

TRABALHO ENCOMENDADO

A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SOB O OLHAR DE PROFESSORES DE LETRAS: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE LITERATURA E EDUCAÇÃO

Micheline Madureira Lage¹

Resumo:

O objetivo deste estudo é abordar a relação prática de ensino/estágio/literatura, sob a visão de professores da área de Letras, especialmente aqueles que ocupavam a função de coordenadores de curso, nas Faculdades de Letras elencadas como recorte para a pesquisa. O enfoque será dado às entrevistas realizadas em campo com tais docentes. Os principais resultados revelaram dificuldades de se colocar como realidade concreta o que apregoa a legislação do ensino superior para as questões envolvendo a prática como componente curricular e o estágio supervisionado. Também foi possível perceber fragilidades no diálogo entre Letras e Educação, bem como possibilidades da literatura ora ocupar um lugar de distinção nos cursos de Letras, ora deslocar-se para uma didatização que não colabora para a formação de um bom professor de literatura. Houve também, em alguns casos, um diálogo maior entre literatura e educação, evidenciando que uma alternativa de renovação e de ultrapassagem da dicotomia distinção/pedagogização é possível.

Palavras-chave: prática de ensino, estágio curricular supervisionado, cursos de Letras, formação de professores, literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa que realizamos nos anos de 2007 a 2010, no período de doutoramento, na Universidade Federal de Minas Gerais. Tal trabalho intitula-se “Ensino, literatura e formação de professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira”. O objeto desta pesquisa foi o estudo dos direcionamentos do ensino de literatura nas faculdades federais de Letras (cursos de licenciaturas) e suas relações com as demandas provenientes da Educação Básica.

Em consonância com o espírito do Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), cujos esforços voltam-se para uma discussão no campo de estudos da Didática e das Práticas de Ensino, objetivamos *re-ver* (no sentido profundo do termo, tornar a ver) aquilo que disseram os professores da área de Letras nas universidades

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG – Goiânia. Contato eletrônico: (mixlage@yahoo.com.br).

federais mineiras a respeito da relação literatura/ensino, prática de ensino de literatura, tendo em vista o graduando, futuro formador de novos leitores.

Compuseram o *corpus* da pesquisa: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). À época, abrangemos todas as universidades federais mineiras que possuíam cursos de Letras na modalidade licenciatura. Foram analisados projetos pedagógicos dos cursos, matrizes curriculares e outros documentos. Além disso, entrevistamos dezoito professores da área de Letras. Tais entrevistas foram realizadas em campo e, dentre o universo de entrevistados, seis ocupavam a função de coordenadores dos cursos e doze eram professores da área específica de literatura. A UFU não nos deu anuência para pesquisa em campo. A coordenação do curso alegou que a equipe estava discutindo a matriz curricular. As informações referentes a esta universidade foram recolhidas no site da Instituição. Em função da necessidade de delimitação do tema, abordaremos neste trabalho somente as entrevistas realizadas com os gestores dos cursos, uma vez que eles foram os responsáveis pela reestruturação da matriz curricular, organização do projeto pedagógico, dentre outras atividades concernentes aos seus cargos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização das análises, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa. No caso das entrevistas, foco deste artigo, a metodologia utilizada para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo. Bardin (1995) descreve a evolução da análise de conteúdo, delimita o seu campo de ação e a define em relação a outras ciências. De acordo com a autora, designa-se sob o termo de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

Em síntese, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não se trata, pois, de um instrumento, mas de um leque de procedimentos de análise adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

As entrevistas com os docentes foram gravadas. Leituras e releituras das transcrições do texto completo das entrevistas, ao longo do tempo, permitiram-nos a elaboração de análises provisórias. Após essas várias leituras, foi possível criar categorias de análise agrupando-se perguntas da entrevista oral. Uma das categorias é justamente “Relação literatura/ensino”, em que se abrange a questão da prática e do estágio. Para a finalidade deste texto, trataremos apenas dessa categoria. Porém, antes de passarmos para a análise do que dizem os professores/coordenadores de Letras a respeito da relação literatura/prática de ensino/estágio, é importante colocar o leitor a par do que se discutia à época da entrevista: as licenciaturas e as novas legislações: *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica* e *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*.

