

REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS

IV SIEPES

Madalena Machado
(Organizadora)

Seminário Internacional
de Experimentação e
Pesquisa em Estágio
Supervisionado

UNEMAT 40

Universidade do Estado de Mato Grosso
- Campus Universitário de Pontes e Lacerda -
- Faculdade de Ciências Agrárias e Humanas -
- Curso de Licenciatura em Letras -

EDITORA
UNEMAT

EXPEDIENTE

Reitora: Ana Maria Di Renzo

Vice-reitor: Ariel Lopes Torres

Pró-reitora de Ensino de Graduação:

Vera Lúcia da Rocha Maquêa

Diretor da Faculdade de Ciências Humanas e Agrárias:

Luiz Emídio Dantas Júnior

Diretor Político-Pedagógico e Financeiro:

Eurico Lucas de Souza Neto

Coordenador do Curso de Letras: Joil Antonio da Silva

Organização do IV SIEPES: Vanessa Fabíola Silva de Faria

Organização do Livro: Madalena Machado

Revisão de Língua: Ana Maria Macedo

Diagramação: Walter Clayton de Oliveira

Ficha Catalográfica : Walter Clayton de Oliveira CRB-1 2049

R3326

Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras / Organizadora: Madalena Machado. – Cáceres: Editora Unemat, 2018.

143p.

Inclui Bibliografia

ISBN: 978.85.7911-181-5

1. Estágio supervisionado. 2. Letras. 3. Mato Grosso. I. Título. II. Machado, Madalena.

CDU 801:37.046

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
O DISCURSO NA NORMA (OU O PODER DE CORRIGIR SEM RÉPLICA) <i>Ana Maria Macedo (UNEMAT); Joil Antonio da Silva (UNEMAT)</i>	9
RECURSOS E MÉTODOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LITERATURA <i>Alzinéia Monteiro de Oliveira (UNEMAT)</i>	18
OS SEMELHANTES EM UMA TOADA RUMO AO ESQUECIMENTO <i>Aristelson Gomes dos Santos (UNEMAT)</i>	26
POR UMA LITERATURA SUBSTANTIVA PARA CRIANÇAS E JOVENS <i>Aroldo José Abreu Pinto (UNEMAT)</i>	35
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA <i>Benedito Antunes (UNESP)</i>	42
A ABORDAGEM LITERÁRIA: LEITOR E ENSINO <i>Ediliane Gonçalves (UNEMAT)</i>	50
VISIONES DE LENGUA Y ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA MULTIMODALIDAD <i>José Aldemar Álvarez Valencia (Universidad del Valle, Colombia)</i>	56
O ENSINO DE LITERATURA NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS, DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS <i>Madalena Machado (UNEMAT)</i>	73
LER LITERATURA: QUE PRAZER É ESTE? <i>Matteus Melo (UNEMAT)</i>	80
LAMPEJOS DE CONTRAPODER NA CRISE DO ENSINO DE LITERATURA <i>Milena Magalhães (UFSBA)</i>	89
¿POR QUÉ SER PROFESOR DE LENGUA EN TIEMPOS DE CRISIS? ETHOS PREVIO Y DIMENSIÓN POLÍTICA EN EL INGRESO A LA CARRERA DOCENTE EN COLOMBIA <i>Giohanny Olave (Universidad Tecnológica de Pereira)</i>	97
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS: REFLEXÕES E PARTILHAS <i>Rosana Nunes Alencar (UNIR)</i>	106
DIÁLOGO, SIMBOLOGIA, DESEJO, BUSCA E OBSESSÃO EM “POR DUAS ASAS DE VELUDO” DE MARINA COLASANTI <i>Vanderluce Moreira Machado Oliveira (UNEMAT/IFMT)</i>	113
ENFOQUES INOVADORES PARA A PESQUISA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS <i>Vanessa Fabíola Silva de Faria (UNEMAT)</i>	122
O BLOG COMO ESTÍMULO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA <i>Sara Veloso Lara (UNEMAT); Carmem Zirr Artuzo (UNEMAT)</i>	133

APRESENTAÇÃO

Reflexões, Perspectivas e Práticas no Estágio Supervisionado em Letras vem a ser o resultado das pesquisas apresentadas no ano de 2017, especificamente entre os dias 12 e 14 de junho, na UNEMAT/Campus de Pontes e Lacerda, no Curso de Letras, durante a quarta edição do SIEPES (Seminário Internacional de Experimentação e Pesquisas em Estágio Supervisionado). Evento de cunho internacional, que reuniu pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil, Colômbia, Austrália e Costa Rica, tem o intuito de pensar as práticas de professores e acadêmicos no trato diário com a língua e a literatura.

Os pesquisadores Ana Maria Macedo e Joil Antonio da Silva iniciam o livro com o capítulo *O discurso na norma (ou o poder de corrigir sem réplica)*, no qual pensam detidamente a respeito da correção de produções textuais de alunos. Problematizam a questão com base nos conceitos de norma na relação com a língua falada e escrita e as confusões advindas da desconsideração da língua escrita como heterogênea. Discutem gêneros discursivos e o poder simbólico acerca de fatos linguísticos.

O segundo capítulo, *Recursos e métodos didáticos no ensino de literatura*, escrito por Alzinéia Monteiro de Oliveira, trata da questão prática de sugerir alguns métodos e recursos para o ensino de literatura em sala de aula, visando a um novo perfil de aluno, pertencente à sociedade contemporânea, saturada de tecnologia e informação.

Também numa visada prática, Aristelson Gomes dos Santos prossegue no terceiro capítulo, *Os semelhantes em uma toada rumo ao esquecimento*, discorrendo acerca da relação entre duas obras literárias do escritor brasileiro Ricardo Guilherme Dicke (1936–2008), na perspectiva de enquadrá-las num prisma de leitura que discute o comportamento do homem na pós-modernidade.

O quarto capítulo, intitulado *Por uma literatura substantiva para crianças e jovens*, de Aroldo José Abreu Pinto, trata da singularidade da literatura direcionada às crianças e jovens, desmistificando a ideia de que o texto deve levar à fruição da leitura. O autor defende que o texto literário que chega às mãos deste público conduz necessariamente à capacidade de dimensionar ou redimensionar as relações humanas, provocando, assim, uma constante tensão entre o que está dito e o que necessita efetivamente ser observado pelo leitor para que a leitura se efetive em sua totalidade.

Benedito Antunes, que escreve o quinto capítulo do livro, *A formação do professor de literatura*, pondera a respeito das palavras guias do evento, “experimentação” e “pesquisa” no âmbito do desenvolvimento da pesquisa e da prática docente. Inicialmente apresenta algumas reflexões sobre as atividades de docência e pesquisa na carreira do magistério, com destaque para a figura do professor e das condições de sua formação. Depois, passa a discutir o que significa ensinar literatura nos dias de hoje e o que se espera de um professor de literatura, especialmente de seu trabalho com o texto literário em sala de aula.

O capítulo de número seis coube à Ediliane Gonçalves e sua reflexão denominada *A abordagem literária: leitor e ensino*. Neste, a pesquisadora discute sobre o ensino e a leitura da literatura junto a um público que, sendo leitor/aluno, é necessariamente conduzido pelas escolhas do professor. Ela defende que o relacionamento entre literatura-mundo-realidade configura a criação literária e dialoga com o leitor. Entende que a literatura suscita um leitor que não se conforma com a falta, nem com o comodismo e sai em busca de uma leitura que venha suprir e completar a sede humana por respostas.

Voltado à compreensão do ensino de línguas, o sétimo capítulo, escrito por José Aldemar Álvarez Valencia, *Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad*, discute a língua enquanto conceito central para a linguística aplicada. Ao fazer uma revisão das pesquisas relativas à língua dos professores, seja em formação ou em exercício, o autor pondera que o tema ainda não foi discutido com profundidade, o que mereceu uma ampla revisão bibliográfica na sua pesquisa a fim de contemplar os mecanismos desenvolvidos pela linguística aplicada concernente ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Atento às dinâmicas da comunicação intercultural, o autor anuncia uma visão mais profunda para o binômio língua e cultura dentro do contexto da construção de significados em sua natureza multimodal.

Madalena Machado, no oitavo capítulo do livro, *O ensino de literatura na universidade: desafios, diálogos e aprendizagens*, discute, com base em sua experiência prática, o ensino de literatura em contextos multimidiáticos. Busca em exemplos práticos a leitura de obras literárias, o que ponderar, mesclar com a vida, dinamizar as questões do texto para potencializar o capital simbólico do aluno, futuro professor na área de língua e literatura.

Na esteira deste pensamento, vem o nono capítulo escrito por Matheus Melo, intitulado, *Ler literatura: que prazer é este?* Neste, o autor intenta investigar possibilidades de ampliar as discussões a respeito do prazer associado à leitura do texto literário, desmistificando a ideia segundo a qual o prazer é oriundo de um sentido de leitura fácil e atrativa. O professor, visto como um intermediário na leitura, pode promover o direito a obras de ficção de narrativas mais complexas de todas as épocas. Com isso, questões de gosto são enfrentadas na sua reflexão, revendo valores que a literatura abarca em sua função formadora.

O capítulo de número dez, *Lampejos de contrapoder na crise do ensino de literatura*, foi reservado à Milena Magalhaes, que problematiza a questão do ensino, pelo viés de que há uma perda no direito à literatura, justamente porque há uma indefinição em sua concepção e, conseqüentemente, do ensino da literatura. A autora discute a crise da literatura cuja existência se deve à ausência de uma concepção de educação que lhe dê importância. Observando as políticas externas que lhe diz respeito, o capítulo estampa o que a pesquisadora denomina de “lampejos de contrapoder” a fim de abarcar, nas discussões acerca do ensino, as *luzes ofuscantes* de poderes que dão como certo o desaparecimento da literatura nas arquiteturas curriculares das Universidades e, conseqüentemente, do Ensino Médio.

Semelhante concepção política sobre a temática é a pesquisa de Giohanny Olave, denominado *¿Por qué ser profesor de lengua en tiempos de crisis? ethos previo y dimensión política en el ingreso a la carrera docente en colombia*, que contribui com o décimo primeiro capítulo do livro. Observando como ocorre a escolha do exercício de professor de língua e literatura espanhola na Colômbia, motivações e dimensões políticas imbricados na profissão, o pesquisador, munido de um vasto referencial teórico, pensa as implicações desta escolha. No seu ponto de vista, a formação docente na área de língua é um espaço propício para dizer e fazer políticos com novos discursos e novas práticas cidadãs. Superando a reprodução de lugares comuns sobre a ordem social, pondera o autor, se os ideais da alfabetização, se querem emancipadores e críticos, ensinar a ler e escrever é promover o dissenso e a crítica.

A pesquisadora Rosana Nunes Alencar escreve o décimo segundo capítulo, *Estágio supervisionado no curso de Letras: reflexões e partilhas*, no qual parte de uma “grande questão” extraída do livro do escritor alemão Wolf Erlbruch, cujo foco é a reflexão sobre por que estamos no mundo. Tal reflexão é associada pela autora ao processo do futuro profissional de Letras, na fase de seu estágio supervisionado. A

oportunidade de poder intervir é o que ela extrai do livro citado para a prática junto aos futuros professores de língua e literatura. Este capítulo discute a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão como modo de ampliar o alcance da prática docente, aliada ao fato de professores, alunos e comunidade externa serem produtores do conhecimento. Para a autora, isto se desdobra numa dimensão política da universidade, porque se pressupõe que ações pedagógicas, investigativas e sociais, podem ser instrumentos de luta contra as mais diversas relações de poder.

Na visada política relativa ao ensino de literatura, Vanderluce Moreira Machado Oliveira escreve o décimo terceiro capítulo, *Diálogo, simbologia, desejo, busca e obsessão em “Por duas asas de veludo” de Marina Colasanti*. A autora tece sua reflexão partindo da leitura crítica da obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti e investiga relações com o clássico, mitos, referências na literatura da escritora contemporânea. Nesta pesquisa, a autora deixa claro que seu escopo é estimular a leitura de textos literários em sala de aula, porque a literatura contribui para a formação e a emancipação do sujeito, pois, além de ser uma forma de expressão, também produz conhecimento e autoconhecimento.

A Professora Vanessa Faria assina o capítulo de número catorze no qual pensa os vários matizes e estratégias bem como recursos de trabalho com o Estágio Supervisionado na área de Letras. Neste, a pesquisadora, com base na pesquisa de campo, procura compreender as dificuldades e aponta caminhos para uma prática mais abalizada e com efeitos mais duradouros.

O capítulo de número quinze coube às Professoras Sara Veloso e Carmem Zirr que discutem, com base em uma pesquisa-ação, realizada com discentes do curso de Letras da Universidade do Mato Grosso (Unemat), Campus Pontes e Lacerda, a verificação e a acessibilidade dos discentes à internet e, pautado nisso, propõem a implementação de um *weblog* ou *blog* como recurso pedagógico que estimule a aprendizagem em língua inglesa.

Com os textos aqui reunidos em capítulos, esperamos que este livro seja um estímulo de leitura e produção de novas pesquisas condizentes ao estágio supervisionado e à prática docente no curso de Letras dos países e instituições de ensino envolvidos, assim como o ensino de criação e realização da próxima edição do SIEPES.

Madalena Machado (Organizadora)

Considerações iniciais

Corrigir um texto é uma atividade que sempre envolve algum tipo de poder. Diante de um texto cabe ao professor decidir o que será ou não corrigido, anotado, mostrado ao aluno como algo positivo ou negativo. A correção textual deveria implicar observação de diferentes fatores de textualidade e estratégias envolvendo o gênero do texto produzido pelo aluno, mas algumas vezes o olhar do professor centra-se apenas na norma usada. Outras vezes a correção centra-se numa relação escrita/fala, em que normas desprestigiadas são atribuídas a esta última, o que pode colocar a escrita como uma tecnologia, portanto, algo exterior ao homem, sem influências sociais, ou seja, como sinônimo de norma-padrão. No presente artigo, discutiremos os diferentes conceitos de norma apontando as implicações da visão de norma única para a escrita no ato de corrigir, dificultando a produção por parte dos alunos, que, como seres sociais, escrevem para a interação.

Corrigir, na primeira acepção do dicionário Houaiss significa *dar forma correta, pôr em bom estado*. Mas o que é deixar em bom estado quando se considerada a norma que o professor vai observar. Norma-padrão ou norma culta?

O português culto falado já foi fartamente descrito por pesquisadores envolvidos em diversos projetos coletivos de pesquisa, que tiveram início na década de 70 do século XX, com o projeto NURC - Norma Urbana Culta - que resultou em gramáticas do português falado e gramáticas do português culto falado. Além disso, dissertações, teses, artigos e livros, a partir de dados empíricos, descrevem a frequência regular de diferentes estruturas do português falado por pessoas com curso superior, considerados os falantes cultos do idioma.

Não há, contudo, projeto coletivo para descrever o que seja o português escrito culto e, devido a essa lacuna, os professores partem da norma-padrão, presente nas gramáticas normativo-prescritivas, norma abstrata, usada por ninguém, mas que os professores tomam como única forma possível e aceitável para a manifestação gráfica.

Outra questão a ser considerada no momento da correção, e que se relaciona com a norma social de um texto, é a noção de gênero discursivo. Essa noção se popularizou no ensino de língua materna, principalmente, após a publicação dos PCN em 1997, em que se sobressai a perspectiva interacionista. Nesta perspectiva, é “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL-SEF, 1998, P. 24). A organização dos textos em gêneros discursivos pode ser, portanto, um caminho para direcionar a

1 Doutora em Letras pela UNESP, Professora na UNEMAT/Campus de Pontes e Lacerda-MT. E-mail: anamacedo@unemat.br

2 Doutor em Letras pela UFRN, Coordenador do curso de Letras e Professor na UNEMAT/Campus de Pontes e Lacerda-MT. E-mail: joil@unemat.br

correção considerando que os gêneros sofrem coerções de natureza social advindas de vários fatores como o suporte, o domínio, os temas e os sujeitos envolvidos na produção textual.

Conceitos de norma

O termo *norma* aparece em Coseriu (1973) para explicar e esclarecer a abstração da distinção saussuriana língua/ fala, pois, para ele, como a linguagem só existe como fala, tal distinção não poderia ser mantida com coerência. Nesse sentido, língua e fala não são realidades claramente separadas uma vez que fala é realização da língua e língua é condição da fala.

A distinção entre língua e fala é, portanto, imprecisa. Para esclarecer essa imprecisão, Coseriu (1973, p.59) aponta em Saussure (2008) alusão a dois conceitos de *langue*: a língua como instituição social e que contém elementos funcionais, chamado de norma por Coseriu (1973), e a língua como sistema abstrato de oposições funcionais, que constitui o sistema. Assim, língua, enquanto sistema abstrato, implica o conceito de norma, o que o leva a distinguir sistema normal (norma) de sistema funcional (sistema). Fazem parte da norma os elementos normais e constantes em uma língua, mas não distintivos do ponto de vista funcional, ou seja, norma é “a realização coletiva do sistema, que contém o sistema e os elementos funcionalmente ‘não pertinentes’ ao sistema, porém normais na fala de uma comunidade” (COSERIU, 1973, p.90). Desse modo, o sistema proporciona os meios, e a norma é imposta ao indivíduo, limitando suas possibilidades expressivas. Enquanto o sistema diz respeito às possibilidades, aos caminhos abertos ou fechados, a norma é um sistema de realizações consagradas social e culturalmente e corresponde ao que é efetivamente dito e não ao que se deve dizer (COSERIU, 1973b, p. 55).

Percebe-se, portanto, que norma, em Coseriu (1973), não corresponde a um constructo ideológico restringindo ou delimitando as possibilidades de expressão do falante, mas ao que é efetivamente expresso a partir das possibilidades abertas pelo sistema.

Na esteira das discussões de Coseriu (1973), autores como Rey (2001), Aléong (2001) e Faraco (2002, 2008), cada um a sua maneira, buscaram esclarecer as diferentes acepções do termo norma e as implicações de julgamento social no uso da língua. Aléong (2001[1983]) e Rey (2001[1983]) têm alguns pontos semelhantes na discussão sobre a norma, apesar de palavras diferentes para conceituá-la.

Rey(2001[1983], p. 116) assinala a ambiguidade do termo, que pode significar tanto frequência, tendência geral e habitualmente realizada, quanto conformidade a uma regra, a um juízo de valor. No sentido do que deve ser realizado, tem como fonte as normas sociais das quais decorre a norma autoritária, que “pode se constituir e tentar modificar o uso real tomando elementos de empréstimo à norma objetiva que, como sistema abstrato o sustém” (REY, 2001[1983], p. 125). A tendência ao julgamento linguístico coerente para o conjunto da sociedade é, às vezes, institucionalizado pelas academias e, então, o julgamento é transferido para o plano prescritivo, tendendo a definir uma norma única, sem a qual não poderia haver a noção de erro, que leva à exclusão de certos traços de usos observados. Não são usos estranhos ao sistema, mas pertencentes a uma norma objetiva excluída pela norma avaliativo-prescritiva. Essa noção de norma única é percebida mais claramente nas correções escolares, nas quais é exigido o uso da norma-padrão, mesmo em gêneros como carta pessoal ou diário.

Essa exigência de norma-padrão em qualquer gênero decorre do valor simbólico desta norma, não dos elementos linguísticos em si. Enquanto veículo simbólico, a língua faz parte de um conjunto de meios de interação simbólica, uma vez que uma das funções sociais da linguagem é marcar e apresentar

a identidade do indivíduo e de seu *status* e papel na sociedade, segundo Aléong (2001[1983]). Assim, segundo o autor, retomando Bourdieu (2007 [1979]), a língua pode servir de meio de sublinhar uma distinção social. As normas sociais do comportamento linguístico podem condicionar (ou condicionam), portanto, o conteúdo e as formas da interação linguística.

Para distinguir a norma socialmente dominante da heterogeneidade dos comportamentos linguísticos, o autor apresenta os conceitos de norma implícita e norma explícita. As normas implícitas representam os usos concretos pelos quais os indivíduos se apresentam na interação, no seu grupo. Como o objeto da linguística é aquilo que se diz e não aquilo que se deve dizer, cabe à linguística explicar e descrever todos os usos, mesmo os que funcionem sem o aparato escrito. O conceito de norma implícita recobre a possibilidade de existência de mais de uma norma linguística em função do jogo interativo e não apenas a norma imposta pelo aparelho prescritivo, chamada norma correta, pela qual se medem todos os comportamentos e que é imposta “com a força de uma lei fundada na ordem natural” (ALÉONG, 2001[1983]. p.153), ou seja, a norma explícita.

Norma explícita é o conjunto de formas linguísticas que são objeto de tradição, de elaboração, de codificação e de prescrição, socialmente dominante e imposta como ideal a respeitar. Como o uso real mostra-se discrepante de um ideal fixo, o discurso da norma é imperativo, autoritário e arbitrário. Toda norma explícita se ancora: a) no discurso da norma de que há uma forma certa, boa, pura no uso da língua; b) num aparelho de referência representado por academias e codificado nas gramáticas, dicionários e obras de correção da língua e c) na imposição, devido ao papel hegemônico de referência legitimada, em lugares como a escola, imprensa e administração pública.

Essa norma, por relacionar-se à ideologia e ligar-se ao desenvolvimento econômico e político de uma comunidade linguística, geralmente serve de meio de distinção social. Nesse sentido, a norma explícita pode ser usada para autorizar ou desautorizar os falantes para além dos aspectos linguísticos, associando a norma usada pelo falante à sua capacidade de atuar em sociedade, o que situa a norma explícita como capital simbólico (prestígio que permite identificar os agentes no espaço social) (Cf. BOURDIEU, 1989).

Diante do texto do aluno, o professor pode sentir-se obrigado a corrigi-lo observando apenas essa norma explícita, distintiva por excelência. Tal norma torna-se, muitas vezes, o único aspecto observado por ele, descurando de aspectos textuais importantes, como nível de formalidade, adequação ao gênero, meio de circulação, textualidade, entre outros aspectos que, se observados, seriam mais produtivos na formação de produtores competentes. Mas o olhar acaba por centrar-se apenas na norma usada pelo aluno, como se escrever se resumisse a usar a norma socialmente prestigiada. Aqui se afigura uma lacuna cuja superação não foi sequer desenhada: norma efetivamente usada pela classe escolarizada (norma culta) e a abstração feita dessa norma (norma-padrão).

Para discutir essa contraposição entre a norma que a classe culta usa e o que se pensa que esta classe usa, Faraco (2002, 2008) propõe os termos norma culta e norma-padrão. Norma culta é, segundo Faraco (2002, p. 39), um termo usado “para designar os fatos de língua que este grupo social mais direta e intensamente lida com a cultura escrita usa correntemente em situações de fala e na escrita”. A Norma-padrão relaciona-se a “um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança” (FARACO, 2002, p.40).

Por estar vinculada a práticas socioculturais que constituem a cultura letrada, a norma-padrão é mais que um inventário de elementos léxico-gramaticais, uma vez que o domínio da cultura letrada “está ensopado de uma densa teia de valores que gera e mobiliza uma vasta gama de modos de ser, de agir, de pensar e evidentemente de dizer – seja no sentido de gêneros discursivos [...] seja no sentido do prestigiamento de certas formas léxico-gramaticais” (FARACO, 2002, p. 41). O autor lembra que, enquanto entidade léxico-gramatical, a norma-padrão é relativamente abstrata e é essa norma abstrata, em cuja codificação marcas dialetais são apagadas, que o professor exige em qualquer texto produzido pelo aluno, aprofundando o fosso entre a forma que a classe culta efetivamente escreve e o que o professor exige que o aluno escreva.

O conceito de norma-padrão, de Faraco (2002), apresenta pontos de contato com o de língua legítima, de Bourdieu (1998, p. 48), para quem “a língua legítima é uma língua semi-artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares quanto as instituições especialmente organizadas com esta finalidade”.

Corrigir um texto sem partir da norma explícita de que fala Aléong (2001), ou da norma-padrão, que, segundo Faraco (2002, p.41), é um entrecruzamento de elementos léxico-gramaticais e outros de natureza ideológica, pode se tornar um empecilho na correção de um texto, pois, como língua semi-artificial pode dificultar aluno posicionar-se como autor, como falante que se expressa para interagir com o outro. Considerando, como Bakhtin (1999, p. 123), que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse caso, a correção deve iniciar desde o momento em que se dá ou se devolve a palavra ao aluno para escutá-lo de fato, considerando os meios, as finalidades e as condições sócio-históricas de sua enunciação. Dessa forma, a correção precisa contemplar a natureza básica da língua/linguagem – a interação verbal- que se realiza sempre por gêneros do discurso. São as próprias formas de adequação e de organização dos gêneros que vão encaminhar as correções que se fizerem necessárias para que a interação não seja interdita e não apenas como uma forma de silenciar a palavra para simples adequações a uma pseudo-norma. Para tanto, a escrita não pode ser vista como uma tecnologia que cabe ao aluno dominar, mas deve envolver outro conceito de escrita em que esta mais do que base semiótica de manifestação, seja tratada como língua sob forma escrita, no sentido que lhe atribui Benveniste (2014[1969]).

Norma e poder

O trabalho de Bourdieu é central para a questão do poder simbólico da linguagem e ganha destaque para discutir a forma como a linguagem é usada para autorizar ou desautorizar os falantes para além dos aspectos linguísticos, associando a norma linguística usada à capacidade do falante em atuar em sociedade. O poder simbólico da língua, que concorre para legitimar determinadas normas em detrimento de outras, atua mais fortemente no sentido de considerar como próprios da escrita

apenas os traços considerados mais distintivos socialmente ou, mais comumente, à norma-padrão, que não é efetivamente usada por ninguém.

Como construção ideológica, a linguagem pode constituir-se “o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1988, p. 22) e a norma-padrão parece integrar fios importantes que impedem ou ao menos dificultam o ensino de produção de texto. Ao falar ou escrever, ou seja, no exercício da língua, “não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos” (BOURDIEU, 1998, p.53). Os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar. Nesse sentido, segundo Bourdieu (1998, p. 24-30), a língua deve ser pensada considerando as condições econômicas e sociais que servem para definir o que é legítimo e ilegítimo. Quando se trata de escrita ou ensino de produção de texto, as fronteiras entre legítimo e ilegítimo são bem demarcadas, sendo chamados de marcas da oralidade os traços não correspondentes ao constructo ideológico do que seja a escrita padrão. Enquanto bem simbólico, a escrita é imposta, descrita e corrigida como um todo uniforme, cujas características distintivas acabam por conferir poder a quem as domina.

O discurso de que a escrita é mais regrada e normatizada é ideológico no sentido que lhe dá Bourdieu (1989), ou seja, serve para legitimar a ordem estabelecida fundamentando as distinções e validando-as, transformando a pretensa “escrita padrão” num bem e capital simbólico. Como mercadoria, a Escrita (com esse rótulo mesmo, como a outra parte do *continuum fala→escrita*) passa a ser vendida, comprada, conquistada. Assim, a escrita torna-se, enquanto símbolo, um bem tão desejável quanto determinadas marcas de roupas e de bebidas. O desejo por tais grifes decorre mais do que dizem de quem as usa do que pelo valor do material em si. De modo semelhante, o domínio de determinados traços linguísticos possibilita separar aqueles que aprenderam apenas relação fonema-grafema daqueles que, além dessa relação, dominam os valores socioculturais da sociedade letrada. Assim, no seio na escola, predomina a lógica da diferença, que pode se tornar barreira intransponível se não equacionada a relação fala – escrita, de modo a aceitar as diferentes normas que podem aparecer como língua sob forma escrita a depender do gênero que esteja posto para a produção textual. Um exemplo típico seria o trabalho com a carta pessoal; um gênero que se caracteriza pelo uso de linguagem mais emotiva, podendo também, a depender do locutor, caracterizar-se por usos de abreviações, gírias, etc., sem que isso tenha de ser “corrigido” considerando a relação norma culta.

Segundo Bourdieu (1989, p.144 -5), “o sistema simbólico se organiza segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído assim distinção significativa.” Já o

capital simbólico – outro nome da distinção - não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio”. (BOURDIEU, 1989, p.7-8)

Nesse sentido, o poder simbólico é esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. O *capital simbólico* - que é transmitido nos processos de socialização, tendo a família como núcleo gerador e outros núcleos sociais como um todo - é constituído por tudo o que se refere à instrução, conhecimentos acerca de determinado assunto e às possibilidades de manutenção desse conteúdo. É isso que se vê em relação à escrita quando os professores, ao corrigir um texto, desconsideram a possibilidade de diferentes normas.

O sistema simbólico da escrita se organiza em função da diferença entre quem domina ou não essa forma de manifestação e ainda entre o COMO a escrita se configura e O QUE deveria ser. Organiza-se, ainda, sobre o desvio, que consiste em separar os que dominam não só a tecnologia, mas também toda a cultura que a envolve daqueles que só dominam a tecnologia como um artefato, mas que não aprenderam e apreenderam todo o ritual que garante o poder simbólico conferido pela Escrita. Nesse sentido, a escola ratifica o poder simbólico da escrita, que se torna mais que um modo de guardar informações ou de interação. O uso de recursos gramaticais específicos ou escolhas sintáticas (uso do pronome relativo cujo, colocação pronominal, concordância verbal e nominal, escolhas lexicais) garantem poder a quem demonstra esse domínio, pois se apresentam como recursos distintivos.

Para Boudieu (1974, p.16),

os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social [...] pois aparecem como propriedades essenciais da pessoa, como um ser irredutível ao ter enfim, como uma natureza, mas que é paradoxalmente uma natureza cultivada, uma cultura tornada natureza, uma graça e um dom .

Ao discorrer sobre a produção de bens simbólicos, o autor fala dos traços distintivos percebidos pela roupa, pela linguagem e pela pronúncia (esta última farta e produtivamente discutida pelos sociolinguistas). Pode-se acrescentar que com a democratização do ensino e com as redes sociais, que possibilitam a todas as pessoas a condição de se pronunciar por escrito, o domínio de determinados recursos torna-se também um traço distintivo dos que dominam ou não a Escrita. Como a escrita enquanto artefato/tecnologia é uma ação social – nascida/elaborada na (e pela) cultura e produto de ação social – essas ações são vistas como naturais, constituídas e legitimadas na manifestação do poder simbólico.

O artefato cultural é uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma, por isso é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado; onde ele é menos reconhecido, segundo Bourdieu (1989, p.7-8). Se o poder simbólico é esse poder invisível exercido com a cumplicidade dos que a ele estão sujeitos ou que o exercem, uma situação em que esse poder é ignorado – como a relação direta entre escrita e norma-padrão – permite intuir que esse poder é plenamente reconhecido pelos agentes envolvidos. Como a linguística não é prescritiva, caberia aos linguistas descreverem as diferentes normas que aparecem manifestadas graficamente, o que significa romper o paradigma que coloca a escrita como secundária em relação à fala, mas tratá-la como língua sob forma escrita. Mesmo porque consideramos, como ensina Bakhtin (1999, p.124), que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato de formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” A comunicação verbal é de natureza dinâmica e heterogênea e está relacionada às esferas de atividades humanas. As atividades humanas são diversas e tendem ao infinito, por isso mesmo elas organizam as formas da interação verbal em domínios, em formas de realização das enunciações concretas que compõem os gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (2003, p.158):

a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera.

Assim, o ensino pensado a partir da noção de gêneros discursivos só faz sentido dentro de uma mudança de paradigma que considere o aluno como cidadão com direito a voz e sua maior inserção nas

questões sociais serão objetos de trabalho na disciplina de língua materna pelo acesso aos diferentes saberes linguísticos, incluindo os gêneros discursivos. Dessa forma, a correção deve guardar a devida relação com os aspectos estruturais, de circulação, de adequações dos próprios gêneros e não somente do uso de uma determinada norma da língua. Os PCN da área de linguagem destacam a necessidade de um ensino pautado pelo trabalho com os gêneros discursivos de forma enfática como podemos ver abaixo:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. **Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.** BRASIL-SEF (1998, P. 23, grifos nossos).

Ora, se a noção de gênero que, de certa forma, encapsularia os textos determinando-lhes formas que regem e organizam as interações verbais devem ser consideradas como objeto de ensino, elas também dever reger as ações de correções e considerações dos textos quanto à adequação das atividades humanas a elas relacionadas. Assim, a consideração de uma norma-padrão prescrita como sendo a única apta para toda correção deixa de fazer sentido. A mesma observação é válida para exercícios propostos por diversos livros didáticos que pedem para que a linguagem utilizada em tiras e ou quadrinhos sejam transcritas para a norma-padrão.

