

# **Teoria Literária e Educação: laços entre saber científico e saber narrativo na Pós-Graduação brasileira<sup>1</sup>**

Graça Paulino (UFMG)

## **Resumo**

Este trabalho analisa depoimentos de oito professores de Pós-Graduação em Letras e em Educação, de quatro instituições brasileiras, coletados em 2004, como parte da pesquisa "Saber científico e saber narrativo em teses acadêmicas sobre literatura na escola", iniciada naquele ano. Esta análise tem como objetivo central destacar e pontuar posicionamentos desses professores sobre relações entre saberes acadêmicos e populares, refletidas em seus depoimentos e em teses de seus orientandos, os quais incluíram relatos de leitores comuns (não-acadêmicos) em suas coletas de dados e os incorporaram aos objetos de suas pesquisas. Além dos dados coletados nas entrevistas, citam-se como exemplos dessa interação trechos da tese *Poesia é voz de fazer nascimentos: a leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes*, de Zila Letícia Rego, orientada por Vera Teixeira de Aguiar (Teoria Literária), defendida em 2003, na PUCRS, e da tese *Histórias de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação*, de Ana Alcídia de Araújo Moraes, orientada por Ezequiel Theodoro da Silva (Educação), defendida em 1999, na Universidade Federal de São Carlos.

Venho desenvolvendo um estudo parcial de teses de Doutorado em quatro Programas, dois de Pós-Graduação em Literatura (PUCRS e UNICAMP) e dois em Educação (UFMG e PUC-Rio), que apontam, na última década, possibilidades de interlocução entre essas áreas de conhecimento, na medida em que se percebe um leve movimento de encontro pontuado por trabalhos publicados por alguns pesquisadores dessas universidades, abordando questões sobre a presença da literatura na educação básica, como uma das agências sociais de formação de leitores. Meu atual estudo se centra na perspectiva de leitura do saber narrativo que, como hipótese, presumo estar presente nesses trabalhos da comunidade científica das duas áreas de conhecimento, quando estas dialogam.

Os estudos da narrativa já percorreram uma longa e pedregosa estrada no século XX. Tendo ultrapassado uma fase de estudo classificatória, com os diversos estruturalismos e semióticas, alguns pesquisadores se voltam agora para as funções sócio-históricas das narrativas, como se pode verificar nas correntes pós-estruturalistas, desde a emergência dos estudos culturais, e na narratologia contemporânea.

Isso não quer dizer que a análise da constituição interna da narrativa esteja sendo ignorada. Aliás, um dos avanços mais significativos dos estudos literários no século passado consiste exatamente na ultrapassagem dessa dicotomia estabelecida anteriormente entre a face intrínseca e a extrínseca das produções culturais. O chamado "contexto" integra essas produções tanto quanto sua construção formal, não como elemento de fora, mas como um dos muitos nós de sua rede significante. Todavia, sem dúvida, a grande preocupação dos estudiosos contemporâneos das narrativas é o papel que elas exercem na configuração cultural de uma comunidade, o que não deixa de constituir, de certo modo, um movimento de dentro para fora, na medida em que a textualidade em si, como objeto autônomo, não é mais o fulcro das atenções.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq, através de Bolsa de Produtividade 2004-2007. Acompanhamento orientador da Prof.a Dr.a Regina Zilberman, para obtenção do título de Pós-Doutoramento pela PUCRS.

Nesse sentido, cabe destacar pelo menos três grandes temáticas nos estudos atuais da narrativa, as quais não podem ser pensadas independentemente uma da outra, pois a relação entre elas não é de superação, mas de sedimentação. A primeira delas diz respeito à representação que as narrativas fazem do mundo e dos indivíduos. A chamada “crise da representação” na literatura, associada à desconstrução do idealismo platônico levada a cabo por Derrida e por outros pensadores, pode ser interpretada como um olhar sobre o deslocamento incessante dos sentidos, mas não como sua ausência. Assim, as narrativas, literárias ou não, continuam representando e construindo mundos, às vezes de forma inquieta, negativa, crítica, como faz especialmente certa literatura contemporânea.

A segunda temática hoje estudada parte da representação para discutir as identidades culturais de grupos sociais que são propostas em narrativas. Quando contam e fazem circular suas histórias, as comunidades estabelecem seus traços identitários que se formam incessantemente pelas instituições, por grupos majoritários e minoritários, pelos indivíduos com seus pensares e fazeres, tecendo sua rede de relatos simultaneamente comuns e diferenciados.