O CONTEXTO DA PESQUISA EM TERMOS LEGISLATIVOS

Segundo Pereira (1999), no Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de professores para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Na fala do pesquisador (1999, p. 112),

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*² vêm romper com esse modelo de formação chamado de 3+1, pois, ainda de acordo com Pereira (1999, p. 112), parece ser um consenso o fato de os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica mostrarem-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre a teoria e a prática na preparação do professor, a prioridade dada à formação teórica e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Apresentamos, abaixo, os princípios, objetivos e metas previstos nas Diretrizes, no que tange à questão da prática e do estágio.

Princípios

- Fortalecer a articulação da teoria com a prática;
- Valorizar os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.

Objetivos e metas:

- Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. (destaques nossos).

Nessas Diretrizes, observa-se um esforço de ultrapassar o modo tradicional de organização curricular por disciplinas, visando a uma melhoria na integração entre os diferentes conhecimentos. O eixo desloca-se das disciplinas, que passam a ser entendidas de uma forma mais ampla, com outras atividades acadêmicas, voltadas para a prática, para a formação do aluno como um todo. O *locus*, cenário necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica, está ligado não somente ao espaço da sala de aula, mas se estende para além dele, com experiências que permitam ao aluno fazer a integração entre a teoria e a prática. Esta é vista não somente como lugar de aplicação de teoria determinada, mas, sobretudo, como um espaço de criação e de reflexão, em que novos conhecimentos são gerados e modificados. Dessa forma, as Diretrizes para os cursos de graduação permitem que várias atividades acadêmicas auxiliem na integralização do curso. O professor não é visto mais como um mero técnico. Ele transcende esse papel para ocupar principalmente o

² Essas *Diretrizes* foram aprovadas pelo *Conselho Nacional de Educação* (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, e, no dia seguinte, foi também aprovada a *Resolução* que institui a duração e a carga horária desses cursos. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002; **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002.

de orientador, ou seja, além de se responsabilizar pelos conteúdos, ele deve influenciar de forma efetiva na qualidade da formação de seu aluno.

As atuais políticas para o preparo dos profissionais da educação configuram-se, na visão dos pesquisadores já citados, como uma esperança para um modelo alternativo de formação de professores, em que o docente é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica.

Sobre os impactos das novas diretrizes para os cursos de Licenciatura, João Valdir Alves de Souza (2007, p. 31) pergunta:

Que elementos inovadores essa normatização produziu, a ponto de caracterizar uma mudança de paradigma na formação de professores? Primeiramente, deve-se destacar que o documento que constituiu a proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica resultou de um amplo debate com representantes de grande número de entidades ligadas à educação escolar (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 2 e 3). Em segundo lugar, destaca-se que, ao lado das profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira, houve uma preocupação com a profissionalização da docência, vista como algo que exige mais que a posse de um dom ou a entrega pessoal a uma vocação. Em terceiro lugar, e em decorrência dessas novas exigências, a licenciatura deixou de ser apêndice e adquiriu identidade frente ao bacharelado, exigindo um projeto pedagógico específico, com percurso próprio, terminalidade e titulação definidas [...].

Pereira (*op. cit.* 1999) salienta que, apesar de toda esperança em torno das novas Diretrizes, em virtude da necessidade de se habilitar aqueles que, hoje, no Brasil, estão em sala de aula, exercendo o magistério, corre-se o risco de que essas políticas educacionais para a formação docente favoreçam a improvisação no preparo dos profissionais da educação. Ressalta, ainda, que, em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida de maneira equivocada como formação em serviço. Dessa forma, aquele aluno que já leciona, pode ter as horas trabalhadas em sala de aula contabilizadas como créditos nos novos cursos de licenciatura. Sem uma ligação com os conteúdos acadêmicos, sem um projeto integralizado – da prática já em exercício na escola com o que se vê na academia – podemos ter cursos de licenciatura com carga horária reduzidíssima, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos de preparação desses profissionais.