A relação de poder não passa apenas pelo papel exercido pelo indivíduo na sociedade, também a forma como se expressa torna-se marca da posição. Nesse sentido, escrever não é dominar um código, na relação fonema→grafema, mas dominar recursos linguísticos visto como corretos, o que transforma em capital simbólico a norma-padrão de uma língua e a competência para usá-la e, mais ainda, escrever segundo regras rigidamente ditadas. Assim, a familiaridade com a escrita e o domínio de determinadas estruturas sintáticas é capital simbólico que se busca manter.

Bourdieu (1998) critica a descrição da linguagem como objeto autônomo, pois dessa forma, o poder das palavras estaria contido nas palavras, o que para ele não se sustenta pois,

tentar compreender linguisticamente o poder das manifestações linguísticas ou, então, buscar na linguagem o princípio da lógica e da eficácia da linguagem institucional, é esquecer que a autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora [...]. Pode-se dizer que a linguagem, na melhor das hipóteses, representa tal autoridade, manifestando-a e simbolizando-a [...]. O uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima. O acesso aos instrumentos legítimos de expressão e, portanto de participação, está na raiz de toda diferença (BOURDIEU, 1998, p. 87).

Se isso é válido para a língua, pode ser estendido e ampliado para a língua sob forma escrita, tornando-a um lugar de poder. O discurso de que a escrita é mais vigiada e normatizada já indica poder por parte de quem a estuda e de quem domina os traços que são a ela atribuídos. Do mesmo modo, indicar traços que a escrita teria e retirar dela elementos atribuídos aprioristicamente à fala, acaba por circunscrevê-la como lugar privilegiado e fora do ser humano. Do ponto de vista linguístico acaba por transformá-la em tecnologia e em capital simbólico rentável em vários mercados linguísticos.

O conceito de norma no sentido de uso regular, se aplicado à escrita, facilitaria a correção uma vez que restaria ao professor corrigir em um primeiro momento aspectos de textualidade de acordo com o gênero discursivo a que pertença, o que inclui necessariamente a relação direta com os

vários domínios das esferas de atividades humanas sem excluir como exterior à escrita estruturas de normas não prestigiadas.

Considerações finais

O discurso de que há uma norma rígida que deve ser seguida na escrita carece de fundamento científico, uma vez que não há no Brasil projetos coletivos para descrever o que é hoje a norma culta escrita. Na ausência, é exigida norma-padrão, que, como assinalado por Faraco (2002), é um conjunto um rol de elementos léxico-gramaticais ensofado de uma densa teia de valores ideológicos, que transferido para a correção de texto, além de não contribuir para produção eficiente, já que se desconsideram aspectos mais relevantes no resultado final do texto, acaba por ratificar o poder simbólico de uma norma abstrata. Assim, a correção impede a réplica, pois como contestar uma correção pautada em uma norma abstrata?

Essa forma de correção silencia a voz do aluno em nome de um poder simbólico que pesa, sobretudo, porque é regido por uma instituição, por agentes com força para exercer a castração das criatividades inerentes ao ser humano. Essa prática, além de mascarar a verdadeira natureza da linguagem - a interação verbal - leva também a banalização de noções de língua, linguagem, texto, discurso e gênero. Sobre as práticas do sistema de ensino que podem ser relacionadas com a discussão aqui em curso, Bourdieu (2007) afirma que

não seria possível compreender inteiramente as características próprias à cultura erudita sem levar em conta os diferentes tratamentos a ela impostos pelo sistema de ensino, instrumento indispensável de sua reprodução e, ao menos de modo indireto, ou seja, por intermédio da contribuição que traz à reprodução dos produtores e à sua ampliação. Dentre estes tratamentos, a semi-sistematização e a semiteorização que o sistema de ensino impõe aos conteúdos inculcados para as necessidades da inculcação, passam muitas vezes mais despercebidos do que os efeitos daí decorrentes, como por exemplo a “banalização” e a “neutralização” correlata das significações transmitidas. (p. 123).

A correção pautada apenas em aspectos formais da língua desconhece o fato de que o aprendizado das competências linguísticas para o efetivo exercício da cidadania só pode se realizar por uma imersão no mundo dos objetos de ensino e de suas sempre relativas adequações aos meios sociais de fazer parte. É na convivência, na produção de leitura e escrita de gêneros discursivos e nas reflexões sobre seus aspectos mais relevantes para a real interação que os aspectos de correção não podem, não deveriam cair nas redes da semiteorização, das banalizações e das neutralizações dos textos e dos discursos.

Referências Bibliográficas

- ALÉONG, Stanley. Normas linguísticas, normais sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, Marcos. *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Tatiana Bubnova. Ciudad Del México: Siglo Veintiuno, 1982
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. Coleção Estudos

- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989
- _____. *Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007[1979]
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- COSERIU, Eugenio. *Teoria del lenguaje y lingüística general*. 3. ed. Madri: Editorial Gredos S.A., 1973a
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002
- _____. *Norma culta brasileira*: São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- GNERR, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, Marcos. *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix 2008

Introdução

A proposta deste capítulo surgiu de uma inquietação na elaboração de planos de aulas para a prática de estágio de Língua Portuguesa, com turmas do terceiro ano do ensino médio. O conteúdo a ser trabalhado, literatura contemporânea, foi proposto pelo professor titular da disciplina. Neste cenário, a inquietação foi como trabalhar literatura com uma turma de jovens, de forma que pudesse prender a atenção dos alunos, e que, de fato, houvesse a participação destes.

A preocupação em trabalhar literatura no ambiente escolar de ensino básico é a dura realidade dos não-leitores. Como poucos são os alunos que tem pró-atividade de leitura, propor uma aula atrativa de literatura é um desafio. No entanto, o espaço escolar tem por obrigação dar aos alunos condições de leituras, até mesmo porque faz parte do currículo. Ainda que seja um trabalho com inúmeros obstáculos, não há como descartá-lo.

Restava-nos encarar a realidade e aceitar o desafio, pois tínhamos aulas de literatura contemporânea a planejar para um público jovem. A primeira coisa que pensamos foi: temos um público imerso numa sociedade globalizada, poderíamos, portanto, explorar recursos tecnológicos de forma que despertassem o interesse dos alunos para a aula, mas que não excluíssem o material essencial - o texto literário - que também influenciaria no rendimento da aula. Isso nos levou a mais um obstáculo: o desconhecimento do gosto de leitura daquele público. Assim, optamos por escolher temas e autores polêmicos, para que, após a leitura e comentários dos textos, desencadeasse uma discussão baseada no posicionamento dos alunos a respeito da problemática do texto.

No processo de planejamento e execução das aulas, tivemos que imbricar o conceito de educação, ensino de literatura, uso das TICs e sociedade contemporânea. Serão estes os assuntos que discutiremos no presente texto. Como embasamento teórico, pautamo-nos em autores como, por exemplo, Libanêo (2006), como teórico da educação, Miranda (2007), na sua concepção do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, Lombardi (2001), no que diz respeito a seu posicionamento acerca da globalização, pós-modernidade e educação e Lajolo (1986) no que se refere ao processo de leitura em sala de aula.

Literatura no espaço escolar

A escola é uma das entidades responsáveis por contribuir na formação intelectual dos indivíduos. É através dela e do seu corpo docente que crianças, jovens e adultos constroem o conhecimento sistematizado. Segundo Coelho (2000, p.16) “[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo.” Ampliando o que pensa Coelho (2000), buscamos o que pensa Libanêo (2006) quando discute o papel da escola diante da sociedade.

³ Graduada em Letras Português e Inglês, na UNEMAT/Campus de Pontes e Lacerda-MT. E-mail: Alzineiamonteiros2@hotmail.com

[...] a escola, à qual cabem a tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimento e habilidade, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam, uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social. (LIBANÊO, 2006, p.17)

Considerando a comunidade escolar como um todo, resultado de suas partes, temos como constituinte destas partes o ensino de literatura, que segundo algumas perspectivas tem uma função humanizadora. Para Todorov (2010, p.66), “a função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo.” Não que a literatura seja uma técnica de cuidado para a alma, mas ela é a revelação do mundo e pode transformar-nos.

Ela também tem a função de formação do indivíduo segundo, Boberg e Stopa (apud CANDIDO, 2009, p. 833), que afirmam “[...] sobre a literatura: ela revela o homem e atua em seu desenvolvimento, mediante suas funções que satisfazem a necessidade universal de fantasia, contribuem para a formação da personalidade e representam certas realidades sociais e humanas.” Ainda neste sentido, Candido (1972), afirma que a arte, dentre ela a literatura, pode educar, assim como a comunidade escolar e a familiar, “talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de adolescente.” (CANDIDO, 1972, p.82). O autor ainda justifica seu ponto de vista quanto à função educativa da literatura, quando afirma que “[...] a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos” (CANDIDO, 1972, p.85).

Dentre outras funções da literatura, Candido (1972) elenca, além da função educativa, a função psicológica, aquela que permite ao leitor um mundo imaginário, repleto de fantasias. Desse modo, “[...] função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia que decerto é coextensiva ao homem [...]”(CANDIDO, 1972, p.80). Segundo o autor, todos estão imersos no mundo de fantasias.

[...] ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a formação de palpite a loteria, devaneio construção ideal ou anedota. E assim que justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (CANDIDO, 1972, p.81).

Ao trabalhar literatura em sala de aula, o professor tende a lidar com duas realidades: a primeira são as escolas literárias e os textos exigidos na grade curricular do aluno; a segunda, o interesse de leitura para aqueles que o têm. Considerando que o público a que estamos nos referindo são jovens na faixa etária de 17 anos, apostamos numa literatura de interesse juvenil que COELHO (2000) nomeia como sendo um leitor fluente. Dessa fase em diante, desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a consequente capacidade de abstração. Espera-se nesta faixa os alunos tenham capacidade e autonomia em ler um texto e problematizá-lo. Se não tiver a responsabilidade, cabe ao professor oferecer condições para que seja um leitor com sentidos aguçados.

Somos cientes de que a escola é a responsável em propiciar o conhecimento científico, mas cabe ao professor o compromisso por desempenhar esta função, já que é ele que está direta e indiretamente em contato com os alunos. Sendo assim, o sucesso ou o fracasso das aulas, neste caso, as aulas de literatura, são, em tese, de responsabilidade do professor. É ele que preparará as aulas, assim como é ele quem escolherá os textos literários. Ou seja, a ele” cabe a decisão sobre o que é melhor, mais adequado, mais desejável, mais indicado para este ou aquele contingente de jovens, acidental e circunstancialmente sob nossa influência e responsabilidade” (LAJOLO, 1993, p.37).

Considerando a literatura como fonte de conhecimento que permite leitura e interpretação do mundo, as aulas preparadas para o estágio buscaram meios que possibilitassem a intervenção dos alunos no processo de interpretação dos textos lidos. A proposta das aulas era de sair do modelo arcaico de ensino de literatura cujo objetivo era ensinar gramática ou fazer análise estrutural do texto.

O primeiro momento de libertação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto. (LAJOLO, 1993, p.70).

Ao discutir as noções segundo as quais textos não são pretextos, Lajolo (1982), defende a ideia de trabalhar os textos literários enquanto material para instigar a interpretação e aguçar leituras críticas, que permitam ao aluno se impor em seus posicionamentos diante do texto, partindo de seus conhecimentos prévios, de maneira que permita ao aluno dizer a partir de seu lugar social. E não somente usar textos literários como meio de moralizar ou ensinar gramática, mas que suas interpretações devam ser sempre referentes ao texto, discutir os textos de forma construtiva, ou seja, permitindo uma leitura polissêmica, na qual os alunos possam construir os sentidos dos não-ditos no texto. E ainda permitir os alunos exporem seus pontos de vistas diante da problemática presente em cada texto. Assim, além do prazer da leitura, os alunos podem expor suas opiniões fundamentadas em suas experiências de mundo.

Diante deste posicionamento de Lajolo, os planos de aulas foram elaborados, sendo escolhidos, por exemplo, contos do autor Plínio Marcos. Tais contos instigavam rever e repensar algumas concepções convencionadas pela sociedade. Dentre os contos escolhidos estão “Amor é amor” e “Alvinho, bom palpite da obra *Histórias das quebras do mundaréu* (2003). Para expansão da aula, usamos interpretação de música como a “Abrigo de vagabundo” de Adoniran Barbosa. Outro texto usado nas aulas foi o romance *Sapato de Salto* (2010) de Lygia Bojunga.

Os autores e textos trabalhados nas aulas apresentavam problemáticas polêmicas, como relacionamento abusivo, em “Amor é amor”, o convencional jeito brasileiro em burlar as regras para obter uma vida fácil, em “Alvinho, bom palpite”, crítica à burocracia da sociedade burguesa e a luta do trabalhador brasileiro, presente na música “Abrigo de vagabundo”, e por fim o abuso e exploração sexual infantil em *Sapato de Salto*. Para expansão da aula, levantamos a discussão acerca da prostituição enquanto profissão.

Todos os textos mencionados acima foram “pratos cheios” para suscitar a participação e o interesse dos alunos com a aula. Para metodologia das aulas orientamo-nos pela afirmação de Boberg e Stopa (2009 apud SARAIVA, 2006) ao esquematizar três etapas para metodologia de leitura: leitura

compreensiva, leitura interpretativa, etapa de aplicação. Neste sentido, liamos o conto, fazíamos apontamentos para levantar o posicionamento dos alunos diante das questões levantadas nos textos e, por fim, atribuíamos uma atividade em que os alunos tinham que elaborar uma resenha crítica interpretativa acerca do conto lido. Após terem explorado questões pertinentes ao texto em forma de um debate, foi proposta a interpretação da música “Abrigo de vagabundo”. As atividades propostas eram sempre voltadas a questões problemáticas presentes no texto. Ainda que as discussões fossem direcionadas para que não fugissem do propósito da aula, os alunos tiveram autonomia em suas interpretações.

No entanto, não há um método cem por cento eficaz. O que dá certo com uma determinada turma em outra pode fracassar. Ao que adotamos o pensamento de Lajolo (1993, p.14), para quem, “Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem [...]”.

Devido à inexistência de métodos milagrosos no decorrer das aulas foram realizadas adaptações, de acordo com o desempenho dos alunos, a fim de tornar as aulas mais participativas possíveis, de forma que as discussões levantadas fossem direcionadas a realidade dos alunos. Isto conforme Lajolo (1993, p.15), “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”.

As pretensões das aulas eram possibilitar ao aluno a compreensão do estudo de literatura, compreender em que ela contribui ou não na formação, de forma que, implicitamente, os alunos valorizassem o campo de conhecimento literário. A literatura segundo Boberg e Stopa (2009, p. 838), “[...] deve ser valorizada como uma oportunidade em que ocorre a construção de sentidos, para a qual o leitor trará suas impressões, seus conhecimentos e suas experiências de leitura, participando ativamente do processo literário.”

Lajolo (1982), ao afirmar que um bom professor requer um bom leitor e que um aluno bom leitor depende de um bom orientador (professor), entendemos que ela atribui a responsabilidade do fracasso ou do sucesso do aluno enquanto leitor para seus professores. Isso nem sempre funciona, pois para que uma aula, mesmo que bem planejada funcione, é preciso também um bom aluno. Sendo assim nos encontramos no dilema professor modelo e aluno modelo. No entanto, não há como justificar um mau planejamento, por não ter o esperado aluno modelo.

Para que aulas de literatura funcionem, segundo as perspectiva de Lajolo (1982), é necessária uma boa relação entre professor, texto a ser trabalhado e aluno. Afinal de contas, o texto é para despertar interesse do aluno e cabe ao professor o trabalho de escolher os textos, com base em seu julgamento para com o público alvo.

Ensino de literatura no âmbito escolar de uma sociedade globalizada

Diante das condições da sociedade definida como pós-moderna, caracterizada como sociedade da informação com o crescente desenvolvimento tecnológico, faz-se necessário (re) pensar os recursos didáticos para que as aulas tornem-se atrativas e prendam o interesse dos alunos. Com base nesta perspectiva de pós-modernidade, José Luis Sanfelice (2001) propõe uma problemática a ser pensada e discutida: pensando no imbricamento entre pós-modernidade e globalização, de que modo poderia se pensar a relação entre ambos os fenômenos no processo de educação, como o ensino e aprendizagem do conhecimento científico são sistematizados?

Neste sentido, cabe ao estado por meio da escola, em toda sua amplitude, desde gestores, corpo docente, pais e alunos, organizar e oferecer as melhores condições possíveis de ensino. Cabe à escola, a responsabilidade de capacitar o aluno para o conhecimento científico.

Com o passar do tempo, a escola foi ganhando espaço no que diz respeito ao processo de educação. Seja por falta de recurso ou pelo fator cultural da sociedade, poucos tinham acesso ao ensino científico, restrito às classes nobres e burguesas. Contudo, o conceito de educação torna-se amplo.

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas físicas, morais, intelectuais, estéticas tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (LIBANÊO, 2006, p.22)

A relevância da escola para a vida, ganha destaque depois do surgimento de filosofias de ensino. Teóricos passam a discutir a importância da escola para o desenvolvimento de uma sociedade como um todo. O ensino escolar dá resultado imediato para o desenvolvimento de uma nação. Pode-se considerar como o princípio do desenvolvimento, seja social, econômico, etc. A era da ignorância aos poucos torna-se arcaica.

A escolarização tem, portanto, uma finalidade muito prática. Ao adquirirem um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas e formam habilidades para elaborar independentemente dos conhecimentos, os alunos podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais. (LIBANÊO, 2006, p.35)

A princípio, a escola é responsável apenas pelo ensino pragmático, ensino sistematizado. Posteriormente com a evolução dos grupos sociais, a escola torna-se ampla. Mais que conhecimento sistematizado, ela passa a ser vista como contribuinte de valores na constituição do indivíduo.

“A escola sempre teve um papel fundamental, e hoje, além da função de ensinar para a cidadania e para o trabalho, tem também que passar os valores fundamentais para a vida do indivíduo, sendo que esse papel também deveria ser de comprometimento familiar.” (SOUZA, 2012, p.18)

Na defesa desta mesma ideia de ampliação do papel da escola Libanêo afirma que

podemos dizer que o processo de ensino e aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos conteúdos e métodos e formas de organização proposta pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais dos alunos. (LIBANÊO, 2006, p.25)

Cientes das atribuições da escola e da evolução deste processo de ensino e aprendizagem, após a revolução industrial, a sociedade como um todo passou a girar em torno de um capital. Diante dessas condições, olhamos para o ensino como uma mercadoria, que precisa ser atrativa para seus consumidores. Vejamos o corpo docente como o condutor e vendedor desta mercadoria, assim como os alunos seus consumidores.

Esta perspectiva como já dito antes, coloca o ensino como mercadoria, de uma forma que ela precisa despertar o interesse de seus consumidores, os alunos. Em meio à globalização e a era da informação, é impossível não discutir novos meios de ensino, já que os alunos seus maiores interessados, estão imersos neste meio. André Luis Bento dos Santos (2013), já prevê esta influência da globalização dentro da realidade dos alunos: Com o avanço das TCIs (tecnologia da informação e da comunicação), não há como não reconhecer a importância das redes sociais e tapar os olhos para a realidade de nossos alunos.

A educação não está imune as transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não estão imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam. Pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica de mercado. (SANFELICE, 2001, p.11)

As condições do perfil de nossos alunos tornam-se relevantes, portanto, é mais que pertinente considerarmos a possibilidade de novos recursos materiais e humanos para o processo de ensino e aprendizagem, tornando as escolas e organizações educacionais mais adequadas para o desempenho dos papéis que lhe cabem. Assim, cabe ao professor atentar para essas novas condições de ensino. Segundo Gustavo Henrique Freire e Isa Maria Freire (1998), diante do caos informacional que a sociedade contemporânea vive, para que se introduza estes novos meios de informação no processo de ensino e aprendizagem é necessário considerar três critérios: a) conhecer o público alvo, b) quais as reais necessidades deste grupo e c) definir qual a melhor maneira para articular o processo de ensino e aprendizagem.

O método proposto por Freire contribuiu para a elaboração dos planos de aulas a serem trabalhados. Nosso público eram jovens numa faixa etária de 17 anos de idade, um público dotado de conhecimento tecnológico e com muita informação. Mas somos cientes que informação não é conhecimento, suas necessidades? Transformar e ampliar seus conhecimentos prévios, que naquele momento estavam voltados para as temáticas propostas nas aulas, em conhecimento mais aprofundado. Sendo jovens rodeados por tecnologia e informação, tínhamos o desafio de chamar a atenção dos alunos para o que estava sendo proposto na aula, usamos como recursos projetores de multimídias, para aulas em slides. Os slides foram montados em tópicos referentes ao conteúdo da aula. Conforme prosseguia a explicação, “tendências da literatura contemporâneas” eram passados os slides. Os tópicos eram uma forma de orientar os alunos sobre o que estava sendo discutido, e de prender a atenção visual. Alguns autores eram citados e mostrados em imagens, para que os alunos ficassem cientes de quem estava sendo comentado. Assim tínhamos recurso para chamar atenção tanto por meio da audição quanto da visão.

No decorrer das aulas, utilizamos vídeos, pois trabalhávamos com um autor contemporâneo Plínio Marcus e, para que os alunos tivessem conhecimento, ainda que mínimo, sobre a personalidade do autor, levamos uma entrevista que o autor deu para o programa de televisão, Jô Soares. Levamos também curtas peças de Plínio para serem projetadas, permitindo aos alunos conhecerem adaptação teatral do autor. As músicas a serem interpretadas pelos alunos, após socializarem suas interpretações, eram colocadas em caixa de som para que pudessem ouvir.

Ainda quanto as TICIs, no processo de ensino e aprendizagem, podemos nos deparar com a problemática levantada por Miranda (2007), que considera as TICIs como um subdomínio da Tecnologia Educativa, mas que não basta ter acesso a estes recursos e não ter métodos para aplicá-los

de forma benéfica para o ensino do novo perfil de alunos. O que significa que não basta ter o recurso, visto que só substituiria o objeto de ensino. “Pensam que é suficiente colocar os computadores com algum software ligado à rede de internet nas salas de aula que os alunos vão apreender e as práticas vão alterar. Sabemos que não é assim” (MIRANDA, 2007, p. 44).

Porém, mesmo que haja o risco de apenas substituir o objeto de ensino, não se deve reprimir-se em tentar propor algo novo. Já mencionamos que não há receita, seja para o ensino de literatura ou para qualquer outra área, mas nem por isso se deve cair no tradicionalismo, uma vez que vivemos em uma sociedade que evolui todos os dias, e a escola, enquanto entidade responsável pela educação, tem por obrigação evoluir também, para que consiga cumprir seu papel dentro da sociedade.

Considerações finais

Diante de tudo que foi mencionado, vale sempre lembrar enquanto professores, o quão importante é o processo de reflexão, prática e reflexão. Na nova concepção de sociedade contemporânea, espera-se que as mudanças ou adaptações devam ser feitas para adequar novas formas de ensino. Faz-se necessário atentar para o contexto social do aluno. Devemos cogitar sempre outros recursos de ensino que possam possibilitar motivação a este público alvo, reconhecendo as problemáticas e os desafios no que diz respeito ao processo de ensino e (re)pensar meios para superar esses desafios. Cabe aos professores, juntamente com alunos, discutir e propor o melhor para ambos, a fim de chegar a um ensino de qualidade.

Referências Bibliográficas

- CANDIDO, Antonio. *Texto de intervenção “A literatura e a formação do homem”*. São Paulo: Duas cidades editora, 1972
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil, teoria, análise e didática*: São Paulo: Moderna, 2000
- FREIRE, Gustavo Henrique e FREIRE, Isa Maria. *Navegando a literatura: o hipertexto como instrumento de ensino*. Rio de Janeiro: Transinformação, v. 10, n.2, p. 77-92, maio/ agosto, 1998
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática S.A, 1993
- LAJOLO, Marisa. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor (O texto não é pretexto)*. Porto Alegre-RS: Mercado aberto, 1986
- LIBANÊO, José Carlos. *Didática*: Cortez Editora. São Paulo-SP, 2006
- LOMBARDI, José Claudinei (organizador). *Globalização, pós-modernidade e educação, história filosofia e tema transversais*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001
- MIRANDA, Guilherme Lobato. *Limites e possibilidades das TIC na educação*. Lisboa: Sísifo/ revista de ciências da educação. N°. 3. mai/ ago. 2007
- SANFELICE, José Luis. “Pós-Modernidade, Globalização e Educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001
- SANTOS, André Luis Bento dos. *Grupos do facebook para o ensino de literatura*. Campina Grande, PB:2013
- SOUZA, Jacqueline Pereira de. “A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança”. *Artigo de especialização em psicopedagogia clínica e institucional*, Fortaleza, 2012

STOPA, Rafaela; BOBERG, Hiudéa Tempesta Rodrigues. “Análise de propostas metodológicas para o ensino de literatura”. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*. 3, 2007, Maringá. Anais Maringá, 2009, p. 832-839

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010

Este capítulo procura compreender e discutir as questões do jogo das Identidades fragmentadas nas obras “Toada do Esquecido e Sinfonia Eqüestre” (2006) e *Os Semelhantes* (2011) do escritor brasileiro Ricardo Guilherme Dicke (1936-2008), associando-as à modernidade e à pós-modernidade. Buscamos compreender as Identidades sob a ótica da modernidade e a pós-modernidade, mobilizando algumas noções teóricas de estudiosos que discutem esta temática. Críticos como: Stuart Hall no livro *A Identidade cultural na pós-modernidade* (2006), Antony Giddens, *Modernidade e Identidade* (2002), Marshall Berman, *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade* (1986), entre outros, traçam um perfil de investigação aprofundado sobre o assunto que pretendemos abordar neste artigo. Ao trazer para este estudo as personagens dickeanas inseridas nesta ótica de leitura, envolvendo os jogos de identidades que os seres de papel procuram, queremos abordar e discutir as inquietudes do homem com dificuldades para se estabelecer frente ao mundo moderno.

Ao discutir, neste trabalho, um estudo relacionado às inquietudes do ser humano moderno, não queremos traçar um perfil que encontre e traga respostas fechadas e acabadas para este ser, pois fazendo assim, estaríamos indo na contramão do que os estudiosos orientam sobre a modernidade. Nosso trabalho visa discutir aspectos sobre a busca das identidades das personagens dickeanas em “Toada do Esquecido” e *Os semelhantes* e compreender como é organizada e pensada a questão das identidades na pós-modernidade através das personagens ficcionais de Ricardo Dicke. A pesquisa justifica-se relevante por trazer assuntos da modernidade que dialogam com a produção literária de Ricardo Dicke, considerado um escritor que se insere no período pós-moderno cuja escrita traz como mote o indivíduo da margem, o homem incompleto, descentrado, cheio de inquietações em busca de seu ser.

Para compreendermos tais questões, é necessário fazer um percurso teórico sobre o que é moderno, modernidade e pós-modernismo. Essas terminologias são usadas para designar alguns momentos vivenciados pela sociedade ao longo dos processos de mudanças registradas nos últimos séculos da história social. Sendo assim, o sociólogo Antony Giddens (1991), ao fazer um estudo sobre a modernidade em *As consequências da modernidade*, delimita um espaço e uma data de onde emerge tal conceito.

“Modernidade” refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta. (GIDDENS, 1991, p. 8, grifos do autor)

O sociólogo, ao pontuar um espaço e uma data, também sinaliza as influências deste tipo de organização social que viria a acontecer em momentos posteriores. Nesta perspectiva, Giddens (2002, p. 10), em *Modernidade e identidade*, descreve:

4 Mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: aristelson_tel@hotmail.com

A modernidade é uma ordem pós-tradicional, mas não uma ordem em que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídos pela certeza do conhecimento racional. A dúvida, característica generalizada da razão crítica moderna, permeia a vida cotidiana assim como a consciência filosófica, e constitui uma dimensão existencial geral do mundo social contemporâneo.

O estudioso, ao tratar sobre a *dúvida* como uma marca do mundo social contemporâneo, situa o homem em um espaço em que suas ações são determinadas, não mais por preceitos preestabelecidos e sim no “contexto da consumada *reflexividade*, que é a terceira maior influência sobre o dinamismo das instituições modernas” (GIDDENS, 2002, p. 25, grifos do autor). Assim, tudo o que é pensado e feito na modernidade passa pelo crivo da reflexividade, portanto, o “eu” se torna um projeto reflexivo por causa da demanda da reorganização psíquica que esse “eu” precisa passar.

Por causa desta reorganização, Hall (2006) discute que

as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” –isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. (HALL, 2006, p. 17 grifos do autor.)

Pensar a modernidade nesses parâmetros é compreender que os indivíduos desse momento transitam num espaço em que as certezas e as dúvidas estão sempre em processo de revisão e reorganização. Logo,

ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. (BERMAN, 1986, p. 15)

Desse modo, associamos neste trabalho obras que, de certa forma, dialogam com os problemas existenciais do homem da modernidade, que está sempre na busca por algo que o defina e o complete. Isso porque, tanto o mundo quanto este ser estão num processo constante de mudanças, e mudança é um dos pilares da modernidade. Quando discutimos mudanças, logo pensamos em alteração ou um processo de adequação de algo e é exatamente nesse processo de adequação que as personagens dickeanas se encontram, lançadas no devir da vida em busca do revelar de uma identidade. Pensando nessa busca incessante e inconstante dos personagens das obras “*Toada do Esquecido*” e *Os Semelhantes*, podemos mobilizar para essa discussão o que Hall (2006), desenvolve sobre *A identidade cultural na pós-modernidade*. O estudo que ele desenvolve centra-se em discutir como o sujeito moderno se relaciona com esse momento histórico em que as certezas a todo instante estão sendo bombardeadas, e a instabilidade faz parte desse contexto, além disso, como esse sujeito pensa e discute sobre as múltiplas identidades que ele precisa incorporar para sobreviver nesta sociedade. Nessa perspectiva, o que se estabelece dentro dessa dicotomia é o fato dessas identidades darem um novo rumo para o sujeito dentro da sociedade contemporânea, pois o sujeito se apresenta como fragmentado, ou seja, ele ainda não é portador de uma identidade fixa que o defina e ao mesmo tempo defina o seu espaço social. Assim, a identidade sólida que se podia pensar em uma determinada sociedade, hoje passa por grandes transformações. Sobre essas transformações o autor explica que

estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9, grifos do autor.).

Sendo assim, o deslocamento e a descentração do sujeito são questões fundamentais encontradas nas personagens dickeanas lançadas num mundo que coloca em xeque a integridade de cada indivíduo que compõe as obras dessa interpretação. Interpretar as personagens nessa perspectiva de estudo é uma forma de entender um pouco mais sobre a nossa constituição social, de sujeitos lançados também no mundo moderno. Pensar em modernidade é, ao mesmo tempo, pensar em si mesmo em um contexto conturbado, pois, como o estudioso pontua, não dá para se chegar a uma definição de identidade nesse momento. Isso porque, nós, os integrantes dessa época, estamos nos tornando objetos de uma transformação e fragmentação. Por estas razões, o homem moderno sempre estará rodeado de questionamentos sobre si e sobre o seu espaço, pois tanto este quanto aquele estão em processo de modificações, sempre descentrados e em movimento.

Tanto em “Toada do Esquecido” como N’Os *Semelhantes* podemos estabelecer uma relação de desintegração das personagens que estão lançadas numa viagem/fuga que fora tomada por suas próprias escolhas. Entretanto, foi uma decisão que as levou a padecer as angústias da vida, sem terem a noção do porquê de tudo aquilo. Sendo assim, por mais que as personagens fizessem suas escolhas de forma consciente, no desenrolar da trama tais escolhas lhes trariam a dúvida, algo que precisavam levar para o resto da vida. Nessa perspectiva, Giddens (2002, p. 10) faz as seguintes considerações:

A modernidade institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo conhecimento tome forma de hipóteses - afirmações que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípios estão sempre abertas à revisão e podem ter que ser, em algum momento, abandonadas.

É nessa dualidade de substituições que são geradas as dúvidas que, em alguns momentos, as personagens dickeanas precisam estar abertas para uma nova afirmação. Nesse caso, não se pode firmar uma ideia de que não haja lacunas para ser discutida a respeito, pois a reflexão também é um dos pilares que sustenta a ideia da pós-modernidade.