A terceira temática busca identificar e analisar os procedimentos narrativos que orientam comunidades e indivíduos na sua construção do mundo e de si mesmos. Como já foi dito, tais procedimentos narrativos continuam sendo objeto de atenção dos estudiosos, não mais como procedimentos intransitivos de construção textual, mas como referências culturais enredadas com instâncias socioeconômicas, políticas, filosóficas, estéticas, dentre outras.

Ainda que essas três temáticas tenham diversas inserções no campo dos Estudos Literários e no da Educação, interessa-nos mais a contribuição que a terceira pode oferecer ao estudo das relações existentes entre literatura e escola. O ponto de partida teórico mais significativo nesta pesquisa, em parte aqui apresentada, são as observações feitas por Jerome Bruner, em *The Culture of Education* (1996), sobre o *não-lugar* da narrativa na escola, refazendo o percurso de algumas proposições apresentadas por Jean-François Lyotard em 1979, no livro *La condition Postmoderne*. Lyotard trata da ultrapassagem das grandes narrativas da ciência na modernidade, que se teriam tornado obsoletas em sua retórica grandiloquente sim, mas incapaz de dar conta das fragmentações e deslocamentos incessantes de sentidos, numa pós-modernidade questionadora de propostas imobilizadas em verdades ditas universais.

Para Bruner, nosso conhecimento de mundo seria determinado por pelo menos duas maneiras básicas de organização: o pensamento lógico-científico e o pensamento narrativo. Preocupada com o avanço da ciência e da tecnologia, a escola viria privilegiando o primeiro modo de organização e tratando o segundo, o narrativo, como resíduo de um passado humanista ou parte da natureza humana. Entretanto, adverte o autor, como apenas o modo narrativo, nunca o lógico, pode construir uma identidade coletiva e colaborar para achar/aceitar/entender lugares interativos dos sujeitos numa cultura, a escola deveria cultivá-lo em vez de ignorá-lo.

Aparentemente, as posições de Lyotard e de Bruner não nos permitem uma aproximação, já que o primeiro descrê nas funções sociais e epistemológicas das narrativas da modernidade, enquanto o segundo, Bruner, parece apostar ainda numa dinâmica iluminista. Entretanto, de uma seqüência de caça desenhada numa caverna ao último boletim da TV sobre os conflitos do Oriente Médio, dos mitos indígenas às ficções historiográficas, as narrativas atravessam o tempo e o espaço, continuando a atribuir significados às atividades humanas. Roland Barthes abre um conhecido ensaio

publicado em 1971 com um parágrafo antológico sobre essa onipresença da narrativa nas diversas épocas e culturas:

*Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou imóvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura; internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1971, p. 18)*

Essa bela constatação barthesiana não deve levar-nos à conclusão de que a onipresença da narrativa seria suficiente para constituir uma tradição unificadora nos campos diversos de estudos, dentro ou fora da literatura. Mesmo quando o privilégio é de uma ou de outra orientação, sempre é necessário levar em conta a necessária interação entre o como e o para que/para quem se narra, e aí começam a prevalecer as diferenças e polêmicas.

Embora o pensamento narrativo não seja restrito ao campo literário, como bem destacam tanto Barthes quanto Lyotard e Bruner, acreditamos que seja na literatura que professores e alunos podem encontrar mais possibilidades de desenvolvimento como leitores críticos, não só em experiências narrativas diferenciadas para explicar e entender a sua própria experiência de mundo, como também em possibilidades de expandir esse mundo através das múltiplas formas com que a condição humana é encenada nas narrativas literárias. Afinal, como postula, no limite da obviedade, o próprio Bruner, na esteira de Bakhtin, a realidade não é externa nem objetiva, mas sim intersubjetiva, construindo-se na interação social das linguagens.

