da professora apresentar livros. Trazer livros, apresentar, e principalmente as séries "Para Gostar de Ler", que eram a, os livros mais usados por todos os alunos da minha época. Então, ela

trazia os livros, ela, ela pedia que a gente comprasse o livro se possível, mas a minha escola, eu me lembro da gente ter o hábito, ele passavam livros que, e sugeriam para a gente comprar. E depois ela pedia que a gente trocasse entre os colegas os livros. Então os livros eram da coleção "Para Gostar de Ler", tinha a coleção na área de crônicas, histórias de aventura. Então eu lembro muito bem de alguns títulos como "Aventuras de Xisto", que eu me lembro dos colegas com os quais a gente, eu conversava sobre os livros, que a gente trocava esses livros. E a gente podia conversar sobre os livros, o que eu estava lendo, dizer o que achou das suas impressões. Então havia sim um incentivo à leitura de livros.

RENATA: Isso durante a aula de português.

CLARICE: Aula de português. Durante a aula de português.

RENATA: Ela cedia um espaço para vocês trocarem impressões.

CLARICE: Sim, sim. A gente conversava. "O mistério da borboleta", "O Caso da Borboleta Atíria". Eu me lembro da gente fazer apresentações desse livro, eu não lembro se foi em grupo ou se eu falei sozinha porque isso tem muito tempo, né, eu já, tem mais de trinta anos. Mas eu me lembro do livro, e eu me lembro de algumas palavras que eu aprendi naquele livro e da brincadeira que a gente tinha no grupo de ficar, é, fazendo tipo de xingamentos igual o personagem que tinha lá no livro, que ele falava assim: "Seu Ignominioso mantídeo" né? Eram palavras difíceis e rebuscadas do livro que tinha um personagem que gostava de falar desse jeito e a gente achava legal. E então, tinha livros, esses livros eram compartilhados entre os alunos a gente conversava com eles, até sobre os livros, e até trocava, assim, algumas coisas eu me lembro de falar com os colegas sobre o livro, usando palavras do livro e citações, referências das leituras.

RENATA: Entendi. É como se fosse um comitê de leitura, né, ou um clube de leitura. É, me fala uma coisa.

CLARICE: Não era muito assim, eu me lembro assim, de não ser muito organizado, da gente bater papo porque aluno fala muito, e eu me lembro da gente falar, e nessa aula a gente podia conversar. Não era... em grupo porque nós tínhamos carteiras que não dava para se movimentar. A sala era muito cheia, as carteiras eram em dupla, sabe, de madeira ainda. A minha escola era antiga. Era em um prédio bem antigo e a gente tinha essa, essas carteiras, assim, muito pesadas de madeira, então não tinha movimentação. Mas que a gente falava com o de trás, com o da frente e tal, isso eu me lembro de fazer.

RENATA: É, me fala uma coisa. É uma escola pública?

CLARICE: Essa era particular.

RENATA: Uhum.

CLARICE: Essa era uma escola particular.

RENATA: É engraçado que você disse: "Nessa aula a gente podia conversar".

CLARICE: Sim. E eu lembro até do nome da professora, eu gostava muito.

RENATA: Da Maria Vitória.

CLARICE: Maria Vitória. Eu lembro dela, eu lembro dela com o "jalequinho" branco. Lembro detalhes do corte do cabelo dela, das coisas que ela fazia. Ela fazia concurso de redação, concurso de várias coisas, de leitura. É, realmente, ela tinha dinâmicas. Eu não lembro tudo, mas eu lembro disso e olha, isso tem mais de trinta anos.

RENATA: Interessante, e, e você lembra se ela te acompanhou durante os anos do Ensino Fundamental ou você teve com ela um ano, dois anos?

CLARICE: Não, eu acho que uns dois anos, não foram todos. Eu tenho certeza da oitava série, sétima, oitava série. Eu não lembro se na quinta série, a primeira professora foi ela. Aí eu não sei quem foi. É, eu tenho certeza que foi mais de um ano, e eu tenho certeza que tem a ver com os anos finais.

RENATA: Eu não tenho memória nenhuma.

CLARICE: Então. E eu lembro dela, e eu lembro do professor Fernando que ficou no sexto, sétimo, oitavo e nono. E eu me lembro da professora Maria Vitória. E mais nenhuma. Mas a de português eu me lembro. Eu gostava muito.

RENATA: É... Como era, aí, você gostava das aulas de português então, dessa modalidade leitura e da outra que era, eu acho, gramática, né?

CLARICE: Gostava de tudo.

RENATA: Gostava de tudo. Era sua matéria predileta? Ou não?

CLARICE: Eu gostava muito de estudar, tudo, né, não gostava de matemática, mas de todas as matérias da área das humanas eu gostava. Então geografia e história eu gostava, né? Mas assim, eu tinha um carinho de, eu acho que de língua portuguesa eu gostava mais. Tanto que eu me lembro da professora, eu não lembro quem era a professora de história e geografia. Mas a professora Maria Vitória eu lembro, eu lembro do nome dela, o rosto dela, eu já tentei até achar no Facebook alguma coisa disso, mas, eu tenho quarenta e sete anos, então essa professora eu tive quando eu tinha doze anos, tem trinta e cinco anos isso.

RENATA: Sim.

CLARICE: É muito tempo. Eu perdi totalmente o contato, eu não consigo lembrar mais detalhes.

RENATA: E na época você tem mais ou menos uma ideia de quantos anos ela tinha?

CLARICE: Ela não era muito nova, não. Mas também, sei lá, ela devia ter uns quarenta anos. Trinta e cinco, quarenta anos.

RENATA: Entendi.

CLARICE: Eu me lembro que ela usava o cabelo bem curtinho, jaleco branco e ela falava sempre, ela era magrinha e ela falava sempre sorrindo, animada. Às vezes ficava brava com a gente. Mas, muito pouco.

RENATA: Entendi. É, e no Ensino Médio, como eram as aulas de literatura?

CLARICE: Aí foi uma escola pública, eu fiz Magistério, elas eram maravilhosas. Todas maravilhosas. Gente, eu só tenho boas lembranças, acho que foi por isso que eu fui para Letras, né? Olha, assim, a minha professora do Ensino Médio, eu me lembro também, a turma era pequena, é diferente da escola particular que parecia, apesar de ser particular era uma escola, assim, é... Sem muitos recursos.

RENATA: De bairro.

CLARICE: De bairro, de bairro. Eu morava no Rio de Janeiro capital. Capital do Rio de Janeiro.

RENATA: Ah, você é carioca?

CLARICE: Eu sou carioca.

RENATA: Aham.

CLARICE: Tá? Aí era uma escola de bairro, era uma escola muito, assim, tinha muitos alunos por sala, o prédio era muito ruim, e tal. A escola pública minha foi bem melhor. Eu estudei o primeiro ano no Instituto

de Educação lá no Rio de Janeiro, e que é uma escola onde aconteceu, sabe aquela minissérie “Anos Dourados”? Eu não sei se você se lembra. Ela foi gravada lá.

RENATA: Eu era criança.

CLARICE: Então, poxa. Então, aí aquela escola era muito bonita, a biblioteca era fantástica, tinha uma biblioteca infanto-juvenil que foi, assim, a minha alegria. Eu não sabia o que era, assim, ter uma biblioteca só para infanto-juvenil, eu nunca tinha visto isso, né? A minha escola particular não tinha biblioteca. A professora levava os livros. E ela fazia com que a gente comprasse também, passava lista de livros e mandava a gente fazer troca de livros. No Ensino Médio a gente tinha acesso a uma biblioteca imensa. A biblioteca do Instituto de Educação, é... É enorme.

RENATA: Fica no centro?

CLARICE: É na Praça da Bandeira, é perto das Laranjeiras, perto da Tijuca.

RENATA: Ah, que lindo.

CLARICE: É perto da Tijuca, tá, é Zona Norte.

RENATA: Zona Norte.

CLARICE: Nesse período eu morava em Bonsucesso, Zona Norte também. Então, perto do complexo do alemão, onde eu morei e nasci, morei ali perto do complexo do alemão, bem localizado. Aí...

RENATA: Você estava falando da biblioteca que era enorme.

CLARICE: Enorme. E tinha no segundo andar, no andar que era o nosso andar, né, tinha as salas de aula de um lado e do outro, em uma área do centro, um pátio interno enorme, e eu me lembro direitinho da sala que era a biblioteca de infanto-juvenil. Foi ali que eu conheci Sílvia Orthof, que eu conheci vários autores, José Paulo Paes, assim, mas para criança, porque como é um Instituto de Educação, é magistério, então eles tinham a biblioteca para os professores conhecerem os futuros, as normalistas, né, conhecerem o, livros para trabalhar com os seus alunos. Para estágios e tudo o mais. Então a gente tinha ali muito, muito material. Eu nunca tinha visto livros assim com tanta figura. Eu me lembro disso, que eu nunca tinha visto livros com aquela qualidade, com aquela ilustração. Eu não tinha acesso a esse tipo de livro.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Acho que as memórias mais significativas de uma biblioteca aconteceram nesse lugar. Foi um período curto, apenas um ano, mas que ampliou minha visão sobre livros dedicados ao público infanto-juvenil.

RENATA: Deixa eu te fazer uma pergunta. O magistério quando você estudou, ele era um ensino técnico e aí ele suplantou o ensino normal?

CLARICE: O nome é da escola normal, né?

RENATA: Ah não, o Ensino Médio comum, né, porque assim, teve uma (inaudível).

CLARICE: É, ele era só, ele era o ensino técnico que já habilitava a pessoa para dar aulas, formava professores. A formação de professores era no Ensino Médio.

RENATA: E você fez, é, aulas de literatura, é... Você fez graduação, né, obviamente.

CLARICE: Fiz, em Letras.

RENATA: No Ensino Médio?

CLARICE: Não, Ensino Médio eu fui normal.

RENATA: Magistério.

CLARICE: “Uhum”. Magistério. Só isso. Eu fiz Magistério e depois eu fiz Letras.

RENATA: Tá. Tudo bem. E aí, então, eu assumi que você teve contato, né, com a literatura infanto-juvenil, né, com a sua diversidade, né, com essa riqueza grata que você disse, no Magistério.

CLARICE: No Magistério. Foi aí que eu vi.

RENATA: Legal. É, não posso fazer tantos comentários, mas é muito interessante isso, né?

CLARICE: É. Eu, lá, como era uma escola pública, outra coisa engraçada, né, faltavam muitos professores. Professor de química, por exemplo, eu não tive, né? Não tinha. A gente tinha todo o currículo comum, a gente ficava o dia inteiro na escola porque tinha estágio e tudo, era uma escola praticamente integral, o curso técnico que é o magistério e o Médio era ao mesmo tempo. E faltavam muitos professores, então eu gostava muito de ir para essa biblioteca. Para as duas. A hora que eu descobri que tinha essa infanto-juvenil, aí foi a minha predileta, porque a pessoa que trabalhava lá era maravilhosa, eu não lembro o nome, mas eu me lembro que era maravilhosa a bibliotecária, tá? E eu me lembro que ela deixava a gente ficar lá. Eu ia com mais uma colega ou outra, então o nosso tempo, assim, aula livre, ia para a biblioteca. Para essa biblioteca infanto-juvenil. Lá, a mesa era adaptada, assim, podia ter crianças. A gente não tinha crianças lá, era só Ensino Médio. Muito grande a escola. Mas, é, já o, a mobília da sala era diferente, era toda para ter aquele clima para atrair o público infanto-juvenil. Então eu gostava de ficar naquele local, nem que fosse para fazer dever, ou qualquer coisa, eu gostava de ficar lá. Era muito bom esse local. Foi a primeira vez que eu vi um tipo de biblioteca que hoje eu vejo nas escolas, é, é possível ter. Mas, naquela época eu nunca tinha visto.

RENATA: Entendi. É... Tem uma pergunta aqui, mas você já respondeu. Alguma professora foi marcante na sua trajetória de estudante e o que mais te interessava na aula dela, dessa pessoa. Bom, você acabou já respondendo, né?

CLARICE: É, ela era muito acessível, Maria Vitória. Mas eu acho que todas as professoras de português foram, a Leila, né, foi no Ensino Médio também, depois eu tive que mudar para Cabo Frio. Eu estudei também, normal, o segundo e terceiro ano em Cabo Frio. É, a minha família se mudou para o, para Arraial do Cabo, que é uma cidade pequena, né? E eu morei lá e fiz a faculdade lá, lá em Cabo Frio. Ferlagos. Que é uma faculdade particular lá em Cabo Frio. É... E a professora do Ensino Médio de quando eu fui lá para Cabo Frio também era muito boa, lá não tinha biblioteca. Eu só tive logo no primeiro ano do normal. E lá não tinha nada para criança, nada adaptado, então graças a Deus que eu tive aquele primeiro ano lá no Instituto de Educação.

RENATA: Que bom que você pôde aproveitar bastante, né, esse primeiro ano.

CLARICE: É, foi.

RENATA: É, deixa eu te perguntar, qual a sua relação com a literatura? E aí, o que eu quero dizer é: eu entendo a literatura como o conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras literárias e as práticas ligadas à literatura.

CLARICE: Olha, eu acho que é uma relação, é, que envolve muita paixão, muito amor, muito... É, muitas emoções de alegria, entendeu? Ela começa por esse lado afetivo, sempre foi um espaço de... Assim, pessoal que dá muito prazer, né? Eu acho que quando a gente, na minha adolescência e juventude, os livros eram a maior fonte de ficção. E eu gostava muito desse ambiente, de história, de ficção e tudo mais. Hoje a gente tem muito filme e série. E eu sou fã de filmes e séries, também, adoro ter, assim, o acesso à ficção por essa

mídia também. Mas até hoje a literatura é uma coisa muito gostosa, e eu gosto muito da literatura que seja, não sei por quê, eu gostei muito da infanto-juvenil, eu acho que por causa do meu trabalho também. Então a relação de um prazer pessoal muito grande, eu queria poder compartilhar isso até com os alunos de uma forma melhor porque, é... É, supre uma necessidade de não ficar o tempo inteiro na realidade, ou ter uma realidade diferente. Um, um, um mundo maior, entendeu? Que a literatura me traz. Preenche uma necessidade que dá muito prazer também.

RENATA: Entendi. E aí, é, eu te pergunto: o que a levou a escolher o curso de Letras e tornar-se professora de língua portuguesa?

CLARICE: É, inicialmente eu queria ser professora de inglês. Porque eu gostava também, eu sempre gostei. Eu queria ser professora. Eu fiz magistério, eu queria ser professora. Eu sempre soube que eu ia para a área de humanas. Eu poderia ser professora de geografia. Eu gostava de geografia, imaginar viagens e tal. Então, o que me levou é que na minha cidade lá só tinha português e inglês de humanas. Tinha três cursos: Matemática, Biologia e Letras. Tá? Então, eu não tinha opção, eu tinha dezesseis anos quando eu fiz o, o vestibular. Era dezesseis ou dezessete anos, eu fiz, fui alfabetizada cedo e tudo, eu fiz tudo muito cedo. Então, com dezessete anos eu estava no meu primeiro ano da faculdade. É... Eu, era opção e eu amei. Eu falo para os meus filhos, eu fui tão feliz na faculdade de Letras. Foi a coisa mais maravilhosa do mundo. Por quê? Porque eu só estudava aquilo que eu gostava. Nunca mais eu tive que fazer uma conta. Nunca mais eu tive que pegar em outras áreas que para mim eram um esforço. E isso não era um esforço, era um prazer. Ir para a faculdade era o meu prazer, eu amava. E eu sempre fui tão, é, assim, de ficar feliz naquele espaço que uma vez, no final da faculdade, né, a gente fez uma peça, uma apresentação e eles me chamavam da Marina da Glória, um personagem lá do Chico Anísio, do, da "Escolinha do Professor Raimundo" porque eu sempre ficava na mesa do professor querendo e indo atrás do professor, e aquela menina que ficava o tempo inteiro assistindo aula, querendo aula, tendo muito prazer em estar lá. Porque a faculdade de Letras foi o melhor momento para mim na escola. Mais até do que o Magistério, de tanto que eu gostava dessa área, da leitura, da literatura, de todas as matérias que tinham lá.

RENATA: Entendi. É, e na graduação, como foram as aulas específicas de literatura?

CLARICE: A gente tinha aula de literatura brasileira, literatura portuguesa, "LINA", que é literatura inglesa e norte-americana. Né? Como meu curso era português-inglês, eu fiz a opção a partir do terceiro ano de ir para a literatura inglesa e norte-americana mais e não estudei mais literatura portuguesa. É, todos os anos, tinha matéria de literatura todos os anos. Mas, como o meu foco foi para o inglês eu só tive que fazer matéria de literatura de "LINA", só fiz "LINA". Do terceiro e quarto ano. E a minha faculdade ela era anual, não era semestral. Você fazia o ano inteiro. E os professores eram sempre os mesmos, só tinha dois professores lá. A Mônica e o Acácio. O Acácio era o diretor da faculdade e ele dava aula de literatura inglesa. E a Mônica, de americana.

RENATA: E eles davam aula em português ou inglês?

CLARICE: Nas duas línguas. Né? A Mônica dava mais aula em inglês porque ela achava que a gente precisava ter mais base em inglês. E a minha faculdade lá era meio que uma fundação, ela não se preocupava muito com fins lucrativos, né? Então, a minha turma de inglês ela começou com trinta e terminou com, sei lá, quarenta, cinquenta alunos e terminou com oito formandos, porque os professores eram bem rigorosos. Tinha que saber falar inglês, tinha que saber se comunicar em inglês, principalmente, a Mônica de literatura americana, as aulas delas eram em inglês.

RENATA: Entendi. E aí essas aulas elas eram, a didática delas, elas eram a maioria expositivas, eram de que forma?

CLARICE: Expositivas. Dava, dava para fazer também algumas dinâmicas, mas é, era assim, apresentação de livros. Apresentação de autores. Discussão dos livros. Só. Não tinha muitos recursos, gente, aliás, não tinha recurso nenhum. Só me lembro assim, dos professores sempre fumando na aula, porque é uma coisa,

não é acho que tão comum, tanto o Acácio quanto a Mônica, o tempo todo, a gente era assim, nós éramos poucos alunos, eu sempre na frente, na cara deles. Aí eles apresentando os livros, falando dos autores. Ela fazia textos mimeografados para trazer. Ele nunca. Ele lia, e xerocava, colocava alguma, algum xerox para a gente também, só. Muitos poucos recursos.

RENATA: Mas é, mas eram aulas de análise e interpretação dessas obras.

CLARICE: Sim. Aí, dentro dessas obras eles falavam também do contexto, por exemplo, períodos literários, né?

RENATA: Entendi.

CLARICE: Agora, eu não me lembro de tudo, não. Eu me lembro muito, é, do Ernest Miller Hemingway que foi o que eu estudei para fazer meu trabalho de conclusão de curso. Foi sobre o Hemingway.

RENATA: Entendi. E aí, é... O que que você, você acha que o que você aprendeu na graduação é útil para o ensino de literatura?

CLARICE: Eu acho que são referências importantes, mas nem tanto. Porque primeiro, os alunos de hoje, né, eles não podem só ouvir, se comunicar com aqueles referenciais que eu tive lá atrás, entendeu? Com aquelas obras que eu tinha naquela época. Eu gosto muito de literatura infanto-juvenil. Como eu trabalhei muito com literatura também norte-americana, eu não trabalho com isso, eu só trabalho com português. Eu nunca mais eu trabalhei literatura norte-americana. Aliás, esse ano eu trabalhei contos de Shakespeare. Uma tradução do Mário Quintana que estava muito bom. Ah, e também trabalhei, é... Agatha Christie, com o sétimo ano. Então... Mas assim, não é a mesma coisa do que a gente conversava nas aulas. A graduação não me preparou para ser professora, nem de português nem de inglês. O que me preparou foi o magistério. Foi o curso que veio antes, do magistério. Aquele sim, tem coisas, estratégias, ideias, e jeito de se aproximar dos alunos muito mais importante que a graduação. A graduação em Letras, não. Eles, eles tinham uma visão mais acadêmica, sei lá, eles não tinham intenção nenhuma de que a gente trabalhasse aquilo com um aluno de sexto ao nono ano. Não tinha ponte, relação alguma. E eu tenho essas coisas como referência, mas para trabalhar com os meus alunos...

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

O curso do magistério, com sua preocupação constante em "atingir", atender aos alunos, foi mais decisivo e impactante para minha formação do que o curso de Letras. Por isso, destaco essa parte. Também acredito que o Mestrado Profissional em Letras foi novamente um marco para minha formação continuada, pois todas as disciplinas tinham como foco o trabalho em sala de aula, o ensino de Língua Portuguesa e literatura.