O que podemos estabelecer neste contexto nevrálgico da pós-modernidade é que o ser humano mais do que nunca está aberto para rever, construir e ao mesmo tempo desconstruir o que tem estabelecido como imutável. Na verdade, na pós-modernidade não existe nada que possa ser pensado como imutável, pois tudo está em processo de mudanças e as transformações que o homem sofre também refletem no mundo em que ele vive, e vice-versa. Sobre isto Giddens (1991), nos aponta:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não têm precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. (GIDDENS, 1991, p. 10)

Pensando nas profundas mudanças que a sociedade moderna tem sofrido, que alteraram significativamente as características de nosso cotidiano, Hall (2006) faz um levantamento sobre três concepções de identidades que perpassam no sujeito Iluminista, Sociológico e Pós-moderno. Cada

um destes estão fundamentados por uma ou várias concepções. Cada sujeito dessas épocas carrega consigo um modo de pensar sobre a identidade. A primeira, constituía um sujeito com uma identidade centrada que se desenvolvia desde o seu nascimento até a morte, permanecendo essencialmente com a mesma identidade; a segunda concepção já trazia nuances do mundo moderno em que a identidade poderia ser definida como coletiva, ou seja, ela era formada na relação com outras pessoas por meio da interação; já a concepção de identidade na pós-modernidade, o sujeito não é mais portador de uma identidade, mas de várias identidades e, dentro dessa multiplicidade de identidades muitas delas são contraditórias ou não resolvidas.

Trazer para nossa pesquisa as personagens dickeanas é uma tentativa de entender o funcionamento e o comportamento do homem moderno frente às profundas mudanças enfrentadas nesse momento. Em meio a essas mudanças, o indivíduo é cercado pelas indagações em busca de conhecimento sobre si e sobre as coisas que lhe cerca. Neste contexto turbulento, o narrador de “Toada do Esquecido” discute:

Desenrolam-se os dias, dia após dia ante nossos olhos como eternos rolos de pergaminho sem fim: neles poderemos pôr as inscrições que quisermos. Onde estão os ninhos dos pássaros, o que falam as formigas, o que sonham os mais loucos poetas, o que pensamos ontem, onde vai o tempo, onde está Deus, o que acontece depois da morte, onde se afunda o nosso inconsciente: tudo o que nos cerca é um grande mistério. (DICKE, 2006, p. 104)

Ricardo Dicke, nas obras em análise, faz discussões profundas sobre a verdadeira condição do homem enclausurado dentro de si. Ao verticalizar nossa percepção para tais questões, perceberemos que o autor traz em sua escrita discussões profundas de cunho filosófico e sociológico. O olhar de Ricardo Dicke volta-se para discutir o individualismo do homem na pós-modernidade que, por mais que este viva num mundo interconectado, sente-se distante dos demais integrantes da sociedade. Um exemplo desta questão encontramos no excerto seguinte:

Quando se encontram pessoas ditas bem, gradas, dessa pequena sociedade que é a família, é só para conversar sobre seus cães, carros, chácaras, propriedades, etc. até a exaustão, jamais falam de algo melhor que eles não entendem nem nunca entenderão, como por exemplo a Literatura ou um moteto de Bach... (ibidem, p. 34).

Por mais que as personagens dickeanas transitem em um espaço que julgamos ser regional, como por exemplo: “Rio Guaporé, Chapada dos Parecis, Mato-grosso, Vila Bela” (ibidem. p. 57), ou os garimpos de diamantes em Coxipó do Ouro, regiões existentes no estado de Mato Grosso, Dicke, por meio de sua escrita faz com que as personagens transcendam esse espaço e dialogue com o homem universal moderno. Tal diálogo se estabelece nos grandes questionamentos que são levantados pelas personagens sobre a vida, a morte, o que aconteceria após a morte, de onde vem e para onde vão, que na verdade, são indagações que permeiam a vida do homem pós-moderno. Isso torna Ricardo Dicke um escritor contemporâneo, pois como nos explica Agamben (2009, p. 62), “Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver a obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente”.

É em meio a obscuridade do presente que Dicke traz para nós obras que nos fazem refletir sobre nossa existência e pelo menos buscar compreender nosso tempo. Suas personagens

são carregadas de características que se assemelham ao ser humano pós-moderno. Tal semelhança é notável nos sentimentos de avareza, de inveja, ódio, de angústia que rondam a vida dos seres ficcionais que estão sempre em discórdia com os demais e consigo mesmo. Entender tais questões não resolverá as contradições que impregnam a vida moderna, mas auxiliará a compreendê-las, para que possamos ser claros e serenos ao avaliar e enfrentar as forças que nos fazem ser o que somos. Sendo assim, ao depararmos com personagens que lutam contra suas próprias imposições, como em “Toada do Esquecido”, e *N’Os Semelhantes*, que tentam fugir e justificar seus atos, de forma ficcional, estes indivíduos, que estão lançados no labor exaustivo da vida, nos revelam os grandes conflitos que o homem moderno enfrenta enclausurado dentro de si. Essa aproximação do personagem ficcional dickeano com o homem moderno é algo que vale a pena ressaltarmos em nosso estudo.

Como defende Antonio Candido (2006), a literatura e a vida social devem manter uma relação estrita, pois ambas se complementam. Essa relação é visível nas duas obras em estudo. No entanto, vale ressaltar que a literatura também não tem o compromisso de historiografar um fato social como um sociólogo faria. Na esteira desta ideia, Candido (2006, p. 31) nos adverte: “Este caráter não deve obscurecer o fato da arte ser, eminentemente, comunicação expressiva, expressão de realidades profundamente radicadas no artista, mais que transmissão de noções e conceitos”. Salientando ainda mais sobre a função da arte literária, o estudioso completa: “Mas, justamente porque é uma comunicação expressiva, a arte pressupõe algo diferente e mais amplo do que as vivências do artista” (ibidem, p.32). Adotando tal pressuposto, a verdadeira arte é aquela que nos faz enriquecer, ou que nos impulsiona a buscar novas experiências para a vida. Ao mensurar o quão enriquecedor é a literatura para a vida, entendemos que o mundo apresentado pela arte literária é construído à parte, isso porque suas personagens também são construções, mas construções que, de certa forma, conseguem dialogar com nosso mundo e, ao mesmo tempo, nos instiga a refletir sobre ele.

Em “Toada do Esquecido”, desde o início da narração o leitor já se depara com um labirinto em que tempo, espaço, enredo, trama e personagens estão deslocados, provocando estranheza e dúvidas. Como descrito na *Nota dos Editores*, da mesma obra *Toada do Esquecido e Sinfonia Eqüestre* (2006, p. 9), “As personagens enigmáticas assim o são, porque o narrador é a esfinge que o leitor precisa devorar. O narrador, os narradores, ou as personagens-narradoras – talvez nunca saberemos – tecem a trama para captar o leitor”. É neste contexto fragmentado, em todos os sentidos, que Ricardo Dicke apresenta aos seus leitores obras que têm personagens e mundo quase sem sentido. Assim, temos em suas obras o drama dos roubos, das disputas pela posse de bens e de terras, e também as decepções amorosas, os assassinatos e suas vinganças, algo que se aproxima do universo do homem movido por todos esses sentimentos.

Como nossa pesquisa visa discutir as identidades fragmentadas e deslocadas do homem pós-moderno, Dicke, nas obras em análise, nos norteia para discutirmos essa situação tanto em suas personagens como em seu narrador enigmático. A junção, que, na verdade, cria uma hibridização entre personagem e narrador é algo profundo encontrado no conto. É como se Dicke inserisse esse ser narrador enigmático para figurar ainda mais a vivência obscura e indefinida das personagens atravessadas pelos diversos discursos. A indefinição é algo pujante em todos os aspectos da obra em estudo, porque o narrador, as personagens, o ambiente e toda construção são enigmáticos. A dúvida, algo predominante no conto, faz com que eles cheguem a esta conclusão:

É trágica a verdadeira condição do homem: fechado em si mesmo incomunicavelmente, nada pode dizer de si, de seu mais íntimo, daquilo que se lhe passa no âmago, porque ninguém o entenderá se o disser, até que a morte chegue: só aqui e agora nós entendemos... (DICKE, 2006, p. 33).

Movidos pela dúvida e pelo desconhecimento de si e de tudo, as personagens em “Toada do Esquecido” seguem numa fuga por ambientes que, pelas imagens, também se apresentam diluídos pela devastação. O sentimento de dúvidas é algo que faz parte da vida de todos os seres ficcionais neste conto o que fica claro no fragmento seguinte: “(...) já não sei há quanto tempo estamos aqui viajando, o tempo se perdeu atrás duma cortina de semanas, talvez meses, os dias se foram, para onde foram? Ninguém sabe, e todos fingem que o sabem, tão seguros de si” (DICKE, 2006, p. 15). Com base neste trecho, podemos entender o sentimento de dúvida e solidão eminente na vida desses seres ficcionais que foram lançados no mundo do esquecimento, que lutam em busca de algo para os definir, mesmo que seja por meio do fingimento. Isso porque os elementos que compõem a narrativa corroboram para este sentido de dúvida mesclada de esquecimento.

A dicotomia entre mundo ficcional e mundo real se estabelece de forma dialógica, ou seja, um correlacionado ao outro. É como se o mundo real servisse como palco para encenação dos mistérios do mundo ficcional das personagens dickeanas. As personagens do conto vestem uma roupagem, ou melhor, máscaras para poderem representar e encenar o seu papel com a função de criticar o mundo moderno que não passa de uma amostragem superficial e sedutora. Com a frase: “Circo e carnaval é tudo” podemos estabelecer estas relações. A junção das duas formas de expressão cultural: “circo” e “carnaval”, espaço em que as personagens ou pessoas comuns podem esconder suas “verdadeiras” identidades e viver uma realidade fictícia que somente através desses ambientes é possível vivenciar. No entanto, desse “circo” e “carnaval”, as personagens jamais puderam sair, pois elas assumem uma sentença que as leva à morte, “a única certeza de todos os seres”.

Em um contexto penumbroso como no conto “Toada do Esquecido”, nos deparamos, na novela *Os Semelhantes* (2011), personagens que também estão lançadas no mundo caótico da dúvida, do ódio, da desilusão e da disputa pela riqueza que era extraída dos garimpos de diamantes no distrito da Guia, próximo de Cuiabá-MT, lugar onde a busca por uma pedra de diamante mobiliza todos os conflitos dos personagens na obra. Como nossa proposta é de estabelecer um paralelo entre as duas obras, o conto e a novela, buscando compreender o jogo das identidades das personagens dickeanas, vamos nos ater às questões que se assemelham em ambas as obras. Apesar de as obras serem de gêneros diferentes, nada nos impede de estabelecermos um fio condutor que nos leve a pensar as personagens enclausuradas num descentramento de identidades que se assemelham ao homem do mundo pós-moderno.

O fio condutor que nos faz ligar essas duas obras são exatamente os grandes conflitos internos das personagens trilhando os caminhos e descaminhos, numa luta constante com os seus problemas de existencialidade, frente a um mundo de superficialidades e inconstâncias. Há na primeira obra personagens que fogem em busca de refúgio para poderem desfrutar das posses roubadas, na segunda, personagens também estão numa fuga tentando se libertar de algo que os consome diuturnamente, que é a culpa. Nesse caso, há uma tríade estabelecida que se configura nos sentimentos de dúvida mesclada de esquecimento, medo e culpa. Essa presença é constante nas duas obras. Desse modo, os personagens estão na busca de suas identidades a partir de suas próprias experiências de vida, pois

são “pessoas comuns”, lutando contra os seus próprios medos e procurando entender a si próprio. Na verdade, a busca pelo entendimento de si é um dos grandes temas do romance pós-moderno, pois o cotidiano e as lutas internas do ser humano tornam-se matéria prima do romance.

Tanto no conto, como na novela as ações se desencadeiam baseando-se em decisões das próprias personagens. São essas decisões que vão determinar as peripécias que cada uma delas precisa enfrentar. N’Os *Semelhantes*, as ações das personagens giram em torno de uma pedra de diamante. É pela posse dela que todos vão ao extremo e lutam mostrando até que ponto o ser humano pode chegar para galgar uma posição social. Para tanto, fez-se necessário cometer um crime para ter a posse da pedra, algo que revela a tamanha crueldade do homem quando quer assumir uma condição que não era dele. Assim era o que sentia a personagem Abadia, um desejo indomável pelo Diamante que o fez tirar a vida de seu próximo para ter sobre seu domínio a valiosa pedra. No entanto, vale ressaltar que tal atitude o fez sofrer as consequências para o resto da vida, pois é a partir da tomada do Diamante que sua consciência torna-se a maior rival que ele deveria suportar até à morte. A acusação, que a todo instante martelava em sua mente através de sua consciência foi o preço que Abadia precisou pagar para ter o Diamante e pela vida do companheiro de serviço que precisou tirar/matar.

Percebemos que a busca pela posse da pedra preciosa e a presença dela é algo que provoca um esvaziamento dos valores éticos e morais daqueles seres ficcionais que, além de praticar atos desonestos tentam se justificar, defendendo a sua postura. Esse tipo de comportamento também se configura como uma característica da modernidade e, nessa perspectiva, Berman (1986, p. 20) pontua que “a moderna humanidade se vê em meio a uma enorme ausência e vazio de valores, mas, ao mesmo tempo, em meio a uma desconcertante abundância de possibilidades”. É justamente nesse vazio que as personagens dickeanas se encontram, buscando se estabelecer em meio às possibilidades que o seu mundo proporciona.

Em Abadia encontramos construída uma personagem que luta para esquecer o seu passado criminoso, que a todo o momento é rememorado no silêncio da noite, através do canto do pássaro e até mesmo na face da lua. Do mesmo modo, presenciemos também essa luta na personagem Ramonita. Uma jovem de destaque na novela que traz algo semelhante ao homem moderno multifacetado e cheio de indagações. Ramonita era uma jovem com grandes problemas internos que em muitos momentos se perdia no silêncio da noite em seu quarto pensando sobre sua vida solitária. O que se percebe em todos esses seres ficcionais é que cada um tem uma vida que, de certo modo, os distancia e individualiza uns dos outros. São exatamente os descaminhos que eles precisam trilhar na obscuridão de suas próprias vidas, lutando desesperadamente contra as inquietudes, o medo, a culpa e a dúvida que eles precisavam trilhar. Disso resultam as inversões de valores que os seres ficcionais dessa obra sofrem, por não conseguir organizar e suportar seus traumas internos. Assim, ao assumir a posição do outro, repete as mesmas atrocidades que, antes, ele mesmo condenava.

Essa transposição de valores é perceptível na personagem Ramonita, que se apresentava como uma jovem dócil e simples, mas com a presença da pedra de diamante esses valores são perdidos pela ambição e pela inveja. É por meio de um encontro inesperado pela estrada da Guia, que Ramonita tem contato com a valiosa e discordante pedra de diamante, que faz com que a jovem assuma outra identidade, que não era mais de uma menina ingênua e simples, e sim, de uma mulher ambiciosa e invejosa. Percebe que pela posse da pedra as personagens sucumbem praticando os mesmos atos,

tornando-se *semelhantes*, mostrando que o ser humano, ao ser exposto a algo que lhe é apreciável, pode se revelar com outro tipo de identidade, colocando em descrédito toda sua trajetória de vida.

Mais uma mudança significativa no comportamento da moça fica exposta no encontro dela com Rosendo, já no distrito da Guia, quando, de forma surpreendente, os dois apaixonados estão pela primeira vez frente a frente. A jovem, com a posse da pedra, acreditava que surpreenderia seu amor, pois Ramonita tinha planos de viver o resto de sua vida ao lado de Rosendo, e a pedra proporcionaria um vida luxuosa com ele. Entretanto, nesse momento há um choque de personalidade entre os dois apaixonados, pois, se de um lado a jovem já havia se revelado como usurpadora de algo que não lhe pertencia, por outro, Rosendo era um homem que prezava seus valores morais, que era a honestidade. Não conformada com o posicionamento de Rosendo a jovem tenta convencê-lo de que tinha feito a coisa certa se justificando: “Mas ele era um assassino, um ladrão, Rosendo... Um preto vagabundo que não merecia esta pedra, um preto bêbado e imundo...” (DICKE, 2011, p. 101).

Entre os dois cria-se uma dualidade de identidades, pois de um lado havia a ambição e a desonestidade prevalecendo por causa do bem material, e do outro a honestidade e a valorização dos princípios éticos e morais de um ser humano. Numa forma de tentar resgatar os princípios de uma menina honesta e simples, Rosendo faz a seguinte proposta: “Se me queres, joga essa pedra no rio. Se não, fica com ela e nada mais há entre nós. Ou eu ou o diamante, Ramonita” (DICKE, 2011, p. 102). Mas vendo que o coração dela estava mais preso àquela pedra do que em seu amor, ele percebeu que entre os dois não havia possibilidade de ficarem juntos. Essa atitude tomada por Ramonita, de escolher ficar com a pedra custou-lhe muito caro. Assim como Abadia sentia-se perseguido pelo morto Salomão, Ramonita passou o resto de sua vida perseguida por sua decisão de abrir mão do seu amor por causa de um diamante. Sobre essa questão Berman (1986) tece as seguintes conclusões:

É uma voz que conhece a dor e o terror, mas acredita na sua capacidade de ser bem-sucedida. Graves perigos estão em toda parte e podem eclodir a qualquer momento, porém nem o ferimento mais profundo pode deter o fluxo e refluxo de sua energia. Irônica e contraditória, polifônica e dialética, essa voz denuncia a vida moderna em nome dos valores que a própria modernidade criou, na esperança — não raro desapercebida — de que as modernidades do amanhã e do dia depois de amanhã possam curar os ferimentos que afligem o homem e a mulher modernos de hoje (BERMAN, 1986, p. 22 - 23).

O que Berman discute é bem característico com a atitude tomada por Ramonita, pois pensando no *status* e na vida melhor que poderia ter ela preferiu abrir mão de sua dignidade, honestidade e, também de seu amor. Fica caracterizado nesta dualidade que por mais que o ser humano tenha uma personalidade que parece ser digna de respeito, ele pode se revelar de forma tal que causa um espanto, assim como ocorreu entre os dois jovens. Desse modo fica caracterizado que o homem é um ser multifacetado e contraditório, corroborando com as discussões levantadas ao longo desse trabalho, sobre as identidades fragmentadas e deslocadas do homem pós-moderno.

Referências Bibliográficas

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986
CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006

DICKE, Ricardo Guilherme. *Os semelhantes*. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2011
_____. *Toda do Esquecido e Sinfonia Eqüestre*. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2006
GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002
_____. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006

– O grande sonho de todo escritor – se o tiver – será o de nunca encontrar o leitor “ideal”. Porque se o encontrasse, a sua obra morreria aí. Cada leitor, com efeito, recria a obra que lê; e a perpetuidade de uma obra significará a sua perpétua recriação.

Vergílio Ferreira (1981, p.79)

Um convite à ficção, à formação e à fruição estética

Já se tornou lugar comum entre os estudiosos da literatura voltada às crianças e jovens no Brasil, nas últimas décadas, o reiterado discurso de que esses textos devem incitar na criança a fruição da leitura.

Se essa assertiva parece, a princípio, irrefutável e até bastante óbvia entre nós, por outro lado e em nome disso, surge a reboque uma falácia bastante perigosa sobre os textos ficcionais a que nossos infantes devem ter acesso. Com uma frequência cada vez mais acentuada, os diversos mediadores de leitura, entre eles os responsáveis mais diretos pela seleção e aquisição de obras - como os familiares, os educadores e os bibliotecários ou os agentes que organizam, manipulam, conduzem e/ou gerenciam certas feições do mercado editorial, como os editores, os livreiros e até mesmo alguns projetos de incentivo à leitura nos âmbitos municipal, estadual e federal, entre outros - parecem inclinar-se para um caminho controverso quando se põe em evidência a discussão sobre a escolha deste ou daquele objeto para leitura.

Em poucas palavras, há um certo sofisma do “tudo pode” desde que em prol da leitura, o que traz em si uma perigosa e ilusória armadilha, pois, deixando as crianças e os jovens contentarem-se com todo e qualquer tipo de textos ficcionais, mesmo aqueles mais medíocres e superficiais que se ancoram em trivialidades ou aqueles que mascaram conteúdos pedagógicos e instrucionais, feitos não raras vezes por encomenda por um mercado cada vez mais especializado em vislumbrar esta ou aquela faixa etária, criamos muitas vezes a falsa noção de que estamos efetivando por completo nosso papel enquanto interventores conscientes nesse movimento oscilatório da leitura.

Como sabemos, trata-se de um grande engodo pensar que a fruição estética estaria de mãos dadas com uma certa simplificação instrutiva e edificadora, tão comum nos dias atuais, impulsionada

5 Este trabalho está inserido em um projeto mais amplo realizado junto ao acervo do escritor Ricardo Ramos e denominado “Organização e disponibilização do acervo de Ricardo Ramos: terceira etapa - a literatura juvenil do autor”, financiado pela UNEMAT/PRPPG e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Brasil.

6 Doutor em Letras pela UNESP/Assis. Pós-Doutorado pela FFLCH-USP. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra (2013-2019). Professor do Departamento de Letras, Campus da UNEMAT de Alto Araguaia/MT e Tangará da Serra/MT. e-mail: aroldoabreu@uol.com.br

em grande parte por uma falsa ilusão de que o acesso ilimitado à informação, propiciado mormente pelas novas tecnologias e ampliada pela mídia, traria conhecimento e sabedoria. É por isso que entendemos e defendemos, de maneira enfática, que ler bem dá, sim, muito trabalho e exige, sim, um amplo esforço de quem queira se chegar a ela.

Ceccantini (2011), em seu ensaio “Literatura infantil – a narrativa”, corrobora para desmistificar algumas dessas falsas crenças largamente difundidas nos diversos setores de nossa sociedade, demonstrando que os nossos leitores, crianças ou jovens, vêm sendo de certa forma menosprezados com o oferecimento de textos bem aquém de sua capacidade crítica e instrutiva, tanto em termos qualitativos como quantitativos, e reforça ainda a necessidade de que os mediadores de leitura, tendo em vista essa realidade, assumam seu papel legítimo nesse processo.

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê (CECCANTINI, 2011, p.119).

É nessa perspectiva e com essa convicção, de que a leitura deveria deixar “marcas profundas na personalidade de quem os lê”, que encetamos nossas ponderações. Isso porque o texto de ficção esteticamente elaborado da contemporaneidade, pela plurissignificação que apresenta e fusão de linguagens diversas, numa confluência de visões de mundo, exige uma observação minudente da coerência interna de cada discurso ficcional, sem perder de vista a convergência desse texto em relação ao seu leitor/receptor.

Há como que uma recusa às convenções estereotipadas, o que exige da crítica literária, a seu turno, abandono de certos critérios tradicionais de abordagem centrados apenas na relação autor/obra. É necessário que se confira igualmente ampla atenção ao leitor/receptor. A defesa desse ponto de vista ancora-se, sobretudo, no fato de considerarmos, conforme já dito, o leitor como aquele responsável por personificar as diversas combinações semântico/estilísticas contidas no texto ficcional e distintas da contemporaneidade.

Se qualquer discurso, como sabemos, não é cópia, nem reprodução, mas apenas modelização do real, cabe ao leitor, portanto, dar sentido às combinações trazidas por esse texto, ou seja, o lugar do receptor é de presentificar certas marcas, certos indícios, certos sinais, imagens ou símbolos que se estabelecem a partir de seu conhecimento de mundo e de uma decodificação inicial de palavras, vocábulos e expressões. Logo, se a leitura deve suscitar algum efeito nesse leitor/receptor, não é por meio do que está dito e oferecido de antemão pelas convenções e normas histórico-sociais que isso se sucederá, mas antes pelo não-dito, pelos vazios, pelas negações que o texto provoca e que se apresentam ao leitor primeiramente como desafios de contemplação e, posteriormente, como necessidade de reflexão daquilo que foi excluído ou mesmo desviado de seu curso inicial para só então ganhar em significação.

Ao enveredarmos para um feitiço de representação ficcional peculiar da contemporaneidade com todas as suas nuances, estamos, por consequência, ponderando sobre a necessidade de atenção ao “horizonte de expectativas” do leitor e ao repertório artístico que esses textos ficcionais demandam

para se tornarem inteligíveis. Assim sendo, replicamos que não só ler bem e boas obras dá trabalho e exige esforço, mas defendemos igualmente a asserção de que boa parte da produção esteticamente elaborada, voltada às crianças e jovens no Brasil atualmente, parece sentir a necessidade de provocar uma reação, produzir um efeito no leitor com um modo de representação e um conteúdo representado que desnudam a essência mesma da condição humana, sem, no entanto, abrir mão do caráter estético e, por isso mesmo, exigindo uma participação ativa desse leitor no processo de interação com o texto ficcional.

Visando demonstrar de maneira mais sistematizada o enunciado acima, tomemos como matéria de reflexão as representações trazidas pelo narrador no conto “Suíte Infantil”, de Ricardo Ramos, publicado na obra *Estação primeira* (1996) e editada inicialmente pela Scipione na série “Diálogo”, com ilustrações de Graciela Rodriguez, e com segunda edição também pela Scipione, em 2006, na coleção “O Prazer da Prosa”, com ilustrações de Eloar Guazelli Filho.

“Suíte Infantil”: sucessão de conjuntos entrecortados sobre a condição humana

O texto funciona como um “organismo vivo”, ligado ao leitor fornecendo um inventário de estímulos – significantes, aos quais o leitor responde com suas disposições representativas.

Wolfgang Iser (1979, p.275)

Há que se esclarecer, inicialmente, que o conto “Suíte Infantil” foi publicado pela primeira vez em 1988, na obra *Os amantes iluminados*, pela Editora Rocco, e dirigido ao público adulto. Aliás, todos os dez contos de *Estação primeira* foram publicados primeiramente em obras voltadas ao público adulto.

Na primeira edição de 1996 de *Estação primeira*, “Suíte Infantil” é o sexto conto. Já na edição de 2006, ele foi remanejado e passou a fechar a coletânea. Isso teria ocorrido com o intuito de dar um “fio condutor” para a obra, de acordo com o prefaciador da obra, Rogério Ramos, que é o mais velho dos três filhos de Ricardo Ramos:

Esta nova edição (re)apresenta o fio condutor das verdes histórias de *Estação Primeira* em outra ordem: do menino ao adulto, do campo à cidade, do mar ao concreto, colocando em relevo a construção da identidade do jovem narrador. Que no fim delas, maduro, debruça-se sobre novas crianças personagens, (re)descobrimo-se (RAMOS, 2006, p.03).

Como se pode notar, uma vez que o conto fecha a obra, está encravado entre os textos em que o narrador, já adulto, toma as “crianças personagens” que descreve apenas como figuras retomadas pela memória. Na verdade, “Suíte Infantil”, como evidencia o próprio título, não é composto de uma só narrativa, mas de sete pequenas historietas ligadas entre si por laços tênues de identificação das percepções humanas e de fatos que marcam diversas circunstâncias e experiências em sociedade, principalmente as agruras do viver em relação ao outro, sejam elas experiências de encontro ou de distanciamento.

As pequenas narrações são inclusive numeradas e apresentam os seguintes títulos: “1. O menino e o espelho”, “2. Cabritinha”, “3. João e Maria”, “4. A menina dos fósforos”, “5. Sete léguas, sete

estrelas”, “6. Pé de feijão” e “7. A terceira mulher”, cada uma delas acompanhada de uma ilustração em preto-e-branco que pouco acrescenta às representações trazidas em cada um dos textos, uma vez que se oferecem apenas como ratificação das cenas descritas.

Entre contos e recontos: “A menina dos fósforos”

Os contos variam infinitamente, mas os fios são os mesmos.

Câmara Cascudo (1986)

Entre as sete historietas, umas das que mais chama a atenção é a quarta: “A menina dos fósforos”. Ricardo Ramos, por meio do narrador, arranja certos elementos de composição que inicialmente parecem querer agir como incitadores do pensamento crítico dos possíveis leitores. O modo como os elementos são representados, entretanto, atinge uma gama mais ampla de identificação porque instiga a ponderação sobre as relações humanas.

Na verdade, o texto de Ricardo Ramos é mais uma das muitas versões de reconto de “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen, narrativa que ganhou traduções, interpretações e variantes de diversos escritores e que vem sendo retomada a cada geração pela dramaticidade de seu conteúdo e pela abordagem crítica sobre determinadas privações e adversidades notadas cotidianamente na sociedade capitalista.

Sobre o reconto, Vera Tietzmann (2012) destaca que quando um escritor reconta uma história que é de procedência estrangeira “tem a clara intenção de ampliar os horizontes de conhecimento do leitor” (In: AGUIAR; MARTHA, 2012, p. 30). É nesse caminho que parece trilhar também o reconto de Ricardo Ramos. Tanto que em um ensaio crítico publicado em 1977 na *Isto É*, com o título “Realismo, em sinal de respeito à criança”, sobre a Coleção do Pinto ou mais especificamente sobre a obra *O menino e o pinto do menino*, de Wander Pirolli, Ricardo Ramos observa que o livro traz “uma impressão de realidade surpreendida e flagrante” (p.40-41). Essa advertência do escritor aponta abertamente para o que ocorre também com sua produção ficcional voltada ao público jovem e, de maneira mais contundente, em relação a “A menina dos fósforos”, já que a narrativa acaba relembrando justamente a sociedade citadina atual massificada e violentada pelo consumismo.

O trabalho do escritor seria o de selecionar e arranjar uma série de imagens, por meio dos recursos artísticos que a literatura oferece, buscando a “impressão de verdade”, como propõe Candido (1993), porque essas imagens evocam uma experiência vivida cotidianamente pelos leitores de determinada época e em determinada situação. Não queremos afirmar, entretanto, que a “A menina dos fósforos” se apresentaria fechada, com alinhamentos rígidos de mundo, pois, se assim fosse, estaríamos defendendo a secundarização da ficcionalidade e da esteticidade, caracterizando o que Edmir Perrotti (1986) denominou de “discurso utilitário”. Ao contrário, o escritor proporciona um modo de representação dos fatos, reconstituindo um tempo, um espaço e problemas peculiares a uma determinada realidade social e/ou psicológica, suscetível a distintas interpretações, o que confere um caráter aberto à narrativa.

Temístocles Linhares, em nota crítica posta em destaque na orelha do livro de contos *Matar um homem* (1970), nos oferece um bom resumo das opções de Ricardo Ramos sobre o conteúdo representado em boa parte de sua produção ficcional:

O que o estimula mais é a nova visão da realidade, que não é mais minha, nem sua, nem dele, mas de todos: a de ouvir a voz dos que até há bem pouco permaneceram em silêncio, a voz dos enfeitados da sorte, dos humildes, dos menos favorecidos (LINHARES *apud* RAMOS, 1970).

Ou ainda podemos observar a provocante analogia e os contundentes comentários que o também escritor José Paulo Paes faz sobre o modo de representação característico de Ricardo Ramos:

Há escritores cujo modo de escrever faz lembrar esses sapatos que o longo uso ensinou copiar fielmente, calosidade por calosidade, o formato dos pés de seu dono, a ponto de se converterem numa espécie de caricatura, a um só tempo ridícula e tocante, deles. Dificilmente se poderia aplicar este símile à linguagem dos contos de Ricardo Ramos. Mais justo seria antes chamar-lhe descalça. (PAES, 1990, p.125)

Os trechos nos permitem vislumbrar as opções fundamentais de que se acerca Ricardo Ramos no momento de urdir sua escrita ficcional. Em “A menina dos fósforos” o caminho tomado não é distinto deste. Na narrativa, uma garotinha sai à rua no último dia do ano para vender fogos: “rodinhas, buscapés, traques, as estrelinhas e os fósforos-de-cor. Tudo pouco, tudo pobre” (RAMOS, 2006, p. 87), mas passa o dia todo e não vende nada. Com fome, cansada e sozinha refugia-se no vão entre duas casas como “um bichinho”. Então observa os fósforos coloridos que traz para vender e resolve acender um deles. Enquanto observa o fósforo de cor queimar, retoma de memória momentos de sua vida. Tomada de encanto pelas cores, passa a queimar os fósforos um a um e a cada um deles desfia lembranças suas e de seus entes mais próximos, inclusive do avô, a pessoa de quem mais gosta, mas que já havia morrido. Tudo muito tristemente descrito. Ao terminar a queima dos fósforos, permanece no mesmo local em que se refugiou, mas já sem vida e torna-se alvo de comentários penosos dos transeuntes que ali passavam.

As minudências selecionadas para o desenho da rotina da menina dos fósforos incitam o leitor para uma situação crua de percepção das características do espaço urbano e da sociedade, tornando-se um vigoroso modo de percepção das relações humanas. Na descrição da menina está latente esse processo. Miséria, fome e abandono são trazidos sem máscaras; precipitam-se aos olhos do leitor a cada novo parágrafo.