Segundo Lyotard, enquanto a ciência moderna teve de valer-se, para legitimar-se, de diversas grandes narrativas, tal como a da emancipação dos sujeitos pelo conhecimento, o cenário pós-moderno, saturado pela informação, desvela o estatuto mediador e operacional da ciência, a qual constitui apenas um certo modo de coletar, reorganizar, recortar, relacionar e redistribuir algumas informações em alguns suportes para algumas pessoas. Com essa desmitificação da verdade absoluta dos produtos e modos de produção científicos, desenvolver-se-ia uma aproximação possível entre essa produção e os acontecimentos da vida cotidiana. Como processos de formação, estes hoje passam, por seu caráter de reinvenção paralógica, a interessar sobremaneira os pesquisadores.

De qualquer forma, Lyotard caracteriza a posição pós-moderna como a da “incredulidade em relação aos metarrelatos” Sendo o saber científico um tipo de discurso, um jogo de linguagem, não pode usar outro discurso para legitimar-se e nisso, paradoxalmente, se aproxima do saber narrativo, que parecia excluir. As legitimações dos saberes científico e narrativo são inevitavelmente autogeradas pelas próprias práticas de linguagem. Lyotard cita, como exemplo, os cientistas que, quando

entrevistados, fazem relatos detalhados de seu trabalho. Nesse aspecto, aproxima-se de Bruner: o conhecimento ainda é narrado.

No caso das pesquisas sobre literatura na escola, levanto a hipótese de que nelas o saber narrativo compõe o científico, tanto através da recorrente coleta e análise de relatos de leitura e de práticas docentes quanto através da construção de argumentos cuja coerência interna deriva da habilidade de saber relatar o processamento da própria pesquisa, integrando-o como prova. Outro aspecto relevante a ser considerado é o da interlocução acadêmica assumida como partilha, num procedimento próximo do que ocorre nos relatos populares. Devem ser estudados alguns índices desse resgate do saber narrativo no modo de construir o texto da tese, no uso de metáforas, na atribuição de funções e papéis a personagens da cena escolar, tais como professores, alunos, supervisores, bibliotecários.

A pesquisa voltada para a produção e recepção de livros cujos destinatários virtuais são crianças e jovens, envolvendo, por isso, a mediação escolar, tem crescido de modo sistemático e diversificado desde os anos 80 nas universidades brasileiras. Cresceu a ponto de reduzir seu interesse pelo objeto fechado, a que se denominaria “literatura infanto-juvenil”, para acercar-se dos sujeitos do processo de apropriação – os pequenos leitores - como definidores desse objeto cultural, na medida em que o tomam como seu ou não. Isso demonstra que os grupos ligados a tais pesquisas não ignoraram o deslocamento teórico ocorrido na área de Estudos Literários a partir dos últimos anos da década de 60, que marcou o início de um percurso em direção a leitores e leituras.

Na esteira de renovação do ensino de português, língua e literatura, a pesquisa acadêmica sobre a leitura literária na escola básica tomou força no Brasil no início dos anos 80 do século passado, especialmente graças aos trabalhos publicados por Regina Zilberman, Marisa Lajolo e por outros orientadores e seus orientandos, muitos deles professores universitários de Literatura ou de Educação. Aliás, um dos grandes méritos dessas reflexões e pesquisas de especialistas foi exatamente a iniciativa de ligar as áreas de Teoria Literária e Educação, geralmente vistas como bem distanciadas, em seus objetos de pesquisa e ensino. Em certo momento se percebeu que seria difícil pesquisar a produção literária sem levar em conta o processo de formação de leitores literários, que necessariamente passa pelas práticas escolares de leitura, com questões que poderiam ser bem detectadas pelo olhar arguto da academia. Esse olhar, mesmo em sua condição “de fora”, permitiria certa humanização do processo, numa atividade de pesquisa que não permaneceu “pura”, pois se mostrava comprometida com os sujeitos – alunos e professores da educação básica – que demandavam a transformação de práticas escolares autoritárias, inadequadas ao universo de recepção das artes.

Ratifico minha hipótese de que, em pesquisas mais simples ou mais sofisticadas sobre literatura e educação, o saber narrativo compõe o científico, tanto através da recorrente coleta e análise de relatos de leituras e de práticas docentes quanto através da construção de argumentos cuja coerência interna deriva da habilidade de saber relatar o processamento da própria pesquisa, integrando-o como prova científica. Outro aspecto relevante a ser considerado é o da interlocução acadêmica assumida como partilha de leituras de mundo, num procedimento próximo do que ocorre nos relatos populares.