CURSOS DE LETRAS E AS NOVAS DIRETRIZES

As *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*, aprovadas em 03 de abril de 2001, afirmam que “a área de Letras, abrigada nas Ciências Humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”. Decorre daí que os cursos de Graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a Pós-Graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

De acordo com as Diretrizes descritas, os profissionais em Letras devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativos aos conhecimentos linguísticos e literários.

Dentre as competências listadas, destacamos as que consideramos como essenciais para a formação de professores de Literatura, disciplina que é o alvo deste texto. De acordo com o documento, os alunos devem ter³:

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- percepção de diferentes contextos interculturais;

³ Faço, neste instante, paráfrase do documento original.

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio;⁴

- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino⁵.

Quanto aos conteúdos, as Diretrizes para cursos de Letras enfatizam que os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais, ressaltando que, no caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. O documento alerta, ainda, que os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, a que nos referimos anteriormente.

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, deve ser de 2.800 horas, englobando 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Gostaríamos de ressaltar alguns pontos importantes das *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica* e que têm repercussão direta nos cursos de Licenciatura em Letras:

- cobra-se a coerência entre a formação oferecida nas instituições de Ensino Superior e a prática esperada do futuro professor;

- enfatiza-se a constituição de competências em vez de conteúdos – estes são vistos como meio e suporte para a constituição dessas;

- valoriza-se a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem;

- delibera-se que os conteúdos das áreas de ensino da educação básica sejam objeto de reflexão nos cursos superiores e que sejam tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

- ressalta-se a importância de processos de investigação ao longo do curso superior que favoreçam o aperfeiçoamento da prática pedagógica do futuro professor;

⁴ Destaque nosso.

⁵ Idem.

- recomenda-se às instituições de formação docente que trabalhem em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

- insiste-se na transposição didática dos conhecimentos, visando à transformação dos conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Por fim, vale a pena transcrever os trechos relacionados às disciplinas de Prática e de Estágio Curricular Supervisionado, que foram revigoradas por meio das *Diretrizes*:

Art. 12.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulada do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A partir das *Diretrizes*, extinguem-se a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado somente no final dos cursos de licenciatura, eles passam a ocorrer durante o processo de formação do discente. Assim, não mais se reduz a prática a um espaço isolado, tampouco se considera o estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, como eram os cursos de licenciatura, incluindo-se os de Letras.

PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: A REALIDADE EM CAMPO E A “VOZ” DOS PROFESSORES

Quando fomos a campo, algumas instituições já estavam com suas matrizes curriculares dentro dos preceitos das novas *Diretrizes* e outras estavam ainda discutindo os documentos oficiais e adequando os projetos pedagógicos. As perguntas que deram origem

à categoria de análise “literatura e ensino” para os coordenadores de curso foram as seguintes: “As novas Diretrizes fizeram com que a licenciatura em Letras passasse por muitas mudanças?”, “No desenho curricular existem disciplinas de caráter pedagógico como Prática de Ensino de Literatura?”. “Como se dará o Estágio? Haverá um Estágio Curricular Supervisionado em Literatura?”. Passemos, em seguida, a analisar as entrevistas.

A respeito da articulação entre literatura e ensino, assim se manifestou a coordenação do curso de Letras da UFMG:

Olha, falta essa articulação porque você não tem muitos professores com pesquisa nessa interface, literatura e ensino. Só tem uma professora aqui na Letras que dá uma disciplina optativa *Ensino de Literatura*. Eu passei um e-mail para vários professores perguntando quem daria, quem teria interesse em lecionar essa disciplina, e a única pessoa que me respondeu foi ela. Então, eu não vejo que a equipe de literatura daqui tenha essa preocupação com ensino. A vertente é muito mais para pesquisa. (Entrevistado I).