RENATA: Você disse, ah, Magistério, né? Ele te deu ferramentas para que você trabalhasse com os alunos, né? Você chegou a trabalhar no Fund. I? A ser professora de Fund. I ou você foi direto para o Fund. II?

CLARICE: Trabalhei. Eu trabalhei, fiz concurso. Meu primeiro concurso público eu tinha dezessete anos, aí eu não consegui ser efetivada. Mas como a minha cidade era muito pequena e todo mundo conhecia, né, aí eles esperaram eu fazer dezoito e aí eu fui efetivada quando eu fiz dezoito. Foi o meu primeiro concurso público. Aí eu trabalhei com alfabetização. Tá? Fui alfabetizadora, mas aí eu pedi, eu já entrei também na faculdade e aí eu pedi exoneração e continuei trabalhando em cursinho de inglês, porque eu estava muito feliz com essa área de inglês. Eu só voltei a ser professora de português aqui em Campinas.

RENATA: Faz quanto tempo?

CLARICE: Vinte anos só na prefeitura. Eu trabalhei também no Paraná dois anos. Eu sou professora de português há vinte e dois anos. Mas, professora, né, desde que eu me formei, que eu vim para cá eu já tinha vinte e quatro. Eu comecei com dezoito mesmo, assim.

RENATA: Você é bastante andarilha, né, você vai rodando de cidade.

CLARICE: É assim, eu sou nascida no Rio, capital. Aí meus pais foram para o interior. Eu não gostei, eu queria continuar estudando. Eu tinha uma tia que morava aqui em Campinas. Aí eu pedi para ela, porque eu queria, quando eu terminei a faculdade, que eu queria vir para Campinas para poder estudar. Só que eu não consegui ir para a Unicamp, né, na área. Eu fazia atividade como aluna especial, mas não consegui vir para cá fazer mestrado, então, nada. Eu tinha muita defasagem também na minha própria formação, eu acho, assim, de um lado acadêmico. A minha, a faculdade lá ela foi muito assim, ela dava referências, ela era expositiva, mas ela não, não falava muito de iniciação à pesquisa, né, iniciação científica, não teve isso. Então, eu vim para cá e senti muita diferença quando eu cheguei na, aqui, no IEL da UNICAMP, não tinha conversa com as referências que eu tive, com meu, com a minha formação de lá. E aí, eu me casei. Meu marido, a gente foi para o Paraná, nós moramos lá por três anos e depois eu voltei para Campinas de novo. Com ele, né, a gente veio, ele foi trabalhar lá, né, depois eu voltei. Aí eu fiz o concurso de Campinas e estou há vinte anos. Então, nesse último segmento do meu trabalho, eu estou há vinte anos, que é prefeitura municipal de Campinas com língua portuguesa. Vinte anos. Mas antes disso, eu tive dez anos andando em outras instâncias até eu me estabelecer na prefeitura de Campinas. Eu tenho trinta anos de trabalho, agora que eu estou pensando nisso.

RENATA: Deixa eu te fazer uma pergunta.

CLARICE: Ai, ai, ai. Eu estou fazendo quarenta e oito semana que vem.

RENATA: Você disse que assistiu aula como aluna ouvinte na, em Campinas, é isso?

CLARICE: Uhum.

RENATA: Mas, é, qual o interesse?

CLARICE: Eu queria continuar fazendo mestrado, fazendo a pós-graduação. Aí eu fiz o quê, fiz na USP, na Educação um curso online de especialização e depois eu fiz o PROFLETRAS agora.

RENATA: Qual que é esse de especialização?

CLARICE: Ética, valores e cidadania, com o professor Ulisses.

RENATA: Uhum.

CLARICE: Era para todos os professores do Estado. Porque aí começou uma outra fase da minha vida, trabalhando muito e tendo três filhos. Entendeu? Eu fui tendo, tendo, tendo, e aí eu estou com meu filho mais velho de dezenove. Eu só estudava por esporte, mas não, nunca parei de estudar. Tanto que aqui na prefeitura a gente tem o centro de formação continuada, e eu trabalho lá também. Porque eu sempre fiz cursos de lá. E aí depois eles me chamaram para trabalhar lá. Eu já estou há cinco anos nesse centro. Se chama Cefortepe. Né? Eu trabalho, eu tenho sala de aula e eu tenho uma parte da minha formação, da minha carga horária no Cefortepe. Então, é, porque eu nunca parei de estudar. Fiz matérias na Educação, trabalhei em grupo de pesquisa por dez anos na Educação aqui na, da, da UNICAMP. E, e matérias também no IEL. Por quê? Porque eu queria continuar estudando, um dia fazer o mestrado. Mas não dava, eu teria que ter uma dedicação que eu não consegui ter. Entendeu? Com filho e trabalho e tudo, eu só podia estudar mesmo por, como eu falei, esporte, prazer, lazer. Uma coisa extra, mas não para me dedicar à uma carreira acadêmica.

RENATA: Entendi.

CLARICE: Agora eu fiz mestrado. Gostei, foi super legal, porque foi o PROFLETRAS. Defendo muito o PROFLETRAS.

RENATA: Vamos entrar no PROFLETRAS, só um minutinho. Deixa eu te perguntar como tem sido sua prática em sala de aula, mais especificamente com a leitura literária.

CLARICE: Olha, eu gosto demais, né, dessa parte de literatura, só que aqui em Campinas a gente tem as diretrizes curriculares de língua portuguesa. A literatura, ela entra também como um dos gêneros textuais a serem trabalhados, entendeu? Os textos literários entram como um dos gêneros textuais. Então eu trabalho com tudo. Trabalho com texto. O texto é o ponto central da minha, do meu trabalho de língua portuguesa, né, então é o ponto de partida de todas as atividades. Mas aí, eu tenho sempre, é, módulos que eu trabalho, não são bem sequências didáticas, mas módulos que eu vou trabalhando mais, o texto informativo nos jornais, nas revistas, e tal. Aí eu faço uma, uma sequência didática dentro desses gêneros textuais, depois eu mudo. E assim eu organizo os meus, é, trimestres. Para ficar mais fácil para o aluno ver. Dentro desses trimestres sempre a gente traz alguma coisa dos textos literários, mas às vezes não é a ênfase. Mas às vezes, por exemplo, eu pego o texto poético, e aquele trimestre o foco vai ser texto poético. Então, o texto literário está ali. E eu tenho, é, duas vezes ao ano, só para me organizar também, eu tenho um livro que eu leio com a turma inteira, tá? Então...

RENATA: Você tem dois livros, ou um livro? Não entendi.

CLARICE: Dois livros. Um a cada semestre.

RENATA: Um a cada semestre. E você lê em sala?

CLARICE: Em sala, com eles, todo mundo.

RENATA: Isso que ano?

CLARICE: Todas as turmas que eu tenho.

RENATA: Todas as turmas. Tá. E aí, é, bom, agora eu já fiquei animadíssima. É... Você pode falar alguns títulos que você já leu com eles?

CLARICE: (Rindo) Os que estão disponíveis na escola. Alguns eu consigo comprar. Mas eu vejo o que tem lá na escola, o que cai lá a gente vai trabalhando. Então assim, coisas mais recentes, tá? Eu gosto muito de trabalhar com o sexto ano, é, “Uma História de Futebol”, tá? Do Torero.

RENATA: Torero.

CLARICE: Não sei que lá Torero.

RENATA: É Roberto.

CLARICE: Roberto, né? Ih, mas os meninos amam. Sexto ano, esse é um livro, assim, que logo para a entrada, para eu conseguir o engajamento deles comigo e gostar dessas aulas de leitura eu uso “Uma História de Futebol” e uso muito “A Ilha do Tesouro”. Porque eu já tenho algumas dinâmicas que eu gosto de trabalhar de caça ao tesouro, que eu já fiz e aí alguns alunos já viram da outra turma e perguntam: “Você vai fazer?”, que eu escondo coisa na escola, faço caça ao tesouro, coisas assim, entendeu? Então sexto ano eu gosto de trabalhar isso. E eu sempre termino o ano com poesia. Para tudo quanto é turma. Porque, é, eu gosto. E eu acho que no final do ano já está todo mundo cansado. E eu acho que é um bom jeito de terminar o ano trabalhando poesia, né? Aí eu faço sequências e, e projetos, às vezes, com outros professores para terminar coisas de poesia. Mas esses livros para o sexto ano. Sétimo ano, a gente vê muito histórias de suspense, terror, contos. A gente vai para os contos, e vê o que tem na escola. E como eles são mais curtos, às vezes eu deixo eles escolherem também. Aí eu gosto de fazer adaptação em vídeo, eles apresentarem. Eu tenho alguns contos que, do ano passado, que ficaram muito bonitinhos. O “Conto de Escola” de

Machado de Assis e um outro lá, “O Sinaleiro”, do Charles Dickens. Caramba, ficou muito bom. Eu gostei do que eles fizeram. E então, contos. No oitavo ano a gente parte para livros que os professores às vezes pedem, das outras disciplinas. E eu geralmente trabalho oitavo e nono a mesma coisa. Porque tem muita matéria. Tem muita coisa para dar. No sexto e sétimo eu tenho mais tempo, e com as aulas, e mais liberdade. No oitavo e nono os meus colegas já me pedem outras coisas também, e aí eu faço mais trabalhos interdisciplinares e vou fazendo coisas tipo preparação para vestibulinho, memorial de não sei o quê, tudo que... Aí eu ajudo eles também, eu não tenho tanto tempo para trabalhar com isso. Eu gosto de trabalhar “A Revolução dos Bichos”, tá, e qualquer outro livro que, que eles pedem, assim, que tenha na escola. Já tem uns dois anos que eu não pego oitavo e nono, eu pego mais o sexto e o sétimo e trabalho esses livros aí, mas teve muita coisa, “Meu Pé de Laranja Lima”, é... Sei lá, eu tenho que olhar aqui tudo que eu, que a gente já pegou, uns eu trago para casa, outros...

RENATA: Não tem problema, então, mas é esse o critério também, né, ser o que a gente tem na escola. E aí você tem, sei lá, trinta exemplares, ou você, se não tem, faz em dupla, como é que é?

CLARICE: De doze a quinze exemplares só.

RENATA: Então lê em dupla.

CLARICE: A gente lê em dupla, faz aula, eu também faço grupinhos e eles saem para o lugar que eles querem na escola. Tá? Eles podem fazer. A leitura tem que ser em um momento que seja gostoso para eles, então eles gostam muito de fazer isso. A gente forma grupinhos, duplas, trios, e eles podem escolher um cantinho na escola e ler por cinquenta minutos. Mas, aí, naquela aula eles têm que voltar à sala de aula. E eu vou nesse tempo andando pela escola e só olhando: “E aí?”. Aí eu vou no outro grupinho: “E aí?”.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Acho que eu poderia resumir essa parte em: dinâmicas para o trabalho com o texto literário nas minhas aulas. Incursões e aprendizagens.

RENATA: E você faz também leitura em voz alta dessas obras, você começa ou...?

CLARICE: É, eu tento a cada dia fazer uma coisa diferente, pode ser esses grupinhos no pátio, pode ser em dupla na sala, pode ser uma leitura que, em dupla, assim passando, cada um da dupla lendo. Eles lendo. Pode ser a minha leitura para eles, né?

RENATA: Deixa eu te fazer uma pergunta.

CLARICE: Alternando.

RENATA: A professora mais, agora é a professora mais que a pesquisadora (risos). E você tem um cronograma de hora: “Nós temos que chegar até tal capítulo dia tal”, porque senão, né? (risos)

CLARICE: Olha, eu não sei se é mal de professor de português, eu sou muito chata e um monte de coisa, eu sou, eu tenho que organizar, eu tenho que manter, eu tenho que cobrar, senão não rola. Então, é... Para eles, você ver, oitavo e nono eu consigo ler só um livro, sexto e sétimo que dá para apresentar dois. O oitavo e nono, por conta das outras coisas que tem para fazer lá, eu não consigo. Eu tenho uma aula de leitura por semana, tá? São seis aulas de português, uma aula tem que ser de leitura do livro. E aí a gente tem o cronograma da leitura sim, tá? Então dentro do meu planejamento uma aula tem que ser de leitura. Geralmente eu tento que esse dia seja muito bom para que eles queiram, que seja a última aula da semana,

né? Para que, eu crio aquela expectativa: “Ó, gente, a gente tem aula. Se vocês não terminarem isso, não vai ter aula de leitura”. Também tem isso.

RENATA: Tem um lado ator do professor, né?

CLARICE: É, da chata mesmo. “Tem que terminar isso, senão não vamos para a biblioteca”. Nossa biblioteca não dá nem para entrar. Ela é super pequenininha, só cabem três pessoas por vez lá. Então... Às vezes eu deixo eles pegarem também, se não for o livro da turma eles podem pegar. Eles têm um horário que eles podem ir lá e buscar, aqueles alunos que gostam de ler a mais. Porque eles pegam esse livro que é para ler em seis meses e leem em uma semana. Não esperam o meu cronograma de leitura. Tem aluno que, ó.

RENATA: Leitor, sim. É...

CLARICE: E aí ele pega outros, e a gente conversa sobre isso também. Ele pode fazer.

RENATA: E aí, como você, o resultado dessa leitura, como você fecha isso?

CLARICE: Como eu avalio?

RENATA: Isso.

CLARICE: Também. Eu faço de tudo, eu faço prova, tá? É... Eu tento fazer alguma coisa, assim, pelo menos no sexto ano, uma atividade mais de avaliação porque eles vêm com uma ideia lá na minha escola que o professor tem que dar prova. E aí a gente vai aos poucos desconstruindo, mostrando outras metodologias de avaliação. Então, no sexto ano eu sempre dou prova. Pelo menos tem uma provinha com perguntas e tal. Aí outras coisas que eu faço: ficha de leitura para esses livros que eles pegam porque eles querem. A ficha de leitura ela contém sempre assim, um título, autor, ilustrador, não sei o quê, o que você achou do livro, se você recomenda, para quem, se você recomenda para alguém e por quê. Né? Uma coisinha assim para que eu veja, tem alguma, acompanha as leituras de quem está lendo a mais, e lendo o que quer. E apresentações em grupo, apresentações por segmentos, é, dependendo do livro dá para fazer por segmento: “Olha, capítulo um e dois, quem vai fazer uma 'apresentaçãozinha', pode ser encenação, isso, isso e aquilo vai ser do grupo tal, tal, tal”. Aí eles apresentam. Então eu tento diversificar, né? Uma coisa que eu tentei implementar e nunca deu foi aquele... Eu, eu vi uma colega fazendo, que eu gosto muito da Viviane, ela fez os diários de leitura. E eu não consegui fazer na minha turma não.

RENATA: Também já tentei e não deu certo.

CLARICE: Ahn?

RENATA: Tentei, já, também. Não deu certo.

CLARICE: Eu não sei por quê. Não sei. Porque aquele aluno leitor sempre faz. Agora os outros.

RENATA: Eu acho... Então, exatamente. Dá certo com quem é leitor, com quem não é leitor, não funciona.

CLARICE: (inaudível)

RENATA: Inclusive atrapalha a leitura daquele que não é leitor, eu acho. Porque além de ler, ainda vai ter que escrever, entendeu? Então, porque, eu penso: “O preguiçoso, tudo o que ele quer é menos trabalho”, então para o leitor, você fazer o diário é uma delícia, né? Eu acho que é isso, para quem é leitor. Agora, para quem não é, nossa, eu, atrapalhou, inclusive, em alguns casos. Mas enfim.

CLARICE: O que eu faço muito é diversificar as atividades. Sabe? É uma coisa que a gente aprendia sempre no magistério, a faculdade nem se falava disso de metodologia, sabe? Mas a coisa de dramatizar, fazer desenhos, fazer atividade em grupo, é, qualquer coisa, qualquer coisa que a gente conseguir fazer para que ele conte da história, fale da história, isso é muito bom. E agora que a gente está online eu estou tentando,

é, fazer resenha em vídeo. Passei atividade e ainda não tive nenhuma devolutiva, mas passei, e falei na aula online que eles deveriam fazer. Estou doida para te contar o que eu fiz esse ano.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

A parte acima complementa um pouco sobre as dinâmicas de trabalho com o texto literário.

RENATA: Hm, me conte. Estou adorando.

CLARICE: Na pandemia.

RENATA: Essa resenha em vídeo é como se fosse um vídeo de "Youtuber"?

CLARICE: É, um "booktube".

RENATA: Um "booktube"? Ah, entendi. É, enfim. Eu quero te perguntar: sua ideia de literatura alterou-se ao longo de sua prática como professora?

CLARICE: Eu acho que eu nunca tive uma ideia muito profunda, não, ela, ela passa muito por essa relação do prazer, afetiva, é... Tal. Então, ela, ela foi ganhar mais um embasamento teórico com o PROFLETRAS, com as aulas de literatura que a gente teve no PROFLETRAS, entendeu? Para falar sobre o aspecto humanizador da leitura, é, um lado de tratar questões mais subjetivas que são acionadas, né, na, no momento da leitura, isso, foram reflexões que apareceram durante o PROFLETRAS. Mas, na minha vida com os alunos, o que eu sempre peguei e pego, e tento pegar, é uma coisa assim, "Eu gosto muito e queria passar isso para vocês". Uma relação prazerosa, afetiva, com o livro. Com o momento de ler. Com ser leitor, então, foi isso muito que orientou, de forma talvez intuitiva até o meu trabalho. Não tinha muita formação maior sobre o assunto, não.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

O PROFLETRAS significa para mim algo parecido com aquela biblioteca no ensino médio. Sonho realizado e horizontes expandidos. O embasamento teórico oferecido, as discussões promovidas nas aulas com os professores e colegas do grupo fortaleceram as ações intuitivas e tornaram minhas práticas mais reflexivas e críticas. Meu planejamento e minhas avaliações foram afetadas. Carrego dentro de mim um movimento que dialoga constantemente com o que aprendi e experimentei no PROFLETRAS.

Isso, para mim, é muito significativo, porque sou uma professora com muitos anos de prática que aprendeu muito com as oportunidades dadas no curso.

RENATA: Deixa eu te perguntar, e como foi esse seu caminho para o PROFLETRAS?

CLARICE: Então, eu tentei várias vezes entrar em mestrado, sabe? Fazer o mestrado, era uma coisa que eu queria porque eu, eu, na minha cabeça, quando eu vim para São Paulo, era para me formar melhor, né, e na minha história de vida não tinha dado certo, outras tentativas, então o PROFLETRAS ele, ele tem uma grande vantagem. É... Você não passa pelo crivo do orientador para entrar. Tá? Eu sou uma pessoa mais velha, de escola pública, assim, e tal. Eu sou, eu sou uma professora que eu tenho assim, eu tenho, certeza que eu sou engajada, é, no meu trabalho, sou dedicada no meu trabalho, né? Mas eu não tenho as referências que muitos alunos de graduação têm hoje e que já saem prontinhos para entrar em um mestrado acadêmico, tá? Então, o mestrado profissional primeiro ele vem com uma prova de, de conteúdo geral, objetiva. É a

primeira coisa. Com isso, dos quatrocentos professores que estavam lá, eu consegui passar em segundo lugar. Eu gabaritei a prova. Entendeu? Eu acertei das vinte questões, vinte. E isso para mim me deu uma alegria tão grande, porque eu entrei por um, um outro lugar. E não um lugar de ser aluna especial, talvez. Fazer contatos, criar um projeto de pesquisa do agrado de alguém ou nos moldes de alguém para poder entrar, tá? Falando aqui bem sincera. É uma coisa mais democrática e acessível ao professor de sala de aula. Então eu fui lá, fiz a prova, 'passei, pronto, agora vocês vão ter que me ajudar a fazer o mestrado'.

RENATA: Eu acho que a vantagem, eu faço o normal, né? A vantagem do PROFLETRAS é que ele está olhando para o professor. E, e tem muitos mestrados principalmente da Letras, eu jamais quis fazer mestrado na Letras. Porque não olha para a sala de aula, né? E me incomodava muito isso. Como que você faz o mestrado em literatura, mas você nem pensa. Tudo bem que você queira analisar a obra, mas você, a minha, é que a minha busca, né, como é que eu faço para o aluno gostar da obra, né? É muito diverso, né? Mas é...

CLARICE: E o processo seletivo, ele não favorece o professor que está em sala de aula. Ele vai favorecer aquele professor que está com a mesma...

RENATA: (inaudível)

CLARICE: É, todos os, não, não ajuda. Então era o que era possível. Então o que me chamou atenção era isso, entendeu? Eu sabia que em qualquer tipo de atividade acadêmica eu ia trazer para o trabalho de sala de aula. Porque é o que eu sei, é o que eu sou, é a minha experiência de trinta anos.