Focalizo especialmente teses de Doutorado por constituírem o produto científico textual considerado mais elevado na vida acadêmica. Embora alguns possam esperar nelas a exposição lógica pura, sem narração, minha hipótese é que, quando se trata de produções situadas na interface entre Estudos Literários e Educação, o narrativo se instala tanto nos procedimentos de pesquisa quanto nas práticas de linguagem.

Antes de iniciar a pesquisa de teses situadas nessa interface, considere relevante entrevistar orientadores das já citadas universidades brasileiras. Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado (2002), em pesquisa sobre concepções e papéis de orientadores na história de nossa Pós-Graduação, afirmam:

*O orientador, juntamente com seu orientando e suas páginas escritas constituem um trio único e original, com considerável espaço de liberdade, voltado para construir conhecimentos, bem como favorável à constituição de um estilo pessoal na escrita. Porém, nem sempre e nem todas as duplas usufruem dessa condição privilegiada que caracteriza esse processo ou que está ao seu alcance. Muitas vezes, o próprio orientador abdica de suas prerrogativas e se destitui desse lugar, remetendo e submetendo o orientando aos manuais que permanecem numa dimensão utilitária, pragmática, técnica e, com frequência, essencialmente instrumental. (...) Por outro lado,, se esse tipo de bibliografia abunda, é escassa a referência à função de orientar, que poucas vezes tem sido alvo de pesquisa, o que se reflete na falta de teorizações a respeito.(...)*

*Sob que condições, em que momentos e por que motivações um fato, uma ação, um fenômeno ou um processo, seja da natureza ou da cultura, passa a ser alvo do olhar científico, ganhando novo estatuto como problema relevante e merecedor de pesquisa, é questão que requer, muito além da metodologia, ser remetida ao campo da epistemologia. Isso se torna mais imperioso quando temos presente que nenhum de nós, envolvidos na produção acadêmica, como pesquisadores e orientadores, está dispensado de fazer um exercício de cunho epistemológico...(MACHADO & BIANCHETTI, 2002, p 15-16)*

Tal exercício, no caso de minha pesquisa, envolveu a explicitação de posições dos orientadores com relação aos saberes, especialmente com relação à intervenção consciente de um saber narrativo na produção de um saber científico híbrido, questionador de fronteiras epistemológicas e ideológicas.

Iniciei a pesquisa em 2004, entrevistando quatro orientadores de Doutorado em Letras (Literatura) – Eliana Yunes, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira Aguiar – e quatro de Doutorado em Educação – Ezequiel Theodoro da Silva, Juan Mosquera, Magda Soares e Sonia Kramer. O roteiro das entrevistas teve como objetivo provocar a emergência de relatos de vida pessoal e profissional considerados significativos pelos orientadores, narrativas estas carregadas de opiniões sobre as próprias narrativas e seu possível lugar nas pesquisas acadêmicas. O roteiro, recebido previamente pelos entrevistados, não funcionou de modo fechado, apenas como um ponto de partida para as entrevistas:

#### **Roteiro de entrevistas com orientadores - 2004**

Pesquisa: “Saber narrativo em teses acadêmicas sobre literatura na escola” de Graça Paulino, bolsista de produtividade CNPq

1- Conte um pouco de sua história como orientador(a) de tese(s) sobre literatura, leitura literária e outros tipos de leitura na educação. Como e quando começou, como vê isso ocorrendo em sua vida acadêmica, como tem sido agora?

2- Sua história como orientador(a) tem relação com sua atuação como formador(a) de professores? Em que sentido e intensidade?

3- Entre trabalhos que você assinala (no Lattes, por exemplo) como os mais importantes em sua carreira, algum está nesse espaço de confluência entre literatura e educação?

4-Para você, pesquisar e orientar pesquisas sobre textos literários tem diferenças com relação ao que faz com outros tipos de documentos escritos? Se sim, quais? Se não, por quê?

5-Pesquisas sobre narrativas, literárias ou não, têm tido qual destaque em sua vida acadêmica e têm qual importância para você?

6-Que abordagens da narrativa literária já foram trabalhadas por você e por seus orientandos? (Por exemplo: abordagem sociológica, antropológica, psicanalítica, histórica). Quais considera relevantes até hoje em seus trabalhos? Quais estiveram e não estão mais presentes em teses sobre literatura/educação que orienta?