Sobre como funciona o estágio no curso de Letras da UFMG e se haveria um estágio separado em literatura, disse o entrevistado:

Não haverá um estágio voltado só para a literatura. Primeiro, porque nós não estamos tendo condição de instalar esse estágio de quatrocentas horas. Passamos de um estágio de cento e vinte horas para um de quatrocentas horas. A mudança foi muito grande. E não aumentamos o número de professor. Esse é o grande problema de toda universidade pública. De todas as universidades que têm cursos de licenciatura. Então, diante da escassez de professor, o que fizemos foi dividir estágio e prática. Ele [se referindo ao estágio] ficará na FAE [Faculdade de Educação] e as disciplinas práticas vão ficar aqui, no curso de Letras, e na FAE também. (Entrevistado I).

Acerca da articulação entre literatura e ensino, assim se pronunciou a coordenação do curso de Letras da UFOP: “há uma lacuna quanto a essa articulação, que atualmente está relegada ao trabalho dos professores de Prática de Ensino e Estágio”. (Entrevistado II). O curso da UFOP passava por mudanças na matriz curricular quando lá estivemos em campo. Perguntamos, então, se no novo desenho curricular haveria uma disciplina voltada para essa articulação, ao que o professor me respondeu que não, não havia essa previsão. Quanto ao estágio em literatura, foi-me dito que “o ensino de literatura deverá fazer parte do programa de estágio em língua portuguesa”. (Entrevistado II). É importante registrarmos que, no caso da UFOP, as disciplinas que discutem ensino ficam a cargo apenas dos professores do curso de Pedagogia. Tais disciplinas são ministradas por eles, e não por docentes da área de Letras.

A UFJF também estava discutindo o projeto pedagógico do curso e a matriz curricular diante das exigências das novas Diretrizes. Assim, perguntamos se havia no currículo deles (o que estava em funcionamento) alguma disciplina como Prática de Ensino de Literatura ou com nomenclatura similar. Ao que nos foi respondido:

Com o nome de Prática de Ensino de Literatura não. Não há nenhuma disciplina pedagógica em relação à literatura. No desenho curricular não há nada enfocando literatura e ensino especificamente. O currículo que temos é mais voltado para essa Didática do Português, uma Didática Geral, uma Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação, coisas mais genéricas. (Entrevistado III).

A respeito do estágio, obtivemos os seguintes esclarecimentos:

Olha, na verdade nós não temos acesso a esse estágio. Ele é dado pela Faculdade de Educação. A inter-relação entre o que se ensina lá e aqui depende muito do coordenador. Eu procuro saber da professora da Faculdade de Educação o que está acontecendo e ela tem me relatado os problemas, a gente tem conversado muito. Eu acho importante saber o que está acontecendo, mas é uma postura muito pessoal de cada coordenador. A gente tem procurado resolver alguns problemas ligados ao estágio, por exemplo, os casos dos alunos do noturno. Eles têm que fazer o estágio no turno noturno e isso às vezes é um problema, porque o colégio João Vinte e Três [colégio de aplicação da UFJF] não funciona no noturno. Os alunos podem fazer o estágio em outros colégios, mas tem sido um relacionamento assim um pouco difícil. Como não existe um convênio, não existe uma troca da universidade com as escolas de uma maneira geral. Os professores não gostam muito dos alunos que vão estagiar numa escola que não seja o colégio universitário. Então nós temos o CTU, que é um colégio universitário. Nós temos algumas aulas de educação de jovens e adultos onde os alunos estão estagiando. Eu acredito que como o estágio supervisionado vai ter sua carga horária muito ampliada, vai haver necessidade da universidade dialogar mais com as escolas, passando mesmo por uma troca. O aluno estagia aqui, mas o quê que nós ganhamos? Eu acho que nós vamos ter que propor um diálogo maior. (Entrevistado III).