La descalça, vestidinho puído em cima da pele. Com roupa não se importava, nem sentia, mas seria bom que ainda tivesse os seus tamancos. Eram forrados de chita vermelha, vistosos, grandes por demais, e haviam se acabado antes mesmo que os alcançasse em tamanho, se gastado virando chinelos, sempre enormes, até se perderem na estrada. Lindos, lembravam alvarengas, barcaças ou canoas, berços navegando rente ao chão. Se agora pisasse neles, não machucaria tanto os pés (RAMOS, 2006, p. 87).

Os fatos narrados, os ambientes descritos e a personagem central passam a existir de forma muito transparente aos olhos do leitor, por meio de um fecundo esforço de criação que se delineia na voz de um narrador.

Caindo de cansaço e fome, a menina quase se arrastava. O suor lhe empastava os cabelos agastados, alourados, e gotas escorridas vincavam o seu rosto mofino, onde os olhos afloravam apartados e rasos, separados pelo narizinho achatado que farejava delícias. Uns longes de rabanada, de canjica e canela, de carnes. Pois era véspera de Ano-Novo, disse ela sabia. Ali andando sozinha (RAMOS, 2006, p. 87).

Ricardo Ramos não protege seu virtual leitor de uma visão crítica da realidade, mas também não torna seu texto uma enxurrada de discursos panfletários, engajados, moralizantes ou utilitários. Ao contrário, vai enredando o leitor de maneira que, no conjunto de aspectos constitutivos de cada um dos fragmentos descritos, fique latente uma concepção de mundo que visa a um raciocínio mais abrangente, sustentado pelos recursos que a ficção possibilita.

“A menina dos fósforos” avulta os contrastes acentuados nos grandes centros urbanos, principalmente a miséria. Apesar dessa atitude, vale insistir, a narrativa não é um tratado sobre a pobreza. O resultado do modo de representação da realidade eleito confere ao final do texto de Ricardo Ramos uma visão de mundo que oferece muitos vazios a serem preenchidos, ou seja, fica ao término da narrativa, por exemplo, um incomodo, um questionamento, uma incerteza, uma hesitação que precisa ser ponderada por um leitor mais atento.

A narração do momento em que a menina acende os seus últimos fósforos e que passa a ver o avô já morto em seus enleios é memorável e baliza o auge da narrativa: “- Vô! - pediu a menina: - Leve eu mais você” (RAMOS, 2006, p. 87). Em seguida, desdobram-se os fatos e há uma indelével sensação de placidez: “Ele a tomou nos braços e os dois voaram, alegremente, por cima de rios e roçados, de lagoas e lajedos, de canaviais e canafistulas, até chegarem a uma região onde não havia mais fome” (RAMOS, 2006, p. 87). A essas imagens simbólicas, vão se aliando outras, revelando o trágico final: “O sol do Ano-Novo se levantou sobre ela feito o fim, o derradeiro, um fósforo queimado” (RAMOS, 2006, p. 87).

O remate do texto deixa de lado as cenas mais plásticas e os aportes visuais para dar contornos mais diretos a uma situação crítica de percepção da debilidade e vulnerabilidade das convenções sociais. Os transeuntes passam diante do corpo da menina em silêncio, envergonhados, arrependidos e perguntando-se qual afinal será o destino da convivência entre pessoas de um grupo.

Ao dar corpo e voz a esse sistema falido, Ricardo Ramos acaba apontando questões que são peculiares a cada um de nós. Nossa capacidade de dimensionar ou redimensionar as relações humanas, por meio da ficção, é colocado em xeque. Muito do sensível é posto em evidência, provocando-nos. Há uma constante tensão entre o que está dito e o que necessita efetivamente ser observado pelo leitor para que a leitura se efetive em sua totalidade.

Para concluir estas reflexões, retomamos Ceccantini (2011, p.136):

Temos de levar as crianças e os jovens a, o quanto antes, enfrentar obras literárias de fôlego, cheias de vida, que mereçam cada segundo a elas dedicado. Obras que afetem seu tempo interior e os façam leitores por longo tempo. Não apenas os Harry Potter da moda, alavancados pela indústria cultural global, mas também os bons autores nacionais contemporâneos, bem como os clássicos brasileiros e estrangeiros, que têm impregnado de sentidos os corações e mentes de leitores sem idade.

A esse apelo sensato e a essa visão conveniente aos nossos dias, acrescente-se a discussão que aqui propusemos, pois somente um texto ficcional nos moldes do conto de Ricardo Ramos, que se recusa a reproduzir um discurso estereotipado, pode emancipar possíveis leitores de qualquer idade,

libertando-os das amarras trazidas principalmente pelos veículos de comunicação de massa. Conforme Ceccantini (2011) destaca, os Herry Potter não necessitam que gastemos nossos esforços de incentivo e divulgação, pois a indústria cultural já o faz com muita competência. Façamos leitores de literatura, substantivamente!

Referências Bibliográficas

- CANDIDO, Antonio. O discurso e a cidade. In: _____. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p.19-152
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1986
- CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil - a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 117-137, v. 11
- FERREIRA, Vergílio. *Conta Corrente II*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.
- ISER, Wolfgang et al. A interação do texto com o leitor. In: *A literatura e o leitor*. Sel. Intr. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LINHARES, Temístocles. Orelha. In: RAMOS, Ricardo. *Matar um homem*. São Paulo: Martins, 1970
- PAES, José Paulo. Literatura descalça. In: _____. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.125-9
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986
- PIROLI, Wander. *O Menino e o Pinto do Menino*. Belo Horizonte: Comunicação, s.d. (Coleção do Pinto)
- RAMOS, Ricardo. *Estação primeira*. São Paulo: Scipione, 1996. Série Diálogo
- _____. *Estação primeira*. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção O prazer da prosa
- _____. Realismo, em sinal de respeito à criança. *Isto É*. São Paulo, n.32, 3 ago. 1977. p.40-1
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Orgs.). *Conto e Reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 13-33

Tratar da formação do professor de literatura num contexto em que se discute experimentação e pesquisa em estágio supervisionado, não deixa de ser um desafio. Pode-se, inclusive, começar com uma interrogação sobre a combinação das expressões “experimentação” e “pesquisa”. Salvo engano, elas estão inter-relacionadas. Mas podem também ser percebidas em contraposição: de um lado, desenvolvimento de pesquisa; de outro, prática de docência.

Embora não ignore que, de um modo ou de outro, o pressuposto é a existência de pesquisas a serem desenvolvidas a propósito do estágio de docência, ou, por outro ângulo, a necessidade de que o estágio esteja intrinsecamente relacionado a pesquisas, gostaria de começar discutindo essa questão, aparentemente formal.

Assim, apresento inicialmente algumas reflexões sobre as atividades de docência e pesquisa na carreira do magistério, com destaque para a figura do professor e das condições de sua formação. Depois, passarei a discutir o que significa ensinar literatura nos dias de hoje e o que se espera de um professor de literatura, especialmente de seu trabalho com o texto literário em sala de aula.

O Professor

Para falar da figura do professor, vou evocar considerações de Antonio Candido, feitas em dezembro de 1979 numa palestra promovida pela Associação de Professores de Língua e Literatura, em São Paulo. Ele começa sua exposição se perguntando “se o professor não é uma espécie em extinção” (CANDIDO, 1980, p.83).⁸ Ao fazer essa pergunta há quase quarenta anos, evidentemente, ele não estava pensando na substituição do professor pelos recursos audiovisuais e pela educação a distância, como se poderia pensar hoje, mas sim na extinção de um tipo de professor que ele denomina “professor profissionalizado” (p.83). E explica que esse professor havia substituído um outro tipo: antes, havia um “professor figurado nos livros de leitura, mestre bondoso, espécie de pai dos alunos, que ele devia acarinhá-lo, castigá-lo e formá-lo, como convinha num tempo cuja educação tinha forte tonalidade paternalista” (p.83).

Posteriormente, surgiu o professor que estaria em extinção na época: o “professor profissionalizado, racionalizado, dotado de uma formação específica mais exigente, com base na psicologia educacional e tendendo a ser um técnico” (p.83). Antonio Candido diz que não consegue discernir bem como será o substituto desse professor profissionalizado, que se encontra em extinção. Mas isso importa pouco para estas reflexões. Interessa, antes, acompanhar os traços que ele vai apresentando desse novo professor, que parece o tipo dominante ainda hoje, para depois observar como se poderia conceber um professor para o século XXI. Estou supondo, claro, que a espécie “professor” não vá se extinguir tão cedo. Se pensasse o contrário, não me ocuparia dessas questões.

⁷ Professor de Literatura Brasileira da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, SP, Brasil. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, e-mail: bantunes@pq.cnpq.br.

⁸ Nas demais citações, mencionarei apenas as páginas desta referência.

Volto a Antonio Candido para acompanhar, então, alguns dos traços que ele destaca do tipo de professor que estaria surgindo no fim da década de 1970. Ele vai tratar principalmente do professor universitário, pois, como diz, é o universo que conhece. E isso interessa do mesmo modo ou até mais, porque o problema aqui diz respeito justamente ao que faz hoje o professor universitário, responsável pela formação de novos professores. Diz Antonio Candido:

Ora, na universidade o professor é hoje uma figura que tende a ser devorada pelo próprio currículo. Façamos uma pergunta: no consenso geral ele é um *transmissor* de conhecimento, *formando* por meio dele (em sentido amplo) os seus alunos, – ou é um *produtor* de conhecimento, cuja tarefa central fosse o progresso do saber? Sabemos que o ideal é a união das duas coisas, mas se tivesse de optar, creio que a maior parte da população universitária indicaria a segunda alternativa. E isso mostra que há uma acentuada desqualificação do ato docente, em benefício da configuração de um intelectual ou cientista pesquisador. (p.83)

Como se percebe, ele não desmerece o pesquisador. Sua preocupação é chamar a atenção para o desprestígio crescente do docente na universidade, com reflexos na educação básica. Nesse sentido, é importante acompanhar a concepção de professor de um dos professores mais brilhantes da área:

O ato docente pressupõe um trabalho em cujo desenvolvimento um ser humano se dirige a outro para estabelecer uma relação que torne possível a transmissão/incorporação satisfatória do conhecimento, não apenas para que o educando o possua, mas para que através dele se oriente melhor na sociedade e, em geral, na vida. E é isto que caracteriza o verdadeiro professor, sem prejuízo de uma capacidade *produtora* eventual. (p.83)

Não é isso, porém, que ele observa nas escolas superiores e, em parte, nas escolas secundárias. Nelas – diz ele – “o professor mais apreciado é o que cada ano acrescenta uma página nova ao currículo, porque se antes estava interessado em formar os outros, hoje frequentemente se interessa mais em formar a própria carreira” (p.83).

E “formar carreira” não é, evidentemente, algo positivo. Para ele, “o mais grave é que os seus escritos não significam necessariamente contribuição original, que justificasse o desvio de atenção do trabalho docente; mas simples reduplicação, tributo ao enorme rodar em falso que constitui grande parte das publicações contemporâneas, estimuladas pela indústria do papel impresso e o frenesi da novidade” (p.83).

É bom não esquecer que esse diagnóstico foi feito há quase 40 anos, quando se podia ainda falar de “indústria do papel impresso”. Se essa reflexão for deslocada para os dias de hoje, ver-se-á como essa reduplicação não só permanece como se intensificou. E vale ainda mais o que Antonio Candido diz como fecho dessa constatação: “Ora, se o professor se demora resolvendo o problema de um aluno, ou ‘perde tempo’ melhorando a qualidade das suas aulas, isto não aparece na sua fé de ofício. Mas pesarão três artigos ou duas palestras” (p.83).

De acordo com o seu raciocínio, os professores procedem assim “para não ficarem para trás na carreira, que se entende cada vez mais como sinônimo de corrida” (p.84). O pior desse frenesi é que os resultados são mínimos ou quase nada. Diz ele: “Não é segredo a maneira por que os currículos podem ser inflados mediante técnicas de apresentação a que ninguém escapa. O resultado é que se os formos espremer, não sobre quase nada como contribuição efetiva e original” (p.84). E conclui, pelo menos em relação à universidade:

A universidade admite um docente que seja cientista ou intelectual de certo valor, mesmo sendo professor relapso e ineficaz. Mas não admite o contrário, isto é, um professor de boa qualidade, um mestre que inspira e enriquece os alunos, mas não *produz* currículo. (p.84)

Antonio Candido recorda, a esse propósito, o que dizia um antigo professor francês da USP: “ninguém é capaz de escrever mais do que um bom estudo por ano” (p.84). Essa, aliás, era a ideia que costumava defender como professor e intelectual.

Continuando a demonstração de que a docência tem cada vez menos prestígio, relata um episódio pessoal, vivido em 1968. Numa Comissão Paritária de professores e alunos criada para estudar a reforma universitária, ele propôs “que, ao lado da carreira chamada científica, com base no mestrado, doutorado e daí para outros títulos, se previsse uma carreira paralela, sem estes títulos, tendo como critério de acesso a demonstração, a longo prazo, de uma capacidade real de ensinar” (p.84). A proposta baseava-se no conhecimento de “certos colegas que ensinavam línguas, extremamente capazes, informados e eficientes, que se angustiavam e não faziam teses, porque não era esta a sua vocação” (p.84). Como ele era já um professor muito respeitado, os colegas da comissão (alunos e professores) acataram “com silêncio amistoso” o seu ponto de vista, mas na redação final do projeto a proposta foi “delicadamente ignorada”. Então, conclui: “Por aí, avaliei até que ponto a consciência universitária já não está preparada para aceitar a figura do professor enquanto tal” (p.84).

Atualmente, o quadro só se agravou. É comum que docentes faltem às aulas e não sejam punidos. Já se deixarem de lado as atividades que resultam em pontos no currículo, como participação de congressos, realização de estágios e, principalmente, publicação de artigos (avaliados não pela qualidade, mas pela quantidade), aí, sim, terão problemas, podendo até mesmo sofrer prejuízos em seu regime de trabalho.

Com justiça, porém, Antonio Candido constata, já naquela época, que o “o quadro foi agravado pelo estabelecimento generalizado da pós-graduação, que apesar de sua utilidade e mérito, incrementou a superestima da ‘carreira científica’ e a corrida aos títulos” (p.84). Sobre esse ponto, ele destaca um elemento crucial, quando diz que os jovens docentes se sentem diminuídos se não atuarem na pós-graduação, “com o risco de esquecerem a mentalidade específica do professor em benefício da do cientista que nem sempre está ao seu alcance” (p.84).

Surge aqui uma questão que a universidade não consegue responder: todos os seus docentes são, de fato, pesquisadores, ou pelo menos são capazes de fazerem tantas pesquisas? Não seria mais honesto, do ponto de vista da educação e da ciência, que se pensasse em algo semelhante ao que propôs Antonio Candido na mencionada comissão paritária de 1968?

Por fim, Antonio Candido faz um apelo válido ainda hoje: “... incentivemos a pesquisa e a produção intelectual, condições do progresso do conhecimento, mas restauremos o ‘ser docente’, no sentido ontológico e ético, configurando profissionais que queiram ser professores e não se acanhem disto” (p.84). Para ele, os jovens precisam tomar consciência de que, “nas escolas, ser professor é tão ou mais importante do que ser produtor de conhecimento.” (p.84). Em sua síntese:

a produção intelectual que tanto obseda a vida universitária pode ser em média irrelevante, se comparada ao rendimento de um professor realmente capaz. Mesmo transmitindo conhecimento que não produziu, este poderá ser de grande utilidade para os educandos. E quem escreve em série [...] pode estar na maioria das vezes fazendo apenas ‘um trabalho a mais’, repetindo a si mesmo ou chovendo no molhado. Seria o caso de voltar à concepção europeia mais antiga, – de valorização do ato docente em si mesmo e da produção de trabalhos poucos numerosos, feitos com o maior cuidado, de maneira a resultar mais ou menos significativo e útil. Com isso se reabriria espaço para o ato docente e ele poderia reconquistar uma qualidade e um alcance que permitiriam ao professor realizar plenamente a sua personalidade, para poder ajudar os outros a realizar a deles. (p.84-5)

Ao retomar de forma exaustiva a conferência de Antonio Candido, tive o propósito de divulgar suas reflexões sobre a importância do professor para a formação humanista.⁹ Elas representam uma relevante e autorizada contribuição para se repensar o papel social desse profissional, atualmente tão pouco valorizado, não apenas pela sociedade, mas também pela própria categoria, que prefere autodenominar-se antes filósofo, historiador, crítico, ensaísta do que simplesmente professor de filosofia, de história, de letras.

A escola que forma o professor

Apresentadas essas considerações sobre o professor, tido como uma espécie em extinção, a pergunta que pode ser feita é a seguinte: quem se responsabiliza hoje pela formação desse professor? São, evidentemente, os cursos de licenciatura, mas como esses cursos têm dado conta de sua responsabilidade? Apresento a seguir algumas observações sobre os cursos de Letras porque interessa discutir questões atinentes à formação do leitor. Em todo caso, a pergunta poderia ser dirigida a outros cursos de licenciatura, pois todos se encontram em séria crise, talvez porque o Brasil não tenha ainda acordado, de fato, para a grave situação da educação vivida no País.

Embora seja posto em segundo plano, ou mesmo esquecido, o objetivo da licenciatura em Letras é formar o professor de língua e literatura. O que se nota, porém, nesses cursos é a ênfase nos estudos especializados da área, em geral voltados para o aluno que pretende ingressar na pós-graduação, sem preocupação com a maioria, que vai atuar na educação básica.

Quanto a esse aspecto, é preciso não esquecer que o curso de Letras é muito conservador. Ele não consegue se livrar da ambiguidade: formar professor ou formar especialista em língua ou literatura. Ao examinar os *Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária*, realizado em Assis, em 1961, e do qual participou a nata das Letras do Brasil e de Portugal na época, tem-se notícia da realização de uma mesa-redonda intitulada justamente “Problemas do Ensino da Literatura”. Ela foi muito bem organizada e contou com duas séries de questionários aplicados a todos os participantes – cerca de uma centena. O debate não foi conclusivo, mas seu dilema está resumido na questão número um da primeira série de perguntas: “Os Cursos de Literatura, nas Faculdades brasileiras de Filosofia, devem objetivar: a) a *formação*: do crítico literário? do professor de literatura? do crítico e professor, simultaneamente? ou b) a *informação*, subministrada a ambos, para posterior decisão individual?” (1963, p.637).

Isso comprova que, de há muito, os cursos de Letras não conseguem sair desse dilema. Enquanto isso, a tarefa de formar bons professores fica reservada a iniciativas individuais, muitas vezes na contramão da rotina da universidade, que avalia seu quadro docente por outros critérios, como foi visto. Assim, os cursos de licenciatura preparam professores cada vez mais distantes da realidade da sala de aula.

O resultado pode facilmente ser observado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em que os professores provêm, em sua maioria, de um meio social pouco familiarizado com a leitura

9 O texto dessa conferência foi deixado praticamente inédito pelo Autor. Publicado em 1980 numa revista extinta, foi republicado em *Linha d'Água*, n.2, São Paulo, mar. 1981, p.7-20. Mais recentemente, foi reproduzido em *Pro-posições*, v.14, n.2 (41), Campinas, maio-ago. 2003.

e, conseqüentemente, não praticam a leitura de forma regular e interessada.¹⁰ Esse perfil indica, de um lado, que mudou o perfil da clientela dos cursos de licenciatura e, de outro, que esses cursos não consideram adequadamente a nova clientela visando formá-la para a profissão.

Se o País estivesse realmente preocupado com a educação, procuraria alterar radicalmente as políticas para o setor, implantando uma reforma educacional como a que está ocorrendo, por exemplo, na Finlândia. Conforme Marjo Kyllönen, gerente educacional de Helsinki, a Finlândia, sempre lembrada pelo bom desempenho nos exames internacionais, está realizando uma grande renovação curricular com a finalidade de manter a qualidade da educação no País. Entre outros objetivos, a reforma pretende adequar a educação às exigências contemporâneas. O modo tradicional de ensino – diz a educadora – foi feito para a era industrial, com todos os trabalhadores fazendo a mesma coisa e se mostrando obedientes, mas para o amanhã e para o futuro é necessário fazer diferente e desenvolver habilidades individuais e, ao mesmo tempo, demonstrar colaboração, capacidade de inovar, ter coragem para fracassar e encontrar novos modos de fazer as coisas (WEINBERG, 2017, p.90-1).

Em linhas gerais, nessa reforma, as disciplinas são deixadas em segundo plano, elegendo-se como foco de estudo um determinado fenômeno. Assim, os professores das diferentes especialidades devem atuar em conjunto para enfrentar os problemas relativos a esse fenômeno. Cada um deles mostra à turma como certo fenômeno pode ser entendido sob a ótica de sua matéria. Deve-se considerar que eles estão debruçados sobre um mesmo problema, e por isso precisam se falar e se organizar.

O método implica uma mudança radical do perfil do professor. Diz Marjo Kyllönen: “os mestres que se viam na zona de conforto, senhores de suas áreas, agora precisam trabalhar o tempo todo em conjunto” (WEINBERG, 2017, p.91). Ela não nega que haja resistência por parte de alguns professores, que têm medo do que acontecerá e precisam cruzar sua linha de conforto. A maioria, porém, reconhece que algumas mudanças são necessárias e, para isso, recebe suporte por parte da Secretaria. Todos os professores estão sendo treinados para essa nova abordagem, que consiste num sistema de coaprendizagem, pois a interdisciplinaridade é baseada na ideia de vários professores planejando e implementando o estudo do assunto juntos.

Nesse processo, há uma mudança também na forma de se avaliar a aprendizagem dos alunos. A preocupação, agora, é acompanhar como os alunos adquirem conhecimento, pois o aprendizado precisa ser significativo para eles, e o importante é observar a maneira como eles estão aprendendo e não apenas o que estão respondendo nos exames e depois acabam esquecendo. Trata-se de um aprendizado muito mais profundo, pois está focado no entendimento dos alunos.

E onde entram as novas tecnologias nesse processo? Na verdade, não ocupam mais do que o espaço que a contemporaneidade exige. Marjo Kyllönen considera que equipar as escolas com tecnologia avançada, “por si só, não contribui, e até atrapalha, porque tira a atenção do que é essencial: a aula de um bom professor. Segundo ela, não dá para se deslumbrar com laptops e tablets e achar que, sozinhos, eles trarão a modernidade à educação” (WEINBERG, 2017, p.91). Assim, para superar a distância da escola em relação ao mundo contemporâneo, não é suficiente ceder aos apelos da modernização e incorporar as novas tecnologias nos métodos pedagógicos. Muito mais do que isso, a sintonia com o tempo presente deveria expressar a compreensão das necessidades desse tempo, começando pela forma de organização social e chegando à possível aspiração de melhoria das condições de vida dos indivíduos.

10 Ver sobre o assunto o estudo de Gabriela Rodella de Oliveira, *O professor de português e a literatura* (2013).

O grande destaque do sistema educacional da Finlândia, porém, é a excelência de seus professores. Conforme explica Remo Moreira Brito Bastos, em artigo sobre o assunto, “a docência desfruta imenso prestígio e confiança naquele país, tanto quanto a medicina, a advocacia e outras do mesmo quilate em termos de valor social” (BASTOS, 2017, p. 808). Por isso, lá a carreira de professor é das mais disputadas: “anualmente, mais de 20 mil candidatos concorrem para o cargo de professor de escola primária, e apenas um décimo destes conseguem ser selecionados” (BASTOS, 2017, p.808). O atrativo não seria apenas a adequada remuneração, que não é maior do que a média dos países europeus, mas sim a autonomia e a liberdade intelectual do professor. Além de receber todas as condições para adquirir uma boa formação, o professor recebe estímulos para se manter atualizado, o que lhe permite atuar como um intelectual. Conforme resume Remo Moreira Brito Bastos:

Por serem educados para serem profissionais autônomos e reflexivos, aos docentes da Finlândia não cabe apenas implementar localmente medidas determinadas em uma instância nacional central, como acontece no modelo corporativo global de educação, mas sim participar efetivamente dos processos decisórios, o que constitui mais um aspecto no qual se manifestam as maiores maturidade e consistência do modelo educacional praticado no país nórdico. (2017, p.810)

Ainda que se possa objetar que a Finlândia é um país pequeno e de população homogênea, não servindo, portanto, de modelo para outros países, resta a perspectiva de que é possível repensar a educação e de que a figura de um professor motivado e bem formado ainda é a base para um sistema educacional sólido.

A literatura como resistência

Tendo em vista a situação crítica das licenciaturas, a que se pode acrescentar a chamada crise da leitura, é mais do que pertinente perguntar: ainda é possível ensinar literatura na escola? Não seria mais fácil deixar a literatura para as escolhas pessoais e concentrar as forças no ensino da língua portuguesa? Muitas pessoas envolvidas com o processo educacional tendem a concordar com essas perspectivas, e não faltam argumentos para isso. Afinal, a literatura está sendo ensinada na educação básica por professores que não são leitores para alunos que também não gostam de ler. E, para agravar a situação, encontram-se com frequência nos cursos de Letras alunos não muito afeitos à leitura, mas que se tornarão professores, inclusive de literatura. Diante desse quadro, há duas alternativas: retirar de vez o ensino literário dos currículos; enfrentar a situação, descobrindo o que se pode fazer para levar alunos e professores a se interessarem pela literatura.

Aqui não há soluções pela metade. Se a opção for pela manutenção da literatura nos currículos escolares, é preciso compreender o papel da leitura e da literatura no mundo contemporâneo e encontrar uma razão para estudá-la. E não me parece que o caminho seja instrumentalizá-la, servindo-se dela para estudar outros conteúdos escolares, vinculá-la a exames vestibulares e concursos ou discutir questões suscitadas pela sua temática. A literatura deve ser lida e estudada no que tem de fundamental, a sua linguagem. Essa é a única forma válida para justificar sua função social. É nessa linha que devem ser formados os professores de Língua Portuguesa que se encarregarão de ensinar literatura na educação básica.

Lida na plenitude de sua linguagem, a literatura poderá representar um espaço de resistência, inicialmente na escola e depois na própria vida. Na linha do que propõem Antonio Candido e a

educadora finlandesa Marjo Kyllönen, os alunos precisam aprender algo significativo para a vida. Não pode ser um conhecimento que se aprende e depois se esquece. Para encaminhar essa questão, recorro ao conceito e à prática do “tempo livre” em Adorno, nos termos tratados por Ricardo Musse (2016). Segundo o pensador alemão, na sociedade capitalista, até o tempo livre estaria totalmente submetido aos interesses do trabalho e se destinaria a alimentar a produção de mercadorias, em vez de bens destinados a atender a outras necessidades humanas. Nesse sentido, a ocupação do tempo livre torna-se uma atividade complementar ao trabalho, e não algo oposto a ele.

Dessa perspectiva, é possível pensar o papel da leitura, em especial a literária, como um lazer capaz de alimentar a imaginação do homem e constituir-se, subversivamente, numa forma de resistência à reificação gerada pela sociedade capitalista. Entendida assim, a leitura literária poderia ser cultivada como espaço de liberdade por excelência. E a gratuidade da literatura, que muitas vezes deixa o professor sem argumentos consistentes para levar o aluno a dedicar-se a sua leitura, passaria a ser um valor, podendo constituir-se numa forma de compreender o mundo em que se vive e de adquirir consciência para transformá-lo. Na verdade, não há aqui nenhuma novidade. Como diz Daniel Pennac, “a maior parte das leituras que nos formaram não foram feitas a favor, mas *contra*.” Dessa forma, conclui, “cada leitura é um ato de resistência” (1995, p.80).

Encontrada uma razão forte para ler literatura, resta sempre a dificuldade de se conduzir uma boa leitura na sala de aula. Caberá ao professor comportar-se como o mediador entre o livro e o aluno. E esse professor deverá ser alguém sinceramente interessado pela literatura. Deverá, nos termos do professor italiano Romano Luperini, comportar-se como “um intelectual que se interroga sobre o sentido e sobre o valor dos textos e que ensina os jovens a fazerem o mesmo” (2000, p.56).

Intelectual, para Luperini, opõe-se a técnico, que trata a literatura apenas como estrutura, analisando o texto em sua imanência. O intelectual, por outro lado, é o verdadeiro educador, que em vez da descrição objetiva do texto, busca atribuir sentido a ele, juntamente com a sua classe. Para o professor, a classe deixa, assim, de ser um conjunto de alunos a quem se transmitirá um conteúdo pronto, no caso uma interpretação previamente preparada pelo professor, para se transformar numa “comunidade hermenêutica”, capaz de atribuir sentido ao texto lido. Como sintetiza Luperini, “somente se a classe aprender a dar sentido ao texto, a confrontar-se e a dividir-se sobre os significados que ele assume, se aproximará do prazer da leitura” (2000, p.55).

Aqui está implícita uma dimensão política fundamental. Lendo e apresentando seu ponto de vista aos colegas, o jovem passa a estudar a literatura como uma prática capaz de exaltar o momento comunitário da hermenêutica, o seu caráter variado, aberto, problemático, a consciência da relatividade de cada interpretação e a responsabilidade moral e social que implica o ato de dar sentido às obras e, como decorrência, à vida.

Preparar o professor para ser esse intelectual pode parecer uma tarefa impossível no momento, mas de alguma forma é preciso começar, ainda que o percurso seja longo. Se os cursos de formação de professores – no caso, os de Letras – adotarem métodos similares ao descrito anteriormente, a leitura do texto literário poderá se tornar uma experiência plena de sentido e capaz de motivar o aluno e futuro professor. Para isso, basta que os cursos se reconheçam como licenciatura, que devem, antes de tudo, formar professores. Como afirma Daniela Segabinazi em uma das conclusões de sua tese de doutorado, “o grupo de professores que atendem a área da literatura deve considerar a importância da metodologia agregada aos conhecimentos específicos e, por isso, promover aulas que conjugam os

saberes pedagógicos aos científicos. Certamente, uma mudança de postura acadêmica, que envolve também competências para o professor formador, revelaria outra realidade no ensino básico” (2015, p. 219).

As reflexões que apresentei aqui apontam para a necessidade de uma mudança radical nos cursos de Letras, que deveriam colocar como objetivo central a formação do professor de língua e literatura. Já que a procura pelo curso é cada vez menor, caberia perguntar: a saída consiste em dar ênfase ao bacharelado ou à licenciatura? Dificilmente alguém quererá defender o bacharelado para formar apenas especialistas como críticos, tradutores, revisores etc. Além de serem poucas as suas perspectivas de trabalho, esses profissionais nem precisariam frequentar um curso regular para adquirirem os conhecimentos de que necessitam.

Resta, assim, a opção da licenciatura, que não pode continuar como está. Na verdade, os cursos de licenciatura deveriam não apenas voltar-se para a formação do professor, mas colocar em pauta a necessidade de se valorizar a profissão e propor formas de preparar docentes para os grandes desafios que o País deverá enfrentar no plano da educação. No caso específico do professor de Português, deverá prepará-lo para trabalhar com autonomia a riqueza da língua e da literatura, em vez de adestrá-lo a se comportar como um técnico que depende de manuais e apostilas para transmitir a outros valores que ele próprio não possui. Somente dessa forma a literatura se tornará essencial na vida desses professores e, conseqüentemente, na de seus alunos.

Referências Bibliográficas

Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1963

BASTOS, Remo Moreira Brito. “O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada”. *Revista Brasileira de Educação*, v.22, n.70 jul.-set. 2017. p.802-25

CANDIDO, Antonio. “Professor, escola e associações docentes”. *Almanaque*, São Paulo, v.11, 1980. p.83-7

LUPERINI, Romano. *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Piero Manni, 2000

MUSSE, Ricardo. “A administração do tempo livre”. *Lua Nova*, São Paulo, v.99, 2016. p.107-134

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995

SEGABINAZI, Daniela Maria. *Educação literária e docência: desafios para o século XXI*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015

WEINBERG, Monica. “A escola do futuro já existe”. *Veja*, São Paulo, 7 jun. 2017, p.90-1

A literatura aparentemente destrói o real ao enunciar um mundo construído pela palavra. [...] Ela atua no intervalo que se estabelece entre o real objetivo e o eu. (BRANDÃO e MICHELETTI)

O ensino da literatura implica na qualidade da abordagem que desta se faz, por isso é importante pensar como se desenvolve seu ensino e sua leitura. “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos” (TODOROV, 2010, p. 22). Em meio a esses discursos vivos, o leitor/aluno emprega sua história, suas impressões e suas habilidades que povoam a arte escrita. A literatura “ajuda a viver”, pois se constitui de outros seres humanos, seus pensamentos e suas inquietações. Nesse sentido, o ensino da literatura vai além de sua estrutura formal, é tensão, é constatação, ao mesmo tempo deleita e instrui o leitor.