7-Trabalhos de mestrado ou de iniciação científica sob sua orientação têm destacado mais vezes a relação entre literatura e educação que os de doutorado? Se sim, por quê?

8-Você já orientou alguma tese em que relatos de leitores fossem o *corpus* básico da pesquisa? Qual ou quais?

9-Como encara a fidelidade ao vivido em relatos orais ou escritos de leitores e mediadores de leituras? Como verdadeiros ou como material a exigir que seja conferida a veracidade? Ou você acha que isso não tem importância na pesquisa?

10-Os relatos de leitores, de professores e de outros sujeitos da pesquisa constituem, a seu ver, um tipo de conhecimento academicamente respeitável, ou esse conhecimento será construído pelo(a) pesquisador(a), a partir dos relatos coletados?

11-Você se considera uma pessoa que gosta de contar histórias? E considera-se uma pessoa boa ouvinte de histórias? Por quê?

12-Já escreveu alguma história? Com qual(is) intuíto(s)?

A análise da Pós-Graduação pressupõe, de algum modo, a discussão sobre o papel da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira. Em documento público da CAPES, que aborda a avaliação dos cursos de Pós-Graduação no País, em 2006, o lugar social da pesquisa é visto como uma de suas dimensões fundamentais, pois é em função desse significado que se pode atribuir sentido aos desdobramentos teóricos e aos investimentos práticos relacionados com a educação científica da sociedade em geral. A legitimação dos procedimentos relacionados com a prática científico-educacional pode ser encontrada na sua convergência com os valores e objetivos responsáveis pela emancipação das pessoas na sociedade. É essa premissa que torna políticas a prática científica e a prática educativa. A Pós-Graduação não poderia ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desvinculada do compromisso da educação com a construção de um projeto de transformação da sociedade. Por isso, há que enfatizar o caráter público do conhecimento produzido na Pós-Graduação, evidenciando seus pressupostos sociais e políticos. O compromisso da Pós-Graduação com o avanço do conhecimento está articulado à investigação de problemas socialmente relevantes.

O Documento da CAPES constitui, é claro, um documento polêmico, especialmente para a área de Letras e Artes, embora as ciências “puras” também reivindicuem a autonomia de sua produção de conhecimento, sem interferência de objetivos sociais imediatos que a ela se sobreponham. Entretanto, dentro de uma tradição já instituída nos estudos literários, defendem-se também seus objetivos sociais, muitas vezes não-vislumbrados. A chamada ‘formação para a cidadania’, num tempo incerto como o que vivemos, não poderia ter como fronteira um mundo já conhecido e previsto, pois este se altera a cada momento. Os textos padronizados, os programas, os suportes, o dado e o novo mudam tão rapidamente que o modo mais adequado de preparar o cidadão para viver nesta república talvez seja exatamente deixá-lo conviver com os poetas, mais úteis

para a sobrevivência social do que parecem, em seu questionamento da ordem e do progresso cega e mediocrementemente propostos pela lógica cartesiana.

Neste novo século, nas faculdades ou departamentos de Letras, talvez ainda haja especialistas em Literatura que ignoram ou menosprezam as pesquisas voltadas para a formação escolar de leitores literários, considerando-a menor, assim como nas faculdades ou departamentos de Educação talvez haja ainda especialistas da área de ensino de linguagem que desprezam as especificidades da recepção literária, consideradas como de menor impacto e valor social ou como processo “inexoravelmente” elitizado por instâncias burguesas de legitimação (BOURDIEU, 1987).

Todavia, alguns documentos oficiais, ao abrirem espaço para a educação estética, indicam que a percepção de que na Educação essa experiência tem espaço próprio tende a tornar-se forte, em especial quando se trabalha em Letras no processo de inserção dos estudos literários numa área maior de estudos culturais, exigindo formação teórica e metodológica diferenciada e dando conta da pluralidade de saberes e fazeres que constitui o cotidiano social, escolar ou não. As leituras são reconhecidas, então, na diversidade que as caracteriza, relacionadas a objetivos, estratégias e conhecimentos prévios diversificados dos leitores, organizações lingüísticas e textuais diferenciadas, contextos plurais de recepção, suportes variados, enfim, a todo um jogo de forças socioculturais que compõem a aparentemente simples interação do leitor com o texto ou o também aparentemente simples controle desse processo de ensino/aprendizagem da leitura literária na escola.