Na ocasião da visita em campo, a UFSJ era a que estava com o currículo de acordo com as novas Diretrizes há mais tempo. A coordenação me explicou que houve grande influência de um professor que era Diretor do Centro de Ensino para o que eles chamaram de “modernização curricular”. Este docente possuía formação na área de currículo, discutiu com o grupo várias questões, muito antes de a nova legislação vir à tona. Sobre as mudanças no desenho do curso em face à nova realidade, assim se pronunciou o professor que ocupava, à época, cargo de gestão na licenciatura em Letras:

Nós dividimos a nossa unidade curricular de estágio em cinco estágios de setenta horas. Em língua portuguesa nós temos quatro estágios de setenta horas e um de cento e vinte horas com a massa maior de regência do aluno na

escola onde ele está fazendo o estágio. E esses estágios não contemplam a literatura, mas isso tem sido uma preocupação constante da gente. Os próprios alunos pedem que haja um estágio em literatura. O máximo que nós conseguimos fazer até hoje foi a prática curricular voltada para literatura em formato de oficinas. (Entrevistado IV).

Dito isso, o entrevistado acrescentou que havia uma luta constante no departamento para mais professores. Eles tinham apenas dezessete professores efetivos e uma carga didática muito grande. Seria esse, então, o motivo de alguma falha que porventura poderiam ter nesse campo do ensino de literatura.

A respeito da prática como componente curricular, foram dados maiores detalhes:

Nós dividimos o nosso currículo em cinco práticas de oitenta horas em que o aluno tem uma carga horária mínima de orientação com o professor, tem uma parte para leituras teóricas e o restante destas oitenta horas é realizado como prática mesmo, mas não é dando aula. Nós trabalhamos, por exemplo, como elaborar material didático, como elaborar um plano de aula, como criar projetos para a sala de aula. Tem uma variedade imensa de coisas. Nossas práticas são em forma de oficinas. Essas práticas também variam de acordo com o professor. Primeiro, o professor propõe a prática no núcleo a que ela pertence, depois a proposta é levada ao Colegiado e ele aprova ou não a disciplina. Então, o que nós conseguimos até o momento foi oferecer práticas voltadas para a literatura. Inclusive, já houve uma prática de Literatura Infantil. (Entrevistado IV).

Ficou claro que os estágios não contemplam literatura em separado, de uma forma mais específica. Quanto às práticas, estas funcionam em um formato de oficinas, podendo abarcar diversas áreas (linguística, língua portuguesa, língua estrangeira, literatura e outras). Além disso, elas não são permanentes no currículo. Ora pode ser ofertada uma prática voltada para determinada área, ora não. Depende da equipe de professores e da aprovação da disciplina, em formato de oficina, pelo Colegiado de Curso.

Na UFV existem as seguintes disciplinas que articulam literatura/ensino: Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa I, com 120h, e Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa II, também com 120h. O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa subdivide-se em I e II e possui cada um 120h, como ocorre com o de Literatura.

A coordenação do curso e a professora responsável pelas disciplinas de Estágio explicaram-nos que estas se organizavam da seguinte forma: em um primeiro momento, os alunos têm contato com a parte teórica, por meio de leituras e discussões de textos referentes ao ensino de literatura, em encontros semanais; em um segundo momento, ocorre a parte prática. Nessa fase, os alunos propõem metodologias em consonância com

os estudos teóricos realizados, fazem observações de aulas nas escolas do município de Viçosa e, depois, ministram aulas nessas escolas.

A UFV mantém um colégio de aplicação. O estágio dos alunos não ocorre apenas nesse colégio, mas também em outras escolas conveniadas com a universidade. Não existe uma disciplina em separado, como, por exemplo, Prática de Ensino de Literatura. A prática como componente curricular está associada ao estágio. A Instituição abriu um concurso somente para essas disciplinas. Segundo a professora encarregada dos estágios, “muitos docentes se negavam a ministrar os estágios”. O perfil dela se encaixava para o cargo, pois ela tinha mestrado em Literatura Brasileira e Doutorado em Educação.

De acordo com a coordenação do curso de licenciatura em Letras da UFV, “o diálogo do curso de Letras com a Faculdade de Educação da UFV simplesmente não existe” (Entrevistado V). Por tal motivo, “todas as disciplinas específicas do curso, como Estágio e Prática voltados para língua ou literatura são dadas por professores de Letras”. (Entrevistado V).