O relacionamento entre literatura-mundo-realidade configura a criação literária e dialoga com o leitor. É “uma espécie de ponte ideológica, que se edifica no processo de sua interação” (COLOMER, 2003, p. 98). A escola tem uma forte relação com o leitor e com o livro, principalmente onde a carência de bibliotecas é grande e a cultura livresca pequena. Assim, o enriquecimento da leitura e a criticidade do professor são benéficos à expansão da atividade literária.

A vida proporcionada pela literatura traz a experimentação de novos mundos, novas referências que permitem assimilar experiências reais possibilitando a reflexão e compreensão delas. “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver” (TODOROV, 2010, p. 23). Conforme citação acima, entendemos que o universo amplia-se diante das experiências da leitura literária e traz o entendimento de que o que constitui cada sujeito é também a vivência de outros. Outros discursos, outras formas de pensar coloca em interação umas pessoas com as outras e por isso torna mais rica cada existência.

Sendo a escolarização da literatura inevitável, como considera Magda Soares (2011), é preciso transformar o ensino. Livrar o livro de literatura, no contexto escolar/didático, do útil e do funcional para buscar a libertação de um leitor que, primeiramente, deve ter uma relação aberta com o livro. A escolarização da literatura, ou seja, a apropriação desta pela escola, para atender a fins formadores e educativos, parece inevitável, pois a gênese da escola é a “instituição de saberes”. Contudo, a autora defende que a forma com que essa escolarização da literatura acontece é equivocada, deixa sempre a desejar, não estabelece critérios e toma o texto literário, quase sempre fragmentado, como pretexto gramatical, moral, ortográfico, etc. Necessário é que a escola se reinvente e conte com profissionais que possam visualizar diferenças e efetivá-las em seu trabalho.

Para que a ligação escola e literatura se torne promissora, é necessário que se volte à reflexão e responda adequadamente ao questionamento que se segue: “por que e para que ‘estudar’ um texto literário? o que é que se deve ‘estudar’ em um texto literário?” Ocorre, muitas vezes, a mutilação de textos ou a sua utilização como pretexto, não atendendo, assim, à proposta literária desenvolvida na

obra de arte. Outra coisa recorrente, na oferta literária, feita pelo livro didático (LD), é a constante exposição dos mesmos autores e obras que cria a falsa ideia de que a literatura está restrita àquele domínio.

O estudo da literatura permite usar instrumentos que nos conduzem à reflexão. Não é necessariamente a leitura dessa ou daquela obra, um ou outro gênero literário, mas a problematização da leitura, o questionamento que esta propõe ao leitor. Todorov salienta que “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2010, p. 27). Tomado por esse viés, o ensino da literatura incorre no equívoco que a distância do encontro com o leitor, capaz de falar-lhe intimamente e trazer a compreensão de si mesmo, desperta pela capacidade estética da arte literária.

Nesse sentido, o papel do mediador é imprescindível, pois deverá pontuar o que é mais importante trabalhar, os métodos e as formas de análise ou voltar-se para a obra e buscar nela elementos a serem explorados. A elaboração de uma proposta de trabalho deve nortear as atividades que serão desempenhadas, priorizando sempre o contato leitor-obra.

É certo que a leitura de uma obra não está pautada apenas no olhar subjetivo do aluno, professor, ou seja qual for o mediador, a leitura vai além, é um trabalho de conhecimento. É preciso despertar o leitor-aluno para essa possibilidade, contudo, o momento não deve preceder o amplo espaço que o contato íntimo e singular do encontro texto-leitor pode proporcionar. Para Todorov (2010), “não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos fazer esquecer o objetivo do exercício” (p. 32), pois toda construção interpretativa é construída dentro de um contexto e em diálogo com tudo que o envolve. O ensino da literatura pensado e desenvolvido de outra forma não pode despertar o gosto por ela.

A literatura exige um novo leitor que descruze os braços e participe atentamente do jogo, um leitor perspicaz, que reconheça elementos ou narrativas do passado no presente, considerando seu acervo imaginário – cuja construção tem muito da responsabilidade do educador (GREGORIN FILHO, 2012 p. 22).

A literatura se realiza por meio da leitura. Feita de lacunas e indeterminações, o texto literário vive no encontro com o leitor um efeito a ser experimentado. Esse por sua vez dispõe de um repertório para efetuar sua leitura e não somente aceitar as regras propostas pelo texto.

Diante disso, gostaríamos de ressaltar que

A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo (COMPAGNON, 2010, p. 161).

Se em contato com a escrita todas essas sensações são despertadas é, então, fundamental essa experiência ao leitor literário que se compõe e se constrói a cada leitura, contudo, não segue prerrogativas ou classificações que engessem com este ou aquele ponto de vista. Entendemos, então, que é na contraposição de suas experiências que se olha para o outro vendo a si mesmo.

Enfatizamos que o levantamento estrutural/formal da obra literária é importante desde que venha colaborar com os aspectos interpretativos destacados, na obra, pelo leitor. A leitura estrutural relaciona os elementos da obra e também aponta semanticamente para a história, a ideologia e a estética literária. Esses elementos devem ser de domínio do mediador que ensina literatura e não do aluno a quem se apresenta a literatura.

A literatura é interpretação do mundo. Quando seu ensino se pauta em uma relação fechada em estabelecer relação com o mundo, incorre no desprestígio de tal estudo, por isso tantas vezes o gosto literário cai no equívoco: estudar para que? O que é para retirar da leitura do texto/obra? (como já indagamos anteriormente).

Esses questionamentos nos levam a pensar no papel do professor que tem uma exigência curricular a cumprir, pois o ensino literário acontece nas aulas de Língua Portuguesa, que deve suprir (além do estudo literário) as questões linguísticas e gramaticais na leitura e na escrita do aluno. O Ensino Médio tem um público diferenciado do público do curso de Letras, portanto o que se requer de cada um também se difere.

Para o primeiro, o contato interpretativo é feito por analogia e pode ser ampliado; o segundo grupo, porém, além do contato interpretativo deve dominar o método. Nesse aspecto, concordamos com Todorov (2010), ao ressaltar que

O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível (TODOROV, 2010, p. 41).

Assim, o que se busca é a construção de “andaimes” na execução da obra para que, depois de retirados, fique apenas a imponência do edifício. Nessa medida, a literatura não é trabalhada de forma redutora.

A leitura na escola se dá, muitas vezes, de forma mecânica e irreflexiva, buscando apenas a verbalização/oralização do texto sem problematização. Dessa forma, toma-se por função a “repetição dos roteiros do livro didático, [em relação ao professor] e o do aluno, sendo execução dos exercícios que este lhe impõe” (CHIAPPINI, 2011, p. 11). Isso torna a leitura literária um exercício repetitivo e desagradável que dificilmente levará o aluno a refletir e a problematizar a condição humana expressa na arte escrita.

Nesse sentido, precisamos observar o que se lê na escola, de que forma esses textos são vinculados ao ensino, ao leitor/aluno e ao professor. O professor é leitor? Como despertar seu aluno para a leitura e para o gosto da leitura literária? Ser leitor não é ser um ente passivo, mas um elemento ativo no processo da leitura. Como salientou Gregorin Filho (2012), é preciso descruzar os braços e se pôr em atividade com o texto. Essa mesma ideia é defendida por Eco (2002) em consonância com a atividade produtiva do leitor. Segundo ele, a valorização de sentido atribuído ao texto pelo destinatário, o faz viver.

A leitura acontece no nível pragmático, semântico ou na fusão desses dois momentos, de maneira que o leitor coloca o texto em funcionamento provocando um movimento de expansão ou filtragem. A leitura é um exercício de cidadania, precisa ser desempenhado com criticidade para que, com seus conhecimentos, o leitor possa preencher os vazios do texto e fugir do estigma “o que o autor quis dizer”. Deve “ultrapassar os limites pontuais do texto [...] de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante” (BRANDÃO e MICHELETTI, 2011, p. 23). A escola tem para si esse desafio, mas a formação do leitor vai muito além do trabalho escolar e carece de um trabalho conjunto que envolva a sociedade e suas instituições.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (TODOROV, 2010, p. 76).

A escola é um veículo formador a serviço do poder, não é um espaço democrático, embora haja ideias democráticas entre servidores e alunos. Indagamosse é possível, dentro do ensino escolar, ampliar a visão sobre o ensino da literatura e fugir das fórmulas veiculadas pelo LD. Acreditamos que sim, pois a melhor resposta é a afirmação de que:

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda [...]. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias [...]. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos (BRANDÃO e MICHELETTI, 2011, P. 23).

Nesse sentido, o trabalho feito com a literatura na escola, para o Ensino Médio, segundo as autoras, pode libertar-se de fronteiras que o engessam e expandir seus domínios. Contudo, o ensino muitas vezes se limita a autores e obras com características distintas a serem memorizados, ou se à busca de uma preparação que torne o aluno apto aos concursos para entrada na Universidade ou para obtenção de emprego.

Embora a escola seja um espaço onde a razão é predominante, deve se reinventar e ir além. Cada sujeito/aluno não é um recipiente onde o conhecimento é depositado, mas um ente participativo, nisso a literatura contribui amplamente, pois se liga à formação do indivíduo. “O objetivo da literatura é representar a existência humana, mas a humanidade inclui também o leitor” (TODOROV, 2010, p. 86). É preciso ampliar os horizontes do trabalho com a literatura, propor um debate aberto, uma vez que essa versa sobre o conhecimento do homem e para o homem.

A literatura que humaniza traz sempre algo de mágico, trabalha com a emoção, com as paixões humanas. Isso não significa o prazer fácil, as alegrias e soluções banais e rápidas. Significa um mergulho na complexidade dessas paixões, revelando a ambivalência dos sentimentos humanos (GREGORIN FILHO, 2012 p. 24)

Um grande aliado da escola no ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de literatura é o livro didático, porém, sua utilização precisa ser repensada e a própria estruturação deveria ser revista. Trabalhando em três frentes fragmentadas, literatura, gramática, redação e leitura, o estudo não propicia um mergulho na complexidade humana expressa pela literatura. Dessa forma, sua utilização torna-se um tanto limitadora do trabalho docente e, conseqüentemente, da criatividade do aluno. A fragmentação, presente no livro didático, esfacela a obra e não permite que esta seja explorada devidamente. Somada a isso, pontuamos a descontextualização dos textos.

O governo compra os livros para serem trabalhados por três anos. Na tentativa de ampliar esse período, pensou-se em seis anos, porém firmou-se em quatro anos de vida útil ao livro didático. Segundo o *Portal Brasil* (publicação de 16/11/2016), o MEC (Ministério da Educação) liberou R\$ 111,65 milhões para a compra de livros que foram destinadas às escolas de ensino fundamental e médio neste ano de 2017. O governo é o maior comprador de livros do país, diante do investimento, o trabalho do

professor de Língua Português não tem respaldo quando secciona língua, literatura e gramática como propõe a maioria dos LD de Língua Portuguesa ofertados pelo MEC.

Diante disso, a utilização dos livros em sala de aula deve acontecer, porém precisa ser usado como ferramenta do mediador para efetivação do ensino e não único recurso. A reestruturação do LD também é um elemento que deve ser mais amplamente discutido, de maneira a fomentar a leitura literária na vida do aluno do Ensino Fundamental e Médio público do Brasil. Assim, o docente deve encorajar primeiramente a leitura, a partir daí o contato se ampliará. Todorov (2010) salienta que

devidos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, [...] não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (p. 82).

A complexidade da leitura ou o aprofundamento literário só acontecerá se o professor fugir da forma como o livro didático separa as seções de literatura, gramática e redação e leitura na disciplina de Língua Portuguesa. “O texto literário é objeto de enriquecimento, de aprimoramento. [...] relações e possibilidades” (DANTAS, 1982, p. 128). Dessa forma, é possível primar por um ensino de literatura que não segregue conteúdos e nem distancie os alunos da leitura e da interpretação literária.

Para Perrone-Moisés (1990), a linguagem é lugar de sedução que, por sua vez, pode conduzir a um desvio como as palavras fazem, por isso são capazes de fazer com que o viajante se perca na poesia transmitida pela criação literária. Segundo a autora, “a palavra *criação* supõe o tirar do nada, o tornar existente aquilo que não existia antes” (1990, p. 100). Criação é uma palavra teológica. No hebraico a palavra “bara” significa criar do nada, gerar, chamar à existência o que antes não havia. “Assim o autor literário instauraria um mundo novo, nascido de sua vontade e de sua palavra” (1990, p. 102). A literatura nos humaniza através da organização que provoca em nós, traz, com isso, a visão de um mundo mais real. Todos os processos de criação estabelecem relação com o real e o leitor é participante ativo. Nesse sentido, a valorização da leitura feita pelo aluno, criança ou adolescente, precisa acontecer. O princípio mais importante já existe, ele lê.

O escritor literário encontra na forma o espaço para tecer sua trama e captar o real de seu ângulo. Essa verdade expressa de outra maneira é devolvida ao leitor que transforma o real por ele vivido. “No ato de recriação da obra pela leitura, a proposta inicial se amplia e as intenções primitivas do autor são superadas” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 109). Assim, a literatura suscita um leitor que não se conforma com a falta, nem com o comodismo e sai em busca de uma leitura que venha suprir e completar a sede humana de respostas. A leitura de séries, *best sellers*, mídias eletrônicas voltadas para o público *teen* são uma porta de entrada para novos desafios que podem ser propostos pelo professor de língua portuguesa, pois cada leitura ou fala tem enredo, tem gramática e tem interpretação. Não é necessário dissecar cada assunto separadamente como se a utilização do código escrito, pelo falante, acontecesse dessa forma.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Emília... [et al.]. *Novas Palavras: 1º Ano/2º Ano/3º ano*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013
- CECCANTINI, João Luís e PEREIRA, Rony Farto. (Organizadores). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP, ANEP: 2008
- CHIAPPINI, Ligia. Coord. Geral. *Aprender e ensinar com textos*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria – literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003
- DANTAS, José Maria de Souza. *Didática da literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1982
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: editora perspectiva S. A., 2002
- _____. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora: Melhoramentos, 2011
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da Leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2000
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989
- PERRRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivaniinha: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- 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
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010
- YUNES, Eliane. PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988

VISIONES DE LENGUA Y ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA MULTIMODALIDAD

José Aldemar Álvarez Valencia (Universidad del Valle, Colombia)¹²

La lengua es un concepto central en el campo de la lingüística aplicada. Esta ha sido definida de diferentes maneras dependiendo desde qué perspectiva teórica se aborde. En el campo de la lingüística general y aplicada grandes académicos como Saussure, Chomsky y Halliday han contribuido a las conceptualizaciones actuales del concepto en cuestión. Las discusiones de estos teóricos han dado origen a grandes corrientes de la lingüística moderna como la lingüística estructural y la lingüística funcional las cuales se han concentrado ya sea en la forma o en el significado de la producción lingüística (WAUGH et al. 2013). Determinadas visiones de lengua han subyacido a los diferentes métodos y enfoques de enseñanza, como lo expone Larsen-Freeman (2000) en *Techniques and Principles in Language Teaching* o Richards y Rodgers (2001) en *Approaches and Methods in Language Teaching*. No obstante, como afirman Liddicoat y Scarino (2013): “A pesar de que la lengua es muy central en el trabajo de los profesores de lengua, poca atención se pone en clarificar exactamente lo que significa la lengua para los propósitos de su enseñanza” (p.11).

Una revisión de los estudios que han abordado las concepciones sobre lengua de los profesores, ya sea en formación o en ejercicio, sugiere que es un tema que no se ha investigado con amplitud. Borg (2003, 2012) realiza una revisión de la literatura sobre artículos publicados acerca de las creencias o la cognición de los profesores. El autor explica que “buscó trabajos publicados que examinaran lo que profesores de segunda o lengua extranjera, en cualquier etapa de su carrera, saben, creen, y piensan en relación con temas relevantes a la enseñanza de lengua” (p. 82). En su primer trabajo de revisión, el autor exploró 64 estudios publicados entre 1976 y 2002. En tanto que la segunda revisión se concentró en las publicaciones realizadas durante el año 2011. Borg (2003, 2012) reporta una variedad de temáticas que incluyen el quehacer pedagógico, las concepciones del currículo, las creencias acerca del papel de la gramática en la enseñanza, las creencias sobre la teoría, y el conocimiento de los profesores respecto a varias áreas de su desempeño docente entre otras. Sin embargo, excepto por el trabajo de Mitchell, Brumfit y Hooper (1994) quienes abordan el concepto de lengua tangencialmente, no se encuentran investigaciones que explícitamente indaguen sobre este concepto en los profesores.

En general, el concepto de lengua se ha estudiado en relación con el aprendizaje. Diferentes estudios (PAN y BLOCK, 2011; JOHNSON 1992, JOHNSON, 1994; MACDONALD *et al.*, 2001; PEACOCK 2001; BURNS, 1992; BUSCH, 2010; NGUYEN, 2013) han explorado las creencias sobre el aprendizaje de la segunda lengua o la lengua extranjera. Esta aproximación tiene sentido porque parece asumirse que una visión de lengua está imbricada de manera coherente en las prácticas didácticas de los profesores. No obstante, mi experiencia con profesores en formación y en ejercicio demuestra que no siempre las visiones de lengua se materializan de manera coherente en las prácticas de enseñanza.

¹² Doctor en Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas de la Universidad de Arizona. Correo electrónico: jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co

Particularmente dos estudios se anclan en la teoría de la metáfora (CAMERON, 1999) y abordan explícitamente el concepto de lengua en los profesores o futuros profesores. Cortazzi y Jin (1999) argumentan que las metáforas permiten a los profesores expresar aspectos cognitivos y afectivos que tienen que ver con sus percepciones profesionales, su pensamiento y su aprendizaje. De los dos estudios hallados, mientras Şimşek (2014) adopta un enfoque apriorístico al análisis de los datos, basándose en tres visiones de lengua (estructural, funcional, interaccional) propuestas por Richards y Rodgers (2001, ver siguiente sección), el segundo estudio (CORTAZZI y JIN, 1999) organiza los resultados sin relación a previas construcciones teóricas sobre el concepto de lengua. Şimşek (2014) encuentra que las metáforas sobre las visiones de lengua de sus estudiantes cambian en el transcurso de una clase de Enfoques sobre la Enseñanza del Inglés, transitando desde una visión primordialmente estructural hacia una conceptualización funcional e interaccional.

Por otro lado, en el estudio *Bridges to learning: metaphors of teaching, learning and language*, Cortazzi y Jin (1999) indagan sobre metáforas acerca el aprendizaje, la enseñanza y la lengua. Los autores utilizaron narraciones y preguntas guiadas en las que los participantes debían completar enunciados como: “La lengua es...” o “Enseñar es...” La población investigada involucró profesores de primaria y estudiantes de pregrado británicos y estudiantes de programas de lenguas de diferentes países. Sobre las metáforas acerca de la lengua, los investigadores reportan los resultados del grupo de estudiantes de pregrado de un curso de lingüística inglesa. Al agrupar las metáforas más comunes en categorías, se encontró que los participantes conceptualizan la lengua como naturaleza (rio, árbol, mar), como ocio (música, deporte, juego), como objeto o herramienta o como la vida diaria. Para los autores, las metáforas sugieren que la visión predominante presenta la lengua como una entidad “complicada, variada, misteriosa, en constante cambio y desarrollo” (CORTAZZI y JIN, 1999, p. 166)– una visión que evoca postulados de la comprensión postmoderna de la lengua como se verá en la siguiente sección.

En este escrito, discuto algunas conceptualizaciones sobre la lengua que proponen teóricos en el área de la lingüística aplicada con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Mi argumento gira alrededor de una propuesta por una visión de la formación docente, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde la perspectiva de la semiótica social multimodal. En esta perspectiva, se parte del concepto de comunicación como eje central y la lengua es vista como un recurso semiótico dentro de un espectro más amplio de recursos que contribuyen a la comunicación.

El concepto de lengua en la enseñanza de lenguas extranjeras

Una teoría o visión de lengua se refiere a las maneras en que se piensa acerca de la lengua, cómo funciona esta y para qué sirve. Varias tipologías y definiciones del concepto de lengua han emergido durante las últimas décadas (ÁLVAREZ, 2016a). Graddol (1993), por ejemplo, discute tres visiones de lengua dentro de las que describe un modelo estructural en el cual se conceptualiza la lengua como un sistema de elementos que establecen relaciones entre sí (la visión Saussuriana) o como un sistema de reglas que establece parámetros para la construcción de oraciones (la visión Chomskiana) (ver figura 1). Al descartar al usuario y el estudio de la lengua en sus contextos de uso cotidiano, la lengua entonces es vista como un sistema abstracto, estático y con características universales. Este modelo en mayor

o menor medida se alinea con las propuestas de concepciones de la lengua enunciadas por Richards y Rodgers (2001), Kumaravadivelu (2006), Larsen-Freeman (2011) y Liddicoat y Scarino (2013).

Figura 1. Teorías o visiones de lengua (Fuente: Elaboración propia)

Graddol (1993)	Richards & Rodgers (2001)	Kumaravadivelu (2006)	Larsen-Freeman (2011)	Liddicoat & Scarino (2013)
Modelo Estructural	Visión Estructural	Lengua como sistema	Formal/estructural	Lengua como sistema estructural
Modelo Social	Visión Funcional	Lengua como discurso	Comunicativa/Funcional	Lengua como sistema comunicativo
Modelo postmoderno	Visión Interaccional	Lengua como ideología	Lengua como empoderamiento	Lengua como práctica social

El modelo social, enriquecido por el desarrollo de disciplinas como la antropología y la sociolingüística (particularmente el trabajo de HYMES, 1972), otorga prominencia al contexto y los procesos sociales que subyacen a la interacción comunicativa. Dentro de este modelo se ubica primordialmente la propuesta de la lingüística funcional Hallidayana (HALLIDAY, 1978) que establece la interconexión entre el contexto y la lengua en la producción de significado para el logro de funciones sociales. Esta visión de lengua contiene ejes comunes con otras visiones de lengua incluidas en la tabla 1, aunque algunos como Kumaravadivelu (2006) y Larsen-Freeman(2011) incluyen la perspectiva pragmática como la teoría de actos de habla (AUSTIN, 1962).

El modelo postmoderno según Graddol, se articula con varios de los principios del post-estructuralismo en la medida en que se adopta una postura semiótica de las prácticas de construcción de significado y se cuestiona la estabilidad estructural de la lengua y la consistencia de los significados. Bajo esta visión semiótica cobran importancia otros modos de comunicación y es el ‘signo’ y no la ‘palabra’ el foco de análisis en la construcción y negociación de significados. Los textos están culturalmente situados y conceptos tales como autoría e identidad son múltiples e inestables. En síntesis, el modelo postmoderno cuestiona las suposiciones que articulan el pensamiento occidental: “las ideas acerca de la naturaleza de la autonomía y el agenciamiento; las ideas acerca de la estructura estable del mundo social; y las ideas acerca de la confiabilidad en la comunicación humana” (GRADDOL, 1993, p.18).

En términos generales, el modelo postmoderno descrito por Graddol comparte algunos de los postulados de las otras concepciones de lengua que discuten Kumaravadivelu (lengua como ideología), Larsen-Freeman (lengua como empoderamiento) y Liddicoat y Scarino (lengua como práctica social). La visión interaccional de Richards y Rodgers, en la cual se define la lengua como “un vehículo para la realización de relaciones interpersonales y la actuación de transacciones sociales entre individuos” (p. 21) difiere de las anteriores conceptualizaciones al adoptar en una definición de la lengua de corte lingüístico y transaccional.

En su revisión de las teorías de la lengua, Kumaravadivelu formula su definición desde el discurso y sustenta dicha comprensión mediante el pensamiento de autores como Foucault y Bourdieu quienes dentro de la tradición postmoderna han señalado la conexión inextricable entre lengua e

ideología. Así, la lengua se convierte en un lugar de poder y dominación y actúa como una portadora y transmisora de ideología. Larsen-Freeman, al igual que Kumaravadivelu, señala la importancia del análisis crítico del discurso que ha permitido entender que la lengua no es un medio de comunicación neutral y que en consecuencia puede ser utilizada con propósitos emancipadores. Citando a Freire (1970), la autora reflexiona sobre la posibilidad de utilizar la lengua para entender, desafiar y tomar decisiones respecto a las fuerzas históricas, sociales y culturales que constituyen el contexto de los estudiantes. La visión de Liddicoat y Scarino sobre la lengua como una práctica social se articula directamente con los postulados post—modernistas. Para los autores la lengua es dinámica, en constante evolución y en parte personal puesto que son los hablantes los que la materializan (“enact”) en su vida diaria, constituyendo así prácticas sociales de creación de significado e interpretación a través de la reflexión o procesos intersubjetivos.

Un enfoque comunicativo de la lengua con una visión limitada de la comunicación

Uno de los grandes aportes provenientes de la sociolingüística de Hymes (1972) fue el concepto de competencia comunicativa que fue adoptado en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Hymes (1972, 1974) define la competencia comunicativa como la habilidad y el conocimiento que permite la comunicación entre los hablantes de una comunidad lingüística. Con base en la propuesta del autor se diseñaron varios modelos de competencia comunicativa (CANALE y SWAIN, 1983; BACHMAN y PALMER, 1996; CELCE-MURCIA, DORNYEI y THURREU, 1995; y el MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO, 2001). Aunque por limitaciones de espacio no es posible describir en detalle cada uno de estos modelos, es importante resaltar que los modelos más influyentes han sido los propuestos por Canale y Swain (1983) y Bachman y Palmer (1995). El modelo de Canale y Swain involucra la competencia gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística. Mientras que la propuesta de Bachman y Palmer (1996) se refiere a la competencia (o conocimiento) de la lengua y competencia estratégica. Según los autores la primera competencia involucra el conocimiento operacional y el conocimiento pragmático. Estos componentes a su vez están compuestos por otros elementos como el conocimiento gramatical y textual y el conocimiento funcional y sociolingüístico (p. 68), respectivamente. Con respecto a la competencia estratégica, se presenta como un grupo de procesos metacognitivos como el conocimiento temático y la dimensión afectiva, los cuales, en conjunto con la competencia de la lengua, actúan en la producción lingüística.

Uno de los aspectos que llama la atención en las propuestas de competencia comunicativa es su naturaleza verbocentrista o el “lingua bias” como Block (2014) lo ha denominado. Es decir, una inclinación del campo de la lingüística aplicada y los estudios en adquisición de segunda lengua hacia una comprensión de la comunicación como acto primordialmente lingüístico (ej. vocabulario, gramática, fonología). Por lo tanto, cuando se examinan los modelos de competencia comunicativa, se encuentra una definición de la comunicación en donde se prioriza la lengua como epicentro y el desarrollo de las cuatro habilidades (escucha, habla, escritura y lectura) como las competencias necesarias para la interacción comunicativa. A pesar de que se introducen elementos sociolingüísticos y pragmáticos que toman lugar en el proceso de la comunicación, estos se definen con respecto a aspectos lingüísticos y no otros modos semióticos de comunicación que intervienen en la construcción de significado como

la conciencia del manejo del espacio, los gestos, la postura corporal, la mirada, los sonidos, la imagen y el contacto o toque físico.

Ya desde hace un tiempo, autores como Gunther Kress (2000) han criticado el verbocentrismo imperante en el área de inglés como lengua extranjera. Por ejemplo en 2000, el autor señala:

Casi todos los textos que veo usan dos modos de comunicación: (a) lenguaje como escritura y (b) como imagen. Sin embargo, los profesionales de TESOL siguen actuando como si la lengua representara plenamente los significados que desean codificar y comunicar. Sí, admiten que otros elementos de la comunicación son importantes, pero si los presionamos, el lingüista y el lingüista aplicado (el profesor de idiomas, digamos mantendrá que su asunto, después de todo, es la lengua, y que esos otros elementos son asunto que otros deben mirar. (p. 337)

En particular, académicos en el área de la lingüística aplicada (ABRAHAM y FARÍAS, 2017; ÁLVAREZ, 2016b; BLOMMAERT y RAMPTON, 2011; BEZERRA, 2011; HEBERLE, 2010; STEIN, 2010; BLOCK, 2014; BRITSCH, 2009; FARÍAS; OBILINOVIC; ORREGO, 2007; ROYCE, 2002, 2007) concuerdan con Kress (2000) en que hay que trascender el concepto limitado de comunicación y reconocer los límites de la lengua como un canal para expresar el espectro de la experiencia humana (STEIN, 2000).

Esta concepción más amplia de la comunicación, en la que la lengua se constituye como un recurso semiótico más, dentro de otros que están disponibles a los hablantes, está presente en la concepción inicial de competencia comunicativa de Hymes (1972, 1974). Como nos lo recuerda Block (2014), a la perspectiva de Hymes subyacía una comprensión multimodal de la comunicación. Para Hymes el analista debía ir más allá de la examinación del código lingüístico y describir el sistema de comunicación como un todo, incluyendo:

los diversos *canales* disponibles, y sus modos de uso, el habla, la escritura, lo impreso, el tamborileo, los soplos, los silbidos, el canto, el movimiento de la cara y del cuerpo como percepción visual, el olor, el sabor y la sensación táctil. . . [y] los varios *códigos* compartidos por varios participantes, lingüísticos, paralingüísticos, kinésicos, musicales, interpretativos, interaccionales y otros. (HYMES 1974, p. 10, citado en BLOCK, 2014, p. 63-64)

Parece ser que es en el campo de la lingüística aplicada en donde el concepto original de competencia comunicativa es recontextualizado (en el sentido de BERNSTEIN, 1996), confinándolo a una comprensión principalmente lingüística o centrada en la lengua. Esta recontextualización selectiva de elementos de los postulados de Hymes trajo como consecuencia además una limitación que condujo a “producir contextos abstractos y reglas sociales de uso idealizadas (del inglés) basadas en el hablante nativo” (LEUNG, 2005, p. 119) para la enseñanza de la lengua. Además como lo critican Firth y Wagner (2007, en el contexto de la disciplina de la adquisición de segundas lenguas ha predominado una visión de la lengua y la comunicación como un hecho cognitivo, individual y mecánico y, como consecuencia, se ha dado cuenta de manera insatisfactoria de las dimensiones interaccionales y socioculturales.

La recontextualización del concepto de competencia comunicativa, y por antonomasia de la lengua, tiene sentido si se considera la gran influencia del paradigma estructural en el campo de la lingüística aplicada, el cual se materializó en la necesidad de establecer un objeto de estudio caracterizado por su sistematicidad, homogeneidad, estabilidad y estatismo. Esta caracterización de la

lengua estuvo influenciada por el interés en estabilizar una área de estudio y práctica profesional en la que fuera posible la creación de currículos, métodos de enseñanza, materiales pedagógicos y sistemas de evaluación. Así la lengua y su aprendizaje fueron postulados como un conjunto de conocimientos dispuestos secuencial y jerárquicamente en un programa curricular organizado a partir de inventarios de formas gramaticales, temas o funciones, los cuales se podían aprender de manera acumulativa. Esta visión se explica en la medida en que es difícil e inconveniente crear programas curriculares, metodologías y materiales de enseñanza cuando el objeto de estudio (la lengua) y el punto de llegada (competencia comunicativa) varían de acuerdo con las condiciones locales de la interacción, los hablantes y sus recursos semióticos, como lo había concebido inicialmente Hymes (1974) en su comprensión de la competencia comunicativa. De esta manera, el concepto de competencia comunicativa no es una entidad estable ya que un hablante puede aparecer como comunicativamente incompetente en ciertas circunstancias, mientras que en otras situaciones interaccionales su actuación puede ser altamente competente. La competencia de un individuo para comunicarse se valora por la capacidad para negociar y crear significados en la práctica comunicativa situada; atendiendo a principio básico de que los significados no son inmutables.