RENATA: Claro.

CLARICE: Né? Então eu iria trazer. Agora, como entrar nesse mestrado, entendeu? O PROFLETRAS deu acesso. Deu, vislumbrou ao professor de escola pública a possibilidade de ter acesso ao, ao mestrado, a um outro tipo de formação que não é a sua formação continuada, que a gente tem que ler muito, também às vezes, eu vejo isso porque eu estou dentro também. Ela é muito focada no aqui, agora, no... É, muito rápido, não leva a uma reflexão mais profunda. Às vezes só a aplicação de alguma coisa que chegou: "Olha, temos que falar sobre BNCC, agora". Aí a gente tem que fazer curso sobre BNCC.

RENATA: Sim, é, tem essa coisa, né, de não pensar no longo prazo, tem razão, da formação. É porque é para, é para, tapar, não que é para tapar buraco, mas é para resolver problema, né?

CLARICE: É. As coisas também são muito rápidas, assim.

RENATA: Muito rápidas.

CLARICE: Tem demandas. As demandas aparecem, você tem que gerar o relatório e tudo: "Ah, o que que a, o que que a Secretaria de Educação está falando, fazendo em relação a tal coisa?". Inclusão. Sobre isso, sobre aquilo. Aí você tem que ter o curso também voltado para aquilo, são tecnologias no ensino de língua portuguesa.

RENATA: Sim, e aí, formação é para isso. Você acha que a literatura que você estudou no ensino básico e a literatura que você ensina hoje são diferentes?

CLARICE: Textos literários ou a teoria sobre o ensino.

RENATA: Não, textos literários.

CLARICE: As referências que eu tenho hoje com os textos que eu tenho com os meus alunos são diferentes sim, é, a gente já teve uma mudança não na qualidade, mas nas temáticas.

RENATA: Desculpa, eu não ouvi, "não na...?"

CLARICE: Não na qualidade do texto literário, né? Porque assim, os textos literários que eu lia quando a gente era, estava no Ensino Médio, na faculdade, realmente, eram todos os clássicos. Sabe? Autores clássicos, textos clássicos, textos densos e tal, a gente tinha que ler esse tipo de texto, era esse considerado o cânon. Você tinha que ter literatura para ser professor de português, você tem que, quem faz isso tem que conhecer esses autores, tá? Agora, hoje você tem muitos autores novos, tem uma diversidade tão grande, todo dia você pode dar de cara com um autor novo e, não novo, novo para você, que você não conhecia, e que são bem interessantes, eles se aproximam na linguagem, eles usam, também tocam em outras temáticas, então a qualidade de muitos textos eu acho muito boa. Tem uma aqui que eu estou olhando para ele, estou apaixonada por ele desde ontem.

RENATA: Quem é?

CLARICE: Eu li. Aí, é... aí sei lá, são textos muito bons, né, então. Mas mudou, mudou em termo da, da abordagem, temática, qualidade de, gráfica desse texto que chega na nossa mão, do livro e tudo, isso tudo faz com que a sua relação com o livro seja um pouquinho diferente também.

RENATA: O que se ensina quando se ensina literatura e se ensina literatura para quê? (50'46)

CLARICE: (longa pausa) Tá. Eu não sei se eu estou certa, por isso que, é aqui a professora falando mesmo, não tenho muita teoria sobre isso. Não sei se a gente ensina literatura. Para mim a gente media a literatura. Faz aproximar o aluno do texto literário. Eu não sei se eu pego e eu ensino com alguma intenção, né, de, sabe, com o projeto pedagógico daquele texto literário. O que eu queria ensinar, assim, o meu projeto pedagógico com o texto literário é formar o leitor. Um leitor que também goste de ler e que escolha suas leituras depois. Que ele seja tão autônomo que ele possa escolher os próprios livros e ler outros livros. Então quando se ensina, o que que você ensina, eu acho que eu, é, eu gostaria de ensinar o aluno que ler pode ser, é, muito prazeroso. Que ler, cada um tem o seu estilo, que todo mundo vai achar o seu, vai gostar do tipo de, de literatura que ele vai, vai, vai abrir o mundo para ele de ficção, de imaginação, de ideias e sentimentos, né? Eu gosto também de mostrar para o meu aluno alguns recursos que aquele autor usou para fazer o texto dele ficar bom, ficar legal, às vezes para algum autor eu puxo que ele, ele, ele era bem rápido, contava muita coisa, fazia a gente ficar animado com aquele texto, outros textos são aqueles que fazem você pensar e tal, eu chamo a atenção para alguns aspectos do texto, mas eu não quero, assim, ensinar. Eu quero só mediar. Mediar essa leitura com o meu aluno, assim, ser uma mediadora. Trazer para ele oportunidades. É isso.

INCLUSÃO DE COMENTÁRIO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Considero o trecho acima importante porque mostra o que ficou em mim, uma elaboração pessoal a partir de muitos anos de experiência e, mais recentemente, reflexão teórica. Mesmo que seja incompleta e passível de questionamentos, é o que eu consigo elaborar a partir do que eu sei e o que sou sobre o ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

RENATA: Porque que, qual é o seu conceito então de ensinar?

CLARICE: Então, às vezes quando a gente pensa em ensinar, a palavra vem carregada de muitas ideias, e eu sou uma professora mais velha. Que eu sempre falo isso, eu sou de uma época que ensinar sempre você tem, parece que um objeto a ser ensinado, algo que você tem que passar para alguém, entendeu? Então isso não é bem meu conceito, não é o que eu queria. E aí eu não sei qual é o seu conceito de ensinar. Então, que fique bem claro para você, que o meu não seria esse. Não seria esse de pegar uma coisa e "Vou agora ensinar literatura, olha, aqui está um livro, eu quero trabalhar esse livro, eu vou ensinar coisas a partir dele, por meio dele, dentro dele". Então, eu não sei qual é o seu conceito, então o meu, que fique bem claro que

eu sou mediadora dessa literatura. Eu não queria ser uma pessoa que pega e dá uma aula sobre aquele autor, talvez como aqueles professores que eu recebi só na faculdade. Que contava sobre quem era o autor e o tempo que ele foi escrito naquele texto e aí depois a gente lia o texto, sabe? Não sei.

RENATA: Entendo. É, eu queria só entender por que que você não quer ser esse professor da faculdade. Não ficou claro. Por quê?

CLARICE: Porque eu tenho, é... Assim, a impressão que se a gente trata, o, a... O texto literário principalmente como só um conteúdo a ser ensinado, vai matar um pouco essa alegria, esse prazer, que eu acho que é a melhor coisa que tem no texto literário. Eu acho que eu poderia ensinar um ponto gramatical e alguns aspectos da língua portuguesa, eles são conteúdos mais, é... é... característicos dessa coisa de você ter que ensinar, e você sabe mais, e o outro tem que aprender com você. Tá? Que existe até uma progressão de aprendizagem. Agora, é, um texto literário será que tem isso, né? Será que dá para fazer do mesmo jeito? Eu acho que não dá. E muitas vezes o texto literário é tratado como isso. É algo que tem uma progressão, que você, agora você pode ensinar um textinho, trabalhar com um textinho bem "simplesinho" e depois você vai ampliando. Lógico que existe um letramento, uma capacidade de, de leitura daquele, né, sabe? Do aluno. Mas, ao mesmo tempo eu não queria que ele virasse isso. (55'39)

RENATA: Entendi.

CLARICE: Eu queria que a relação com o texto literário fosse diferente do que com o conteúdo qualquer de língua portuguesa.

RENATA: É... Se ensina literatura para quê? Ou, se media literatura para quê?

CLARICE: Eu, eu, eu queria que fosse para fazer que os outros gostassem de ler, né? É igual quando eu fui criança, adolescente lá e eu aprendi a gostar de ler. Eu gostei, era uma coisa que me dava muita, muito prazer, muita... É uma possibilidade de crescer como, como ser humano lendo. Entendeu? A leitura possibilita isso. Como que eu vou medir isso, como que eu vou avaliar isso? Eu vou proporcionar, é... Atividades, oportunidades para fazer com que ele goste de ler, que ele vire um leitor, e que ele escolha depois as leituras dele.

RENATA: Entendi.

CLARICE: E até conte para mim, me ensine. Meu maior objetivo era chegar em um aluno e deixar que eles tragam as minhas, as leituras deles e mostrem para mim, que a gente troque figurinhas sobre isso. Isso seria, e acontece várias vezes com alunos que você vai vendo, alguns alunos vão trazendo isso. "Eu vi um livro que você vai adorar". Poxa, ele sabe qual é meu gosto, ele achou um livro e ele conta para mim, isso daí, pronto. Cheguei lá. Era esse o objetivo.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Acho que isso complementa a ideia: Hoje mesmo recebi um áudio de uma aluna que acabou de chegar ao 9º ano. Ela não é mais minha aluna, mas foi no 6º e no 7º. Continuamos esse contato no ano passado, por conta das atividades remotas e das rodas de leitura que promovemos em ambiente virtual. Hoje, ela me trouxe duas referências de livros que havia comprado e lido. Eu fiquei muito emocionada. Pedi que ela explicasse suas escolhas. Ele me contou empolgada o que tinha lido e porque tinha comprado esses livros. Ela é minha mediadora de leitura, ela está fazendo comigo o papel que eu já fiz com ela. Para mim, essa é a parte mais gratificante do nosso trabalho. Ela entrou em contato... Ela escolheu falar comigo sobre livros e leituras... O que posso mais querer? Formamos mais um leitor de textos literários, quiçá, uma escritora ou professora. Fiquei muito feliz. ☺

RENATA: Você acha que. Não. Você acha que a literatura ela deve ter um lugar específico no currículo? Por quê?

CLARICE: Acho que deve. Eu acho que, por exemplo, eu trabalhei com as diretrizes curriculares aqui de Campinas, se a gente não pontuar que tem que ter um pouquinho de literatura, que tem que estar lá, que tem que ter esse espaço, o professor talvez não se lembre disso, porque a escola é rápida, tudo acontece o tempo inteiro e tem muitas demandas. E lógico, a gente trabalha. Eu sou uma de português, mas tem vários professores, eu tenho que me comunicar com eles, eu tenho que ouvir as demandas dos outros professores. O professor de ciências vira para você e fala: "Esse aluno não sabe ler". Ler o quê? Texto literário? Não, é o livro dele de ciências. Não está entendendo é os conceitos dele. E aí a gente fala com os alunos, e eu tento falar com a professora de ciências: "Olha, mas aqui, sabe, para que ele leia o seu texto, também, às vezes é que ele não está entendendo o assunto, vamos ver seu trabalho também, de uma forma interdisciplinar com o assunto, que pode ajudar. Então, está lá no, no currículo de língua portuguesa ajudar nessa leitura, que é uma leitura, sabe, de todos os textos existentes. Então, se você não pontuar no seu programa que você tem que ter um tempo para ler um livro literário, para você ter o, uma hora de biblioteca, um cantinho da leitura, uma roda de leitura, alguma coisa, aí você não faz nada. Né? Eu acho que esse lugar precisa estar marcado, senão a gente esquece.

RENATA: Concordo. É, você considera que o ensino de literatura é importante para a sociedade contemporânea? Por quê?

CLARICE: Eu acho. Agora, eu acho que a literatura ela está, eu considero que a literatura está mais presente até do que nunca em muitas mídias. Muitos meios. É o papel, é o texto, mas a imagem e o som vieram e estão invadindo todas as formas de produção literária. Se a gente fechar os olhos para isso a gente vai achar que morreu a leitura. Mas eu acho que se a gente abrir os olhos para as possibilidades de vários textos, aí você vê que a leitura está em todo lugar. Eu digo isso por causa dos meus filhos. Então, eu tenho três meninos, o meu menino mais novo tem onze anos. E, tem um de dezesseis e um de dezenove. Todos eles gostam de animes. Todos eles têm todo um universo lá de fantasia, e eu me aproximo para saber, porque eu queria que eles lessem outras coisas também, né, mas, quando era pequeno a gente podia dar o livro na mão, agora não. Eles pegam, eles escolhem. Mas eles consomem e muito essas outras histórias, tem uma, acho que são belíssimas. Belíssimas. E eu aprendi com eles a, a gostar de alguns, né? E, assistir alguns filmes e ver que tem um potencial literário muito grande dentro daquelas, daquelas histórias, que é literatura, entendeu? É, eu vou até te indicar um, assista "Vidas ao vento", é um filme japonês.

RENATA: "Vidas ao vento"?

CLARICE: Isso. Já começa pelo título. Olha, "Vidas ao Vento". Você ouve o vento voar ali. E a história, assim, é baseada em fatos reais, de uma pessoa que projetou um, um avião da segunda guerra mundial. É um engenheiro. E, todo esse drama dele porque ele fez os aviões kamikaze.

RENATA: É um filme ou uma animação?

CLARICE: É uma animação. É, isso, é pior ainda, entendeu? É animação. Você vai ver essa animação e aí você pensa: "Isso não é literatura infanto-juvenil?"

RENATA: É, não, eu não tenho preconceitos. Inclusive eu tenho uma caixa de Naruto.

CLARICE: Eles já viram todos.

RENATA: Não eu, eu não tenho, eu ganhei de uma professora que me deu porque eu sou a professora da, do baú de livros, né?

CLARICE: É.

RENATA: E aí é isso, eles vêm te caçar, né, pelo menos, é muito interessante isso. Bom...

CLARICE: Você não fazer ponte, a gente tem que fazer ponte desses, disso que eles tão vendo com o que é literatura. Então assim, o que é ensinar literatura hoje? Entendeu? Eu não vou só pegar na biblioteca, eu tenho que fazer ponte com tudo que eles estão vendo aí, senão eu estaria frustradíssima com meus três filhos, porque eles não leem o que eu leio. Mas eles sabem apreciar coisas e de um jeito que eu nem imaginava como, com uma profundidade que eu nem, nem pensava que eles pudessem fazer. Então, né, eu tenho que respeitar isso e ver que a literatura, essa necessidade que a gente tem de ficção está presente em muitos meios e de muitas formas. E texto escrito eu, eu adoro, eu vou trazer para os meus alunos, mas eu tenho que saber que existem outros e tentar casar isso.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Acho que essa ideia tem sido útil no trabalho com o texto literário. Alguns alunos se sentem mais motivados a ler, a abrir as portas para o texto literário por meio de filmes e vídeos. Outras vezes, o trabalho pode acontecer com o diálogo entre diferentes mídias. Seja como entrada, seja par comparação ou diálogo, acho que o trabalho com o texto literário nas aulas de LP tem muito a ganhar com essa aproximação.

RENATA: Sim. E aí, minha última pergunta. O que que você entende por leitura literária?

CLARICE: Para mim, a leitura literária tem a ver, é, com o texto literário. E esse texto literário é um texto que, é, tem o objetivo artístico. Ele é, é texto e arte. Como ele é arte, ele não tem a intenção só de informar, ele tem a intenção de comover, fazer pensar, é... É... Ampliar a sua visão de mundo, de um jeito que só arte consegue fazer. Então, é um texto artístico, né? Nele, a palavra e a frase, o enunciado, eles podem ter um monte de, de interpretações, ser lido de vários, de várias formas, e a gente percebe que ele é literário quando ele consegue fazer isso com você. Ele, ele, ele te leva a ver um mundo maior. Por exemplo, tem que exemplificar, porque eu não sei explicar teoricamente. Mas eu penso assim, "O Diário de Anne Frank". Quando aquela menina escreveu, ela estava escrevendo um diário. Por que que eu posso achar que aquele diário é literatura? Tá? É um texto literário? Porque primeiro, a qualidade do texto dela, quando você vê ali, as reflexões, o grau de subjetividade, é, que ela, ela consegue colocar naquele texto é tanto que você se vê nela, você, você começa a participar daquele, daquele espaço como se você tivesse lá, ela te aproxima da realidade dela. Então, é um texto que tem, é um texto literário. Quando ela escreveu, ela não pensava nisso. Com certeza. Não era essa intenção, né? Se bem que ela escrevia e reescrevia. Ela queria que o texto fosse bom, que tivesse qualidade, assim, que tivesse... Mas ela tinha noção que ela estava fazendo uma obra de arte? Né? E ela estava fazendo, então esse texto literário é arte, é um texto que faz você crescer como ser humano.

RENATA: Está certo. E aí você me fala o que você fez esse ano que você estava ansiosa?

CLARICE: Estou doida para falar. É o seguinte, a gente, é, com esse período aí maluco de eleições também, nós ganhamos duas maletas de leitura. E eram para ser distribuídas para os alunos, né? Uma delas é da editora Globo Livros, sei lá como o negócio está, as coisas caem de paraquedas. Mas é uma maleta por aluno. Eu pensei: "Meu Deus do céu".

RENATA: Quantos livros?

CLARICE: Oito. Então são dezesseis livros. Uma maleta eu pedi para ficar lá. A maleta da, da Globo Livros depois eu te passo, né? Eu, eu fiquei, assim, encantada. Então eu ganhei trinta e dois livros. Tá? Eu fiquei, assim, doida por todos eles. Esse aqui, eu estou fazendo o seguinte. Eu acabei com todo o meu currículo, mudei tudo e falei: "A minha aula é só aula de leitura".

RENATA: A minha também.

CLARICE: É só, é, roda de leitura. Tá? Quem vier vai saber que a gente só vai fazer isso. E eu apresento um livro por semana, mas não é por semana porque não dá, esse, eu levo mais tempo. E eu sei que é cansativo para eles, mas eu queria que esse, esse livro não chegasse para eles, assim, de paraquedas sem nenhuma mediação. Entendeu? Esse material. Então, Lia Neiva. Eu não conhecia Lia Neiva. Eu nunca tinha lido nada dela, e agora eu tenho quatro livros dela. E eu gostei, é bem interessante. Esse conto aqui, "O Androide Perfeito", meu Deus. Eu vou te contar até como eu tive que fazer um desse, desses trabalhos. Eu estou lendo com o aluno que mora em uma fazenda. Que a minha escola é limítrofe com a zona rural. Tem alunos que não têm acesso à internet porque não tem nem internet no local, então eu livro para ele em linha discada. E a gente conversa. Esse aluno eu ligo para ele, uma vez por semana e a gente fica lendo. Foi ele que sugeriu para mim. Sexto ano. O Mike. Eu só falo que é o Mike da fazenda. Eu descobri agora que ele mora na fazenda do Chitãozinho e Chororó, do filho, do Junior. Sabe, do Sandy & Junior?

RENATA: Sim, ele é filho do caseiro, alguma coisa, de algum funcionário.

CLARICE: Filho do caseiro, ele é filho do caseiro. Quando a mãe vai dar...

RENATA: E não tem internet na casa do caseiro.

CLARICE: Não. Exatamente.

RENATA: Filhos da puta. Filhos da puta.

CLARICE: Então. Aí a mãe dele quando vai para a casa da patroa baixa os vídeos que eu faço, baixa os links dos vídeos e quando ele vai para casa aí ele vê no WhatsApp da mãe e coisa, mas o WhatsApp só funciona quando ela está na casa do dono. No Wifi. E aí quando volta para a casa dela não tem, tá? Tá. E aí a gente conversando, e a gente conversando sobre esse texto, e ficou para hoje a gente terminar. Eu sei que é feriado, mas eu, eu sei que não tem muito tempo, mas é 17h30, 17h30 hoje eu vou falar com o Mayck. A gente vai terminar a história, a leitura. Ele lê para mim. Aluno de sexto ano. E a gente vai, sabe, fazendo, é, antecipação. "E agora o que será que vai acontecer?", são histórias estranhas. Esse livro aqui, meu Deus, que coisa mais linda de livro. Esse é a minha mais recente paixão. Olha, eu faço um monte de coisa errada, está gravando, né? Eu digitalizei ele todinho. Todinho. Peguei, digitalizei, fiz uma aula com Power Point, fui lendo com os alunos, digitalizei. É "A Fantasia da Família Distante". O narrador é o cachorro, tá? Ele puxa o fio do assunto. Olha a imagem. Ele puxando o fio do assunto. O assunto é a doença e talvez até a morte, porque a gente não sabe, de um dos personagens. Então, é lindo. E cada, a família, é, cada um é um personagem da literatura, então tem a Clarice, aqui tem a Clarice, a Cecília. A mãe se chama Cecília. O pai se chama Carlos. É o Carlos Drummond.

RENATA: Carlos Drummond.

CLARICE: O, a, a mãe é Cecília Meirelles, mas é só Cecília. A filha é Clarice, o outro filho é José. E aí que eu fui perceber, porque o texto dá para saber. É o José Guimarães Rosa. É José, e o outro filho é...

RENATA: É a geração de trinta.