Passemos agora para a realidade da UFTM. A respeito da articulação entre literatura e ensino, assim se pronunciou a coordenação:

Nós já pensamos numa disciplina que contemplasse a questão da formação do professor de literatura e desde 2006 nós temos o projeto Pró-docência que prevê a formação do professor. Então, os nossos alunos são convidados a atuarem nesses projetos. Desde o primeiro projeto, nós contemplamos a questão da literatura inserida no ensino de língua. (Entrevistado VI).

No que se refere ao estágio:

Nós não temos um estágio específico para literatura. Nós temos um estágio que prevê língua portuguesa e um estágio que prevê língua estrangeira, porque nós concordamos com a crítica que se faz em relação às escolas de educação básica, quando elas fazem essa divisão entre língua e literatura. Por isso, o nosso estágio de literatura está previsto no ensino da língua. (Entrevistado VI).

A matriz curricular do curso de licenciatura em Letras da UFTM nasceu sob a égide das novas Diretrizes, uma vez que esse curso era novo na Instituição. Em seu desenho curricular havia disciplinas contemplando a prática como componente curricular, como: *Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino I e II* e, de modo mais específico, essas mesmas disciplinas, porém voltadas para língua portuguesa e inglesa. Para literatura, como foi dito, havia projetos de extensão que a contemplavam (como o projeto Pró-docência). Na fala do coordenador percebe-se também que eles haviam pensado em uma disciplina

abordando a formação do professor de literatura, mas ela ainda não estava presente no currículo.

Quanto aos estágios, estes eram em língua portuguesa, podendo o aluno de Letras escolher a área de atuação: linguística, gramática normativa, literatura, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este texto com a nítida sensação de que ainda precisamos nos perguntar sobre a formação docente em Letras, sobre as concepções de ensino, de prática, de estágio e de literatura que temos e que almejamos. O que sabemos e o que ainda não sabemos sobre nós mesmos, professores universitários, formadores de leitores-professores, que também serão formadores de leitores literários na Educação Básica? O que nossos alunos pensam a respeito da formação que estão recebendo? Esta pergunta, aliás, pode nortear a realização de uma nova e importante pesquisa sobre o problema aqui tratado.

Dependem-se das respostas de alguns coordenadores, dificuldades em colocar em prática as novas Diretrizes legislativas. Seja pela falta de professores no curso, seja pela ausência de diálogo entre os docentes – sobretudo os da área de Letras e de Educação, seja pelo vício de ainda se ver a prática como algo menor em relação à teoria. Não é sem motivo que a legislação para as licenciaturas dá um lugar de destaque para a prática, fato que demanda muita reflexão. Afinal de contas, a prática sem a teoria constitui um problema, pois a educação é muito mais que uma questão prática. A prática deve extrapolar a noção de um conjunto de atos técnicos realizados pelos professores na sala de aula para se tornar uma teoria viva. A dicotomia teoria/prática, precisa logo acabar.

A pesquisa também revelou uma complexidade que envolve íntima relação entre ensino/literatura/universidade/sociedade. Com um olhar que abarca a macroestrutura, podemos entender essa relação sob o viés das ideias defendidas por Pierre Bourdieu (2007). Para o sociólogo, os bens culturais possuem também uma economia, cuja engrenagem de funcionamento difere da “economia” em sua acepção mais comum, pois tal lógica está muito ligada a questões simbólicas. Parafraseando o autor, a obra de arte – e a literatura entra nesse bojo – só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada: “O prazer do amor pela arte, pressupõe um ato de conhecimento, uma operação de decifração e decodificação, que implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural”. (2007, p. 10). Na codificação da

arte, haveria, portanto, o “prazer fácil” e o “prazer puro”. O prazer fácil estaria ligado ao prazer dos sentidos; o prazer puro, intelectualizado, estaria predisposto a tornar-se um símbolo de excelência moral e de capacidade de sublimação humana. Essa consagração cultural tornaria algumas pessoas mais “nobres” e “distintas” em relação a outras, revelando como as diferentes maneiras de apropriação da arte têm relação estreita com as diferentes classes sociais.