Apesar de las múltiples críticas que ha recibido el concepto de competencia comunicativa (SPOLSKY, 1989; LEUNG, 2005; BLOCK, 2014; BLOMMAERT y RAMPTON, 2011), este aún sigue siendo vigente, tanto que algunos autores han propuesto conceptos como el de competencia comunicativa multimodal (CCM) (ROYCE, 2002, 2007) y competencia comunicativa intercultural (CCI) (BYRAM, 1997). Royce argumenta que dado que la concepción de competencia comunicativa se inclina hacia el desarrollo de habilidades de naturaleza lingüística principalmente, es necesario considerar el modo visual. El autor sustenta que debido a los cambios en los procesos interaccionales en donde los computadores permiten la combinación de texto, audio, video e imágenes para crear significado, es necesario comprender el potencial semiótico de la combinación de estos modos de comunicación. Entonces, “obtener una mejor comprensión de la competencia comunicativa multimodal involucra un gran esfuerzo, pero tal esfuerzo debe incluir los medios para analizar el papel de la imagen frente a la lengua” (ROYCE, 2002, p. 192).

La propuesta de Royce (2002, 2007) y otros autores que discuten el concepto de CCM (HEBERLE, 2010; BEZERRA, 2011) es interesante y de gran aporte en la medida en que reconoce la ausencia de otras formas semióticas que intervienen en la comunicación y que no son reconocidas en la manera en que se ha operacionalizado el concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, su visión parece un poco limitada puesto que primordialmente se concentra en la imagen, obviando otros modos de comunicación como los gestos, la mirada, el contacto físico, los sonidos, y el manejo espacial que intervienen directamente en la interacción entre hablantes. A pesar de que la propuesta del concepto de CCM es provocador, no está claro cómo se articularía con los modelos de competencia comunicativa propuestos hasta el momento (ver CANALE y SWAIN, 1983; BACHMAN y PALMER, 1996; CELCE-MURCIA, DORNYEI y THURREU, 1995; MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO, 2001) en términos de definir qué habilidades debería tener un hablante para ser multimodalmente competente, cómo se integrarían en la enseñanza de lenguas (más allá del trabajo con textos que combinan modos verbales e imágenes) y si el término es pertinente a la luz de las

carencias del concepto de competencia comunicativa, especialmente, respecto a la conceptualización subyacente de la lengua y la comunicación.

Otra crítica que se hace al concepto de competencia comunicativa tiene que ver con el papel de la cultura en la interacción entre hablantes de distintos grupos culturales transnacionales. Aunque los distintos modelos de competencia comunicativa de forma general reconocen la importancia de la dimensión cultural y la incorporan en los componentes sociolingüísticos y pragmáticos, prevalece una visión verbocentrista. Es en este contexto que autores como Michael Byram (1997) introducen el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI).

Byram (1997) adopta los tres componentes de la competencia comunicativa propuestos en el Marco Común de Referencia Europeo: competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, pero adiciona el componente cultural. En su modelo de ICC, se busca desarrollar un hablante intercultural que tenga “la habilidad para interactuar con ‘otros’, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas, de ser consciente de sus evaluaciones de la diferencia” (BYRAM, NICHOLS y STEVENS, 2001, p. 5). Este componente cultural a su vez está dividido en varias dimensiones: actitudes, conocimiento, habilidades (de interpretación y relación y de descubrimiento e interacción), y conciencia cultural crítica/educación política.

El primer componente del modelo (BYRAM, 1997) se refiere a las *actitudes* de curiosidad y apertura que un hablante debe poseer para suspender juicios o incredulidad respecto a los significados, creencias o comportamientos de los interlocutores de otro grupo sociocultural. De igual manera, un hablante debe desarrollar *conocimiento* no solo sobre los grupos sociales, las prácticas y productos de la otra cultura, sino además de su propia cultura. El componente de habilidades se enfoca en la naturaleza operacional de las dimensiones de actitudes y conocimientos en la interacción comunicativa. De esta manera, un hablante debe poner en práctica *habilidades* para *interpretar* o explicar una práctica o evento de la otra cultura y *relacionarla* con aspectos de su cultura de origen. En la actividad de negociación de significados, un hablante debe tener la habilidad de *descubrir* referencias culturales, conceptos, valores y prácticas tanto de la otra cultura como de la propia. Finalmente, Byram (1997) agrega una dimensión política a su modelo al postular que un interlocutor debe ser capaz de “evaluar críticamente [ideologías, aspectos de la religión, movimientos políticos etc.] con base en criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos de su propia cultura y otras culturas y países” (p. 63).

A pesar de las posibles limitaciones enunciadas respecto a este modelo (SERCU, 2010; LIDDICOAT y SCARINO, 2013), esta propuesta es oportuna porque además de integrar el componente cultural de manera más central y más comprensiva, reconoce la importancia de los elementos paralingüísticos en la comunicación. De hecho, en su descripción Byram (1997) discute intentos previos (ARGYLE, 1983; POYATOS, 1992) de llamar la atención sobre la relevancia de elementos de la comunicación no-verbal dentro del área de la enseñanza de las lenguas. El mérito de Byram (1997) es el de conectar los aspectos paralingüísticos de la comunicación con la dimensión cultural dentro de un modelo de competencia comunicativa en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, en la dimensión de actitudes, el autor establece que un hablante debe tener “disposición para involucrarse en las convenciones y los ritos verbales y de comunicación e interacción no verbal” (p. 58). Más adelante, en el componente de *conocimiento* el autor aduce, con respecto a las causas de confusión en intercambios interculturales que:

El hablante intercultural conoce sobre las convenciones de la comunicación e interacción en su propia y en las culturas extranjeras, sobre los efectos inconscientes de fenómenos paralingüísticos y no verbales, sobre interpretaciones alternativas de conceptos compartidos, gestos, costumbres y rituales. (p. 59)

Aunque Byram no hace mención del concepto de multimodalidad, este está presente de manera parcial en su concepto de comunicación intercultural. En el siguiente apartado, desarrollo algunas de las ideas centrales de lo que considero sería una visión de la comunicación desde la semiótica social multimodal a la luz de las dinámicas de comunicación actuales.

El paisaje comunicacional actual

Como lo he dicho arriba, una primera tarea que tenemos los profesores de lengua es redimensionar los contenidos semánticos que hemos asignado a la lengua y la comunicación. Considero que la mejor manera de empezar esta tarea es reflexionando alrededor de preguntas centrales en nuestra labor como profesores. El primera interrogante que nos podemos plantear es: ¿por qué nuestros estudiantes estudian una lengua extranjera como inglés? o ¿porque quieren “saber la lengua”? En mi experiencia, en su mayor parte los estudiantes responden que su interés es poder comunicarse a través de la lengua, sin necesidad de saber las minucias de esta, algo que ni siquiera sucede con su lengua nativa.

La segunda pregunta que debemos hacernos es ¿qué es lo que nosotros debemos enseñar en un salón de clase de lengua extranjera: lengua (su estructura, sus niveles), comunicación, o ambos? Para ofrecer una respuesta una habría que reflexionar sobre el contexto y la población. En el caso de estudiantes que aprenden una lengua extranjera con propósitos comunicacionales, una perspectiva con un énfasis fuerte en la comunicación es necesaria. Mientras que en un programa de formación docente, este no sería el caso. En este sentido surge la pregunta: ¿cómo deben entender el énfasis sobre la comunicación o sobre la lengua los estudiantes que se forman para ser docentes de lenguas?

Para responder a este interrogante, es conveniente recordar a Edge (1988) quien postula que un docente de lenguas debe cumplir tres roles: el de ser una usuario, un analista y un pedagogo de la lengua. Sin detenernos en las complejidades que implican cada uno de estos roles, como usuario un profesor en formación inicial debe aprender a desempeñarse como un usuario competente de la lengua en términos interculturales y comunicativos. Es decir, desde la perspectiva de un aprendiz que desarrolla la lengua con propósitos comunicativos. Asimismo, debido a que su formación requiere especialización en elementos de la lengua a nivel más profundo, un futuro docente también debe desarrollar habilidades de analista de la lengua (saber cómo funciona). Este papel tiene que ver con los posibles perfiles ocupacionales de un profesional en formación quien podría encaminarse hacia la enseñanza, la traducción o la academia (ej. la investigación), campos que requieren mayor especialización en los elementos teóricos del código (sintaxis, morfología, semántica, pragmática, lexicografía etc.). En el papel de pedagogo, un docente en formación debe conocer y saber poner en práctica las diferentes metodologías, técnicas y estrategias de enseñanza, además de poseer una comprensión de las diferentes teorías de aprendizaje.

La razón por la cual esta distinción resulta neurálgica es debido a las posibles confusiones que puede generar la falta de conciencia sobre estos roles en los futuros docentes de lengua. En mi trayectoria como director de práctica pedagógica de estudiantes de licenciatura en lenguas, he encontrado situaciones en que los practicantes buscan enseñar en sus sitios de práctica (colegios, institutos o universidades) de la misma manera en que ellos recibieron instrucción en la lengua extranjera en sus programas de formación docente. En algunas ocasiones ellos utilizan incluso los mismo materiales que algunos de sus profesores usaron en las clases de licenciatura. Este enfoque produce efectos contrarios puesto que los propósitos y los intereses de las poblaciones estudiantiles son diferentes. A un estudiante de secundaria le interesa aprender inglés con propósitos comunicativos, es decir, le interesa ser un usuario de la lengua, más no un analista o un pedagogo de la misma.

Otra pregunta que debemos hacernos es sobre el paisaje comunicacional y los habitats textuales en los que residen nuestros estudiantes. Álvarez (2016b), con base en Kress (1997, 2003) y otros especialistas en el área de multimodalidad y multiliteracidades (JEWITT y KRESS, 2003; COPE y KALANTZIS, 2009), discute tres elementos característicos del nuevo paisaje comunicacional.

Un primer fenómeno es el giro hacia lo visual que se ratifica como una “tendencia hacia la representación visual de la información la cual antes había sido solamente codificada mediante la lengua” (KRESS 1997, p. 66). Ejemplos de este movimiento hacia lo visual se encuentran en la evolución de las prácticas de construcción textual de los libros educativos como lo han demostrado Bezemer y Kress (2008) en su análisis del diseño de estos materiales pedagógicos desde 1930 hasta el año 2000. Esto también es claro cuando se analizan periódicos de las últimas décadas o las páginas web, en particular los ambientes virtuales para el aprendizaje de lenguas (ÁLVAREZ, 2016a, b, c,d). Sin embargo, no hay que negar que en gran medida estos cambios en los diseños textuales provienen del desarrollo de las tecnologías digitales. En consecuencia, Kress (2007) apropiadamente señala que en nuestra época “el dominio cultural y quizás mítico del libro ha dado paso a la dominación cultural y mítica de la pantalla” (KRESS, 2007, p. 15). Habitamos en una ‘sociedad de la pantalla’. Hoy en día encontramos pantallas en las calles, en los consultorios médicos, en las bibliotecas y hasta en el espaldar de las sillas de los carros. El desarrollo de tecnologías como la Web 2.0 y el potencial de diseños semióticos que hacen posibles ha dado lugar a ambientes virtuales en donde predomina el modo visual: Facebook, Youtube, Flickr entre otros. Como sugieren Michelson y Álvarez (2016, también ÁLVAREZ, 2016a,c,d,e) en su estudio de páginas web educativas, nos hemos convertido en sociedades ‘ocularcentristas’ en la medida en que las imágenes se han convertido en el pináculo de la construcción cultural de las sociedades occidentales.

Un segundo elemento que caracteriza el paisaje comunicacional actual es el giro hacia lo multimodal. Aunque es importante aclarar que la comunicación siempre ha sido multimodal, esta condición ha sido invisibilizada por una tradición verbocentrista que se cimienta en más de dos milenios de especialización en los estudios de la lengua. Los rasgos paralingüísticos como los gestos, la mirada, el manejo espacial del cuerpo entre otros estuvieron relegados por mucho tiempo, no solo por falta de una gramática para estudiarlos, sino además por las concepciones ideológicas inherentes al cuerpo y la corporeidad humana.

Algo similar se puede aseverar sobre la imagen como modo de comunicación. A pesar de la centralidad de la misma en otras áreas del conocimiento como las artes, en el campo de la educación la imagen en algunas ocasiones ha sido asociada con culturas iletradas o con bajo desarrollo cognitivo. En algunos casos por asociación histórica con nuestros antepasados quienes a falta de un sistema lingüístico

utilizaron las imágenes rupestres para representar su vida cotidiana y más modernamente ha existido la idea de que las imágenes deben ser utilizadas como recurso pedagógico para el aprestamiento inicial del proceso lector de los niños; pero se hace un esfuerzo afanoso para alejar a los niños de dicha etapa de dependencia de la imagen y guiarlos hacia un sistema de desarrollo cognitivo superior, que es supuestamente desencadenado por el desarrollo del sistema lingüístico. En parte esta actitud histórica explica por qué se ha generado una crítica muy fuerte a las redes sociales y la centralidad de la imagen, bajo la presunción de que afecta negativamente el desarrollo cognitivo (“dumbing”), lector y escritural de los cibernautas.

Los desarrollos tecnológicos han impulsado el reconocimiento de la condición multimodal de la comunicación contemporánea. Las tecnologías digitales facilitan la combinación de varios modos de comunicación como la imagen, el sonido, la lengua escrita, y la animación entre otras. Estas han dado origen a otros géneros textuales; por ejemplo, los *mushaps* en el que se utilizan contenidos de varias fuentes (vídeo, música, texto etc.) para crear un texto multimodal. O los memes en los que se combinan imágenes, texto escrito y elementos de otros géneros como el humor y la estructura semiótica de las tiras cómicas.

El tercer rasgo característico de la comunicación actual es la mediación de las tecnologías convergentes. Un escenario típico de muchas familias en la cultura colombiana era o en muchos casos es el de reunirse en la sala de la casa para ver por televisión las ‘noticias de las siete’ de la noche o la ‘telenovela de las ocho’. Antes de la invención de la televisión, el ritual se realizaba alrededor de la radio, alrededor del cual se congregaba la familia para escuchar la radionovela o el programa radial preferido. Dispositivos como el teléfono durante la década de los 70s y 80s, permanecían en un lugar de la casa, usualmente la sala, en donde no siempre era posible mantener privacidad respecto a quién llamaba, a qué hora lo hacía y quizás sobre qué se hablaba. Estos y muchos otros rituales que poseían temporalidades y espacialidades específicas han sido modificados e incluso desaparecidos por nuevos dispositivos tecnológicos que han sido masificados y diseñados de forma que diferentes tecnologías y aplicaciones converjan. De manera que ya no es necesario que la familia se reúna para ver la ‘telenovela de las ocho’ puesto que ahora se puede acceder a este contenido desde un celular y no es necesario depender de la exclusividad de la hora de transmisión dado que dicho programa puede ser reproducido al siguiente día en cualquier horario. Las lógicas de los dispositivos convergentes como el celular en el cual convergen el teléfono, la radio, los videojuegos, la televisión, el cine, el periódico, el acceso a bibliotecas entre otros han generado cambios significativos en las prácticas sociales y culturales de los individuos, incluyendo la despersonalización, deterritorialización y destemporalización de muchos de los rituales de las sociedades.

Lo que se concluye de la anterior disquisición es que el paisaje comunicacional ha cambiado significativamente durante las últimas décadas y no es claro si estos cambios provienen mayoritariamente del movimiento de globalización o ellos mismos han generado las condiciones para un mundo globalizado. Muy probablemente son ambas fuerzas coadyuvando para dicho resultado. Lo que es claro es que el papel del inglés como lengua extranjera y su enseñanza y aprendizaje han adquirido diferentes matices en el mundo y es por esta razón que se hace necesario una resemantización del concepto de lengua, del inglés y de la comunicación en sí. Como lo discuto en Álvarez (2016f), se ha presentado un proceso de

reordenamiento semiótico del inglés en todo el mundo [que] se ve intensificado por el cambio de realidades en las sociedades lo que ha generado patrones cambiantes en las configuraciones de movilidad y de la población, en asuntos de la paz mundial, en el cambio climático, en el acceso a medios de comunicación y otros tipos de tecnologías y en el desarrollo de diversas formas de expresiones cultural local y translocal; todo en el contexto de las condiciones contemporáneas de superdiversidad. (p. 1)

Ante estas condiciones, socioculturales, tecnológicas y geopolíticas, las cuales impactan directamente los procesos de creación de significado, se hace necesario que los profesores de lengua abandonen el escenario prefabricado en donde se piensa que el interlocutor futuro de sus estudiantes va a ser un hablante nativo del inglés y que dicha interacción va a tomar lugar en un ambiente físico mediante un intercambio verbal. Ese hablante nativo ideal es posible reemplazarlo por un hablante de inglés como lengua franca o lengua internacional en parte porque hay muchas más posibilidades de interactuar con otros usuarios de inglés como lengua extranjera que con hablantes nativos. Igualmente, el ideal de practicar el inglés en un contexto de producción oral ya sea con un hablante nativo u otro usuario puede ser revisado cuando se piensa que las redes sociales ofrecen otras formas de interactuar en la lengua extranjera de manera remota ya sea mediante comunicación directa con otros hablantes (chat o video-conferencia) o reaccionando a contenidos desarrollados en la lengua extranjera mediante otros recursos semióticos como la lengua escrita, símbolos, imágenes o sonidos. Esta nueva dinámica agenciada por las nuevas tecnologías y otras formas de movilidad permiten reconceptualizar el inglés y concebirlo como una lengua “dislocada de sus funciones y espacios simbólicos y geográficos tradicionales” (ÁLVAREZ, 2016f,p. 2) y en este sentido la lengua es concebida como un recurso semiótico deslocalizado, dinámico, inestable y fluido que interactúa con otros sistemas semióticos y culturales en formas complementarias (ÁLVAREZ, 2015).

La Comunicación Multimodal

El desarrollo de las tecnologías digitales al igual que los cambios a nivel social, cultural y geopolítico han diversificado las formas de creación de significados, los medios de diseminación, las formas de socialización, y las rutas de aprendizaje. Ante este nuevo escenario comunicativo con sus hábitats textuales, la multimodalidad ofrece herramientas para entender los procesos de producción de significado actuales. La lengua en esta perspectiva constituye uno de los múltiples recursos semióticos (tradicionalmente el más importante) dentro de un espectro de recursos para la creación de significado.

De acuerdo con Kress (2010), en la semiótica social multimodal la comunicación es un acto de creación de significados que se materializa mediante la representación de los significados de un hablante o ‘rhetor’ quien establece un proceso interactivo con un intérprete. El rhetor busca representar sus significados y para lograrlo actúa como un diseñador de un mensaje el cual elabora con base en los recursos semióticos de los cuales dispone como los modos de comunicación (la lengua, las señas, la mirada, su expresión corporal), los medios de difusión (la voz, grabación, un escrito), y las condiciones socioculturales en que se sitúa el acto de comunicación. Para Kress (2010) la comunicación es un proceso retórico puesto que el ‘rhetor’ en cualquier interacción comunicativa tiene como propósito persuadir o convencer al intérprete para que crea, piense o haga algo.

La comunicación es multimodal por naturaleza puesto que la producción de un signo o creación de significado implica varios modos de comunicación. Los modos de comunicación son recursos semióticos que agrupados generan sistemas de significado (ej. modo verbal o escrito). Los recursos semióticos son “las acciones, materiales y artefactos que usamos con propósitos comunicativos, ya sean producidos fisiológica o tecnológicamente” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 285). Por ejemplo, recursos semióticos como los sonidos articulados, el tono, el volumen y las pausas conforman el modo lingüístico verbal. Mientras que recursos semióticos que sirven para la representación simbólica de una lengua en palabras, como el sistema ortográfico, la distancia entre las letras, la distribución de oraciones y la organización de párrafos configuran el modo lingüístico escrito. Otros modos de comunicación son el visual, el color, el tipográfico, el espacial, el gestual, el táctil y el sonido. En una interacción tan sencilla como:

Andrés: Hola, ¿cómo estás, Luís?

Luís: ¡En la lucha!

se pueden combinar varios modos de comunicación con sus potenciales (“affordances”) de significación. El modo predominante es el lingüístico verbal; sin embargo, varios recursos semióticos dentro del modo verbal como el tono, el volumen y las pausas pueden intervenir para matizar, modificar o enfatizar determinado significado. Adicionalmente, el modo verbal está acompañado de la postura corporal, la mirada, los gestos e incluso el contacto físico. La combinación de todos estos modos de comunicación pueden generar distintos significados que van desde un reclamo hasta una burla, dependiendo de la relación y los roles asumidos por el rhetor (Andrés) y el intérprete (Luís).

La combinación de varios modos de comunicación en el diseño de significados es denominado multimodalidad. Jewitt (2009) indica que en la perspectiva multimodal se “entiende que la comunicación y la representación van más allá de la lengua; se acepta que hay otras formas de comunicación que la gente usa (imagen, gestos, mirada, postura y/o otros) y que estas se interrelacionan para crear significado” (p. 14).

Otro concepto central en la comunicación multimodal es relaciones intersemióticas, el cual se refiere a cómo se combinan los diferentes modos en la comunicación para crear significado. Las relaciones intersemióticas se establecen entre los diferentes recursos semióticos y modos de comunicación de un texto multimodal. En el caso de la comunicación verbal se examina la coherencia entre los diferentes recursos como los gestos, la producción verbal, el manejo del espacio, el tono, el volumen y el contacto físico para establecer de qué manera se genera un significado particular. Es muy común que en la lengua nativa estos elementos pasen desapercibidos ya que hemos crecido y desarrollado estos recursos de manera inconsciente. No obstante, en el aprendizaje de una lengua extranjera un hablante puede enviar mensajes contradictorios debido a incoherencias entre los diversos recursos semióticos que intervienen en un intercambio comunicativo. En varias ocasiones esto sucede debido a aspectos de comunicación intercultural como el uso del espacio personal (ej. un persona puede intentar aparecer amistosa intentando acercarse al interlocutor quien considera ese acto como una forma de agresión y violación de su espacio personal) o la mirada (ej. un hablante puede evitar el contacto visual por respeto a su interlocutor, mientras que el interlocutor puede sentirse ignorado a partir de dicho comportamiento), entre otros.

Pedagogías Multimodales

Autores como Pippa Stein (2008) en Sudáfrica introdujeron el concepto de pedagogías multimodales. La autora indica que el término se refiere al “currículo, pedagogía y prácticas de evaluación que se enfocan en los modos como una característica de la comunicación en los ambientes de aprendizaje” (STEIN, 2008; p. 121). Más recientemente, Bezemer y Kress (2016) se han referido al concepto del aprendizaje en una visión multimodal y lo han definido como un acto de creación de significado (“meaning-making”) que sucede como producto del “engagement” o involucramiento del aprendiz aspectos de su entorno ya sea en el aula de clase o de manera natural en otros espacios de socialización (ej. el núcleo familiar o el juego con un grupo de amigos).

Un salón de lengua constituye en sí un espacio multimodal. Un texto es todo aquello que crea significado y que puede ser leído, en un sentido más amplio de la palabra. En esta lógica un salón es una texto multimodal que tiene el potencial de generar muchos significados y que puede ser utilizado para originar significados que ayudan a los estudiantes a desarrollar procesos de comunicación en la lengua extranjera. El eje de una clase de lengua extranjera debe ser el enseñar a comunicarse a través de la lengua y no enseñar la lengua como único objeto instruccional. En la pedagogía multimodal “la enseñanza y el aprendizaje suceden mediante un conjunto de modos –imagen, texto escrito, habla y gestos– e incentiva la utilización de tareas pedagógicas que requieren formas de representación múltiple” (ARCHER y NEWFIELD, 2014, p. 1).

En mi experiencia con estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras, cinco elementos primordiales que guían el diseño de tareas y proyectos:

- ◆ Permitir que los estudiantes se conviertan en diseñadores de sus propios significados usando diferentes recursos semióticos
- ◆ Generar una comprensión de que la comunicación es multimodal
- ◆ Poner de relieve la expresión y negociación de las identidades múltiples de los estudiantes
- ◆ Involucrar (“engage”) a los estudiantes en procesos de socialización en espacios virtuales y presenciales
- ◆ Demostrar como la lengua y la comunicación cumplen una función indexical de la cultura y viceversa

Para contribuir a cumplir estas metas, le otorgo un papel central a los modos de comunicación como recursos para facilitar la comunicación entre los estudiantes. Normalmente, para ellos es frustrante saber que solo dependen de un modo de comunicación (el lingüístico) para representar sus significados. No obstante, el ofrecer la posibilidad de expresar sus ideas mediante otros modos de representación como por ejemplo la combinación de un collage sobre su identidad como aprendiz de lengua (modo visual) con una grabación de audio de la descripción del mismo (modo lingüístico verbal) reduce ostensiblemente la presión a que se verían enfrentados en una clase de corte verbocentrista. Para lograr este cometido, propongo múltiples tareas y proyectos multimodales como la creación de una tira cómica para representar los significados creados a partir de la lectura de una novela, la creación de un cuento digital ilustrado sobre su experiencia universitaria, el diseño de una página de blog para hablar de sus viajes y discutir con los compañeros aspectos culturales. Al final del proceso los estudiantes reconocen la riqueza de las tareas pedagógicas. Aún más importante en su convicción de

que durante la clase se han podido comunicar de manera creativa y genuina, utilizando y reconociendo el potencial de los recursos semióticos propios de las formas de comunicación actual.

Conclusión

A manera de conclusión es importantes regresar a dos puntos señalados en este escrito. En primer lugar, es necesario que en el área de la lingüística aplicada y en particular en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se trascienda el verbocentrismo que ha imperado durante las últimas décadas. Especialmente, en un periodo marcado por el paradigma sociocultural y ecológico, es imperante reconocer que las dinámicas de la comunicación intercultural demandan una visión de la lengua y la cultura más amplia y más profunda. Esta recomendación está directamente relacionada con mi segundo punto respecto a la urgencia de examinar el paisaje comunicacional no solo de nuestros estudiantes sino además del inglés como una lengua con un alto capital político e ideológico en el mundo. Es requisito para los profesores de lengua el explorar los hábitats textuales que sus estudiantes ocupan al igual que sus prácticas de construcción de significado tanto en ambientes virtuales como en contextos interactivos presenciales. Los diversos modos de construcción de significado podrían estar generando una brecha entre los estudiantes y los profesores. Una brecha en la que nuestros estudiantes están recibiendo instrucción mediante pedagogías verbocentristas, mientras que sus prácticas de creación de significado son de naturaleza multimodal.

Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, P. y FARIÁS, M. "Reading with eyes wide open: reflections on the impact of multimodal texts on second language Reading". *Íkala*, v.22, n.1, p. 57-70, 2017
- ÁLVAREZ, J.A. "Language views on social networking sites for language learning: the case of Busuu". *Computer Assisted Language Learning*, v.29, n.5, p. 853-867, 2016a
- _____. "Meaning making and communication in the multimodal age: Ideas for language teachers". *Colombian Applied Linguistics Journal*, n.18, 98-115, 2016b
- _____. "Social networking sites for language learning: Examining learning theories in nested semiotic spaces". *Signo y Pensamiento*, v.35, n.68, p. 66-84, 2016c
- _____. "Examining language-learning websites: Discourses about language, learning, and learners". *Folios*, v.45, n.1, p. 127-143, 2017d
- _____. "Framing learners' identity through semiotic designs on social networking sites for language learning". In ÁLVAREZ J.A. AMANTI, C. KEYL, S. MACKINNEY, E. (Eds.), *Critical views on teaching and learning English around the globe*. Charlotte: Information Age, 2016e, p. 17-35
- _____. "English around the globe and translocal flows". In: ÁLVAREZ, J.A. AMANTI, C. KEYL, S. MACKINNEY, E. (Eds.), *Critical views on teaching and learning English around the globe*. Charlotte: Information Age, 2016f, p. 1-14
- ARCHERR, A. y NEWFIELD, D. "Challenges and opportunities of multimodal approaches to education in South Africa". In: *Multimodal approaches to research and pedagogy*. New York: Routledge, 2014, p. 1-16
- ARGYLE, M. *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin, 1983
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 1962
- BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996
- BEZEMER, J. y KRESS, G. "Gains and losses: a social semiotic study of textbook design for secondary education". In: *Proceedings of the International Symposium on the School Textbook*. Kongju National University, Korea, 2008, p. 1-14

BEZEMER, J. Y KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. London: Routledge, 2016

BEZERRA, F. "Multimodality in the EFL classroom". *BELT Journal*, v.2, n.2, p. 167-177, 2011

BLOCK, D. "Moving beyond "lingualism": multilingual embodiment and multimodality in SLA". In: MAY, S. (Ed). *The multilingual turn*. Abingdon: Routledge, 2014, p. 54-77

BLOMMAERT, J., y RAMPTON, B. *Language and superdiversity: A position paper* (Paper 70), 2011. Disponible en Working Papers in Urban Language and Literacies website: <http://www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/70.pdf>, octubre 10 de 2017

BORG, S. "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, believe, and do". *Language Teaching*, v. 36, n.2, p. 89-109, 2003

_____. "Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis". In: BARNARD, R. y BURNS, A. (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice*. Bristol: Multilingual Matters, 2012, p. 11-29

BRITSCH, S. "ESOL educators and the experience of visual literacy". *TESOL Quarterly*, v.43, n.4, p. 710-721, 2009

BURNS, A. "Teacher beliefs and their influence on classroom practice". *Prospect*, v.7, n.3, p. 56-66, 1992

BUSCH, D. "Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change". *Language Teaching Research*, v.14, n.3, p. 318-337, 2010

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997

BYRAM, M. NICHOLS, A. STEVENS, D. Introduction. In: *Developing intercultural competence in practice*. London: Cromwell Press, 2001, p. 1-8.

CAMERON, L. "Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research". In: CAMERON, L. y GRABAM, L. (Eds.), *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 1-43

CANALE, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: RICHARDS, J. C. y SCHMIDT, R.W. (Eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983, p. 2-27

CELCE-MURCIA, M. DÖRNYEI, Z. y TURRELL, S. "A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, v.6, p. 5-35, 1995

COPE B. y KALANTZIS M. "New media, new learning". In: COLE, D. R. y PULLEN, D. L. (Eds.), *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. London: Routledge. 2009, p. 87-104

CORTAZZI, M. y JIN, L. "Bridges to learning metaphors of teaching, learning and language". In CAMERON, L. y GRABAM, L. (Eds), *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 149-176

COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponible en www.coe.int/lang, octubre 17, 2017

EDGE, J. "Applying linguistics in EL teacher training for speakers of other languages". *ELT Journal*, v. 42, n.1, p. 9-13, 1988

FARÍAS, M.; OBILINOVIC, K.; ORREGO, R. "Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning". *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 9, p. 174-199, 2007

FIRTH, A. y WAGNER, J. "On Discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research". *The Modern Language Journal*, v. 91, p. 757-772, 2007

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*, New York: Herder and Herder, 1970

GRADDOL, D. "Three models of language description". In: GRADDOL, D. y BOYD-BARRETT O. (Eds.), *Media texts: Authors and readers*. Buckingham: Open University Press, 1993, p. 1-21

HALLIDAY, M. A. K. *Language as a social semiotic*. London: Arnold, 1978

HEBERLE, V. "Multimodal literacy for teenage EFL students". *Cadernos de Letras (UFRJ)*, n.27, p. 101-116, 2010

- HYMES, D. "On communicative competence". In PRIDE, J.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974
- JEWITT, C. "An introduction to multimodality". In JEWITT, C. (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* Abingdon: Routledge, 2009, p. 14-27
- JEWITT, C. y KRESS, G. Introduction. In C. JEWITT & G. KRESS (Eds.), *Multimodal literacy* New York: Peter Lang, 2003, p. 1-18
- JOHNSON, K. E. "The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for nonnative speakers of English". *Journal of Reading Behavior*, v.24, n.1, p. 83-108, 1992
- _____. "The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers". *Teaching and Teacher Education*, v.10, n. 4, p. 439-52, 1994
- KRESS, G. "Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication the potentials of new forms of texts". In: Snyder, I. (Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London: Routledge, 1997, p. 53-79
- KRESS, G. "Multimodality: Challenges to thinking about language". *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 337-340, 2000.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003
- _____. "Meaning, learning and representation in a social semiotic approach to multimodal communication". In: O'DONNELL, M. y WHITTAKER, M. (Eds.), *Advances in language and education*. London: Continuum, 2007, p. 15-39
- _____. *Multimodality a social semiotic approach to communication*. London: Routledge Falmer, 2010
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching* (2da edición), Oxford: Oxford University Press, 2000
- _____. "Key concepts in language learning and language education". In: SIMPSON, J.(Ed.), *Routledge handbook of applied linguistics*. London/New York: Routledge, 2011, p. 155-170
- LEUNG, C. "Convivial communication: recontextualizing communicative competence". *International Journal of Applied Linguistics*, v.15. n.2, p. 119-14, 2005
- LIDDICOAT, A. y SCARNINO, A. *Intercultural language teaching and learning*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013
- MACDONALD, M., R. BADGER y G. WHITE. *Changing values: What use are theories of language learning and teaching?* *Teaching and Teacher Education*, v.17, n.8, p. 949-63, 2001
- MICHELSON, K. y ÁLVAREZ, J.A. "Study Abroad: tourism or education? A multimodal social semiotic analysis of institutional discourses of a promotional website". *Discourse & Communication*, v.10, n.3, p. 235-256, 2016
- MITCHELL, R.; BRUMFIT C.; HOOPER, J. "Perceptions of language and language learning in English and foreign language classrooms". In: HUGHES, M. (Ed.), *Perceptions of teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994, p. 53-65
- NGUYEN, T. S. *Relations between vietnamese EFL students' and teachers' language learning beliefs*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub, 2013
- PAN, L. y BLOCK, D. "English as a global language in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs". *System*, v.39, n.3, p. 391-402, 2011
- PEACOCK, M. "Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study". *System*, v.29, p. 177-95, 2001
- POYATOS, F. "Non-verbal communication in foreign language teaching: Theoretical and methodological perspectives". In: HELBO, A. (Ed.), *Evaluation and Language Teaching*. Bern: Peter Lang, 1992
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

- ROYCE, T. "Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy". *TESOL Quarterly*, v.36, n.2, p. 191-205, 2002
- ROYCE, T. "Multimodal communicative competence in second language contexts". In: ROYCE, T. y BOWCHER, W. (Ed.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 361-403
- SERCU, L. "Assessing intercultural competence: More questions than answers". In: PARAN, A y SERCU, L. (Eds.), *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 17-34, 2010
- ŞİMŞEK, M. "A metaphor analysis of english teacher candidates' pre- and post-course beliefs about language and teaching". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, v.22, p. 230-247, 2014
- SPOLSKY, B. "Communicative competence, language proficiency, and beyond". *Applied Linguistics*, v.10, n.2, p. 138-156, 1989
- STEIN, P. *Multimodal pedagogies in diverse classrooms, representation, rights and resources*. London, New York: Routledge, 2008
- VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London: Routledge, 2005
- Waugh, L.; Alvarez, J.A.; Do, T.H.; Michelson, K. y Thomas, M. "Meaning in texts and contexts". In: ALLAN, K. (Ed.), *Oxford handbook of the history of linguistics* Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 613-634

O ENSINO DE LITERATURA NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS, DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS

Madalena Machado (UNEMAT)¹³

Ensinar Literatura na Universidade em tempos midiáticos tem sido um desafio amplificado pela concorrência com os meios que, muitas vezes, aparentam maior atrativo. Mostrar a diferença entre poema e poesia ou prosa de maneira dispersa, sem conexão com a vida cotidiana, transforma-se em mero conteúdo a ser preenchido num diário, algo que o aluno vê como enfadonho, sem interesse para sua vida prática. Por outro lado, o alunado tem se apresentado nos bancos da Universidade com pouca ou nenhuma bagagem de leitura, ou nos termos propostos por Pierre Bourdieu no livro *As regras da arte* (2010), sem o devido capital cultural que lhe proporcione desempenho razoável na disciplina de Literatura.