Voltando ao nosso objeto central, que aqui são as entrevistas com orientadores, destacamos que o Roteiro insiste em provocar respostas em forma de narrativas. Começa pedindo que o orientador conte um pouco de sua história nessa prática acadêmica. Nenhum deles se recusou a fazê-lo. Todos os quatro orientadores da área da Educação se estenderam bastante nesse quesito, voltando, por exemplo, ao tempo da graduação para explicar sua escolha do trabalho interdisciplinar. Aliás, dos oito entrevistados, apenas dois não tiveram formação em Letras, e, embora estejam atuando na Educação, Juan Mosquera e Sonia Kramer, graduados em Pedagogia, são exatamente os que mais insistiram em sua formação existencial como leitores literários, que os teria tornado amantes da literatura.

Quanto às orientadoras da área de Estudos Literários, apenas uma, Vera Aguiar, se demorou mais em sua história de formação, retomando a infância, a adolescência e a influência das idéias socialistas do pai para explicar o viés social de seu trabalho, especialmente no que diz respeito à preocupação com a formação democratizada de leitores literários. Marisa Lajolo, embora tenha vários livros sobre formação de leitores literários, apresenta poucos trabalhos de orientação de teses com essa temática. Indagada sobre o motivo dessa diferença, declarou que ela não escolhe seus orientandos pessoalmente, e seu departamento não costuma ver com bons olhos projetos que se voltam para a educação, priorizando estudos de autores, obras e contextos de produção literária.

Aliás, esse sentimento de “exceção” marca os depoimentos de orientadores da área de Letras que se preocupam com a formação de leitores. Eliana Yunes chega a declarar: “(...) dentro do departamento, sou a única pessoa notoriamente preocupada com o ensino de literatura.” Diz-se também com a sensação de “não estar em lugar algum”, por transitar entre diversas áreas de conhecimento. “Mais que difícil, esse é um lugar solitário”.

Nas respostas à segunda pergunta, que trata da relação entre formar professores e orientar, embora todos assumam a dupla atuação, gostaria de destacar duas posições à primeira vista antagônicas: a de Magda Soares, de Educação, e a de Regina Zilberman, de Letras. Magda afirma que sempre quis que seus orientandos não se fechassem na pesquisa, exigindo deles também uma atuação como formadores de professores. Regina, pelo contrário, declara um sentimento de mal estar quando as práticas se confundem, não gostando de oportunidades de interlocução com professores em que estes esperam que ela lhes diga, como algo pronto, o que fazer em sala de aula com a literatura. Mas as inúmeras publicações dessa última pesquisadora que se referem à formação de leitores, embora nunca proponham “receitas pedagógicas”, parecem desmentir, de certa forma, a separação. Por outro lado, Magda Soares, embora destaque a preocupação social de seu trabalho também como orientadora, produz muito para seus pares, já que seus ensaios se fazem sempre presentes nos periódicos acadêmicos qualificados pela CAPES como internacionais ‘A’, que dificilmente chegariam às mãos de professores do ensino fundamental.

Nas respostas à terceira pergunta, sobre a importância que o orientador atribui a seus trabalhos na interface literatura e educação, houve uma diversidade significativa. Alguns alegaram não ter esse controle, outros disseram não concordar com o Lattes, outros ainda disseram que sim, já que toda a sua produção poderia ser lida nessa interface. As respostas podem ser interpretadas como manifestações de algum incômodo. Talvez um comentário de Marisa Lajolo seja expressivo com relação a isso: “Nunca esqueci que, certa vez, em Brasília, bem no início de minha carreira, alguém me disse: ‘ah, você precisa abandonar essa coisa de leitura, de ensino. Você precisa pegar um autor bom, bom mesmo, para se especializar nele’...”