CLARICE: Pera aí, quem é o outro filho? É o... O filho do meio... É, qual que é? João. Mas é Graciliano Ramos. Eu nem sabia que era João. O filho do meio, olha só. Mastigava insônia, engolia profunda angústia, repetia histórias de Alexandre. Desembestava a correr para a terra dos meninos pelados e de repente, todos os meninos eram vidas tristes, vidas sem sonhos, vidas secas.

RENATA: (Risos) Que legal esse.

CLARICE: E é o João, o menino se chama, esse se chama João, João Graciliano Ramos. E o José é José...

RENATA: Guimarães Rosa.

CLARICE: Guimarães Rosa. E o Luís? Luís Monteiro Lobato.

RENATA: Esse eu jamais saberia.

CLARICE: O tio era Luís, jamais eu ia saber, mas você sabe pelas referências.

RENATA: É, pelo intertexto, né?

CLARICE: Isso. Aí você vai vendo e poxa. Esse é o livro, eu apresentei esse ontem, por isso que é a minha paixão de ontem. Eu vim estudando, montei a apresentação e hoje de manhã um "aluninho" falou: "Professora, já sei qual o livro que eu quero fazer resenha". Porque eu falei para eles, vocês vão fazer o "booktube". Eu só tenho dez alunos participando, mas aí um ligou e falou assim, ligou, mandou mensagem: "Já sei, eu quero fazer o livro de ontem, eu adorei aquela aula de ontem". A gente conseguiu ler todo em uma aula. Esse se você quiser eu te passo o slide.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Tenho o vídeo desse aluno... Ele fez uma apresentação do livro. Aliás, dois vídeos desse livro, por escolha de alunos.

RENATA: Pode passar, eu sou a favor da "compartização", compartilhamento de coisas culturais.

CLARICE: Sabe o que acontece? Eu tenho um princípio, se a escola tem e cada um aluno tem, então eu não estou fazendo pirataria, eu só estou fazendo mediação. (risos)

RENATA: É, a questão é que não pode pulverizar, mas você...

CLARICE: É, não pode pulverizar, né, mas é um livro lindo, lindo, nota dez. E tem vários, os livros são muito bons. Tem Ziraldo, três de Ziraldo. Tem esse daí, tem o da Lia Neiva. É... São oito livros. Então eu estou fazendo isso. Cada aula, mas essas aulas estão se esticando tanto, eu não acabei, eu estou nesse que foi o sexto.

RENATA: Eu estou... Eu também só faço leitura.

CLARICE: Só leitura.

RENATA: Ah, porque eu acho que tudo o que eu der eles vão perder, né? Você entende?

CLARICE: Exatamente. Entendo.

RENATA: Não, assim, é... Eu vou parar de gravar.

CLARICE: Não é para todos.

RENATA: Exato.

CLARICE: Mas, não, é porque a gente está dentro de um contexto maior e esse contexto precisa de várias outras coisas. Mas, a literatura, depois de tudo, foi o que ficou. Nessa pandemia, para mim, assim, o que ficou? Eu posso ficar sem tudo, mas eu não posso ficar sem os livros. Né? Então eu acho que essa, para mim, é a minha finalização. Podia ficar sem qualquer coisa, mas sem os livros não dá. Aí não faz sentido ter aulas de português.

RENATA: É, não faz sentido algum. Você tem algum comentário, alguma coisa que você queira acrescentar?

CLARICE: Não, é isso, mesmo, é essa questão que, se tivesse que acabar tudo, a única coisa que teria que ficar seria a literatura no ensino de língua portuguesa. Entendeu? Para mim, é isso que eu acho, né? Se eu

não tivesse que dar aula de mais nada, escolher apenas alguma coisa, né? Mas eu, eu teria, eu gostaria de trabalhar com essa parte de leitura. E peço desculpa que eu falo demais, né?

RENATA: Eu também. Falamos.

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Agora o Mayck tem internet em casa, não sei como, mas já participou de aulas online neste ano.

CONCEIÇÃO

RENATA: Na verdade, eu vou aprofundar as questões do questionário e vou fazer outras questões, tá? A minha pergunta, a minha pesquisa ela está preocupada em investigar quais são as representações de professores de português em relação ao ensino de literatura e a literatura em geral. Então, a pergunta que eu queria, realmen, a pergunta que eu me fiz é: "Será que o professor de português do Fund. II ele se reconhece como professor de literatura?", né? Porque geralmente não, né, é, é um professor de gramática, ou sei lá, ou dessa nova, da nova metodologia que são os gêneros, né, mas não se, enfim. E aí, é, basicamente é entender o que que o professor de português acha disso, né, como ele vê a literatura, o ensino, se é importante ou não, se tem que ter lugar ou não. Basicamente é isso, é... Eu, se sinta à vontade de, se não quiser responder também, se achar que não faz sentido também, é porque eu fiz uma entrevista com uma colega que falou assim: "Ai, desculpa, eu não posso te, eu não estou te ajudando", e eu: "Não, não é uma questão de me ajudar ou não, eu acho, você tem que ser verdadeira, tem que responder o que vier na telha, né?", não, não tem isso de certo e errado.

CONCEIÇÃO: É espontâneo, né?

RENATA: É, não tem. E aí bom, eu já comecei a gravar e eu vou tentar falar o mínimo possível porque a transcrição vai ser de matar, né, então... É, vamos lá. A minha primeira pergunta é se você se lembra de ter tido aulas de literatura no Ensino Fundamental II.

CONCEIÇÃO: Então, eu estudei em escola pública toda a minha vida escolar, né, desde o Ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. E assim, literatura que eu me lembre, a gente tinha salas de leitura, já, né. Na época eu estudava em escolas da prefeitura e a gente já tinha lá as aulas de leitura, então assim, o que eu consegui quando eu tive entendimento assim de distinguir os gêneros, né, o que eu consegui entender como literatura eram as poesias que as professoras passavam, né, principalmente nas aulas de português. E aí elas passavam aquelas poesias e pediam uma interpretação de texto, reconhecimento de rima, então a minha proximidade com o texto literário na escola, no Ensino Fundamental, foi essa. Eu me lembro.

RENATA: No fund. II.

CONCEIÇÃO: Isso. Eu me lembro de ter a literatura mais presente no Ensino Médio, assim, como, né, literatura mesmo.

RENATA: (inaudível)

CONCEIÇÃO: Isso, a professora nomeava mesmo, né, que era um conto, que era uma crônica, mas assim, dentro do gênero, dos gêneros literários era mais a poesia, né, dentro do Fundamental II.

RENATA: E deixa eu te fazer uma pergunta, você lembra de ter lido livros por bimestre, não tinha isso, como que era?

CONCEIÇÃO: Eu não me recordo, assim, de empréstimos, porque agora eu vejo que tem essas, né, tem a questão lá da Minha Biblioteca, que a prefeitura envia livros, e tal. Mas na minha época eu não me lembro de ter pegado empréstimos, assim, eu lembro que a gente lia na, na aula de leitura, né, destinada para esse fim, mas o livro ficava na escola. Não me recordo de, de ter pego, assim, livros emprestados. Eu comecei a me aproximar de empréstimos de livros em bibliotecas públicas, né, e aí é por isso que a Michèle Petit faz muito sentido para mim, né, no, quando ela fala da questão das bibliotecas, porque foi lá nas bibliotecas públicas, depois do Ensino Médio, que eu comecei a ter mais contato com a leitura, né. Porque até então os meus pais eles não tinham hábitos leitores também, e na escola eu não me recordo de ter um contato mais efetivo com a leitura.

RENATA: Talvez hoje seja diferente com eles, né?

CONCEIÇÃO: Eu acho que sim, porque tem a Minha Biblioteca, né, e os livros que a prefeitura envia são muito bons, assim, né? São títulos bem interessantes e eles podem também fazer empréstimos, né, mesmo que o livro não volte, mas o importante é que a prefeitura está fornecendo esse, esse caminho, né, de aproximação com a leitura. Mas eu não me lembro de ter leituras nem obrigatórias, assim, eu me lembro no Ensino Médio. Eu estudei em uma escola que eles faziam trabalho interdisciplinar, e aí a gente tinha que adquirir o livro e no final do ano tinha um provão, né, com todas as disciplinas abordando os temas do livro.

RENATA: Era uma escola municipal, estadual?

CONCEIÇÃO: Era estadual, estadual. O Ensino Médio eu fiz em uma escola estadual e o Ensino Fundamental I e II eu fiz na escola municipal. Mas nessa estadual a gente tinha até uma biblioteca que a gente poderia retirar os empréstimos e aí teve essa, esse provão do livro, que era uma coisa que, a gente tinha que ler, né, não era uma coisa, assim, de ler o resumo e fazer, vomitar tudo ali, né. A gente tinha aulas com discussões do livro, a gente tinha, teve o provão, né, com temas do livro e temas relacionados ao livro. Então, por exemplo, no livro lá tinha o traficante que atravessou a fronteira da Bolívia, por exemplo, então geografia abordava essa questão, né, do tráfico de drogas, da, da questão de fronteiras políticas, então foi aí que eu percebi, assim, que a leitura ela está muito associada com todas as disciplinas, né, então a gente tinha, todos os professores procuravam ali um intertexto com aquele livro, né?

RENATA: Tá. Nesse primeiro contato que você disse que você teve com literatura, entendo literatura como, né, poesia, como, qual foi a sua, que você se lembra de ter gostado das aulas, de não ter gostado, qual foi sua relação com essa, com esse conteúdo naquela época?

CONCEIÇÃO: Eu me lembro que no Ensino Fundamental, né, no Ensino Fundamental II, é, o texto ele tinha uma função mais utilitária, assim, de interpretação, né, então a gente lia o poema, não tinha muito essa questão de recepção estética, né, a gente lia o poema, identificava as rimas, identificava o que que o eu-lírico queria dizer com aquilo, muito embasado no material didático, né, no livro didático ou em uma apostila e isso, ó, a relação era essa, assim. Então para mim, o, a poesia ela estava mais relacionada com o tema de amor, né, que era o que, a gente tinha mais contato, e com essa questão utilitária do texto mesmo, né, o que o eu-lírico quis dizer, a interpretação daquele texto, de um caráter mais fechado, então a gente teria que responder aquilo que o professor considerava correto, né, e não assim, a percepção do que aquilo me despertou, não tinha muito, assim, esse caráter do, de querer saber o que que aquilo desperta no aluno, era mais utilitário mesmo, né, as rimas, quantas estrofes, quantos versos, aquela coisa bem concreta mesmo do texto, né?

RENATA: E você gostava ou não gostava?

CONCEIÇÃO: Não, odiava. (Risos) Odiava, eu achava que, poesia para mim era uma coisa que estava muito distante, assim, do prazer literário, assim, não... Até hoje eu acho, Renata, que impactou, sabe? Porque a poesia, os textos poéticos, assim, são os que eu menos leio, né, eu quando busco literatura é mais textos em prosa mesmo, eu acho que, acho que impactou um pouco, até conversando com você agora eu acho que acabou que, que a poesia, ela começou, eu acho que eu comecei a ter uma relação mais próxima com ela quando eu fiz cursinho pré-vestibular, porque aí no cursinho o professor trazia um pouco mais dessa questão estética, né, e aí ele trazia também a poesia, né, como crítica social e não só relacionada ao amor, ao sentimento, né, então quando eu comecei a conhecer o Drummond, né, e as poesias dele com um outro caráter, né, com um outro viés, foi que eu percebi, comecei a me aproximar mais, mas na época da escola era só aquilo, o livro, a interpretação, o caráter mesmo utilitário e ponto, né, e a gente respondia e não ia muito além. Eu acho que talvez também que o professor, não sei, talvez ele não tinha o preparo também para lidar com essas questões, né, de recepção do texto, né, como é que o aluno se coloca diante

do texto. Na minha época a gente não tinha muita voz, né, a gente respondia o que o professor esperava, o que o material didático, né, conduzia e acabou.

RENATA: É interessante isso, né, de achar que poesia só se refere ao amor, quando você leva isso para a escola e você não leva a poesia, você tenta quebrar e eles se inte- eu vejo que eles se interessam, principalmente as poesias de denúncia social, né? Mas é isso, também, né, tem todo um trabalho, a gente tem que ampliar o repertório, né? E aí no Ensino Médio você também teve que ler livros, né, não sei se tem a ver com aquele listão do vestibular, parece que não, mas quais foram, qual foi a literatura apresentada para você no Ensino Médio e como você se relacionou com ela naquela época?

CONCEIÇÃO: É muito marcante para mim, porque assim, até então eu não conhecia muitos autores literários, eu fui conhecer mesmo no segundo ano do Ensino Médio que uma professora leu o conto "A Cartomante" e ela fez uma atividade. Ela leu o conto e omitiu o final e pediu para a gente criar um final. E aí eu, eu me encantei com aquele, com aquele conto, né, com a questão da progressão do tempo, ali, o Machado, né, indecifrável, né, acho que não tem nem adjetivo para ele. E aí eu me lembro que esse conto me marcou, aí eu escrevi um final porque eu queria copiar o tipo de escrita dele, olha eu, né, a minha prepotência, com sei lá, 15, 16 anos querendo escrever igual o Machado. Mas aí eu fiz o final, né, da história e perguntei para a minha professora: "Mas quem é esse autor?", né? E aí ela falou: "É o Machado de Assis, tem aqui na biblioteca da escola", né, e tal, e aí a minha mãe ela trabalhava de empregada doméstica em casas de professoras, né, e eu lembro que essas professoras, elas tinham aquelas coleções do Estadão que era aquelas listas de vestibular, que vinham.

RENATA: (inaudível)

CONCEIÇÃO: Isso, e aí ela, eu falei para minha mãe: "Mãe, será que você acha o livro lá do Machado de Assis, assim e assado", e aí ela falou: "Ah, eu vou ver, porque elas têm um monte", e aí a minha mãe veio trazendo, foi aí que eu acho que me aproximei, não foi nem por conta do vestibular, de, por conta dessas listas, mas como eram livros que eram abordados no vestibular, aí eu fui me aproximando dessa literatura. Então eu comecei, é, lendo o Machado, a minha mãe trazia: "Olha, do Machado tem esses", e aí eu lia. Eu lembro que eu li "Dom Casmurro" e fiquei, assim, fascinada, né, com aquela, com aquela escrita, tudo. E aí eu, eu, falei para minha mãe: "Será que tem outros desse mesmo estilo?" E aí a minha mãe veio trazendo, mas a minha mãe também não sabia, então ela trazia o Eça de Queirós, né, foi trazendo os livros e eu lembro que na fase da adolescência, como eu não, não trabalhava ainda, eu tinha um tempo ocioso, né? Minha mãe saía para trabalhar e eu cuidava de casa, cuidava do meu irmão. E naquele tempo ocioso então eu comecei a ler, né, e aí foi que eu me aproximei mesmo da literatura, né, foi através dessa professora e depois a minha mãe trazendo esses livros, ela trazia, eu lia, e ela devolvia. E fui, fui lendo, e aí eu fui conhecendo outros autores, né? Mas o mais marcante foi o Machado mesmo, nessa época da, do Ensino Médio.

RENATA: A sua entrada da literatura foi pelo Machado, então?

CONCEIÇÃO: Foi pelo Machado, foi pelo Machado.

RENATA: E essa professora era professora de português?

CONCEIÇÃO: Isso, ela era professora de português.

RENATA: O Estado tem distinção, tem diferença de professor de português e literatura? Eu não sei.

CONCEIÇÃO: Não, só português. Ela trabalhava, aí eu acho que ela mesma, né, dividia em duas frentes aí, né, que era língua portuguesa, gramática e a literatura. Mas também sempre voltada, assim, ela, ela lia, mas sempre com aquela, voltada com aquele caráter ainda de que o aluno tinha que fazer uma produção escrita, de que ele tinha que interpretar aquilo, a questão dos contextos históricos, da linha do tempo lá do trovadorismo, sempre teve, né, então assim, era sempre mais voltado para esse caráter utilitário e, mas algumas atividades ela tratava de percepções, né, do que a gente achava, como seria o final, o que que a

gente considerou daquela história, às vezes ela abria um espaço para discussão, mas a preocupação dela era aquela questão de você saber o momento histórico, né, aquele caráter voltado para o vestibular, mas é engraçado que eles não mencionavam tanto em vestibular, né, eles, eles ensinavam literatura de um jeito, é, de cursinho, mesmo, né, aquela coisa histórica, mas eles não falavam muito sobre isso, eu não me lembro.

RENATA: Deixa eu te fazer duas perguntas. É, uma delas é: Você já tentou fazer esse, essa aula de, mesmo uma aula ou com esse texto ou com outros textos na sua, nas suas turmas?

CONCEIÇÃO: Para o aluno criar um final?

RENATA: É.

CONCEIÇÃO: Não, não tentei. Não tentei. Não tentei. Não tentei ainda. Mas assim, eu já li alguns textos para eles e, e assim, a gente conversou sobre, né? Eu falei: "O que que vocês acharam, né, o que que vocês acharam da conduta da personagem, o que que vocês sentiram?". Depois do mestrado, né, Renata, eu comecei a ter um pouco, um olhar mais diferente, assim, para, para o ensino de literatura, né? Então foi depois do mestrado que me incentivou mais a, a conversar com o aluno sobre a percepção dele, né, a respeito do texto. Mas o, o texto- Mas eu já fiz, assim, comparações, né, por exemplo, pegar, é, aquele, aquele, acho que é Capitu que é a série, eu já passei um episódio, que foi o episódio do beijo e li o capítulo que ele fala, né, e aí a gente fez a discussão, a comparação, conversamos sobre aquilo, se, o que que eles achavam, e aí a, foi uma aula bem interessante porque eu dou aula para o Ensino Fundamental e as abordagens literárias no Ensino Fundamental eu acho muito escassas, né? E, e lá, no...

RENATA: E esse Capitu, desculpa te interromper, isso do Capitu, é, que ano você trabalhou com eles?

CONCEIÇÃO: Eu trabalhei no oitavo ano, se eu não me engano. No oitavo ano. Porque a gente estava falando, eu não me lembro como é que surgiu o assunto do, do Machado, eu não me lembro se foi um conto que o livro estava abordando, acho que foi um conto, mas era aquele "Um Apólogo", né, "Um Apólogo", da agulha, da... Então, era aquele. Mas sempre com aquele caráter de fábula, né, aquele caráter de moldar a moral da história, né, moldar um pensamento ali ético e tal. E aí eu falei: "Não, vou pegar o Machado por outra abordagem". E aí...

RENATA: O "Apólogo" devia estar em algum livro didático ou algum suporte, né?

CONCEIÇÃO: Sim, ele estava no livro didático.

RENATA: Entendi.

CONCEIÇÃO: Estava no livro didático. E aí tinha todas aquelas questões de interpretação e eu falei não, vamos, vou abordar o Machado também por esse viés, mas por um outro viés.

RENATA: Machado meio light, né?

CONCEIÇÃO: É, é. E aí eu li o capítulo "O penteado de Dom Casmurro" para eles e passei o vídeo[108] e perguntei para eles, né, como é que eles imaginaram, se era daquele jeito, que que eles sentiram, que que eles acharam, e eu lembro que teve uma aluna que falou: "Nossa, se um cara escrevesse isso sobre mim eu casava com ele", sabe, tipo, ela ficou... Deslumbrada com o jeito que ele descreve, né, o primeiro beijo, né. Tem também um viés romântico ali, né. Tem o crítico, claro, mas eu quis dar essa abordagem e fazer com que eles associassem, né, o, o teatro, né, a produção ali cinematográfica com o que estava escrito, né?

[108] Da série "Capitu", uma adaptação desse capítulo foi exibido na Globo.

RENATA: Entendi. E você antes de, né, conhecer o Machado, tal, ler o Machado, você já se considerava uma leitora? Você tinha o hábito de ler?

CONCEIÇÃO: Não, não. Eu lia muito pouco, muito pouco. Porque era aquela história, né, para mim ler dava sono e eu me lembro que a minha mãe tinha poucos livros em casa. Quando eu era criança eu via o "Vidas Secas", o "Capitães da Areia" e a minha mãe não deixava eu ler esses livros, não sei se era por conta do teor, né, de serem livros mais pesados, né, não sei, no sentido da temática, mas ela não deixava eu ler. Tanto que "Capitães da Areia" até hoje eu não li. Eu me lembro que ela me mostrou, eu achei o livro, acho que nos guardados, e eu falei: "Nossa, que livro é esse?" E ela: "Ah não, esse livro tem uns assuntos meio pesados para sua idade".

RENATA: Ela já tinha lido?

CONCEIÇÃO: Já, já. Já tinha lido. Ela lia pouco também.

RENATA: Ela quis te preservar.