A questão pode e deve ser desdobrada em vários níveis para o que nos interessa neste momento crítico da vida do país. A falta de leitura e, conseqüentemente, a ausência de criticidade para o que nos rodeia, leva à alienação, o indivíduo se transforma em massa de manobra para atender aos interesses de uma determinada classe, uma ideologia, para a manutenção do poder. No que diz respeito à literatura, a disciplina, na maioria das vezes, é trocada pelo ensino de questões sobre a literatura, recaindo naquilo que Tzvetan Todorov alerta no seu livro, *A literatura em perigo* (2010). É justamente esta falta de contato direto com a obra o que ocasiona o desinteresse do aluno. O sem sentido que o oprime por vezes o constrange, diminui, levando-o com frequência a desistir da disciplina, quando não do curso de Letras.

Na minha prática de sala de aula, tenho observado dificuldade, principalmente por parte de alunos iniciantes na compreensão do literário. Primeiro é preciso desmistificar que nem tudo é literatura, o que é literatura e quando a literatura tem qualidade. Feito isto, a tarefa hercúlea passa a ser o contato, sem intermediários, com a gama de conhecimento ofertada pela obra literária.

Percebo o interesse despertado nos alunos quando compreendem o texto em suas minúcias, o literário agindo em suas órbitas de discernimento, fato detectável até fisicamente, quando a atenção sai do celular e se volta à professora, naquilo que ela diz. Os olhos muitas vezes arregalam, existe um sorriso de cumplicidade, a postura na cadeira fica ereta e o silêncio contribui naquilo que é observado. Neste momento, o literário repercute, produz efeitos, entra na zona de interesse do aluno. O elemento complicador nesta prática é justamente que a professora não consegue avançar no conteúdo, quando esbarra na falta de leitura literária da maioria dos integrantes da sala. Então, é preciso retroceder nos objetivos iniciais da disciplina e ler com os alunos na acepção mais completa do termo, para além de sanar dúvidas do universo vocabular reduzido. Ao mesmo tempo ensina-se a estudar, a importância do domínio das palavras para não ser dominado por elas, grifar, fazer anotações, fichamento, muitas vezes uma coleção de palavras mais usadas.

13 Doutora em Teoria Literária (UFRJ), Pós-Doutora em Literatura Brasileira pela Sorbonne, Professora no Curso de Letras UNEMAT/Pontes e Lacerda, Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, UNEMAT/Tangará da Serra-MT. E-mail: dramadalena@unemat.br

Ora, de Platão, que queria os poetas longe de sua República, passando por Aristóteles e sua normatização discernindo a poesia da história, de Kant que observava o elemento sensível como o objeto transcendental passível de ser estudado, até Hegel que via no desconhecido um propulsor de imagens das quais se alimentam as artes em geral e a literatura em particular, chegando a Benedetto Croce para quem podemos atingir o conhecimento na divisão entre conceito e imagem, desta última cresce em importância a literatura. Concluímos neste rápido levantamento o quanto pode, o quanto sabe e mesmo o quanto dá a saber esta forma de conhecimento, ficando sempre na dependência de como a obra literária é trabalhada em sala de aula por um professor que demonstre gosto e domínio pelo seu objeto de ensino.

Na prática diária com o ensino de literatura, observo a importância de instrumentalizar o aluno a ler criticamente um romance, um conto, um poema, isto depois de definir de modo mais detalhado possível, tais formas de escrita literária. Ler junto mostrando inferências, suscitação de imagens, questionamentos explícitos e implícitos, tem sido a maneira mais acertada para fugir de receitas prontas, do como fazer com o objeto literário. Digamos que o espaço literário seja visto de um ângulo ainda inusitado para o aluno. Nele começamos por distinguir a diferença entre a linguagem cotidiana e a forma trabalhada pelo escritor de literatura para atingir seus objetivos de aflorar a emoção, despertar novas perspectivas para algo que possa ter sido muito visto porém pouco ou quase nada olhado. É importante também saber do processo de escrita literária que envolve escolhas, seleções de palavras, frases, situações, figuras de linguagem, personagens que propiciem esse enfrentamento com o ainda não sabido.

Nos procedimentos adotados no ensino da literatura, a tomamos como uma experiência original conforme destaca Maurice Blanchot no livro *O espaço literário* (2011). A primeira ênfase que observamos é a literatura ser a guardiã da questão, não uma pergunta qualquer ou uma dúvida banal que envolva o sequenciamento do enredo, mas uma questão promotora de vida no seu interior, que seja sobretudo uma questão em aberto porque obra humana. O que o escritor faz com tal questão também é ponto de reparo uma vez que exige trabalho, disciplina, estudo de um formato que dê conta de seu propósito criativo. A arte, o literário edificante não foge ao real, porém não o entroniza, antes o acolhe a fim de transformá-lo pela mão do artista, tornando-o objeto de contemplação, assim preconiza Blanchot. Entretanto, o que pode à primeira vista ser entendido como uma espécie de zona de conforto ou mesmo recair no entendimento da literatura como única e exclusivamente um entretenimento, leva ao pressuposto segundo o qual a literatura de qualidade estética, antes de apaziguar os espíritos, incomoda, porque não dita respostas. Não há mais temas tabus, assuntos intocáveis. A arte existe porque o homem trabalha nos seus interstícios e, se a literatura pode ser vista como inútil pelo mundo, é porque sua leitura foi comprometida com um determinado padrão que reconhece apenas a verdade da ação e seu retorno imediato.

Os anos de aprendizagem da literatura com os alunos em sala de aula são reveladores não só pelas interferências, mas pelo embate com o vazio. A ausência de reconhecimento na trama literária, o não se colocar no lugar do outro suscita um redirecionamento nos modos de lidar diariamente com este conhecimento. O mundo atual passa por uma crise ética, valores distorcidos, subjetividade anulada pela opinião do outro. Neste sentido, o ensino de literatura conclama interesses que abram horizontes, mostrem o artista e a obra se transformando à medida que promovem a transformação no leitor. Nisso entra a mão do professor conduzindo o processo, arando a terra a fim de que o aluno

perceba na vastidão das linhas lidas o quanto é instigante o deparar-se com o vazio preservado na obra, seja dos deuses, das verdades absolutas, dos dogmas impostos. Por outro tanto, a leitura crítica da literatura leva à compreensão de que a obra não promove nem a certeza nem a clareza ansiadas por mentes ávidas de resultados. Pelo contrário, ensina a conviver bem, como extrair conhecimento do incognoscível.

Desde os contatos iniciais dos alunos com o texto literário na Universidade, com a intermediação do professor, temos um estado de alheamento que é preciso combater. Primeiro pela resistência em aceitar a falta de domínio vocabular, depois pela prática guiada pelo senso comum de querer saber o que aconteceu com a situação deparada na obra literária, o que explica o impulso quase imediato de ir buscar o enredo na internet ou mesmo o atalho da leitura de obras condensadas. Contudo, bem antes disso ainda ecoa a velha pergunta, para que serve a literatura? Se invocarmos o testemunho de Platão, teremos que ele a via como um elemento perigoso, pois tirava principalmente os jovens das atividades consideradas enriquecedoras para o Estado, por isto a baniu de sua República. Já Aristóteles encarava a literatura como uma chance de extravasar emoções que a vida prática não permite, a catarse funciona como uma espécie de depuração das emoções. Logo, dois polos opostos tematizam a compreensão para que serve a literatura. De um lado prevalece a ideia de que a literatura em termos práticos não serve para nada, não aumenta o saldo da conta bancária e, por outro, ela ameniza a pressão da vida cotidiana.

Atrelado a esta ideia dicotômica praticidade/entretenimento, o velho hábito de na leitura literária perguntar o que o autor quis dizer leva o acadêmico muitas vezes ao encontro das várias perspectivas presentes na leitura de um poema ou um romance e então chegar ao desnorreamento, o não gostar do texto visto, não entender. Diante dos conflitos apresentados pelo texto literário, instala-se uma tensão sem a qual o literário não resiste, bem mais, supera a ideia leiga de querer saber o que o autor quis dizer. Ora, na intermediação que o professor promove com o texto literário, importa saber antes de tudo que, ao contrário da vida cotidiana, os textos de ficção são mais bem estruturados, conseqüentemente, passíveis de se conhecer pelo que se lê, conclui-se dos vários tipos de relação ali encontrados.

Combatendo o pressuposto subjacente de se encontrar uma resposta à questão instalada no interior da literatura, o leitor vê nesta a ocasião de romper com seus hábitos ao mesmo tempo em que se vê diante de um convite à espontaneidade e a se exprimir livremente, já que numa fase mais madura, com um domínio teórico razoável, está convicto de que o texto literário é imagético, ambíguo, possui várias camadas de significação, portanto, estimula o leitor a pensar não só naquela situação encontrada nas páginas do livro, mas a emitir uma opinião por conta própria. Isto, tendo em vista a existência do trabalho interativo na leitura, o despertar crítico almejado pelas analogias diante de circunstâncias familiares presentes no poema, conto, novela, romance, peça teatral, fábula ou mesmo numa crônica. Por este prisma, arriscamos para que serve a literatura, seu valor para a humanidade, uma vez livre para se expressar, se colocar no mundo, por conseguinte, fazer a diferença nos modos de ser e viver.

Sabedores de que o texto literário exige toda uma estruturação própria, especificamente o modo ambíguo impulsiona à compreensão de que aquela vida aparentemente banal, sem nenhuma importância no que concerne à riqueza, preponderância entre a camada social e economicamente ativa, essa vida que se acompanha na leitura literária é um universal travestida na forma individual.

Nela encontramos o destino humano mesclando esperanças, ilusões, dores, alegrias, grandezas e misérias a que os seres de papel dão cor e movimento.

Tomemos o exemplo do escritor Osman Lins no romance *O fiel e a pedra* ([1961] 2007). Nele, encontramos um personagem criado para encarnar o ideal de um homem íntegro, essencialmente ético, contra um inimigo poderoso num mundo que preza muito poucos valores como a retidão e a firmeza de caráter. Bernardo, à beira dos seus quarenta anos, perdeu um filho e deixou o emprego público por não compactuar com falcatuas. Sem muita alternativa e quase nenhum dinheiro, acaba aceitando a oferta de um amigo e vai com a mulher para administrar uma venda numa fazenda distante. O amigo de Bernardo descobre o adultério da esposa e passa parte de seus bens para o nome do irmão, Nestor, a fim de evitar a partilha no divórcio. Neste meio tempo sofre uma morte suspeita. A tensão do romance se dá entre Bernardo e o novo patrão, Nestor. Bernardo tem convicção de seus valores, Nestor mais que destruir seu adversário quer cooptá-lo. Esta luta desigual é arquitetada numa narrativa que encarna o arquétipo mítico do bem contra o mal.

Na leitura crítica deste romance, a vida do homem comum, do desfavorecido economicamente, ganha o brilho da narrativa. Esta vida individual que o leitor acompanha aos poucos, pelo efeito poético que traz em si, ganha a estatura universal porque mexe com emoções humanas perenes. O rico contra o pobre, o homem com desvio de caráter, acostumado a vencer pela força e arrogância contra o homem armado só do seu caráter e o amor da esposa Teresa. Assim se estrutura o destino humano que acompanhamos no romance *O fiel e a pedra*. Desde o Ulisses de Homero que enfrentou sozinho as forças revolutas do mar no intuito de voltar para casa, o destino humano tem sido a ancoragem da literatura. Nesta perspectiva, o Bernardo de Osman Lins não é simplesmente o espelho do indivíduo encurralado pelo ódio e o medo, mas é, num nível cósmico, a encarnação do gênero humano a debater-se com as forças da natureza, dos semelhantes e de si próprio. Uma vez que está em jogo o que acredita, o fio condutor de suas ações coloca-o em guerra consigo próprio. Nestas considerações, temos um exemplo do quanto pode ampliar os horizontes o manusear criticamente o texto literário.

Voltemos a um ponto nuclear quando se estuda literatura, a compreensão da presença do real no texto. Então, se a literatura não imita o real no sentido do transplante literal de um lugar para o outro, mas imita as ações conforme destaca Aristóteles, ressaltamos a transformação daquilo que muda. O literário trabalha naquela camada limítrofe de se enxergar o real. Se antes levantávamos a problematização da falta de leitura do aluno para que pudéssemos estabelecer relações, agora passamos a nos concentrar sobre como ele enxerga o real na ficção. De início já deixáramos claro que a literatura não nega, não vira as costas para o real. De posse das ferramentas teóricas próprias, levamos a saber acerca da maneira que a literatura lida com ele, é de outra natureza, exige um grau de percuciência maior.

Quando o aluno lança mão de seu repertório de leitura, consegue distinguir igualdades e diferenças, onde há a inovação, onde há contrariedade, onde se encontra a convenção. O real ou o mundo, conforme pondera Antoine Compagnon no livro *O demônio da teoria* (2011), não fica fora do literário. Aparece de modo mais crível uma vez observado com maior rigor pela técnica do artista. Assim, é possível discernir se ele trabalha para manutenção ou subversão de valores hipócritas ou mesmo se o real captado pela lente do artífice das palavras é conivente ou libertador de um *status quo*, ou seja, uma situação estabelecida. Quando Aristóteles diferenciava a poesia como forma de escrita

capaz de trazer ao leitor coisas que poderiam acontecer, marcadas com o registro da verossimilhança, temos ideias cultuadas ao longo dos tempos do como o real se apresenta nas páginas do texto literário.

Na esteira deste pensamento, o capítulo “A criação do texto literário”, do livro *As flores da escrivantina* (1990) de Leyla Perrone-Moisés, ensina que diante da falta que o mundo nos impõe, a literatura tenta suprir. Ao trazer o real para dentro de suas fronteiras, o que o literário faz, se houver o devido cuidado estético, é promover um olhar mais aguçado ao que se passa a nosso redor. Daí a importância da literatura não fugir às situações aparentemente complexas e na outra vertente, muito banais, porque é do conjunto delas que nasce a sensibilidade de contemplar um tempo em construção. Caso haja a objeção de que a narrativa é ambientada no passado distante, hábitos, costumes e valores são de um tempo remoto, ainda assim existe a mão do homem que os escolheu, a criticidade é do tempo presente perante questões universais. A exemplo do que fez o escritor português José Saramago com o polêmico romance *O evangelho segundo Jesus Cristo* (1991). Tomando a religião como uma alienação na vida atual, o mote bíblico serviu ao escritor para desmistificar questões associadas à manipulação que a religião faz na vida das pessoas. O Jesus Cristo de Saramago não é o mito bíblico, o seu livro é literatura, o personagem complexo foi criação sua. Portanto, os questionamentos levantados pela criatura ficcional, instigam o propulsar da humanidade no romance. É desta maneira que o possível real age, a postura do personagem, seus passos vacilantes, encontros e desencontros, falas atravessadas, por vezes incompletas dão a dimensão deste homem possível dos dias atuais.

Em que pese o diálogo entre o real e o cânone literário, o leitor atento percebe onde se encontra a inovação, uma vez estabelecida a subversão de normas estilísticas, regras morais ou comportamentais. A literatura circulando, impulsiona diversos tipos de afastamento, colide com o mundo social na medida em que adota estilo de apresentação de textos anteriores por meio da ação, pensamento dos personagens.

A maneira com que o professor escolhe trabalhar com a literatura, o modo como ensina a aprender, por exemplo, a desconfiar de tudo o que depressa demais se nos apresenta como imutável; para além de uma simples prática pedagógica, corresponde uma concepção de como enxergar a vida. Conceitos iniciais são questionados, certezas são abaladas e percorre-se um novo espaço para que se entenda tanto aqueles quanto estas como cultura. Nossa defesa de uma prática diferenciada para com a literatura é ela ser vista como uma entre toda espécie de intervenção humana sobre o dado natural, por isto, modificável, de tal forma a poder ser inserido no aspecto de uma relação social.

É quase lugar comum observar na Literatura seus vários sentidos perante a ambiguidade que lhe é própria. Entretanto, professamos que não são permitidos quaisquer um como poderia reivindicar o aluno, afoito em se apossar de sua liberdade de pensamento. O próprio texto literário é o balizador nesta busca de sentidos quando lançamo-nos na leitura literária profissional. É notório que sempre haverá um fiel depositário de nossa confiança na interpretação, o referente, no caso específico, o disponível no cânone literário. O que eu já conheço daquele assunto, seja a beleza do personagem transportada ao quadro, ora lembra-se do Narciso mítico, ora de Dorian Gray e mesmo o inesquecível Rodrigo Cambará de *O tempo e o vento*. Seja a luta entre o real e a fantasia, como encontramos em *Dom Quixote*, *Triste fim de Policarpo Quaresma* e mesmo no carismático Capitão Vitorino de *Fogo morto*. Exemplos não faltam para ilustrar que a leitura literária é eivada de símbolos, em que existe sim o referencial antecessor, mas existe com força ainda maior, o poder de inovação. Falta por vezes, num olhar desatento, reparar, na ambiguidade da forma, a escolha dos vários signos. Por outro tanto,

observar na desordem, na situação ambígua de fonte, o valor estético da literatura. Desorganiza-se um modo de enxergar a vida mas o faz despertando a atenção, colocando credibilidade na mulher que matou os filhos por ter sido abandonada pelo marido, ou o filho que casa com a própria mãe, cumprindo assim o destino que lhe estava reservado. Esta centelha de exemplos literários denota um esforço interpretativo, mexe com as bases da normalidade com que o aluno vem munido ao ler a literatura apenas a título de informação. Sem dúvida que ela comunica algo, contudo o faz por via da informação estética, composta por uma mensagem ambígua. Os acontecimentos citados anteriormente a título de analogia de tal pressuposto mostram que eles são até previstos pelo contexto da leitura. O chocante no caso é que matar os filhos ou casar com a mãe, suscitam no fruidor de literatura o contemplar a forma literária como possibilidade de experiência individual. O efeito estético se localiza quando a maneira de contar estas histórias tem muita emoção, mexe muito com a interioridade do leitor, porque são vistas como possibilidades reais de se acontecer no mundo restrito da vida cotidiana.

A liberdade criadora do artista denota ainda diversos tipos de afastamento, da moral vigente, da alienação, ignorância, império do senso comum. Em contrapartida, compele à reconsideração por parte do leitor acerca da quebra com a tradição da Gramática, o estilo literário canônico, no intuito de se enxergar as riquezas que a nova obra acarreta. Então, como a obra proporciona um novo olhar para o mundo que nos cerca, instiga um diálogo interdisciplinar, seja com a História, a Filosofia, a Sociologia. Nisso, há a concepção de novas maneiras de ocupar o mundo, novos rumos dialéticos sem os quais a literatura perde em qualidade estética. Isto requer conhecimento de que o texto literário é também persuasivo, o autor quer adeptos aos seus posicionamentos, tenta convencer a respeito das paixões e misérias estampadas em seus poemas, histórias, uns mais enigmáticos, outros mais emotivos, sobretudo, visa obter adesão aos seres poéticos, narrativos em suas percepções de mundo.

O universo ideológico presente na obra literária, considerado como o ângulo sob o qual o escritor decidiu colocar em palavras determinado modo de pensar, na grande maioria das vezes, ajeita forma e conteúdo correspondentes a uma remediação da vida diária. Portanto, o redimensionamento do humano caminha *pari passu* com a possibilidade que o escritor consegue imprimir nas suas criaturas ficcionais e/ou poéticas. Em consequência disso, a obra de arte eleita no trabalho diário do Professor é uma ferramenta que ensina a pensar o mundo de modo diferenciado, graças à interação prática na leitura crítica, perfazendo uma construção que, partindo mas não se satisfazendo com o conhecimento empírico do aluno leitor, chega a uma interpretação mais substanciada, uma vez que o texto literário faz viver uma experiência.

A direção com que o trabalho de ler o mundo via literatura toma supera a busca por uma interpretação unívoca. Longe de se indicar esta forma de conhecimento plural como um refrigério das pressões cotidianas, ou mesmo de se chegar a um sentido escondido por meio de sua decifração, antes leva ao encontro do mistério. Experiências são acrescentadas à vida do leitor, porque no texto literário encontramos fraquezas de conduta, elevação do ingênuo ao experiente, grandes conquistas e fracassos retumbantes como foi a vida do protagonista Brás Cubas. Pensado assim, o texto literário redireciona hábitos e automatismos que muitas vezes governam a maneira com que a obra literária é vista.

Na minha prática de ensino de literatura em sala de aula, procuro desmistificar que não há uma verdade a se chegar no término da leitura de um poema ou de um romance. Isto fica mais evidente ainda quando se trata da arte literária moderna, sobretudo da pós-moderna. Nestas, a verdade com V maiúsculo se desintegrou, a realidade perfeita não pode mais ser identificada e o

aspecto de parcialidade ganha contornos nítidos. A perenidade invocada a uma obra literária adquire importância ao atrair a atenção do leitor para experiências que perderam o peso de totalidade, modos de se comportar, palavras que dão conta de uma interioridade insatisfeita é o que precisa ser levado em consideração na arte de buscar sentidos para o texto literário. Este, ambientado num espaço quando não desconfortável, situado num tempo em constante mutação, com personagens muitas vezes sem nome, contemplados todos por um narrador que sempre troca de lugar, que nos mostra a história de acordo com seu interesse, são quesitos a se considerar para a literatura com a verossimilhança do nosso tempo.

No mesmo passo interpretativo que se exige do aluno leitor de não se fechar com sentidos aleatórios, também é preciso alertar para o fio condutor de uma interpretação que se queira coerente. A constituição do sentido deve ser desenhada desde a leitura acompanhada pelo professor com o objetivo de que o aluno tenha maior propriedade em seus pontos de vista. Buscando respaldo no próprio texto literário para suas afirmações ou negações, os sentidos na sua pluralidade surgem conforme o grau de amadurecimento do leitor. Feito isto, o professor espera pelos resultados de sua prática, porque os significados mais distintos brotarão na participação da aula, na escrita avaliativa, sempre considerando a obra como um mundo cujo acesso se deu por meio da leitura particular. O mundo que antes era estranho, passa a ser compreendido e visto o que ainda não existia.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria – literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011
- LINS, Osman. *O fiel e a pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007
- PERRRONE-MOISÉS, Leyla. “A criação literária”. In: *Flores da escrivantina: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- SARAMAGO, José. *O evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010

A felicidade sempre ia ser clandestina para mim [...]. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

(Clarice Lispector em *A Hora da Estrela*)

Uma vez que as discussões relacionadas à leitura literária de ficção partem de muitos lugares e questões específicas, o capítulo que aqui se pretende como exercício reflexivo não anseia propor um modelo de leitura alicerçado nas considerações sobre o *prazer*, como abordarei ao longo desta escrita – tampouco proporá modelo algum –, antes, intenta investigar possibilidades de ampliar as discussões a respeito do caso.

O tema que me impulsiona a escrita parte da premissa de que a resistência ao uso de textos literários mais esteticamente elaborados, diante dos inúmeros exemplares de livros fabricados exclusivamente para atender à deficiência da leitura de escolares, pode ser percebida como consequência de um discurso pedagógico que atribui à ideia de prazer um sentido de leitura fácil e atrativa.

Aclarado o percurso, e de maneira bastante ordenada, partirei de algumas reflexões que discutem a leitura literária e especificidades circundantes ao ensino e às funções da literatura.

Um convite à conversa

O apagamento ou a exclusão de obras literárias de estéticas mais elaboradas em favor da adoção de padrões narrativos de fácil assimilação no espaço escolar é fato que não se contesta. Também não é novidade que os projetos de leitura buscam amenizar os problemas da falta de interesse por obras da literatura clássica – e aqui não me refiro apenas a obras que compõem o cânone da literatura ocidental – investindo em livros que se adequem ao perfil de seus leitores como meio de suprir a deficiência ou falta do hábito da leitura.

A escola tornou-se criadora de um público de leitores que atende à demanda mercadológica de editoras que findaram por estabelecer padrões narrativos e formas composicionais específicos em suas obras de ficção.

Modelos ficcionais são criados para agradar o gosto desse público, ao aproximar o universo narrativo do universo escolar por meio de uma linguagem que busca seduzir o leitor (REZENDE, 2006). E tomo a liberdade do acréscimo: privando-o de afetos mais subjetivos e profundos, potenciadores de inúmeras possibilidades de expansão do universo imaginário e crítico. Parafraseando Marisa Lajolo, toda obra literária que não sugere sentidos ao mundo é desprovida de sentido.

14 Mestre em Artes/UNICAMP; Professor substituto de Literaturas e da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Literatura/UNEMAT. E-mail: melodramatt@yahoo.com.br

Esse jogo de interesses, que parte tanto do professor, indiferente, quanto de editoras que fabricam literaturas “descompromissadas”, dificulta o contato com um estilo de obras literárias cujos valores universais encontram na escola seu lugar de referência para deleite e reflexão intelectual.

Isso não significa dizer que tais literaturas – indicadas como paradidáticos – não tenham sua importância como prática escolar, pois propiciam o exercício da língua e a familiarização com a linguagem de ficção (REZENDE, 2006). A problemática se coloca quando esse tipo de literatura se constitui como protótipo para as práticas escolares, ou quando, mais gravemente, é acolhido como sendo capaz de atender às exigências para a construção de um leitor crítico.

[...] a obra que hoje responde a expectativa do público amplo é uma modalidade que corresponde à intenção de divertimento e lazer, mas não avança ou avança pouco em relação à reflexão sobre a realidade, aos valores éticos universais, à humanização na literatura, à riqueza do imaginário – em princípio, elementos que compõem o universo de preocupações da escola e que cabia em grande parte à literatura oferecer, no intrincamento da ética e da estética. (REZENDE, 2006, p. 153)

Talvez o professor nada mais seja que uma peça secundária na escola de hoje (LAJOLO, 1993), e discussões como o que fazer com o texto literário em sala de aula, ou quais obras devem ser adotadas para o ensino de literatura, não sejam encargo de sua competência. É urgente a necessidade de refletir sobre algumas práticas que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada, como bem observa Lajolo (1993), foram desfigurando o ensino da literatura e negando princípios fundamentais da educação.

Deve-se considerar que, se a vida pública se estende para dentro dos limites da escola, cujo papel é formar leitores capazes de refletir a respeito da obra que leem e de se posicionar criticamente em relação à obra lida (REZENDE, 2006), no espaço universitário dos cursos de Letras esse papel assume dupla especificidade: do acadêmico leitor, pela falta de repertório literário consistente; e do licenciado ao ensino de literatura, pelo desinteresse para com a leitura literária.

Como alguém indiferente a obras de apurada construção ficcional, de valores éticos e estéticos – quando sequer formou-se leitor – poderia desempenhar o papel de formar leitores e amenizar os equívocos no ensino da literatura?

Há um engendramento alienante que segue ordenando esse círculo vicioso e mascarando a permanência de pseudoleitores nas Universidades, nos cursos de Letras e também nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais se atribua à leitura literária uma ideia errônea de prazer e que, além de promover e fortalecer interesses do mercado editorial, findou por tornar quase impossível a dissociação de prazer e divertimento.

É como se o imaginário que se configurou em torno da necessidade de prazer nos processos de leitura, na maioria dos casos, negasse tamanho esforço que esse exercício exige a todos. Constrói-se com isso uma relação embaraçosa entre ler literatura e prazer. Antoine Compagnon, por sua vez, assegura que a “literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (2009, p. 42). A literatura não é paliativa.

Por mais que a fácil compreensão da literatura de encomenda suscite bem-estar no leitor e favoreça as campanhas em defesa da promoção da leitura, não significa que a disposição para textos de narrativas ficcionais mais complexas impeça o movimento de fruição e deleite.

Ao refletir a respeito do ensino da literatura e leitura literária no momento em que a busca por conhecimento esquiva-se da exigência de esforço e disciplina, não parece plausível que este ou aquele modelo seja apontado como referência final para as práticas de leituras escolares.

Deste modo, ora a literatura rebuscada não corresponde ao jogo de soluções imediatas, por exigir uma medida relativa de tempo no exercício da reflexão, ora serve de pretexto para que professores e escolas destilem “o amargor e o desencanto de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações [...]” (LAJOLO, 1993, p. 12), reforçando políticas educacionais insatisfatórias, sobretudo no ensino de literatura.

O desinteresse por parte da escola e do Estado no cuidado com a excelência em formar cidadãos críticos tem contribuído para a escolha de obras que se resumem a pretextos de entretenimento, proficiência da língua e desenvolvimento de hábitos de leitura (REZENDE, 2006). Quando não mais que isso, faz-se do texto literário em sala de aula “objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária” (LAJOLO, 1993, p. 15).

Em época na qual o discurso da ostentação se prolifera em todos os segmentos sociais, o sentido do “simples” já haveria sido banido do vocabulário se não fosse pela necessidade de justificar prazeres que não pedem sacrifício.

Suponho que esse tempo contemporâneo, com seus mecanismos de aceleração da informação e banalização do conhecimento, esteja forjando grupos distintos do que costumo chamar de *leitor simplificado*¹⁵ – os que se atem à leitura de prefácios e se convencem de estarem respaldados a tratar do assunto em sua profundidade: leem a superficialidade do texto e das coisas. A respeito desse leitor, aponto ao pensamento de Francis Bacon (2007) de que é preciso muita malícia, de quem pouco ler, para causar a impressão que conhece bem o que não sabe.

As leituras sugeridas como pretexto de provocar fruição, *ler por prazer*, não atendem aos profundos anseios, medos e insatisfações da natureza humana, justamente por proporcionarem formas imediatas de compreensão da complexidade desta natureza.