A quarta questão tem um objetivo muito claro: no campo dos estudos culturais, há quem trabalhe os textos em geral como documentos, sem fazer diferenças de natureza literária. Na Educação também ocorre isso em certos campos de estudos, como o historiográfico, e acaba definindo certas escolhas que passam pelo pedagogicamente correto. Embora não defendamos mais uma literariedade de cunho estruturalista, sabemos que os jogos discursivos se estabelecem e se distinguem em diversos níveis de tensão e aproximação, desde os modos de denominar gêneros textuais aos modos de editar, fazer circular e ler textos. *A sangue frio*, de Truman Capote, por exemplo, ocupou, logo após o *Oscar* 2006, graças ao filme e ao prêmio do ator, a lista dos mais vendidos. Na *Folha de S. Paulo*, eu, que havia lido o livro há muitos anos, estranhei encontrá-lo como não-ficção, pois havia sido escrito à moda literária, embora os assassinatos, os assassinos e as vítimas saíssem de notícias dos jornais. Não foi essa mesma a defesa de Flaubert quanto a *Madame Bovary*? O romance-reportagem, ou *non-fiction novel*, mais antiga do que se pensa, revela a fragilidade dos limites entre o literário e o não-literário, mas não nega suas inevitáveis diferenças e semelhanças, tanto nas instâncias de produção e legitimação quanto nas de recepção. Os orientadores, em sua maioria, em ambas as áreas, destacaram esse trânsito, assumido em seus trabalhos.

Após as quatro primeiras questões mais gerais, o roteiro entra no campo específico das narrativas. Instigante nessa parte das entrevistas é a insistência no retorno da pergunta a mim: o que eu estava querendo dizer com “saber narrativo”? Que estatuto eu lhe estaria outorgando, com relação ao conhecimento científico? Longas explicações permeiam minha fala nesse ponto das entrevistas. O único a não questionar foi Juan Mosquera, que tinha lido e trabalhado as obras de Bruner e tinha acabado de fazer um



pós-doutorado na Espanha, exatamente entrevistando orientadores espanhóis sobre suas práticas acadêmicas.

As posições dos orientadores se dividiram: quem afirmou trabalhar com narrativas literárias de modo diferente do que quando não se tratava de literatura, defendeu a posição de serem diferentes os modos de narrar e os saberes alocados. Uma narrativa “espontânea”, não-planejada, teria um valor instrumental na pesquisa. Seria “conhecimento” apenas para os que contavam suas próprias histórias, pois, ao se voltarem para o passado, na tentativa de resgatá-lo, tais narradores desenvolviam um auto-conhecimento, antes inexistente ou fragmentado.

Essa reorganização momentânea, improvisada, da história de vida teria valor especial para quem a produz, não para a ciência. Essa é, por exemplo, a posição de Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Magda Soares. Marisa diz que tanto gosta de contar histórias do cotidiano quanto de ouvi-las, mas prefere não trabalhar com elas em pesquisas, a não ser que seja inevitável. Prefere histórias de autores que escreveram, deixaram registros escritos para a memória da leitura. Regina afirma que não gosta muito nem de ouvir nem de contar essas histórias. Magda, que valoriza as histórias pessoais desde que se prestem a generalizações de cunho social, e afirma ainda que nunca soube contar histórias, nem para seus filhos quando pequenos, destaca o que significou para ela escrever um memorial para o concurso de titular na UFMG: “o memorial foi um relato doloroso, tive de fazer um esforço grande. Ele está muito baseado nas leituras que eu tinha feito. Fui atrás dessas leituras, do que eu tinha escrito, isso é possível recuperar.”

Já Ezequiel Theodoro da Silva, Sonia Kramer e Eliana Yunes apresentam outra perspectiva no trabalho com relatos espontâneos nas pesquisas. Narrativas de vida e de formação de leitores têm para eles um valor de resgate cultural imenso, que chegam a ser, usando as palavras de Ezequiel, “um trabalho de constituição de cultura”. Através dos relatos autobiográficos, os pesquisadores começam a ver aquilo que não viam, cada um orientado por suas perspectivas teóricas e seus rigorosos objetivos. Todo relato, “quando interpretado em longo alcance”, abria um horizonte para análises, conhecimentos, consciências possíveis. Trata-se da constituição da cultura pela memória oral. Enquanto Sonia afirma que às vezes “acaba cerceando”, Eliana Yunes é ela mesma integrante de um grupo de contação de histórias e não separa essa prática de sua vida acadêmica.

Interessante é que os orientadores, das duas áreas, trabalham numa perspectiva de partilha de conhecimentos e experiências com seus orientandos. Formam grupos de discussão, incentivam as trocas, os relatos de experiências e de dúvidas. Assim, sem confundirem os saberes narrativo e científico, misturam-nos em sessões de produção híbrida de conhecimento acadêmico coletivo.