CONCEIÇÃO: Foi. Ela falou: "Ah, esse, esse livro tem umas, é pesado para a sua idade, tem palavrões, tem histórias muito pesadas para você, não, você não deve ler esse".

RENATA: A sua mãe é nordestina?

CONCEIÇÃO: Não, meu pai é nordestino. Meu pai é de uma cidade que chama Sanharó em Pernambuco.

RENATA: Não, porque aí, se ela fosse nordestina poderia ter a ver com Vidas Secas, né? A questão...

CONCEIÇÃO: É, então, o meu pai viveu um pouco isso, né, tanto que ele gosta muito do Graciliano, né, e a gente... Do "Vidas Secas", né, a gente... Eu leio bastante, ele também leu bastante, mas eu me lembro que a questão da leitura era isso, né, tipo, não... Eu não conseguia assim me aproximar muito desses livros, e eram os únicos livros que tinham em casa e eu não me considerava uma pessoa leitora, eu acho que eu comecei mesmo, assim, a minha vida como leitora depois do Ensino Médio, a partir do Ensino Médio, né? E meu pai trabalhou como porteiro, ele trabalhou a vida inteira como porteiro e ele trabalhou na Saraiva. E aí eu me lembro que ele trazia livros que iam para descarte que eram livros que tinham pequenos defeitos, de lombada, coisas, né, poucas.

RENATA: (inaudível)

CONCEIÇÃO: E ele trazia, né, mas ele trazia assim, meio sem critério, então tinha livro lá de História do Brasil e eu ia lá e lia. Livros, sabe, assim, não era só livros literários, né, era livros no geral, e eu lia o que caía nas minhas mãos, então assim, às vezes as patroas da minha mãe mandavam livros espíritas, e eu lia. Aí depois que eu comecei a, a, a ir distinguindo: "Não, isso aqui é didático, isso aqui, né, é espírita, isso aqui é literatura".

RENATA: É, tem um tema, né, de que o adolescente ele tem essa, ele vai, né, vai criando repertório, a voracidade da leitura do adolescente até ele ir conseguindo. É...

CONCEIÇÃO: É, é.

RENATA: Mas é, isso de seu pai conseguir pegar os livros foi mais, então mais perto da sua adolescência, né, porque você disse que na sua casa não tinha tantos livros, assim.

CONCEIÇÃO: Isso.

RENATA: Mas sua mãe é leitora.

CONCEIÇÃO: É, ela é. Ela é. Não, assim, com tanta frequência, né, mas ela lia bastante, principalmente livros espíritas, né, ela gostava muito. Eu acho até como uma forma de busca, de autoajuda, não sei. Ela lia, eu lembro que na época de...

RENATA: (inaudível)

CONCEIÇÃO: É, eu lembro que na época que a gente passou assim por uns perrengues assim, de, de dinheiro mesmo, meu pai perdeu o emprego, ela lia muito literatura, esses livros espíritas, né? Acho que como busca ali de se manter firme, e tal, então ela acabou também buscando na leitura uma ajuda, né?

RENATA: Sim. Aí, eu vou te perguntar, é... Se algum professor ou professora foi marcante na sua trajetória e estudante do Ensino Básico.

CONCEIÇÃO: No ensino básico foi essa professora, né, do Ensino Médio, que ela leu, fez essa leitura aí do Machado, e eu tive um professor de geografia também que ele me emprestou um livro da Olga Benário, né, a biografia da Olga Benário.

RENATA: Do Fernando Morais.

CONCEIÇÃO: É, e foi um livro assim que impactou para mim demais, demais. Foram dois, dois professores que me incentivaram a leitura, assim. Que eu me lembre, né?

RENATA: Então o que te mais interessou nesses professores foi essa, foi o quê? O que que mais te interessou nesses dois professores para você?

CONCEIÇÃO: Eu acho que o, a professora de língua portuguesa foi, o texto que ela leu, me chamou muito a, muito a atenção, assim, porque foi um... Um final surpreendente, eu nunca tinha visto uma história como a (...) desde aquela, sabe, que a história começa no meio, e aí você vai criando todo o, né, uma estrutura ali de tempo para poder entender, então aquilo me marcou demais. E aí eu falei: “Gente, como é possível alguém conseguir escrever desse jeito?” E às vezes...

RENATA: Ah, você ficou encantada pela forma.

CONCEIÇÃO: Fiquei. E às vezes assim, como ele descreve o que a gente sente, né, para um adolescente é muito difícil nomear, né, o sentimento, né, e aí quando eu, eu lia, o Machado parece que me... Decifrava os sentimentos, né, é bonito isso, né? Mas eu sentia isso, aquela coisa, aquela inconstância da adolescência, né, aquele sentimento, aquilo me decifrou, então eu acho que a forma, a escrita como foi apresentado foi o que mais me marcou. E no caso do professor de geografia, acho que foi o fato dele acreditar em mim. Porque o que eu percebia é que muitos professores entravam na sala de aula muito desacreditados, né. Eu, eu vivi na periferia, eu morei em terreno de ocupação, eu vivia na Cidade Tiradentes. Inclusive eu dou aula em uma das escolas que eu estudei. E eu vi os professores muito desmotivados, e muito, assim, descrentes de que a gente fosse virar alguma coisa, sabe, assim. Então, quando um professor vinha e ele me elogiava muito esse professor de geografia, ele pedia redações para a gente, às vezes, sobre questões geopolíticas e tal. E aí ele me, me motivou, e aí ele falou: “Olha, você escreve muito bem”, né, “Você é uma pessoa dedicada, você quer um livro, eu vou te emprestar um livro, você promete que você vai ler?”. Eu falei: “Não, eu vou ler, claro”. Então assim, eu acho que o incentivo dele, né, com relação à minha leitura, né, foi o que me motivou a ler. E aí eu fui lendo mais, mais, e mais, e aí eu fui ler, li “Senhor dos Anéis”, li “O Hobbit”, aí ia nas bibliotecas públicas e pegava vários livros...

RENATA: E esse professor também é do Ensino Médio?

CONCEIÇÃO: Também, do Ensino Médio.

RENATA: E qual a escola que você dá aula hoje?

CONCEIÇÃO: Hoje eu dou aula na EMEF Elias Shammass.

RENATA: Certo. É, aí eu vou te perguntar qual a sua relação com a literatura.

CONCEIÇÃO: Hoje, eu acho que...

RENATA: Eu vou definir. Segundo Emile Bruneau, a relação com a literatura é definida como um conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras literárias ou com as práticas ligadas à literatura.

CONCEIÇÃO: Eu acho que a minha relação com a literatura foi de construção de sujeito, mesmo, sabe, a questão do, do Antonio Candido, assim, de, de se tornar humano, né, de ter o direito à literatura e você se reconhecer como, como pessoa, eu acho que foi essa. Foi de constituição de sujeito, sabe, assim, de, de se identificar como pessoa, e, e, e... ter um senso crítico maior, mais aflorado. Eu acho que a literatura ela, ela me construiu enquanto pessoa mesmo, né, e hoje a minha prática na escola mudou. Assim, apesar de ter muito esse incômodo de que a literatura, principalmente a abordagem estética, não é tão realizada nos manuais didáticos, eu tenho feito diferente, né? Então eu tenho, eu sempre levo, quando a gente tinha aula presencial, né, eu sempre levava leituras anteriores, né, à aula, para a gente começar com uma leitura. E aí eu gosto muito do Ciríaco, gosto muito do Sacolinha, gosto muito da literatura marginal porque eu acho que é, é, o aluno ele, ele demonstra, né, interesse. Claro que tem outros temas também, né, não que eu estou definindo o gosto dele. Mas eu percebi que eles, quando eles olham para aquilo eles falam: “Mas isso é literatura?”, né, “Mas você pode ler isso na escola?”. Então assim, a literatura, ainda, eu percebo que para o aluno ela está muito no sentido didático, né, e não no sentido de fruição.

RENATA: E da vida.

CONCEIÇÃO: É, e da vida, e quando a gente leva um texto para eles, né, é, do Sacolinha, do menino que queria fugir da aula de matemática, ou do Ciríaco que fala sobre uma situação de estupro, de violência sexual. Porque a gente tem alunos que sofrem isso, né, na, no nosso público ali, né, no público que a gente recebe, eu percebo que rola um processo de identificação e até o aluno que menos faz atividades, que menos participa começa a se interessar e participar, né? Eu fiz um projeto de Slam na minha escola há uns dois anos atrás e eu tenho alunos que agora são slammers também e que escrevem poesias autorais. Então eu acho que, que, a minha relação com a literatura é de formação de sujeito mesmo. Sem ela a gente não, não consegue se ver como... Sabe, assim, como sujeito completo, ou como pessoa, não sei te explicar, assim. É isso, é uma constituição de que agora eu me coloco no mundo como pessoa crítica. Agora eu sei o que eu sou. Porque para aqueles alunos, é, é muito isso, sabe, “Eu não sei o que eu sou, eu estou esperando alguém me dizer para onde eu vou, e o que eu vou fazer”, né? Eu percebo que eles têm uma busca incessante assim, de “O que que eu vou fazer? O mundo se encerra aqui, o mundo é a Cidade Tiradentes”, né, não tem uma ampliação. Então quando você traz a literatura, principalmente de crítica social, aquilo ali começa a formar senso crítico neles de um jeito, assim, que é irreversível, né? É muito... Então a minha formação com a literatura é essa é de formação de sujeito, de dizer: “Olha, é o direito ao prazer estético, à fruição, não é só você dizer: 'Ai, por que que o autor usou uma oração coordenada', não tem esse, mais tanto esse sentido utilitário”. Mas é, uma crítica que eu fiz até inclusive na minha pesquisa de, de mestrado é essa, de que tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade não trazem muito essa questão da percepção estética, né, do, do aluno. Para ele se colocar diante do texto e dizer: “Eu gostei, eu não gostei, eu acho que...”

RENATA: Você analisou, você analisou isso, como sujeito leitor? Sujeito leitor no currículo da cidade e na BNCC.

CONCEIÇÃO: É, eu analisei. Parte da minha pesquisa foi essa, porque eu trabalhei um microconto, eu, na minha pesquisa, né? Era uma, os alunos tinham muita dificuldade com a escrita, e aí eu trabalhei o microconto e os alunos que até tinham problema de alfabetização começaram a produzir microcontos. Então foi uma coisa que, é, foi uma coisa que aproximou, e aí eles começavam a se colocar diante do texto, comentar o texto do colega, porque eu vejo assim, que o aluno às vezes ele não se sente autorizado a criticar o autor literário, né, porque o professor já coloca aquele estigma de que: “Ai, é o Machado, então você tem que, você tem que...”, né, “ovacionar ele, o tempo inteiro, mesmo sem entender”. E aí a gente, com o meu

projeto a gente começou a discutir isso. “Você gostou? Você não gostou? O que que mexeu em você?”. Eu lembro que teve uma aluna que, eu li um microconto que era sobre o Alzheimer e aí ela lembrou do avô, que o avô aos poucos também estava, a doença estava avançando e ele regredia, e ela sentia muita angústia com relação àquilo. Então eles começaram a, né, trazer questões de sentimento e de interação com aquele texto, né, de identificação ali, de se traduzir, assim como Machado me traduzia, né, traduzia os meus pensamentos, os meus sentimentos que eu não conseguia nomear, os alunos também nessas aulas de literatura, eles começaram a se traduzir, né, naqueles textos.

RENATA: Deixa eu te, você comentou, mas eu não anotei direito a frase, mas você falou assim, que agora, é que você mudou, eu não entendi isso, a partir de que momento você percebeu que você mudou essa abordagem?

CONCEIÇÃO: Eu acho que foi depois que eu comecei a fazer o mestrado lá no PROFLETRAS.

RENATA: Ah tá, entendi. E “O Direito à Literatura” era um texto que você conhecia já, ou você conheceu no mestrado?

CONCEIÇÃO: Eu conheci no mestrado, eu conheci o Antonio Candido no mestrado, né, e a...

RENATA: Acho que esse texto deveria ser obrigatório em todas as faculdades de Letras, eu acho, assim, sabe, no primeiro semestre?

CONCEIÇÃO: Sim, sim.

RENATA: Não faz sentido algum você passar, eu conheci ele no final da graduação, não faz sentido algum você passar quatro anos sem ler esse homem.

CONCEIÇÃO: Esse texto específico, porque eu já tinha lido vários, mas assim, dele...

RENATA: E aí eu vou te perguntar outra coisa. Depois eu pergunto mais da... O que a levou a escolher o curso de Letras e tornar-se professora de Língua Portuguesa?

CONCEIÇÃO: Então, na verdade, assim, eu... Quando eu estava terminando o Ensino Médio os meus professores ficavam, ficavam falando: “Olha, você tem que fazer faculdade. Olha, você tem que estudar, porque eu vejo potencial em você, é um potencial diferente que eu vejo na turma”, mas é, não sei, mas acho que é uma questão social mesmo, eles não têm, eles não, não, não... Os alunos dali não se enxergam com potencial porque não tem ninguém que fale. Mas até o aluno que não escreve, né, assim, com fluidez ele tem potencial sim, né. Eu percebi isso, a gente não pode julgar e dizer, bater o martelo e dizer: “Olha, você vai ser um nada na vida”, né, porque todos ali têm possibilidade, até os que têm problemas de alfabetização no nono ano, por que não? Mas enfim. E aí eles, eles percebiam, eu acho, que a minha, a minha dedicação, eu sempre gostei muito de estudar, Renata. Mas, mas eu não estudava para ser alguém na vida, eu estudava porque eu gostava, e eu acho que para ter aprovação dos professores também. Eu buscava o olhar.

RENATA: Ser enxergada, né?

CONCEIÇÃO: É, e o olhar da aprovação, assim, é uma coisa que eu trato na terapia, né, porque eu busco o olhar de aprovação das pessoas o tempo inteiro, então eu buscava também o olhar de aprovação dos professores. Mas aí eu falei: “Não, eu vou fazer faculdade, eu quero fazer”, e eu sempre gostei de lecionar, né, achava, assim, uma profissão admirável, assim, né, o professor, achava o professor um cara que estava muito acima de qualquer coisa, porque ele, né, tinha um conhecimento aprofundado naquele assunto, né, e ajudava as pessoas a entender melhor. (emposta a voz) E aí eu fui, é, e falei, conversei com meu pai na época, falei: “Ah, pai, eu acho que eu quero fazer faculdade, mas eu queria fazer faculdade de história”. E aí no ano que eu terminei o Ensino Médio, já estava tudo encaminhado porque eu ia fazer faculdade paga mesmo, o meu pai ficou desempregado. E, e aí ferrou, eu falei: “Bom, agora não dá, meu pai não vai conseguir pagar, eu vou trabalhar”. Aí eu comecei a trabalhar quando eu completei dezoito anos, e eu

comecei a fazer cursinho pré-vestibular. Porque o meu sonho era fazer faculdade na USP, né? E, e aí eu não consegui, eu prestei eu acho que uns seis, sete vestibulares, né, para faculdades assim, UNESP, UFSCar, UNICAMP, no ano que eu fiz cursinho, e aí eu consegui uma bolsa no ProUni. E aí tinha lá as opções né, e as minhas primeiras opções acho que era, a minha primeira opção foi História e as duas últimas foi Letras. E aí acabou que eu caí na segunda opção, consegui passar em segunda chamada e fiz Letras pela Anhembi Morumbi.

RENATA: Que bom, hein?

CONCEIÇÃO: É (hesitante), foi lá, mas foi muito frustrante para mim, porque meu sonho era USP, e eu acho que também assim, há um glamour por parte dos professores de cursinho, né, de estudar na USP.

RENATA: Muito complicado. A primeira vez que eu prestei vestibular que eu fiz jornalismo tinha isso e eu odiava, né, essa coisa de que se você não passar na USP você não é feliz, mas nessa vez prestei história na USP, porque eu gostava da professora de História do Ensino Médio, entendeu?

CONCEIÇÃO: Aham.

RENATA: Mas é complicado isso, né, de que não há vida, né, fora da universidade pública. Mas, por outro lado, eu também entendo, por uma série de razões, né? Por uma razão de não pagar, né?

CONCEIÇÃO: É, eu acho que tem uma questão política também, né, uma questão...

RENATA: Política. Não, mas eu acho que é isso, sabe, se eu ver como um direito, né. Só que eu tendo como um direito eu preciso entender tudo que engloba isso, né, de toda a desigualdade, que poucos têm, enfim, é muito complicado isso. E eu tenho muita noção de que eu entrei na USP em Letras, a minha segunda faculdade, porque a primeira foi na particular, porque é Letras, né, e oitocentos alunos entravam, porque se fosse oitenta, eu não ia conseguir passar, né, eu ia ter que estudar muito, né, que assim, eu não fiz na época porque eu já era mais velha, mas assim, é isso, né, você tem que ter muita noção do jogo ali, do social, ali, de todo o campo de forças.

CONCEIÇÃO: Mas, então, eu me culpei bastante, assim, na época que eu não consegui passar. Eu me culpei muito, eu falei: “Putz, eu não sou suficiente, eu não sou, eu não sou boa, eu sou um nada, eu sou burra”. Mas assim, eu passei por um, por um ensino público bastante deficitário. Eu me lembro que no primeiro ano do Ensino Médio eu praticamente não tive aula de química e física.

RENATA: Você estudava à noite ou de manhã?

CONCEIÇÃO: Eu estudava, eu estudei à tarde o primeiro ano do Ensino Médio, o segundo e terceiro de manhã. E tinha dia que eu praticamente...

RENATA: Não tinha professor?

CONCEIÇÃO: Não tinha, tinha dia que eu praticamente não tinha aula. Mas eu, engraçado que assim, essa ficha foi cair em mim, né, da questão social e da questão de que o problema não sou eu agora, depois de velha, entendeu, depois de ter estudado, depois de ter, né, ter assim, pensado nessa questão da perspectiva política mesmo, né? Então foi, foi muito, a faculdade de Letras é que me escolheu, eu fui lá, foi o que eu consegui fazer, e ainda eu fiquei muito, titubeei muito para tentar prestar de novo no segundo ano, tentar prestar FUVEST e tal, e eu passei na UFSCar mas eu fiquei com medo de ir, porque como que eu ia me sustentar? Não sei, né. Fiquei com, com receio, meu pai desempregado, falei: 'Não, vou, como é que eu vou fazer? Sem grana”. E aí eu, eu percebo que é essa a questão, é, é, a questão política mesmo. A escola pública ela, dar, dar errado é um projeto dela, né? Hoje eu acredito na escola pública.

RENATA: Quantos anos você tem?

CONCEIÇÃO: Eu tenho trinta e dois.

RENATA: Eu tenho trinta e seis. E eu acho que, igual você disse que você se culpou, eu também me culpei quando eu não passei, porque eu queria Casper Líbero no Jornalismo, porque era melhor. Mas eu acho também que, o que eu estou dizendo é que hoje nós estamos discutindo isso. Porque na minha época eu era rebelde, eu era meio adolescente rebelde e revoltada e não, se eu tivesse essa cabeça que eu tinha naquela época hoje, eu seria uma adolescente de esquerda. Entendeu? É isso, hoje a gente está discutindo isso, né, a gente, eu vou parar de falar porque eu vou falar muito, mas assim, na escola eu dou aula para os meus alunos que querem prestar Instituto Federal, ETEC no final do nono ano. Os que não quiserem tudo bem, mas eu estou dando aula para isso, eu estou dando aula para aquele que vai para a universidade pública se ainda tiver. E tem que colocar isso no horizonte de expectativas deles, né?

CONCEIÇÃO: Sim, sim. Fundamental, é fundamental. Mas é uma coisa que eu me culpei e me frustrei por muito tempo, é isso que você está falando, é essa questão de, de perceber, né, e quando eu estudei na Anhembi, a Anhembi também era para gente que tinha grana, né, e eu percebi, assim, eu falava: "Nossa", a galera chegava de notebook lá. E eu vinha de dois estágios com a marmita embaixo do braço cansada, né, e eu não, demorou para eu perceber essa questão de classe, porque esse discurso meritocrático ele entra na sua cabeça desde muito cedo, né? Eu acho que até a organização da escola, de você atribuir uma nota ao desempenho do aluno já é um discurso meritocrático, então eu achava que eu sendo boa aluna, eu tirando boas notas, o fato de eu estudar em uma escola, é, pública, era só consequência dessa ação, né? Eu, eu não pensava que eu teria questões sociais envolvidas. Isso não era discutido, né, é o que você está falando. Hoje em dia a gente discute. E eu passei uma humilhação, Renata, gigantesca, porque eu fui a aluna ProUni, eu tive 100% de bolsa. Quando nós chegamos lá para entregar os documentos, né, é... A, a mulher me tratou muito mal. Então tinha um lado, assim, de bancos de madeira para quem fosse aluno ProUni e um outro lado de bancos estofados para alunos pagantes. E ela me tratou muito mal, mal olhou na minha cara, me deu um número de telefone errado para eu poder ligar e marcar a entrevista com a pessoa que ia ligar e fazer a avaliação documental. Então assim, foi uma humilhação do início ao fim, eu lembro que o meu pai olhou pra, e eu falei, e eu já estava puta com aquilo, e eu falei: "Se é meu direito, eu fiz o ENEM, eu tirei uma nota, é meu direito estar aqui, eu vou ocupar esse lugar e acabou". E aí o meu pai falou assim: "Nossa, você me perdoa, porque eu não conseguir te dar uma educação de qualidade para você, para você conseguir uma faculdade, eu não tenho nem dinheiro para pagar, você me perdoa fazer você passar por isso".