Na visão de Bourdieu (2007, p. 13), como “o gosto classifica aquele que precede à classificação”, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, a arte e o consumo artístico tendem a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais. Acreditamos, entretanto, que o gosto **pode e deve** ser construído, principalmente pelos professores que lidam com arte/literatura. Defendemos que um dos deveres do intelectual é justamente este: romper com essas amarras sociais e lutar para que a arte e a literatura sejam um direito de todos.

As lentes de Bourdieu são úteis para compreender melhor os resultados macroestruturais desta pesquisa, que revelaram uma relação estreita e complexa entre universidade/literatura/sociedade. Notamos que cidades como Belo Horizonte e Juiz de Fora – onde há predominância de uma cultura metropolitana – apresentaram cursos de Letras em que a formação do professor de Literatura ocorre em um ambiente de pouco diálogo com a comunidade na qual estão inseridos e com a realidade da Educação Básica. Percebemos a configuração de quadro semelhante no Curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, cujos professores, em sua maioria, residem na capital mineira, em decorrência da proximidade geográfica dessas cidades. Parece-nos claro que o lugar que a literatura ocupa em tais cursos carrega consigo um traço de distinção, de nobreza.

Observamos que os cursos de Letras localizados em cidades interioranas, por seu turno, voltam-se mais para questões ligadas ao ensino⁶, apresentando uma preocupação maior com a formação do professor de Literatura. Ademais, em cidades como São João Del Rei, Viçosa, Uberaba, a comunidade acadêmica está mais próxima da população, havendo uma interação maior entre as demandas sociais e os trabalhos desenvolvidos pelas

⁶ Questões ligadas ao ensino são consideradas “menores” nas universidades maiores, localizadas em grandes centros urbanos. Houve um professor de Literatura Brasileira da UFMG que assim se manifestou: “A impressão que eu tenho, de uma maneira geral, e eu me incluo entre eles, é a de que os professores não têm um apreço muito grande por trabalhar com prática de ensino. Eu acho que muito para evitar discussões pedagógicas. Essas discussões são, para muitos professores e, para mim, inclusive, maçantes a respeito da didática. Os professores são afastados da realidade do ensino fundamental e médio, eles estão afastados, têm pouco contato com essa realidade”.

universidades. Porém, nessas universidades, na visão dos professores entrevistados⁷ há uma fragilidade maior no repertório cultural dos alunos, contexto que pode levar à “didatização” da literatura.

Em termos panorâmicos, é possível afirmar que, embora tenham sido registradas ricas experiências literárias em todas as faculdades de Letras, a universidade, como expressão da sociedade atual – pragmática, utilitarista –, corre o risco de deslocar a literatura para dois eixos: o da distinção e o da pedagogização.

Com um olhar mais minucioso, capaz de abarcar microestruturas, detectamos entretanto, que algumas instituições já apontam para um diálogo entre literatura e educação (como a UFSJ) evidenciando a possibilidade – não isenta de tensões – de ultrapassagem da dicotomia distinção/pedagogização da literatura. Sabemos que a universidade é o lugar, por assim dizer, da cultura legitimada e nela se estabelece um paradoxo, toda vez em que se busca uma cultura que não a dela própria. Se a universidade é o lugar da cultura letrada, legitimada, como buscar a indistinção dentro de um universo com uma série de artifícios voltados para a criação de distinções entre saberes e práticas? Finalizamos este artigo com essa pergunta, em aberto, possibilitando que esse diálogo ainda permaneça, reverberando em nossas mentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*/Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>> Acesso em: 14/07/2013.

Diretrizes curriculares para os cursos de Letras, objeto do Parecer CNE/CES 492/2001, In: <www.mec.gov.br> Acesso em: 14/07/2013.

Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc> Acesso em: 14/07/2013.

⁷ Especialmente os professores da área de literatura disseram que cada vez mais os graduandos em Letras apresentam um fraco repertório de leituras literárias.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 14/07/2013.

Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 14/07/2013.