As diferenças entre os níveis de orientação ficam claras quando se trata da relação entre os saberes. Quatro orientadores afirmaram ser mais rigorosos cientificamente quando trabalham com doutorandos, já que os outros, bolsistas da graduação e mestrands, têm mais o que aprender e podem dedicar-se a temáticas mais livres, aceitando a validade quase científica dos relatos.

Ultrapassando o quadro das entrevistas e analisando as produções defendidas, percebemos que o saber narrativo se encontra muito marcado nas teses da área de Educação, constituindo exceções nas de Letras. Trata-se, no entanto, de casos bem fortes, como se a escolha “solitária” fosse assumida em todas as suas dimensões. É o

que ocorreu, mais que em outras, na tese de Zila Leticia Goulart Pereira Rego, orientada na PUCRS por Vera Aguiar.

Criei as categorias seguintes:

1. Presença de relatos ;
2. Conclusões científicas baseadas em relatos.

A primeira categoria foi subdividida em relatos diretos (citações) e indiretos (a autor narra o que lhe foi narrado). O tema de enunciação ainda foi classificado em: autor narra experiências próprias; autor narra experiências de outrem.

O trabalho de Zilá tem 259 páginas, mas o anexo com depoimentos de leitores adolescentes, apresentado em outro volume, tem três vezes mais. Embora não estejam numeradas, as páginas ultrapassam o número de 800. No corpo da tese, há 32 páginas apresentando conclusões baseadas em relatos, 29 páginas de relatos da própria autora, 10 de outrem. O total de entradas do saber narrativo na tese corresponde a mais de 20% do total da escrita. Se considerarmos o anexo de aproximadamente 900 páginas xerocadas de relatos escritos a mão pelos alunos, o saber narrativo predomina a ponto de conduzir o científico. Como se trata de uma tese da área de Letras, constitui uma exceção, mas o modo como é assumido o processo de hibridização dos saberes se mostra tão amplo que pode ser interpretado como um trabalho sem receios de questionamento.

O trabalho de Ana Alcídia tem 184 páginas, sem anexos à parte. A introdução de 20 páginas tem nove delas ocupadas por relatos da própria autora, em primeira pessoa. A história de vida é assumida como suporte teórico, na esteira da história cultural, com referências a vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Por isso, a maior parte das páginas da tese se compõe de relatos de professores e conclusões científicas retiradas deles. Não há preocupação sobre a legitimidade da mistura dos saberes narrativo e científico, o que se adequa ao depoimento prestado pelo orientador na entrevista inicial.

Assim, podemos perceber que, embora não se fundam nem se confundam, nas teses e nas posições de orientação situadas na interface Estudos Literários/Educação, os saberes narrativo e científico estabelecem um diálogo que, embora negado por alguns pares, especialmente em Letras, permite vislumbrarmos um viés transdisciplinar exequível, que já se configura, passo a passo, na Pós-Graduação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo: 2000.

BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971.

BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. (organizador [da coletânea] Renato Ortiz). Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

- \_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRUNER, Jerome. *The culture of education*. Harvard University Press, 1996
- \_\_\_\_\_. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- FRAISSE, Emmanuel. *De la transmission de la littérature: lecture, critique, édition, enseignement*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Paris: Université de Paris – VIII, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O ato de leitura*. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange (org.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de letras, p. 113-28, 1995.
- LARROSA, Jorge. & SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MACHADO, Marília Novais da Mata. *Entrevista de pesquisa: a interação entrevistador/entrevistado*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED. GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 1999, 17 p.
- \_\_\_\_\_. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida, EVANGELISTA, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia. *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-48.
- PEREIRA, Maria Antonieta & REIS, Eliana Lourenço (Org). *Literatura e estudos culturais*. Belo Horizonte: FAE UFMG, 2000
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SILVA, Lilian Lopes M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SOARES, Magda Becker. A (de)formação do leitor no ensino de 1º grau. CEALE - FaE/UFMG. Setor de Audio-visual. Fitas de vídeo n 380/1, 1994.
- \_\_\_\_\_. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p 17-48, 1999.
- VELLOSO, Jacques. (Org) *Quem pesquisa o quê em Educação 1998*. Brasília/São Paulo: ANPED, 1999.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.). *Literatura e pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria Oliveira (org.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 71-87, 1999.