RENATA: É, não é essa a questão, não é isso. É muito mais embaixo. Aí eu vou te perguntar da graduação. E aí como foram as aulas da graduação? As aulas de literatura.

CONCEIÇÃO: Eu cheguei na graduação esperando literatura assim logo de cara, porque quando eu tive literatura no cursinho foi uma, né, uma explosão, assim, de, de apreciação estética mesmo, né. Então eu falei: "Nossa, agora eu me vi, agora eu vou lá, estourei". Eu fui ter literatura no final do curso. Era um curso de três anos e o primeiro ano era principalmente voltado mais para a questão de pedagogia. Então a gente fazia lá a análise de documentos educacionais oficiais, tinha didática, psicologia da educação, era uma grade muito louca. E aí depois, no final, né, do, do curso, acho que no último ano é que eu fui ter literatura com uma professora maravilhosa, né, uma professora incrível e aí a minha relação com a literatura começou, né, com o ensino de literatura começou no final do ano da, da, do último ano da graduação e era também essa questão de ensinar como dar aula de literatura para, para o caráter utilitário do texto, apesar de que a minha professora fazia também uma abordagem estética, mas muito mais voltada para essa questão de como dar aula, né, para o aluno especificamente do Ensino Médio, que era a leitura, a literatura voltada, era voltada muito mais para esse, né, para esse público, e como dar aula para esse tipo de aluno. Era essa, eram essas as provas que a gente tinha, né, ainda mais a perspectiva didática.

RENATA: E aí você teve, como que é isso, é uma aula durante um ano?

CONCEIÇÃO: Não, então, eu lembro que eu tinha, eu tive, acho que duas disciplinas, Literatura Brasileira e, Literatura Portuguesa em um semestre e Literatura Brasileira no outro. Então foi isso.

RENATA: Nada de literatura infantil, infantojuvenil, nada de literatura africana?

CONCEIÇÃO: Nada, africana nada, de jeito nenhum. De jeito nenhum. Eu fui conhecer literatura africana depois das leis, né, da 10.639, no trabalho, né, já voltado como professora. E literatura infantojuvenil assim bem por cima, dentro da literatura brasileira tinha uma frente lá de literatura infantojuvenil, mas uma coisa assim também bem, bem por cima.

RENATA: Certo. O que que você aprendeu na graduação é útil para o ensino de literatura que você usa na sala de aula?

CONCEIÇÃO: Eu acho que como uma perspectiva didática ajudou, ajudou, né? Me introduziu nesse mundo da literatura e de, de como você também pode ensinar literatura, mas não compôs a minha, a minha prática como professora de literatura não. Acho que...

RENATA: Eu não entendi, o que você, o que que você entende por isso, é questão didática, eu não entendi.

CONCEIÇÃO: É, eu acho que assim, na graduação a questão didática me ajudou a, é, a ser professora de literatura, né, no sentido do caráter utilitário do texto, porque eu acho que a gente tem que trabalhar isso também, né, associado com a apreciação estética. Isso ajudou, assim, tipo o caráter utilitário do texto. Vamos olhar, né, (inaudível) do autor...

RENATA: A análise linguística.

CONCEIÇÃO: É, a análise linguística, pontuação, como que isso interfere ou não, enfim, na interpretação. Isso ajudou. Mas, como, assim, uma professora completa de literatura, né, aquela que dá ali a possibilidade do aluno se colocar diante do texto, que trabalha o direito à literatura não, não ajudou.

RENATA: Entendi. É, aí a minha próxima pergunta é: Como tem sido sua prática em sala de aula, né, mais especificamente com leitura literária. É, qual as, é, o que que você tem feito, qual o critério de seleção de texto, você já disse um pouco, mas eu acho que essa pergunta é bem importante, né, tipo... Debate, seleção de textos, diferentes modalidades de leitura...

CONCEIÇÃO: É, então, na verdade, assim, com a pandemia, com esse cenário que a gente tem não dá para desenvolver muita coisa, né?

RENATA: Não, desconsidera a pandemia, você é professora da rede há quanto tempo?

CONCEIÇÃO: Eu trabalho desde 2012.

RENATA: Então, considera sete anos, por favor, não...

CONCEIÇÃO: É, então, eu acho que a, depois, eu acho que depois do mestrado eu comecei a fazer uma, a ter uma relação diferente da literatura dentro da sala de aula. Eu terminei, defendi, né, a minha dissertação em março desse ano. Então eu ainda não consegui colocar em prática tudo o que eu aprendi e, e a maneira de lidar, de contexto de outras, de outras modalidades de leitura, eu não consegui ainda, né, no desenvolvimento do meu projeto eu escolhia textos, microcontos principalmente, porque essa era a temática, né, e fazia a leitura de poesia, de slam, literatura marginal. O meu viés foi esse, porque eu percebi que eles começaram a gostar disso, eles se interessavam mais quando eu trazia esse tipo de texto, né? Não que isso não trouxesse também o interesse pela leitura para eles, porque eles liam, começavam a ler outras coisas. Eu acho que isso ampliou a ideia de que eu posso achar um tema que eu goste, né, dentro da, da literatura. Mas eu, eu não consegui ainda trabalhar como, né, assim, com mais liberdade por conta que eu terminei o mestrado, veio a pandemia. E aí eu não consegui ainda, trabalhar essa questão de, de fruição estética ainda não.

RENATA: Entendi. Mas mesmo assim igual você disse do seu exemplo lá da Capitu, né, você já tinha um olhar sobre isso. Por mais que você percebeu que o mestrado foi o marco, você já tinha uma preocupação com isso. Mas aí...

CONCEIÇÃO: Eu tinha. Eu...

RENATA: Pode falar.

CONCEIÇÃO: Eu tinha, né? Mas eu tinha muito medo de arriscar coisas que não tivessem no currículo. Engraçado, né? Isso ia muito.... Eu tinha muito medo de pensar assim, eu vou trazer, sei lá, um texto de hip hop, um tema de hip hop, vou trabalhar o hip hop, vou trabalhar o Ciríaco, mas isso não está no, no currículo, né, na época que eu comecei a, ou trabalhar o Machado, ou a Lígia Fagundes, que eu gosto muito dos textos dela, né, e, e eu não, eu tinha medo. Porque eu pensava: "Eu não vou dar conta, eu não vou conseguir trabalhar isso. Com qual perspectiva eu vou olhar?", eu não tinha um embasamento. Às vezes eu simplesmente pegava o texto, lia e esperava a reação, era tipo ratinhos de laboratório, é uma comparação esdrúxula, mas assim, tipo, eu lia e pensava: "Vamos ver o que que vai sair de discussão", e jogava para eles, "O que que vocês acharam?". E aí eu percebi que nesse momento que eu jogava para eles a discussão ia muito longe, né, muito longe, porque cada um trazia sua percepção e a gente confrontava ideias e a gente também se pautava no texto, "Mas pera aí, você não está viajando? Vamos ver o que que tem no texto aqui", porque também, não dá para você ter uma leitura subjetiva muito além, né, dissociar do que está ali, né?

RENATA: Divagação, não dá para divagar, né? Tem que se voltar...

CONCEIÇÃO: Exatamente, exatamente. Então eu já tinha, já, esse contato. Eu lia, né, os contos, mas eu não conseguia pensar em estratégia, eu acho que essa foi a minha dificuldade, assim. Eu não conseguia pensar em um letramento literário. Era mais uma leitura assim: "Olha, eu li, eu gostei, vou ler para vocês e a gente discute", né, "e vamos ver o que vai sair".

RENATA: E aí o mestrado ele te capa-, ele te deu ferramentas para essas estratégias, você acha?

CONCEIÇÃO: Eu acho que foi um, um pontapé inicial para eu procurar outras estratégias também, porque no, na minha pesquisa eu fui mais pelo viés da leitura literária, mas tive colegas que trabalham diários de leitura. Teve outras, né, tem outras frentes também e eu acho que o mestrado me ajudou a buscar outras, né, possibilidades dentro do acadêmico, que vai me dar um pouco mais de, né, um pouco mais de orientação. Eu acho que o mestrado me ajudou nisso, porque antes eu tinha medo de trabalhar o que não estava no currículo, mas eu não sabia a quem recorrer, para, como é que eu vou fazer, né, eu não conseguia, eu não tinha essa noção, né. Hoje eu tenho essa noção de que eu posso buscar pesquisas, posso buscar especialistas na área que vão me trazer possibilidades, né, de trabalhar inclusive a literatura infantil, a literatura infantojuvenil que, que eu tenho pouquíssima formação sobre isso, né, e que eu posso trazer para a sala de aula com o embasamento teórico. Eu acho que antes eu, eu tinha só o know-how, sabe, só a, aquela prática ali de sala de aula, né, e agora eu consigo, o mestrado ele me deu, claro, esse embasamento mas ele me deu a possibilidade de ampliar meu horizonte e pesquisar, né, sobre o que que os acadêmicos dizem de determinada, né, determinada ação de leitura. E aí agora ter um pouco mais de, de coragem. E coragem e embasamento, enxergar onde eu estou pisando, eu não estou mais tateando no escuro.

RENATA: Parece a mesma pergunta, mas... Sua ideia de literatura alterou-se ao longo da sua prática como professora?

CONCEIÇÃO: Bastante. Muito, muito, muito. Muito. Inclusive por conta da literatura marginal, por conta da literatura africana, por conta da literatura indígena, né, literaturas, essas literaturas mais regionalizadas, assim, é, do Oriente Médio, eu lembro que eu li "Persépolis" para eles também, né, e, e foi uma, uma leitura, assim, só um minutinho, espera aí. Está tocando o interfone.

RENATA: Pode falar.

CONCEIÇÃO: Então, então, eu acho que a minha percepção com relação à literatura melhorou, muito, assim, muito, muito, de, de tratar, principalmente o leitor, né, porque o foco das aulas de literatura eram o texto. E agora o foco para mim é o leitor, porque, é ele que eu preciso desenvolver, né, assim, enquanto sujeito que se posiciona criticamente diante do texto, né?

RENATA: Entendi. Aí também parece: Você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina hoje são diferentes? Por quê?

CONCEIÇÃO: Eu acredito que essa ideia de anular, né, as coisas, eu estava vendo até uma, uma palestra da Ana Crélia, adoro ela, ela é uma pessoa maravilhosa, né, e eu estava, nossa, eu adoro, assim, ela, nossa, ela é diva. E aí ela falou uma coisa sobre essa questão de, de que, de anular, né, então parece que assim, nunca mais eu vou, é, é pecado, é crime eu trabalhar interpretação no texto literário, não é, né? Eu acho que as coisas não se anulam, eu acho que elas se complementam em busca de você trabalhar o texto e o sujeito e toda a totalidade que a leitura envolve. Então hoje eu percebo isso, não tem um, eu acho que a gente tem que parar com essas ideias de, de, de anular, né, de, ou é uma coisa ou é outra. Os conhecimentos se complementam.

RENATA: Descartar, né, que tem muito isso, né, chega uma nova, descarta a outra, como se, né?

CONCEIÇÃO: Exatamente, e aí antes eu pensava: “Não, agora é desse jeito e vamos seguir isso aqui”, mas não, eu acho que a gente pode trabalhar o texto, a interpretação, a construção do texto enquanto gênero e trabalhar também a fruição estética, trabalhar também como sujeito se coloca diante do texto, tudo junto. Hoje a, o meu olhar depois, novamente, depois do mestrado, depois de fazer leituras, hoje o meu olhar é esse, eu acho que há uma diferença mas não de que aquilo está descartado. Há uma diferença no sentido de que eu posso englobar, né, os diferentes, as diferentes perspectivas ali, os diferentes universos em prol de uma coisa só, que é formar o leitor, né, formar o aluno como um cidadão crítico, como uma pessoa que vai usar da literatura como um direito, é, e vai ler, e vai se colocar criticamente, e vai se ampliar e vai se constituir como sujeito.

RENATA: E aí, a, eu tenho ainda umas quatro perguntas, tudo bem a gente continuar?

CONCEIÇÃO: Tudo bem, Renata, tudo bem.

RENATA: É, o que se ensina quando se ensina a literatura e ensina-se literatura para quê?

CONCEIÇÃO: (RISOS) Que pergunta difícil, hein? (RISOS) Eu acho que é isso, a, o que a gente ensina quando ensina a literatura? Ensina o sujeito a se constituir como sujeito, né? Como um indivíduo.

RENATA: Para quê?

CONCEIÇÃO: Para criticar a sociedade, né, para reverter esses valores que querem colocar na cabeça da gente, né, e dizer: “Não, não é assim, não tem que ser assim, eu vou perverter”. Até para perverter aquele professor que fala: “Você não vai ser nada na vida”, né? “Você vai virar um bandido”. Então eu acho que é para isso que se ensina a literatura, né, para perverter. Tem um texto do Sacolinha muito legal que ele fala sobre a questão da literatura que salvou ele, eu acho que é isso, a literatura nos salvar, né, e a gente perceber que...

RENATA: Está no... Está no caderno da cid-, está no Trilhas da Aprendizagem do sétimo ano, né?

CONCEIÇÃO: Isso, isso. E eu acho que é isso, é a literatura para nos salvar, porque a gente que é pobre, principalmente quem veio da periferia, parece que já tem o destino traçado, “Você não vai ser nada, no máximo você vai ser um trabalhador comum, no máximo”, né, “E aceitar tudo calado”. Então a literatura veio para dizer: “Não, a gente vai se colocar criticamente diante do mundo”, né? Ter essa, eu não sei se é

uma abstração, eu acho que é isso, trabalhar a abstração, a subjetividade e ao mesmo tempo trabalhar o senso crítico, eu acho que é para isso que a gente ensina literatura.

RENATA: Então, aí eu te pergunto, que é quase, você considera o ensino de literatura importante para a sociedade contemporânea? Por quê?

CONCEIÇÃO: Demais, assim, demais. Acho que é, é por isso, né, eu acho que a gente está na situação que a gente está, tendo que defender vacina e tendo que defender que a Terra não é plana, por conta da falta de literatura e de leitura, né, dessa questão de, de, da pessoa não, sei lá, não trabalhar. Acho que tem muita gente que eu tenho percebido que só consegue entender algo que é concreto, né? Eu só consigo entender, quando a gente vê, até, não sei se foge do tema, mas essa questão da pandemia, por exemplo, a pessoa não entender que usar máscara no queixo não funciona, a pessoa não entender que é um vírus, né, que é uma coisa que não, não é uma instância que vai te olhar, e te multar e que vai te danificar, é um vírus, é uma coisa invisível. Eu acho que essa questão de, de abstração que está faltando, sabe? Eu acho que é esse o problema, acho que é por isso que a gente está desse jeito, né, nessa sociedade de ponta cabeça.

RENATA: Entendi. Talvez uma questão, né, porque o que eu penso, é que eu já li bastante, né, "Ah, porque literatura, para que que vai ensinar literatura para pobre", né, "se ele tem coisas mais úteis para aprender", né? Talvez seja isso que você esteja falando, né, dessa coisa de dar, da crudeza, né, de não ir além.

CONCEIÇÃO: É, é uma escola, né, que forma mão-de-obra, né, eu percebo assim que a questão é essa, é formar mão-de-obra. A gente sabe que a educação da elite é uma e a educação do trabalhador pobre é outra, né? Então eu acho que é toda uma perspectiva do currículo, de documento, de documentação, que quer, quer disfarçar e dizer: "Não, mas a gente vai trabalhar isso, vai trabalhar o prazer estético, a abstração" e não, não vai, assim. É uma, é uma escola para formar mão-de-obra, né? Não pensante, não crítica. E eu percebo isso na, na escola, porque assim, o aluno quando ele, quando ele tem o domínio da criticidade ele vai criticar o seu trabalho, ele vai criticar o formato da escola, a posição do diretor, ele vai criticar o pai, a mãe, o vizinho. E aí as pessoas começam a, a, achar isso um problema, né, por quê? Porque ele está, ele não, ele não vai criticar só o texto lá na prova, né, ele vai criticar a sociedade como um todo. E isso incomoda, né? Aquela, a gente está naquela situação de "faça o que eu digo, não faça o que eu faço", né? Então quando o aluno, muitas vezes eu me vi em situações de que o aluno veio me criticar: "Ah, você fala tanto de respeitar o horário, mas duas vezes você chegou atrasada", né? Então assim...

RENATA: (inaudível) em tudo, é.

CONCEIÇÃO: É, e você pensa: "Porra, criei um monstro", mas não é, ele está, a crítica, né, a formação do senso crítico vai muito além, né, a educação ela é libertadora nesse sentido porque ele vai sair da escola um sujeito que vai criticar tudo, né, e para a sociedade que a gente vive isso não está certo, e eu tenho pessoas na minha escola que, enquanto gestores, professores, se incomodam quando o aluno começa a criticar, se incomodam quando começa a surgir o grêmio estudantil na escola, se incomodam do aluno querer saber para onde que está indo a verba. Então, é, as pessoas começam, as pessoas que são, que não estão ali em busca da educação libertadora também elas começam a se incomodar e achar que aquele aluno está virando uma pedra no meu sapato, entendeu, está me incomodando, está me criticando. Então eu acho que é isso, essa educação da crítica, para não eleger pessoas como o Bolsonaro, é uma educação que precisa ser dada para o trabalhador, né? E quando a gente vai tentar trabalhar essa educação, não sei se você sente isso, mas eu sinto que eu estou totalmente nadando contra a maré, e aí eu tenho que brigar com o diretor, com o coordenador, com o professor. Sabe, assim, é um embate o tempo inteiro porque onde a gente está, na periferia da Cidade Tiradentes, só vai sair bandido e gravidez na adolescência, só isso que vai gerar, entendeu? Então é um embate o tempo inteiro, o tempo todo, e isso é muito desgastante, porque as pessoas que estão ali e que precisavam ter esse olhar de educação libertadora não têm. E aí você fica naquele: "Meu Deus do céu, eu estou sozinha", sabe? É esse o sentimento que eu sinto, eu estou sozinha. Porque eu acho que a literatura ela também pode ser trabalhada pelo professor de história, de arte, de geografia, por que não, né? Mas aí também tem todo um caráter de formação, porque eu sinto que a formação do professor de

escola pública é deficitária, e muitos não vão atrás de, de melhorar aquilo, né? Eu sinto que o professor também não, parece ter uma disforia de classe, ele não se enxerga enquanto trabalhador também, né? Então assim, é, são várias frações que, que você percebe que assim, perpetua a ideia da educação para o trabalhador, formação de mão-de-obra, e a educação da elite, o patrão que vai mandar no trabalhador, no cabresto, ali, né? Você, só um adendo, você conseguiu pegar turma então, nessa escola do Jaraguá que você está?

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Também acho importante destacar a questão de que muitos professores acumulam dois, três empregos, para terem uma renda razoável. E acabam deixando de se especializar, por falta de tempo. Além disso, não temos incentivo por parte dos órgãos públicos, como bolsas ou horários flexíveis para fazermos mestrado, doutorado. Quem faz, geralmente, se sacrifica em dois cargos ou abre mão de um e sobrevive com pouco salário e tentando estudar.

RENATA: Eu só tenho o sétimo. Eu sou CJ. É, você acha que a literatura ela deva ter um lugar específico no currículo? Por quê?

CONCEIÇÃO: É... Sim, com certeza. Porque eu acho que ela faz parte, acho que ela faz parte da, da, do, acho que ela faz parte do ensinar, também, né, eu acho que ela tinha que ter um espaço especial por conta que a gente tem tanto problema com relação à leitura, a gente não tem alunos com pais leitores, né, a gente não tem, é, essa questão de, de criticidade, né, e eu acho que a, tendo uma frente aí de literatura, eu acho que isso ia começar a ter mais, mais embasamento, né, eu acho que precisa, sim. Eu lia a BNCC, fiz até um curso lá pelo AVAMEC e eu percebo que é assim, é tudo caráter da, sabe, do, da formação mesmo de mão-de-obra, de, não tem muito. A literatura ela é um, um, ela está ali apontada mas é tão, tão en passant assim, olha, tem que tratar disso em um certo momento, então eu acho que precisa mesmo, precisa. Principalmente no Fundamental II, eu não consigo...

RENATA: (inaudível).

CONCEIÇÃO: É, e eu não consigo ver um espaço para literatura ali, sabe? Eu vejo um texto literário que você tem compreensão, interpretação, análise linguística, e ponto, e vamos para o próximo. Então eu acho que precisa, sim, a, eu não sei se é uma disciplina ou uma frente na disciplina de língua portuguesa só voltada para a literatura. E acho também que nós, professores da rede, precisávamos de uma formação para dar aula de literatura, também. Uma formação, né, assim, nível USP, nível mestrado, né, uma coisa assim, uma formação, porque tem professores ali que estão tão viciados naquela prática, né, do caráter ali só utilitário que não consegue mais dar conta, se você dá alguma outra coisa, “Olha, você vai trabalhar agora diário de leitura”, a pessoa não consegue, não é culpa dela, é uma questão de, de formação, né, acaba que a formação, a nossa formação vai ficando obsoleta, né. Tem professores na minha escola que também estão há vinte anos lá e há vinte anos dando aula do mesmo jeito, então eu acho que não, a gente precisa mudar e precisa colocar literatura mesmo em um espaço de importância que ela não ocupa ainda.

RENATA: É engraçado você falar isso porque eu estou fazendo um curso de formação lá da Trilha de português, né, e a formadora, inclusive foi um dos motivos que eu decidi continuar na DRE Jaraguá, Pirituba-Jaraguá porque eu falei assim: “Ah, a minha formadora é muito boa, se eu (...) outra DRE”, porque o povo reclama dos formadores, e ela é muito boa, ela é professora durante anos, foi coordenadora e hoje trabalha no DIPED. E aí ontem, foi engraçado que ontem foi a última aula dessa formação e ela deu lá o ciclo autoral ela falou, ela leu um poema, ela leu dois poemas do Ferreira Goulart e ela perguntou para os professores por que que é importante trazer os poemas em sala de aula, e os professores não souberam responder. (SILÊNCIO) E aí eu fiquei super de olho, né, porque esse é o meu tema, né? E aí eles falam, tal,

mas assim. E aí eu percebi, igual você falou, né, dessa coisa da, do poema que é uma coisa que não é tão próxima a você que eu fico pensando nisso, né, eu sou, igual eu falo, na outra escola eu falo assim: “Gente, em vez de vocês ficarem discutindo PEA os professores do Fund. I podiam pegar livro para ler”, né, porque assim, os professores sempre dão os mesmos livros. Ao invés de ficar perdendo tempo no PEA, porque lá era briga, briga, briga, briga, você pega essa uma hora e meia e vai ler. Professor de geografia, vai ler. Professor de história, vai ler outra coisa, entendeu? E aí isso vai ajudar na sua aula. Porque o teor é esse, né. E aí, é, e aí eu fiquei de olho nisso, né, dos professores, assim, que é o que eu acho, eles não se reconhecem como professores de literatura, eles têm uma visão, não é culpa deles, mas é uma visão engessada do que seria literatura, né, por conta da formação, por conta de 'n' coisas. Ou também porque não se identifica com literatura. Tem professor de português que gosta de gramática, né, que é um direito deles, né?

CONCEIÇÃO: É, é um direito, mas assim, eles têm que saber trabalhar com a literatura também, né?

RENATA: Sim, mas é isso, você entende? Eu sou, eu falo, eu sou professora de português e literatura, né, gramática eu trabalho, ainda bem que eu estou nessa época que a gente não tem que trabalhar do jeito que era antes. Né? E a última pergunta: o que você entende por leitura literária?

CONCEIÇÃO: Ai, difícil, hein. O que eu entendo por leitura literária. Eu acho que a leitura literária ela vai além do caráter concreto do texto, né? Ela é uma leitura que, que a gente pode ampliar para trabalhar a subjetividade daquilo que você está lendo, a estética, né, a percepção, a leitura do, do sentimento, o caráter filosófico, eu acho que é, é um, é um pouco de tudo, assim, você trabalhar a questão da, da subjetividade mesmo, acho que leitura literária ela está muito além de só o texto concreto, né? Ela é uma leitura que ela dispara gatilhos de, de crítica, de dor, de alegria, e ela vai tocar em pontos que às vezes estão lá recalcados dentro do seu ego. Eu acho que é um pouco disso, assim, a literatura, a leitura literária ela é isso, ela não tem aquele caráter de obrigatoriedade de você entender por que que o cara pôs uma vírgula aqui e não ali, né, eu acho que é, é uma ampliação de senso crítico, né?

RENATA: Está certo. Bom, se você tiver algum comentário, alguma coisa que você queira fazer, sinta-se à vontade, tem alguma coisa a mais que você queira falar?

CONCEIÇÃO: Eu acho que sobre essa questão da formação, né, que você está falando e é uma das coisas que eu conversei com a Vima, que ela foi a minha orientadora. É, é, até assim desumano você comparar um professor que se formou na USP, que teve, sei lá, sete anos de Letras, né, com um professor que fez três anos, né, no ensino particular sucateado, e que isso, né, dá foco só para o lucro. Então, é, eu acho que os professores da rede, eles precisam mesmo ter formações continuadas, eles precisam muito ter uma formação voltada para a leitura literária, porque é muito difícil, mesmo eu com, né, assim, com esse projeto que eu fiz, fiz disciplinas lá na USP, mas eu ainda não me sinto uma professora de literatura com toda a segurança, sabe, de dizer: “Eu vou trabalhar o texto literário com toda a segurança que me cabe e trazer várias frentes, vários...”, não consigo ainda. Então eu acho que a gente precisa mesmo de formação, assim, formação boa, para a gente ler críticos literários bons, para a gente ler pessoas que analisam a literatura por outros âmbitos, né, pela perspectiva também sociológica, enfim. Acho que a gente precisa dessa formação, acho que isso é necessário. Porque enquanto a literatura ela é incluída no currículo só: “Ai vamos trabalhar a oralidade no slam” e ponto, a gente não está sendo professor de literatura, né, a gente está trabalhando com aquilo que está posto e o caráter, né, do texto ali concreto e não, não consegue, eu mesma não me sinto ainda plenamente segura, acho que eu precisava mesmo de uma formação, sabe, o mais completa, assim, né, de, de leituras e de buscar mesmo trabalhar a literatura em toda a amplitude que ela pode oferecer. É isso.

RENATA: Entendi. Bom, eu vou te agradecer. E aí eu queria te falar o seguinte: que a segunda fase, eu vou escrever esse seu texto e eu vou transformar ele em uma espécie de depoimento em primeira pessoa. Aí eu vou te devolver, entregar, e aí você faz as alterações que você achar pertinente, se você quiser acrescentar, tirar, porque o texto vai ser seu, tá, essa é a ideia. É bom, eu até pensei como eu vou começar. É, aí, eu vou também mandar para você a, o termo de autorização, tá, porque eu esqueci, mas não, mas aí eu te mando

junto com o texto, aí, é para você até não se perder, para eu não me perder, eu acho que vai ficar bom. E aí eu vou fechar...

INCLUSÃO DA PARTICIPANTE NA AUTOCONFRONTAÇÃO

Relendo meu depoimento, acho que é importante pontuar, analisar o texto literário pela linguagem, pela estrutura do gênero também é muito importante. Talvez em meu depoimento não tenha ficado claro, e esse foi até um dos apontamentos que a professora Giselle Agazzi (professora que fez parte da minha banca de qualificação e defesa) fez no meu texto na qualificação. Não posso dissociar a importância da construção do texto literário, pois ela é base para a interpretação e discussão. Mas acho que como estudante, eu vi tanto os professores pontuarem apenas isso que faço bastante ênfase na consideração do leitor para o texto literário. Até me lembrou uma leitura de um texto da Chiappini "Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças", em que ela discute e analisa exatamente essa questão de dissociar a forma do texto literário com seu conteúdo, quando se ensina literatura.

Outro ponto a comentar é que depois da nossa conversa eu percebi que ainda estou bem distante do texto poético e isso me trouxe um certo incômodo, de modo que irei inserir mais dessas leituras em meu cotidiano e procurar trabalhos com poesia em sala de aula, algumas colegas do PROFLETRAS fizeram projetos riquíssimos a esse respeito.

Obrigada por me convidar para sua pesquisa, estou feliz e acho que muito do que discutimos mobilizou algumas problematizações em mim.

EMÍLIA

RENATA: A primeira coisa que eu queria te perguntar é o nome da sua EMEF, é EMEF ou escola estadual que você dá aula?

EMÍLIA: É uma escola municipal, mas é uma autarquia. Ela é uma fundação.

RENATA: “Aham”. Como é isso?

EMÍLIA: Uma, uma autarquia educacional ela tem um regimento próprio. Então ela está dentro do município, né, é uma escola de, de... Do campo municipal, porém ela tem um regimento próprio. Ela... Ela é mais independente.

RENATA: Entendi. Qual o nome dela?

EMÍLIA: É Escola Professor Cid Chiarelli, eu vou escrever aqui para você. Da FEG.

RENATA: É com o quê? “CH”?

EMÍLIA: É. Cid Chiarelli da Fundação Educacional Guaçuana.

RENATA: Tá. Você mandou...

EMÍLIA: Fica mais fácil.

RENATA: Ah, eu tinha escrito certo. Só o Guaçuana que não... E fica onde essa escola?

EMÍLIA: Mogi Guaçu, interior de São Paulo.

RENATA: Ah, tá, fica no interior de São Paulo. Tá legal. E aí eu queria, a primeira pergunta que eu tenho a te fazer é: você se lembra de ter tido aulas de literatura no Ensino Fundamental II? É... Não necessariamente com esse título, né, não com esse nome de disciplina, mas aula, mas aulas dedicadas à leitura, à leitura de livros.

EMÍLIA: Nenhuma.

RENATA: Nenhuma.

EMÍLIA: Não.

RENATA: Nem, nem, nem livros bimestrais, nem prova do livro...?

EMÍLIA: Nada, nada, nada, nada, era só, era restrito aos livros didáticos.

RENATA: “Uhum”.

EMÍLIA: E na minha escola havia uma biblioteca com bibliotecária, então até o meu gosto pela leitura surge aí, porque eu começo a ir até a biblioteca pegar livros.

RENATA: E era uma escola, é... Municipal, Estadual, particular?

EMÍLIA: Estadual. Vou ter que mudar de ambiente aqui, que a cachorrada começou a fazer muito barulho. Vai te atrapalhar. São os cachorros do vizinho.

RENATA: Não, mas é isso, ou é o cachorro, ou é a obra, ou, né? No meu caso é o trânsito.

EMÍLIA: Nem meus não são. Pronto. Mas acho que melhora aqui.

RENATA: Então, a gente estava falando que você... Estudava em uma escola estadual, né, e que tinha uma bibliotecária.

EMÍLIA: Sim.

RENATA: E que foi ela que, foi essa ida à biblioteca, em que bairro, desculpa?

EMÍLIA: Aí já não era aqui no interior, né? Eu, lá em Santo André, no ABC Paulista.

RENATA: Tá. Eu sou de São Caetano.

EMÍLIA: Ah, então, a minha escola era em Santo André. E era onde eu morava.

RENATA: Em que bairro? Só por curiosidade mesmo.

EMÍLIA: Jardim Silvana. Jardim Silvana.

RENATA: Não conheço. Não conheço

EMÍLIA: É um bairro mais periférico, né, mais difícil assim, não é tão conhecido.

RENATA: E aí você diz que essa escola com uma biblioteca e uma bibliotecária foi o que você fez a adquirir o gosto pela leitura, é isso?

EMÍLIA: Sim, sim. Na verdade, eu sempre gostei de livro, pessoalmente, né? Eu gostava do objeto mesmo. Não era nem o, eu tinha fascínio desde, desde pequena por livro. Eu já gostava. E aí nessa escola, apesar de não ter nenhuma aula, nada assim frente à leitura, um momento de fruição, um momento de "Vamos ler o livro", tal, eu meio que, por mim mesma já comecei, em influência de uma prima também que lia bastante, e aí eu comecei a frequentar a biblioteca.

RENATA: Entendi. E, me fala uma coisa, e a aula de português então era restrita à gramática?

EMÍLIA: Sim. O livro didático, né, então os textos literários, eles só chegavam a nós por meio do livro didático. Então, na maior parte você sabe, fragmentos, né?

RENATA: E aí quando tinha esses textos literários fragmentados, como que era a aula, basicamente?

EMÍLIA: Leitura em voz alta, cada um lê um parágrafo. Ah, e copiar. A gente copiava o texto no caderno.

RENATA: É, exatamente. E basicamente responder as questões que estavam no livro, né?

EMÍLIA: Sim.

RENATA: Entendi. E aí era uma boa biblioteca essa da escola?

EMÍLIA: Olha, na minha lembrança sim, porque eu lembro, assim, de ler muito, né? Assim, Agatha Christie foi, assim, em um ano. Então li tudo de Agatha Christie, depois, por influência dessa minha prima, ela: “Ai, começa a ler os Clássicos”. Aí eu comecei José de Alencar, e aí eu não parei mais. Mas era assim, até que era razoável.

RENATA: Era uma escola antiga.

EMÍLIA: É.

RENATA: Porque tem isso, né, esse acervo ele vai se construindo ao longo dos anos, né?

EMÍLIA: Sim, sim. Mas eu acho que para época era até uma coisa meio que à frente, né? É que eu não sei como que eram nas outras escolas, se todas tinham. Mas na minha eu lembro de ter e ter uma bibliotecária.

RENATA: “Uhum”.

EMÍLIA: O que a maioria não tem hoje, né?

RENATA: Não. E no Ensino Médio? Qual é sua lembrança das aulas de literatura?

EMÍLIA: Então, aí no Médio aí que acabou mesmo, porque eu fui fazer magistério.

RENATA: “Uhum”.

EMÍLIA: Então eu não fiz o Ensino Médio regular, né? Então aí, é, foi, é, já fui para o Magistério, eu lembro que eu tive o primeiro ano apenas, é, regular, e depois já entraram as matérias pedagógicas.

RENATA: “Uhum”. Entendi. Entendi. E nesse magistério que você fez, tinha aula, tinha alguma biblioteca infanto-juvenil, tinha uma aula específica para isso ou não?

EMÍLIA: Ah, a gente teve, entrava dentro de metodologia de língua portuguesa. Mas específica não.

RENATA: Não, eu estou perguntando isso porque uma colega sua do ProfLetras ela fez magistério em um instituto que ela disse que lá eles tinham uma biblioteca riquíssima de infanto-juvenil, que foi lá ela descobriu, né? Então é isso também, né, depende muito da escola, depende muito do que...

EMÍLIA: Provavelmente, se duvidar, se duvidar era o CEFAM, né, que tinha na época.

RENATA: Não, é no Rio de Janeiro. O Instituto que ela falou.

EMÍLIA: Do Rio. Ah, tá. Não, mas é... É outra, outra circunstância, era outra época, também, né?

RENATA: Outra época.

EMÍLIA: É.

RENATA: Você fez o Magistério no, em Santo André também?

EMÍLIA: Isso.

RENATA: E aí após o magistério você passou a trabalhar ou você foi direto para a graduação?

EMÍLIA: Eu comecei a trabalhar no magistério.

RENATA: “Uhum”.

EMÍLIA: Com catorze para quinze anos eu já estava dentro da escola como auxiliar.

RENATA: Nossa, é muito cedo.

EMÍLIA: Muito cedo. No primeiro ano, né? Então, até meu pai que assinou meu contrato, né, porque eu era menor, então ele que assinou meu contrato e desde o primeiro ano do Magistério eu trabalhei em escola particular.

RENATA: Entendi.

EMÍLIA: De Educação Infantil.

RENATA: Isso em Santo André? Deixa eu te perguntar.

EMÍLIA: Isso lá.

RENATA: Entendi. É, e aí, me fala uma coisa. O que fez você, não, eu vou seguir a ordem senão eu me perco aqui. Algum professor ou professora foi marcante na sua trajetória de estudante do Ensino Básico?

EMÍLIA: Ah, sim. Justamente a de português.

RENATA: O que mais te interessava na aula desse docente?

EMÍLIA: Era... Até a forma como, apesar de um jeito bem tradicional de ensinar gramática, era uma coisa que a gente sentia que estava aprendendo.

RENATA: “Aham”.

EMÍLIA: Eu acho que era isso.

RENATA: Mas como vocês sentiam que vocês estavam aprendendo? Não entendi isso.

EMÍLIA: Ah, eu, ah, a forma com que ela conduzia a aula, né? Era até uma forma um pouco, assim, autoritária, bem tradicional, bem ali meio que linha dura, mas a gente sentia que ela realmente se importava porque ela cobrava um conteúdo.

RENATA: “Aham”.

EMÍLIA: E ela explicava muito bem. Então eu acho que foi até uma das, uma das professoras que me fizeram seguir essa carreira. A gente percebia que ela gostava do que ela fazia. Isso.

RENATA: Entendi. É... Aí, qual a sua relação com a literatura? E aí quando eu falo em relação com a literatura, tanto pode ser definida como um conjunto dinâmico de relações de um sujeito com as obras, ou, ou/e, as práticas ligadas à literatura.

EMÍLIA: Tá. Bom, acho que dá para falar um pouquinho dos dois. Pessoalmente, nossa, é... Hoje, assim, eu não tenho tempo para ler, você sabe, né, a gente no, no mundo acadêmico, infelizmente, o que a gente tem menos tempo é para a literatura. Porque aí a gente fica naqueles textos acadêmicos, né? É uma pena. A demanda é tão grande de teoria, que a gente acaba perdendo tempo justamente que a gente quer oferecer para os alunos, que é a fruição. Então, muitas vezes o professor não tem esse tempo, nem como professor

nem como pesquisadora. Pelo menos eu não tenho, né? As vezes que eu me vejo agora diante de um texto literário é para fazer uma análise, é para usar como corpus. Né? Mas, o que eu percebo que a minha construção como leitora, ela teve uma base muito boa. Então, isso, assim, fez muito do que eu sou, inclusive como professora. Porque hoje o que eu mais faço na escola é, embora não haja a nomenclatura "Professor de Literatura", eu tento trazer isso e junto com os colegas das outras matérias. Então a gente trabalha muito nessa escola e com, com interdisciplinaridade. Então uma leitura interdisciplinar.

RENATA: Você pode me explicar esse seu conceito aí de professora de literatura, mesmo não tendo nome de professora de literatura?

EMÍLIA: Ah, sim. É, para mim, é, sem pensar em teoria, assim, né, para mim é realmente, é, tentar fazer, produzir um gosto, uma apreciação estética pelo texto, pelos alunos. Né? Então, eu acredito que a função do professor de língua portuguesa e, ou de literatura que seja, mais do que falar, é, do que mostrar uma característica dentro da obra, uma, enfim, uma escola literária, mais do que isso é tentar formar, é, pessoas que leiam, né? Pessoas que gostem de ler, ou que tenham essa apreciação, essa criticidade diante do texto.

RENATA: "Uhum". E aí como você acha que você, como você faz isso?

EMÍLIA: Então, é... É uma luta, né, é uma luta por dia, né? Mas, no meu caso, eu sou bastante privilegiada pela escola onde eu estou, aí volta pelo fato de ser uma fundação, pelo fato de ser uma autarquia, e aí a gente tem a liberdade, tivemos a liberdade de introduzir um projeto interdisciplinar de leitura. Então eu posso, eu tenho a liberdade de pedir na lista de material quatro livros de literatura.

RENATA: Por ano.

EMÍLIA: Por ano. Então eu trabalho com sexto ano, e aí cada bimestre é uma leitura. Só que essa leitura não fica restrita à aula de língua portuguesa. Essa leitura ela é desenvolvida, ela é complementada pelos professores das outras áreas. Tanto que esses professores acabam lendo esses livros também.

RENATA: Certo. E aí quais são, por exemplo, você pode me dar um exemplo?

EMÍLIA: Do, do trabalho em si ou dos livros que eu pedi?

RENATA: Tudo. Eu quero pouco, né, eu quero pouco, mas enfim...

EMÍLIA: Então tá.

RENATA: Se você me der o exemplo de um livro e aí um trabalho desenvolvido a partir do livro, está ótimo.

EMÍLIA: Tá bom. Então assim, esse ano eu, nós pedimos, porque não é uma escolha apenas minha, né, é em conjunto com esses professores. Esse ano foi, em primeiro, na ordem, primeiro bimestre, "Diário de Pilar no Egito"; segundo bimestre "Malala -- a menina que queria ir para a escola"; terceiro bimestre "O Minotauro", do Lobato. E agora eles estão lendo "O Quinze", da Raquel de Queiroz.

RENATA: Nossa, que pulo.

EMÍLIA: É. Então é justamente isso, a gente tenta, a gente tenta articular com os conteúdos, então assim, professor de história no primeiro bimestre está dando Egito. A gente tenta articular com os conteúdos até para facilitar. E "O Quinze", ele acabou ficando, foi o primeiro que a gente colocou por conta de um projeto que ia ter no Estado e uma professora do Estado falou: "Ai, o Estado ofereceu uma caixa de livros de 'O Quinze', e é um livro que a gente poderia trabalhar". Eu falei: "Sim". E acabou dando muito certo, e aí meio

que ele ficou quase que fixo nessa lista. Né? E aí como exemplo que eu posso te dar de trabalho, assim, mais concreto, é justamente no mestrado. Porque aí em 2018 eles leram "A Ilha do Tesouro" em quadrinhos e aí teve, a gente fez até uma caça ao tesouro com o professor de educação física. Então teve de tudo. Teve a professora de geografia, de inglês, todo mundo envolvido e aí eu pedi uma "retextualização" do, do livro. É... Então eles usaram, fizeram até em forma digital, eles transpuseram para o digital, alguns, né? Não, teve obrigatoriamente a finalização foi no digital. E eles fizeram a "retextualização" do, da Ilha do Tesouro em HQ. Esse foi o meu mestrado no ProfLetras.

RENATA: Quando você diz, o que você quis dizer com "retextualização"? Eles transformaram em romance ou eles... Não entendi.

EMÍLIA: É, eles passaram para a voz deles. Eles fizeram o caminho de passar o texto, eles leram o texto em HQ, eles reescreveram da perspectiva deles, e aí eles "retextualizaram" para o texto verbo-visual de novo.

RENATA: Ah, tá, entendi. Então eles se colocaram como personagem em primeira pessoa, e narrador de primeira pessoa, é isso?

EMÍLIA: Isso. Eles tomaram a voz do narrador, no caso, né, que era o Dean, então eles tomaram essa voz e recontaram, "revozearam", "retextualizaram" o texto.

RENATA: "Uhum", tá. Entendi. É... Legal. Então, pulando de uma coisa para outra, é, o que que a levou a escolher o curso de Letras e tornar-se professora de língua portuguesa? Porque ué, você poderia continuar como professora de ensino, é, infantil.

EMÍLIA: Sim. Então, é, foram duas coisas que me motivaram. A primeira pelo fato de eu ter entrado muito cedo na escola, na escola, eu digo para trabalhar, eu via que, era uma escola particular, uma escola elitizada, porém eu via que o que eu aprendia não batia, a teoria não batia com a prática. Então isso já me fez não, aquela teoria já não, não, eu não sentia que era tão aplicável assim. Então aí eu já passei a não querer. E justamente o meu gosto pela leitura.

RENATA: Então deixa só eu te fazer uma pergunta. Não, é, você acha que a questão da teoria era um problema do curso de Magistério ou era um problema da, do Ensino Infantil?

EMÍLIA: Ah, eu acho que...

RENATA: Que é o descompasso, né, porque a gente tem muito isso do descompasso da teoria e da prática. (inaudível) problema?

EMÍLIA: Isso. Eu acho que é o que acontece até hoje conosco na universidade, que eu vejo, assim, sabe? Em qualquer nível. A gente tem uma diferença, eu percebo uma diferença gigante de uma, de um professor, vou por qualquer professor, na universidade, que tenha passado por sala de aula e um que não tenha passado por sala de aula.

RENATA: "Uhum".

EMÍLIA: Eu acho essa diferença, assim, gritante. Imagino eu, na época os meus professores de magistério eram muito assim, já idosos. Com bastante tempo. Eu acredito que eles tenham ficado muito tempo só nesse, nesse miolinho. E aí falava: "Ai, porque com a criança tem que ser assim, assim, assim", e eu vi que na prática não era, e já tinha ficado uma coisa para trás, sabe? Então isso foi uma motivação, mas com certeza a maior motivação foi justamente eu gostar de ler.

RENATA: “Uhum”. E como foram essas aulas na graduação, as aulas de literatura específicas?

EMÍLIA: Ah, aí maravilhosas. Maravilhosas. Eu me formei na Fundação Santo André, que você deve conhecer.

RENATA: “Aham”.

EMÍLIA: Minha graduação foi lá na Fundação, e aí sim, nossa. Meu, meu professor de literatura brasileira era um show à parte, ele declamava poema. E aí é que entra um pouco do que eu acho que tem que ser um professor de literatura, né? Ele não ficava só na, porque aí eu fiz um cursinho antes, que você já sabe, aquela, bate em escola literária, né, fica naquela coisa bem “encaixotadinha”. E na faculdade, já, o professor declamava poema, ele lia conosco, então tinha prova do livro? Tinha prova do livro, mas antes da prova do livro tinha todo um trabalho de fruição, de perceber os elementos da obra, enfim.

RENATA: Então era uma aula mais participativa do que propriamente expositiva na Fundação?

EMÍLIA: Não, era bastante expositiva, mas o jeito que o professor dava aula, né, assim, bom, ele, ele é escritor, né, é um poeta. Então assim, o jeito que ele dava aula já encantava. Aquele professor que você poderia ouvir por horas.

RENATA: “Uhum”. Entendi. E você teve aula, aula de literatura brasileira e portuguesa durante quanto tempo?

EMÍLIA: Ai, foi durante, eu acho que a graduação toda.

RENATA: “Uhum”, e de literatura infanto-juvenil alguma disciplina?

EMÍLIA: Tive também, tive, mas não foi, se eu não me engano, um ano só. Mas tive e literatura inglesa também, um ano.

RENATA: É, o que você aprendeu na graduação você considera útil para o ensino de literatura?

EMÍLIA: Sim.

RENATA: O quê, por exemplo?

EMÍLIA: Eu acho que até a forma como eu estou te falando, que eu assistia essas aulas, né? Eu acho que a própria metodologia da aula, como o professor passava. Agora, eu não sei te dizer, se fosse outro professor, se seria a mesma coisa. Não sei. Talvez não, talvez não, não fosse um programa da faculdade, mas a condução dele, sim. E assim, a forma, mesmo em, em outras disciplinas de metodologia, a forma com que eles ensinaram a analisar um texto, até mesmo em questão de gramática, eu acho que foi bem válida sim. O curso de Letras da graduação ele é bem, bem formação de professores, pelo menos era na minha época. Não era aquela coisa de estar formando para a academia. Eles realmente estavam formando para o batente. Foi isso que eu senti.

RENATA: Eu acho que nem tem mais, né? Eu acho que a Fundação não dá mais esses cursos de História, Letras. Eu vi outro dia alguém falando isso.

EMÍLIA: É? Eu não sei, eu mudei de lá, né, então eu não sei mais.

RENATA: Eu posso estar errada, mas eu meio que ouvi que esses cursos que não dão dinheiro...

EMÍLIA: “Uhum”. É, isso desde que eu estou, que eu estive lá na graduação tinha, pairava isso, quer cortar, quer cortar, então eu não sei até que ponto. Mas eu sentia muito isso, foi uma coisa que muito me beneficiou na Fundação é isso. Essa formação mesmo para o batente, para dar aula. Então eu percebia isso em todas as aulas.

RENATA: Bom. É, como tem sido a sua prática em sala de aula, mais especificamente com leitura literária? Enfim, eu estou repetindo uma pergunta que você meio que já respondeu lá em cima, mas se você quiser complementar, enfim.

EMÍLIA: Não, só se você tiver dúvida, Renata, porque é, o meu, o foco do meu trabalho é trabalhar de forma interdisciplinar com a leitura, é partir do texto, é fazer várias estratégias de leitura, seja roda de leitura, em voz alta, é, eu gosto de ouvir o que os meus alunos têm para falar da leitura, eu não gosto de ficar eu dando uma análise do livro, sabe, uma aula totalmente expositiva, procuro uma aula mais interativa com eles.

RENATA: E essas, essas aulas de leitura elas, você tem uma grade de quantas aulas por semana, na grade de português?

EMÍLIA: Seis.

RENATA: Seis aulas de quarenta e cinco, cinquenta minutos?

EMÍLIA: Cinquenta.

RENATA: Que bom. É, na prefeitura são cinco aulas semanais de quarenta e cinco minutos.

EMÍLIA: É, não, seis horas, não, seis aulas.

RENATA: E quantas você dedica à leitura? Só para eu ter uma ideia.

EMÍLIA: “Ó”, mais ou menos, porque assim, não é nada rígido, como é um, é um projeto que partiu dos professores, não é algo que a escola impôs, não é algo que a direção impôs, então a gente tem assim, uma flexibilidade muito grande dentro do planejamento. Então, como eu disse, a gente planeja e vê que livro que vai se adequar àqueles conteúdos, para tentar aglutinar o máximo possível às disciplinas, e aí eu tento fazer o seguinte: de uma vez por semana, mais ou menos uma média, mas isso varia de livro para livro, uma vez por semana é a leitura sobre esse livro que, da lista, né? Que vai ser comum a todas as disciplinas. Mas uma vez por semana eu falo para eles que é uma aula de leitura. Geralmente eu deixo para sexta-feira, então a minha escola tem um acervo muito bom na biblioteca. Eu separo previamente uma caixa de livros, então, por exemplo, se no livro didático eu estou trabalhando com contos, então eu faço uma caixa de contos, levo para a sala de aula e aí cada um vai escolher o que quiser. E durante aquele tempo eles vão ler. Então é uma aula meio que livre de leitura. Né? Então eu trabalho com essa aula meio que livre, uma leitura dirigida, que é do livro que eu escolhi, e ainda meio que faço eles fazerem a carteirinha da biblioteca, para que eles leiam em casa também.

RENATA: Entendi. É... A sua ideia de literatura alterou-se ao longo de sua prática como professora?

EMÍLIA: Ah, sim. Sim.

RENATA: O que que mudou?

EMÍLIA: Não conceber a literatura como algo, principalmente depois do ProfLetras, né? Como algo, assim, é, caixinha, como só estudo das classes, das escolas literárias, não, né, ir muito além, pensar nessa

subjetividade do leitor. Isso foi uma coisa que o ProfLetras, eu tinha isso comigo, mas eu não sabia verbalizar. Eu acho que eu não sabia conduzir. E bom, até hoje eu acho que eu não sei muito, mas hoje eu tenho um subsídio teórico maior, para poder reger aulas assim. Levando mais em conta a subjetividade do leitor, tirando alguns pré-conceitos em relação ao livro que eles leem, né, respeitar um pouco esse, essa, o repertório deles, que é diferente do nosso, né, eu fui muito para uma linha clássica a minha vida toda, e no começo, nossa, virava a cara, tipo, Paulo Coelho vira a cara, esse tipo de coisa. Então na sala de aula eu tento mostrar para eles que não, é valido: "'Ó', o que você está lendo é válido, porém deixa eu te mostrar outras coisas". Mais para esse lado.

RENATA: Tá. E aí, é, você acha que a literatura que estudou no ensino básico e a literatura que ensina hoje são diferentes?

EMÍLIA: Ah, sim, porque como eu te disse no ensino básico eu nem tive, né, então, assim, ficou muito restrito ao livro didático. E hoje, por exemplo, falando por mim, jamais eu fico só no livro didático com meu aluno, né? Mesmo que eu não tivesse, é como eu digo, eu estou, eu falo de uma escola, de um lugar privilegiado, eu entendo que não é a realidade de todos os professores. Porém eu já dei aula em outra, antes do mestrado eu dava aula em uma outra escola com uma realidade diferente e eu procurava, a biblioteca meio, ai, abandonada, meio lá largada às traças, eu procurava levá-los, procurar alguma coisa lá, então assim, sempre tentar incentivar de alguma forma a leitura. Coisa que eu não tive, né, foi mais pessoal.

RENATA: É, deixa eu te fazer, e essa, o seu interesse em fazer o ProfLetras, surgiu da onde?

EMÍLIA: Desde sempre, porque, na verdade, não foi o ProfLetras em si, eu nem sabia que existia, né, um ProfLetras, mas assim, desde a graduação, é, eu tinha na cabeça que eu queria ir para um mestrado, que eu queria ir para um, para um lado acadêmico, desde a graduação. Porém, minha vida pessoal tomou um outro rumo, eu me casei, eu vim para o interior, eu tive filhas. E aí, é, é muito complicado um aluno de fora chegar em uma UNICAMP, chegar em uma USP. É muito complicado isso. A gente não dispõe de um tempo para estudar, que talvez os alunos regulares, um aluno acadêmico tenha. Né? A gente não tem, não tem um aparato teórico, eu vejo como, eu vi um pouco como que era a graduação na Letras, né, tinha aluno que ficava lá, chegava de manhã, adentrava a tarde e eu com quinze anos já estava trabalhando. Então, apesar de sempre querer, e aí, quando eu vim para o interior, se eu estivesse em São Paulo, talvez teria sido mais fácil. Mas quando eu vim para o interior essas chances diminuíram mais ainda. Porque aí eu entrei, ai, fui ver o quadro de aluno especial da UNICAMP. As aulas duas horas da tarde. Impossível para quem dá aula o dia todo. Né? Então, aí no ProfLetras eu vi uma, uma chance, né, um, uma porta por onde eu poderia entrar e fazer o mestrado.

RENATA: E como foi a experiência do mestrado?

EMÍLIA: Ai, maravilhosa. Muito boa, muito boa. Aí sim de fato a gente vê, realmente agora, assim, o que era diferente lá no Magistério que eu falei, não, aqui é, no mestrado eu me via assim no olho do furacão do que a teoria mais, é, atual tem para trazer para a sala de aula, né, e todas as aulas sempre fazendo esse, essa ponte, escola básica com universidade, escola, então era uma das coisas que eu até sempre elogiava nas aulas para os professores, né? A gente tem a ideia, USP, UNICAMP, UNESP são ilhas. A gente que é de fora tem essa ideia. Ela é totalmente desconectada das escolas, na minha concepção era. E aí com o ProfLetras não, eu vi ali uma ponte que realmente liga e que realmente você fala: "Pô, faz todo o sentido ter um curso assim de formação de professores para a escola", né?

RENATA: E o seu projeto de doutorado, qual que é? Não é na Educação, é nas Letras.

EMÍLIA: Isso, é na Letras e à princípio eu estou pensando em ir para leitura mesmo, né, quero ficar com leitura e eu estou pensando em algo no diário de leitura, pegar um pouquinho da, de, da subjetividade do leitor, dessa aula, levando em conta todo esse percurso de, de projeto interdisciplinar e tudo mais.

RENATA: E por que na Letras e não na Educação?

EMÍLIA: Ah, porque, eu acho que meu ProfLetras foi lá, né, e aí eu já tive um apoio muito grande da minha orientadora, né, ela me incentivou muito. Oi?

RENATA: Quem é a sua orientadora, Vima?

EMÍLIA: Não, Maria Inês.

RENATA: Ah, não conheço Maria Inês.

EMÍLIA: É, ela é da Linguística aplicada.

RENATA: Ah, tá bom. Bom, mas voltando. É... Enfim. Então, o que que se ensina quando se ensina literatura e em sua opinião, ensina-se literatura para quê?

EMÍLIA: O que e para quê?

RENATA: É.

EMÍLIA: Bom, é, leitura de textos diversos, é, levando em conta a fruição, levando em conta a composição, levando em conta o tema, os assuntos, os interlocutores, enfim, toda a esfera de circulação do livro, mas o que, o que essa leitura traz, né, o que essa leitura traz para o leitor e para, para quê, né?

RENATA: Sim.

EMÍLIA: Para quê. Para, eu acho que para, de certa forma, humanizar mais, para trazer criticidade, para levar uma reflexão maior, um entendimento de mundo, então eu acho que assim, para, inclusive para ajudar com outras matérias, que é o que eu sempre falo para os meus alunos. Né? Você vai, você está lendo ali, você não está lendo e só vai ser bom na leitura, né, é uma coisa muito ampla. É tudo, né? A leitura é tudo. O entendimento é tudo.

RENATA: Sim. É... Você acha que a literatura deva ter um lugar específico no currículo?

EMÍLIA: É necessário, não, talvez não seria se a formação dos professores fosse outra. Como tem um problema aí na minha percepção de formação de professores, né? É, talvez não, não seria, uma nomenclatura não, porque assim, como eu falei eu não tenho, e eu acredito que a leitura tenha um lugar privilegiado nas minhas aulas. Embora eu não fale assim: “Ah, é aula tal”, não tem essa grade, né? Mas, como existe essa falha na formação de professores, talvez se fizesse parte do currículo...

RENATA: “Aham”.

EMÍLIA: Seria algo que, que as pessoas dariam mais atenção inclusive se você pensar em nível de sociedade.

RENATA: “Aham”.

EMÍLIA: Porque assim, para o pai, eu nunca fui contestada por nenhum pai da escola, mas já conheci colegas que por exemplo: “Ai, ficou lendo”, “Ai, é aula que não, só para ler, não vai fazer nada”, né? E às vezes até mesmo os próprios alunos.

RENATA: Sim, sim, sim, sim. Não, é, é isso mesmo, né? Você fala a sociedade, mas é bem sala dos professores, né? Às vezes a sociedade está, está na sala dos professores, né?

EMÍLIA: Sim, e às vezes se tivesse então, aí aula de leitura ou literatura básica, vamos supor. Só o fato de ter nome já, já daria, assim, um status legal para a leitura diante da sociedade, mas não que isso seja determinante, né, porque aí o professor faz o que ele quer quando ele está na sala de aula.

RENATA: É, você considera o ensino de literatura importante para a sociedade contemporânea?

EMÍLIA: Com certeza.

RENATA: Por quê?

EMÍLIA: Justamente por, acho que essa questão humanizadora que a literatura traz, né, que a leitura traz, essa questão de, de empatia, essa, de reflexão, de se deter em um livro. Eu acho que faz toda a diferença. Faz toda a diferença. E para a interpretação no geral, né? Porque vamos combinar que ninguém interpreta mais nada, né? Assim, um simples “postzinho” assim no Twitter, dá “aaai”, as pessoas interpretam como elas querem, né, então isso, na minha concepção é uma falta de leitura, sim.

RENATA: E o que você entende por leitura literária?

EMÍLIA: Leitura literária, leitura de textos da literatura, textos literários mesmo, né?

RENATA: É, eu termino por aqui, se você gostaria de descer algum comentário, fazer alguma observação.

EMÍLIA: Não.

RENATA: É, deixa eu te falar, é, o que é a minha ideia, é, a minha ideia não, eu tenho que transcrever e eu vou escrever um texto em primeira pessoa, se passando pela (inaudível), tá? Aí eu vou devolver esse texto para você, e aí eu quero que você se sinta à vontade para incluir, contar, é, fazer alterações. Por que que eu decidi fazer assim? Porque eu estava estudando uma teórica que ela fala sobre autobiografia, ou narrações de histórias de vida, e que isso me interessa muito, eu acho que a gente entende. A escolha pela profissão, ou o professor que você é hoje em sala de aula tem tudo a ver com a nossa história de vida, né, não tem como. E essas representações de como deve ser o professor, de como deve ser o ensino passam pela sua história, né? Igual você disse, o modo como esse professor da faculdade ensinava, foi um exemplo para você, que você trouxe para a sua prática. Então, eu acredito em, nisso, que as representações elas estão presas na nossa história de vida. Então eu tenho que contar isso, tá? Então, e aí a gente vai descolando essas coisas, né, por exemplo. E aí eu vou entregar esse texto para você, e aí eu queria que você fizesse essas alterações, ou não, ou mutilações, ou incluir coisas também. Por quê? Agora você responde, fala: “Tudo bem”, mas aí voltando no texto você fala assim: “Ah, eu acho que eu poderia ter falado isso”, ou “Não devia ter falado isso, entendeu? E a ideia também é que o professor fosse autor do texto, né? Não a pesquisadora que vem de fora e tece a opinião e fechou. A ideia é que realmente você também se sinta autor desse texto, da sua história, tá bom?

EMÍLIA: “Uhum”. É muito, o que você está fazendo se aproxima bastante do que eu pensei em fazer com os alunos do sexto ano.

RENATA: Da questão da autoria.

EMÍLIA: É. É, eu pensei muito, inclusive esse ano antes de irmos para o, para o remoto, eu pedi para eles uma autobiografia do leitor e eu acho importante incluir isso. Eu acho que você está coberta de razão.

RENATA: Eu peço também a biografia para eles, eu trabalhei mais com o sexto ano até agora.