Não há erro em ler para deleite pessoal, diversão ou para esquecer. No entanto, agrava-se o fato de que, em nome de certas motivações, os momentos dedicados ao ensino de literatura, quase em sua totalidade, estejam sendo ancorados no pretense compromisso de motivar leituras e provocar instantes de prazer, puramente. O ensino de literatura e a leitura literária na escola não devem servir a esses propósitos.

[...] Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (LAJOLO, 1993, p. 15)

O prazer que pode resultar do desdobramento da leitura literária para um *leitor simplificado* só é possível se a obra não o fizer conhecer qualquer deficiência de criticidade ou incapacidade de apreender sentido daquilo que lê. Não é pelo fato de estar lendo - e ler não se resume à simples decodificação de signos gráficos e compreensão da história - que as habilidades intelectivas estejam sendo exercitadas.

15 A ideia de categorizar a figura de um *leitor simplificado*, ainda em processo de estudo e significação, surgiu a partir de minhas pesquisas sobre tipos diversos de leitor, e pretende-se objeto de reflexão para outros exercícios de escrita. *A priori*, basta o sentido apresentado neste ensaio.

Qualquer esforço que exija reflexões mais profundas provoca desconforto e interrupção da leitura e o abandono imediato da obra. A promoção da lei do não esforço, do mais atrativo, fácil e de maior leveza, de valores e conhecimentos instantâneos internaliza-se com a mesma rapidez com a qual se muda os perfis das redes sociais.

Um *leitor simplificado* também resulta de entraves que se dão entre a autonomia e os deveres investidos à escola. São leitores que, fígados pelas introjeções da tecnologia na vida modernizada, da invenção de “necessidades urgentes” e de valores cada vez mais embaraçados e frágeis, repelem obras ficcionais que não correspondem a efeitos de fruição imediata.

Enfim, é a promoção da leitura descompromissada que contribui para a formação desse tipo de leitor. E firma-se o acordo: não importa o que se esteja lendo, contanto que se leia por prazer (contanto que se leia mais do mesmo e sempre mais do mesmo).

Trata-se de uma questão delicada e tensa, uma vez que ninguém tem a verdade do gosto e do bom, as escolhas e as avaliações são sempre processos conflituosos, com múltiplas dimensões; mas é certo que, a sociedade massificada, a afirmação pura e simples da legitimidade do gosto espontâneo é, de fato submissão à ordem da produção cultural alienada e alienante. (BRITTO, 2012, p. 30)

Princípios pedagógicos equivocados defendem “que é o leitor quem dá sentido ao texto e que suas escolhas são sempre legítimas” (BRITTO, 2012, p. 30). À vista disso, a compreensão da dimensão formativa da leitura parte de campanhas que fomentam a livre escolha e a autonomia da leitura e do mercado editorial, que se assentam na incumbência de atender às exigências escolares nas questões de gosto e incentivo à leitura, desconsiderando o cuidado indispensável para com as questões humanizadoras.

Qual seria, então, a primordial finalidade das campanhas de leitura literária? O que motiva essas campanhas é a promoção da leitura ou do prazer? Garantir o direito às múltiplas possibilidades de encontro com o texto ficcional não isenta de seus deveres para com a formação do indivíduo nem a escola nem o professor do ensino de literatura.

Trocando em miúdos, as campanhas de leitura vinculadas à prática escolar não deveriam promover a leitura de obras ficcionais elegendo o prazer como finalidade única. Também não se deve esquecer que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 186). Afinal, que prazer se busca ou se experimenta quando se *lê por prazer*?

Querer determinar as sensações ou os modos de como o prazer se dará na experiência do outro é luta inútil. Somente o leitor em companhia solitária da obra de ficção é quem o saberá dizer, pois, se “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”, como bem prognosticou Ítalo Calvino (2002, p. 11), cuido que também haja tipos distintos de *prazer* específico e multiforme que só a leitura literária é capaz de provocar.

Um convite ao prazer

Modelos de texto. Modos de leitura. Modos de prazer. Ou isto, ou aquilo, como poetisa Cecília Meireles, é *assunto sofrido para se viver escolhendo o dia inteiro*. O *prazer* é multiforme. Todo prazer é único e efêmero, pessoal e intransferível. Desejá-lo ou não, senti-lo ou não é uma possibilidade. Prazer é um vocábulo aberto a vastas sugestões: gosto, desejo, alegria, distração, divertimento, contentamento, deleite, gozo, satisfação, conhecimento, saber etc.

Não há como negar que o prazer é necessário à raça humana, e a literatura, por sua vez, dispõe de uma medida de prazer que atende parte dessa necessidade. É Aristóteles (2004) quem primeiro reconhece que a disposição para a criação da poesia¹⁶ resulta de duas causas naturais: da tendência do homem à imitação, do prazer que o ato de imitar provoca em todos os homens.

Etimologicamente de origem latina, *placere*, “ser aprovado, aceito, querido”, e relacionado à *placare*, “acquietar, acalmar”, permite às muitas leituras e construções de diversos sentidos. No Aurélio (2009), pode ser encontradas acepções como “sensação ou sentimento agradável, harmonioso, que atende a uma inclinação vital; alegria, contentamento, satisfação, deleite”, sentimento agradável que alguma coisa faz nascer em nós.

Retomo a premissa de que a ideia que se configurou a respeito do sentido de *prazer* nas leituras do texto literário desencadeou uma série de equívocos e oportunistas no processo de formação de leitores, justamente por cercar de privilégios um único estilo de texto e afastar outros, em resposta às campanhas de leituras ineficazes, escolha de obras sem a exigência de critérios de seleção mais rigorosos e de textos de ficção que atuam na superfície da linguagem e da fantasia – um bom esconderijo para ocultar o descaso de professores avessos à leitura de obras que também lhes pedem esforço no exercício da reflexão.

Em se tratando da leitura literária, parece-me que o desafio seria o de repensar a ideia de *ler por prazer*. Roland Barthes (1987, p. 19) adverte para o risco de julgar um texto considerando apenas os efeitos de gozo, satisfação ou deleite.

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária.

O prazer não determina o modelo de texto literário. Ou esta ou aquela obra... Ou dever ou diversão... Uma coisa não exclui a outra, uma vez que “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 1995, p. 177). Também a época ou o estilo de ficção não deve ser usado como critério de escolha, assim como “[...] estimular a livre escolha não é errado, mas tampouco é a totalidade” (BRITTO, 2012, p. 31).

O que se deve considerar é o alargamento das faculdades intelectivas que por meio da leitura de ficção desenvolve em nós a quota exata de humanidade (CANDIDO, 1995), pois no encontro com o texto literário há sempre o risco de prazer ou repúdio. E não há erro nisto. “Em termos claros, só faz sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo” (BRITTO, 2012, p. 24).

Privar o indivíduo de obras esteticamente mais elaboradas como se a livre escolha e a autonomia do gosto apenas implicassem em uma leitura de fruição, sobretudo no processo de aquisição do saber, é um ato desumano. “O gosto não é manifestação de determinações biológicas ou genéticas, nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina” (BRITTO, 2012, p. 30).

16 O que escreve obras de ficção; o criador de fábulas.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p. 20-21)

É possível que uma leitura equivocada do pensamento de Barthes tenha contribuído para que o direito do gosto e da autonomia culminassem no apagamento ou exclusão da leitura de obras literárias eruditas. Penso que tanto o texto de prazer quanto o texto de fruição, definidos pelo autor, podem proporcionar práticas confortáveis de leitura como podem desconfortar o leitor.

Nesse sentido, julgo que outras ideias de *prazer* devem ser consideradas quando o material em questão versa o gosto alheio, como os estados de melancolia, de silêncio, do “estar sozinho” etc. Quando o *prazer* é reduzido ao que não é “agressivo” ou “feio”, ou capaz de confrontar valores e provocar desconforto, nega-se ao indivíduo o direito ao lado oposto da criticidade.

Aristóteles é categórico quando discorre a respeito de duas das principais finalidades da tragédia, suscitar terror e compaixão. Os meios para alcançar tal efeito assumem tanta importância nos modos de composição dramática, que bastaria a leitura do texto sem a necessidade da encenação, como Aristóteles descreve na *Poética*¹⁷. Ao criador de fábulas, é possível construir ações que provoquem determinados tipos de sensações, de prazer, mas isto não determina os resultados, o todo do processo. É do leitor a palavra final e cada um a seu modo. Nem escolas nem professores poderão garanti-lo.

A exemplo das obras que compõem a *Trilogia Tebana*¹⁸, de Sófocles, as tragédias shakespearianas e os romances de Dostoievski poder-se-ia supor que a experiência dessas leituras corresponderiam ao que Barthes define como texto de fruição – se observado de maneira rasa e reducionista – porque desconforta e faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor.

Por este viés, o texto de fruição corresponderia a obras de linguagem minuciosamente elaborada e com ações carregadas de tensão, como o ciúme de *Otelo*, o hedonismo de *O Retrato de Dorian Gray*, a paixão animalesca de *Bom Crioulo*, a insensatez de *Medéia* etc. Mas como determinar qual tipo de prazer resultaria da leitura de cada obra?

Ora, o que está posto nas narrativas triviais paira na superficialidade daquilo que se convencionou, erroneamente, como o texto de prazer, e as narrativas eruditas como texto de fruição. É assunto delicado este. Principalmente quando o que está em questão são a experiência e as sensações alheias.

Para encurtar a conversa, supor que este ou aquele modelo de narrativa corresponderia, especificamente, ao que Barthes define como texto de prazer e texto de fruição é querer negar que toda e qualquer obra de literatura está aberta aos múltiplos efeitos de fruição e prazer, às mais diversas formas de apreendê-lo. Não é a obra quem determina as sensações, mas a experiência do leitor em movimento íntimo com a leitura.

O *prazer*, que se mostra livre, sem intenção de ser alcançado ou provocado, empurra-nos à descoberta de que ler não é uma questão de ser seduzido, mas de seduzir, e que o *prazer* é sensação subjetiva que não se pode antever ou moldar.

17 “[...] o efeito da tragédia se manifesta mesmo sem representação e sem atores [...]” (ARISTÓTELES, 2004, p. 45)

18 KURY, Mario da Gama. *A Trilogia Tebana - Édipo Rei, Édipo em Colono, e Antígona*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

Ler não é fácil, como nem tudo é fácil, agradável e leve o tempo todo. Mas uma obra literária de narrativa mais consistente – que exige do leitor uma medida de esforço – não anula o *prazer* da leitura. É preciso que se diga com clareza que a experiência subjetiva de leituras mais esteticamente complexas podem também proporcionar efeitos de fruição.

É possível descobrir *prazer* no esforço e no rigor que a disciplina evoca para a realização de atividades árduas e que comumente exigem empenho dobrado. Do ponto de vista de um atleta, por exemplo, o prazer resulta do esforço de superação, e a realização dos objetivos aparece em resposta ao esforço.

A diferença entre o sentido de prazer que aludimos ao atleta e o sentido de prazer que alimenta e naturaliza as práticas de leitura de um *leitor simplificado* está justamente na lei do esforço – ou na escolha do menor esforço, para este último –, que exige disciplina e que modela no indivíduo o senso da responsabilidade para os deveres que a vida em sociedade delega a todos. Nenhum indivíduo consciente de que a construção de seu conhecimento depende de uma medida exata de disciplina e determinação foge à necessidade do esforço.

De um ponto de vista bastante pessoal, direto e figurativo – sem pretensões de aprofundar a reflexão ou de embasá-la em normas da Teoria Literária –, consideremos a atitude de Alice, personagem de Lewis Carroll (2009), diante do esforço de colher flores e a disposição em saber das urgências do Coelho Branco, em relação aos modos de ser do leitor.

Para Alice, um livro sem figuras e diálogos é algo pouco atrativo – talvez porque lhe exija esforço. Ela se sente enfadada de estar sentada ao lado da irmã que lê um livro, sem muita serventia, de acordo com sua opinião. O enfado que me toma é justamente quando uma classe de escolares, ou acadêmicos do curso de Letras, questiona a importância de ler uma obra de ficção difícil, “ultrapassada” e recheada de palavras e sentidos complexos.

Ainda nos primeiros parágrafos de *Alice no País das Maravilhas*, a personagem se questiona se o prazer que sentiria em fazer um colar de margaridas valeria o esforço de colher as flores. Entretanto, a sensação de enfado - ou o dilema de imaginar-se empenhando esforço para fazer o colar – desaparece no momento em que se depara com o Coelho falante.

A postura adotada por Alice diante de um “livro inútil” e do esforço de colher flores bem como seu estado de ânimo diante do Coelho exemplificam bem a postura que se adotada em ações que sugerem dever ou divertimento, ou que sugerem euforia sem se opor à necessidade de esforço.

Para um *leitor simplificado*, descobrir o *prazer* que a leitura de uma obra de ficção mais elaborada poderia lhe proporcionar, em comparação com as narrativas triviais, não valeria o empenho de levantar-se e colher flores. Logo, o esforço de abrir uma obra de literatura erudita e descobrir que é possível deleitar-se com ela torna-se colossal diante do fascínio que um Coelho falante promove.

As duas ações propostas à personagem sugerem atitudes distintas, mas há um preço tanto em colher flores, quanto em seguir o Coelho. Ora, são os interesses que implicam nos modos de atitude em diferentes circunstâncias, como são esses interesses que influenciam as escolhas, e isso em nada condiz com uma ideia de prazer que se propõe anterior.

O prazer é consequência: por um instante, a personagem examina o esforço que depreenderia para construir seu colar de margaridas; em outro instante, empenha-se em saber o porquê de o Coelho ressaltar que o tempo exige pressa. O prazer é descoberta: neste quesito, Alice escapa ao senso comum quando a fantasia lhe aguça a curiosidade. Ao *leitor simplificado*, bastaria a medíocre contemplação

de um Coelho falante, ao passo que Alice se impressiona com o fato de este Coelho usar colete e um relógio de bolso.

As figuras e os diálogos não encerram valores de uma obra literária – e tal discussão demanda reflexões mais profundas. Também os modos de promover a leitura e de ser leitor não devem aportar-se em um tipo de prazer que banaliza a necessidade de esforço nos processos de aquisição do conhecimento e desenvolvimento intelectual.

Talvez a problemática esteja no *saber ler* ou no *saber-se leitor*. Afinal, o que se está formando quando se diz formar leitor? Estimular o hábito da leitura é o mesmo que propor mecanismos que possibilitem ao indivíduo formar-se, moldar-se, descobrir-se leitor? Quem determina se a literatura erudita pode ou não alcançar as sensibilidades de um *leitor simplificado*? E retomo a questão: que prazer se busca ou se experimenta quando se *lê por prazer*?

Por enquanto...

Penso que o papel do professor de literatura não é o de garantir, por meio de qualquer que seja o método ou receituário, estados de fruição da leitura ou sensações de bem-estar, mas o de não privar esses leitores – em nome da livre escolha de leituras fáceis e agradáveis – do direito a obras de ficção de narrativas mais complexas de todas as épocas, de todos os tempos, do presente.

Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos. (CANDIDO, 1995, p. 182)

A finalidade primordial da leitura literária não é a de promover o prazer de *ler por prazer*. Este pensamento reducionista das práticas de leitura finda por corromper valores de excelência, como a possibilidade de “acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos” (COMPAGNON, 2009, p. 46-47).

Afinal, que prazer é este que mais aprisiona que liberta? Que prazer é este que não provoca reflexões profundas, que nem rompe nem afiança, nem desconserta nem contrapesa? Que prazer é este que ao esquivar-se do esforço justifica-se libertário da labuta que a busca pelo saber determina?

Todas essas questões são frestas por onde a claridade dos valores que a literatura abarca em sua função formadora atravessará em discussões posteriores. Por ora, basta saber quais valores o meu discurso da livre escolha na leitura literária é capaz de acastelar em nome do prazer. É preciso repensar questões de *ler por prazer* em época de massificação crítica e crescente aumento de *leitor simplificado*.

Da minha subjetividade de leitor apaixonado, digo que o *prazer* que a literatura proporciona é uma espécie de felicidade clandestina, como nos segreda Lispector (1998), que não corrompe nem edifica, ou segundo Candido (1995), que deleita e instrui, ou ainda Compagnon (2009), sem escapar ao gosto e esforço investidos. Não há como moldá-lo, direcioná-lo, defini-lo. O *prazer* é consequência. O *prazer* é descoberta. E aquilo que é posto para além dessa clandestinidade consome-se em fagulhas de silêncios que logo se apagam.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 2004
- BACON, Francis. *Ensaíos de Francis Bacon*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007
- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987
- BRITTO, Luiz Percival Leme. “Leitura: acepções, sentidos e valor”. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002
- _____. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2009
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993
- LEWIS, Carroll. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998
- REZENDE, Neide Luzia de. “Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino”. In: *Linguagem e Educação – Implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006

Ao analisar a questão do ensino, parto do princípio de que há uma perda no direito à literatura, justamente porque há uma indefinição da concepção de literatura e, conseqüentemente, do ensino da literatura. Em texto sobre esse tema, busquei responder a uma série de perguntas sobre a ideia de que a literatura ocupa hoje um espaço vazio, uma vez que seus lugares estão cada vez mais indefinidos: *sob quais condições* podemos hoje reivindicar o direito à literatura? *Em qual espaço privado ou público?* Seria uma questão de família, como tantos estudos parecem apontar? Ou seria uma questão de educação? *Em quais lugares de ensino, de pesquisa, de publicação, de leitura, de discussão?* Na escola? Na universidade?

Com essas perguntas, buscava demonstrar que os diversos deslocamentos no ensino da literatura, com os distintos modos de abordagem dos textos literários, ao longo do século XX, haviam transtornado a tal ponto o lugar institucional da literatura que este, longe de estar garantido, estava, de fato, ameaçado. Assim, a crise era – e é – institucional, de modo que a crise da literatura não é muito distinta da das próprias instituições, seja a escola, seja a universidade.

Nesse sentido, não vou entrar na seara da crise da literatura como um sintoma de não leitura. Interessa-me, aqui, a crise da literatura que passa pelos processos de ensino, ou seja, uma crise que existe devido à ausência de uma concepção de educação que lhe dê importância. O esgarçamento das fronteiras entre as disciplinas, que está no cerne dos programas curriculares atuais de ensino, tem produzido o quase desaparecimento da literatura. Assim, hoje não é possível pensar soluções para essa crise apenas no interior da literatura, pois há inegavelmente um problema exterior que diz respeito ao desprestígio institucional da disciplina, à formulação das arquiteturas curriculares, ao emparedamento da literatura diante de outras disciplinas. Há, pois, uma crise *externa* que envolve políticas *externas*. E resolvê-las demandaria, sem dúvida, ações *externas*.

Entretanto, a partir de uma dimensão política, trato a ideia de crise, que forma hoje um *topos* largamente difundido nas teorias e nas críticas que se ocupam da literatura (porém, ainda pouco enfrentado no que diz respeito às questões de ensino), não como um tema do qual já se tiraram todas as conseqüências, mas como um assunto que deve, ainda, ser desdobrado em partilhas de experiências que pensem a questão do ensino para além do diagnóstico da crise. Esses desdobramentos devem possibilitar a apresentação de “contratemas”, cujos objetivos, sem negar a instituição de uma crise da/na disciplina propriamente dita, favoreceriam a implementação de práticas que tirariam proveito da situação de crise para restabelecer as questões que são próprias à literatura. A ideia de partilha aponta para a existência de “lampejos de contrapoder” às *luzes ofuscantes* de poderes que dão como certo o desaparecimento da literatura nas arquiteturas curriculares das Universidades e, conseqüentemente, do Ensino fundamental e médio. Podemos dar como exemplo, de modo generalizado, os inúmeros projetos que tratam da literatura, como oficinas de criação, grupos de leitura agora tão em voga, que estabelecem outra relação que não a baseada em compartimentação de períodos literários.

19 Doutora em Letras pela UNESP, Professora na UFSBA. E-mail: milena_guidio@yahoo.com.br

Algo que dificulta o entendimento é o fato de as atuais políticas de ensino, apesar de relativamente novas, estar sendo gestadas há bastante tempo, sem ter havido, propriamente, estudos que deem conta de aprofundar a importância da literatura como disciplina. Sem esse aprofundamento, as práticas interdisciplinares se colocam como uma a-disciplina ou uma in-disciplina que, ao invés de fortalecer o campo literário por meio do diálogo interdisciplinar, resulta no desaparecimento desse campo.

A meu ver, esse movimento é ilustrativo das dificuldades de interpretação da situação do ensino de literatura na contemporaneidade nesse estado de mudanças rápidas por que passam as Universidades, em que até mesmo a configuração dos cursos sofre modificações, como podemos ver na adesão de Universidades ao sistema de ciclos, com a entrada de alunos nos denominados Bacharelados Interdisciplinares e Licenciaturas Interdisciplinares. No Portal do MEC, em abril de 2015, aludia-se à importância da existência de Bacharelados Interdisciplinares:

Durante painel sobre educação superior no Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, Coreia do Sul, as universidades federais brasileiras do ABC (UFABC) e do Sul da Bahia (UFSB) ganharam destaque. A partir do modelo bem-sucedido nas duas instituições, o ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, explicou que o Brasil acredita na importância dos bacharelados interdisciplinares. ... Esse modelo é visto como uma solução futura para a educação superior, na opinião do ministro²⁰.

Notas como essa demonstram como a efetivação de mudanças tem se dado de forma acelerada, daí a urgência de discutir o lugar institucional da literatura e averiguar seu grau de relevância nessa formação “futura” da educação básica e superior. Diante de vários indícios da ausência de uma política clara para a área, tornam-se imprescindíveis estudos que possibilitem uma intervenção sistematizada, em que se discutam os sentidos de discursos que, embora revestidos de um caráter forte de “novidade”, deixam transparecer toda uma série de denegações, silenciamentos, recusas, como se pôde observar na proposta da Base Nacional Comum Curricular, aberta para apreciação pública durante seis meses, até março de 2016, em que, a exemplo de outros documentos oficiais de políticas públicas para a Educação Básica, a literatura não constava como Componente curricular, exigindo dos profissionais da área um posicionamento mais firme e qualificado em relação a essa desapareição.

Tais condutas interpretativas acerca do lugar institucional da literatura advêm de uma discursividade bem demarcada historicamente. A reformulação das concepções de ensino de Língua Portuguesa que tiveram assunção nas principais universidades brasileiras, notadamente advindas da Unicamp, nos anos 1990 do século passado, legou-nos um rastro duradouro nem sempre condizente com as propostas iniciais, quando Geraldi (1995; 1997) apontava para a eficácia do uso de textos literários na constituição de um sujeito leitor, por isso a necessidade do texto nas aulas de Língua Portuguesa até então marcadas pelo ensino da gramática normativa.

Essas mudanças de paradigmas foram levadas a cabo, transformando-se em políticas públicas, com a publicação, pelo Ministério da Educação, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), no ano de 2000, quando se propôs a integração do ensino de Língua Portuguesa e Literatura,

20 A Universidade Federal do Sul da Bahia, instituição na qual trabalho, no que denomina de primeiro ciclo, oferece Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares nas áreas de Artes, Ciências, Humanidades, Linguagens e Saúde. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21316%3Abacharelados-interdisciplinares-colocam-universidades-federais-em-destaque> Acesso em nov. 2015.

uma vez que, segundo o documento, a separação havia produzido um ensino de literatura pautado numa visão historicista.

Pode-se ler nos *Parâmetros*: “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/ produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (BRASIL, 2000, p. 18).

A insuficiência dessa proposta foi revista no volume dedicado à área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006, que buscou reverter os efeitos da proposta dos PCNs, embora parece não ter sido suficiente para desconstituir as políticas – e mesmo o imaginário – dessa concepção unificadora do ensino de Língua Portuguesa e Literatura:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 2006, p. 49)

A literatura recobra seu “lugar” no ensino médio, entretanto a questão que emoldura o referido texto já demonstra o quanto a literatura precisa justificar a sua *sobrevida*: “Por que a literatura no ensino médio?”. Essa pergunta, no âmbito universitário, desdobra-se em muitas outras, produzindo diversos efeitos de sentido. Publicações como *Literatura para quê?*, de Antoine Compagnon, *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov, e mesmo experiências brasileiras como o livro *Poesia e crise*, de Marcos Siscar, ou números dedicados ao tema “Literatura e ensino” de importantes revistas científicas brasileiras, na área, como a *Remate de Males* (v. 34.2, 2014) e a *Gragoatá* (v. 19, n.37, 2014), apontam para o fato de a literatura, como instituição, pôr-se constantemente *à prova*, questionando até mesmo sua legitimidade. Dito de outro modo, a instância crítica instala-se em sua própria constituição e, muitas vezes, quando esses discursos migram para outras redes discursivas não se leva em consideração, como afirma Siscar, o “modo particular de relação com o presente” e o elemento de “resistência” que surge daí. É ainda Siscar quem relembra: “Não se trata de requisitar para a literatura um modo direto e eficaz de relação discursiva, ‘crítica’ e questionadora, com o contemporâneo, mas de lembrar que o sentimento de crise (e até a acusação dirigida contra si mesma, que faz parte dessa crise) não está fora do modo histórico pelo qual ela formaliza suas estratégias culturais” (2010, p. 21).

Portanto, colocar-se *sob jugo* não deveria significar a cessão a outras disciplinas do comando de seu *modus operandi* e de suas conceituações. Como o discurso da crise faz parte da própria constituição da literatura, minimiza-se, a meu ver equivocadamente, o caráter crítico dos questionamentos feitos por aqueles que, em grossas linhas, desconhecem esse traço autofágico do discurso literário, interpretando seus questionamentos como prova irrefutável de seu declínio e de sua conseqüente desaparecimento.

No atual estado de coisas, é imprescindível debater, de forma sistematizada, políticas públicas e institucionais concernentes ao campo, apropriando-se do fazer literário, buscando alternativas de trabalho com o texto, discutindo suas proposições e demandas. Movimentos assim tendem a fazer aparecer o caráter autoritário e dogmático de alguns discursos que, sob o pretexto de reorganizarem o campo conceitual da literatura, ocultam as relações de força que se estabelecem.

Refletir sobre o discurso dominante acerca do literário é, hoje, uma demanda política, no sentido de constituir-se como contradiscurso, não como mera oposição, mas na tentativa de instituir-se como instrumento qualificado de discussão. As concepções de literatura, no atual estado de coisas, encontram-se subordinadas aos aportes conceituais de disciplinas como Ensino de Língua Portuguesa,

Linguística, Linguística Aplicada, Leitura e produção de texto etc., dando à área de literatura um caráter normativo e prescritivo como “acessório” dessas disciplinas. Tais movimentos que se dão em campos de força nem sempre dialógicos reafirmam a instalação de uma crise de identidade em relação ao ensino da literatura no âmbito acadêmico que, por sua vez, reverbera na Educação Básica. Constatar a subordinação do ensino da literatura à perspectiva de outras disciplinas significa, em grossas linhas, conceber o gênero literário como um dentre os outros gêneros, desconsiderando todo o campo de problematização própria dessa disciplina.

Dispensando-se a literatura como disciplina que possui seu próprio campo de atuação, de elaboração teórica e prática, subsiste a ideia de que cabe a esta tão somente o papel de médium de expressões políticas e ideológicas, atuando a partir de uma forte crítica ao que se denomina muito facilmente de perspectiva não hegemônica, que valoriza a cultura regional, nacional e internacional de maneira crítica em relação às práticas de ensino dominadas por uma perspectiva historicista de cânones literários estritamente acadêmicos. Essa síntese, embora tenha sido arregimentada como modelo ideal, não dá conta de responder a todas as questões que dizem respeito ao que caracteriza o ensino da literatura.

No modelo de ensino preconizado, hoje, pelas políticas públicas, com um foco na interdisciplinaridade, estão bem visíveis as relações de força dos campos disciplinares. No caso da literatura, é preciso apreender os sentidos relacionais das disciplinas, fazendo com que questões específicas da área dialoguem com as questões de outras áreas, de modo que se possam constituir, por meio da identificação de problemas, novas formas de tratamento do texto literário que não anulem as suas especificidades em detrimento de especificidades de outra área. Ainda em relação a novas políticas públicas de ensino, nos Referenciais Orientadores para as Licenciaturas Interdisciplinares, a noção de interdisciplinaridade vem assim explicitada:

No “grau de geração de novas disciplinas”, a interdisciplinaridade é o esforço de fazer dialogar diferentes campos disciplinares, ainda que com a criação de novas disciplinas. Como os próprios nomes o indicam, Bioquímica, Quimioterapia, Astrofísica, Biomecânica, dentre muitos outros, expressam não o desejo ou necessidade de se conhecer mais de um mesmo objeto a partir de diferentes olhares, mas a ambição de alargar as fronteiras de um recorte disciplinar muito estreito. De qualquer forma, do mesmo modo como ocorre na abordagem multidisciplinar, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, ao promover relações sociais que se pautam pelo reconhecimento de que a realidade requer mais do que o olhar fragmentado que cada uma delas permite, quando tomada isoladamente²¹.

Há, portanto, nessa concepção a alusão a um porvir que ainda não está constituído e que está sempre em vias de se constituir. Não é um reconhecimento da desapareção de um objeto, mas do “alargamento” das possibilidades de percepção desse objeto. Contra a *estreiteza* do “recorte disciplinar” não a sobreposição de uma disciplina em relação a outra, mas, como também está dito nos Referenciais Orientadores, “a disposição, o compromisso e a coragem dos sujeitos de colocarem-se juntos num problema que, frequentemente, transpassa as áreas de conhecimento, as disciplinas científicas de cada um”, sem os quais “não é possível fazer interdisciplinaridade”. Nesse sentido, tal disposição deve consolidar um trabalho criterioso de reflexão sobre os modos de fazer o exercício interdisciplinar,

21 Os Referenciais orientadores para as licenciaturas interdisciplinares do Ministério da Educação (MEC) estão ainda em construção. Faz-se uso aqui da versão de 19/08/2014, disponibilizado pela Universidade Federal da Bahia, que participa do processo de construção.

de maneira que as transformações sejam resultado de experiências testadas e resultem, de fato, num alargamento de visões e não sucumbam em fazeres aleatórios e descoordenados.

Aliando-se à disposição interdisciplinar, deve-se aspirar à reestruturação das práticas pedagógicas a partir de análises consubstanciadas de concepções do ensino da literatura. Como já dito de tantas maneiras distintas, sabe-se que o ensino sempre se baseou numa certa ideia de história da literatura. Como nos velhos manuais, os índices das arquiteturas curriculares prescrevem uma história linear, identificada pelos períodos, movimentos e/ou estilos literários, como se queiram nomeá-los, desde a origem até aos dias de hoje. O sentido anacrônico dessas expressões, quando se referem ao literário, deixa entrever uma visão também anacrônica de literatura. E não se trata de fazer *tábula rasa* à perspectiva histórica, pois se não faz sentido pensarmos em uma história evolutivo-linear, também não se pode abdicar, numa perspectiva interdisciplinar, do rastro de diferenças que compõe os sentidos que atribuímos, hoje, à literatura. O problema, a meu ver, consiste, justamente, na falta de questionamento à maneira como a história é transmitida, de modo que, por história, entende-se uma historiografia literária oficial que constrói tão somente um panorama dos grandes escritores, sendo que essa visão de história está ultrapassada há pelo menos dois séculos. Antoine Compagnon, no capítulo destinado à história no livro *O demônio da teoria*, ao diferenciar história literária de história da literatura, afirma:

Uma história da literatura (francesa) é uma síntese, uma soma, um panorama, uma obra de vulgarização e, o mais das vezes, não é uma verdadeira história, senão uma simples sucessão de monografias sobre os grandes escritores e os menos grandes, apresentados em ordem cronológica, um “quadro”, como se dizia no início do século XIX, é um manual escolar ou universitário, ou ainda um belo livro (ilustrado) visando ao público culto. (1999, p. 199-200)

Não estamos distantes da noção de história da literatura preconizada na Universidade brasileira. Evidentemente, não descartamos a atuação do professor, que pode subverter essa ordem. Entretanto, como disse anteriormente, exemplos bem-sucedidos não escondem – ao contrário, até realçam – o enquadramento dos currículos acadêmicos em um sistema de ensino que inibe uma prática autônoma de enfrentamento das questões próprias da literatura. Nesse sentido, um ensino regido pela cronologia dos acontecimentos literários de cada época possui um aspecto, no mínimo, esquizoide. O movimento da história se apresenta de modo linear, e os escritores, quando estudados, não estão diante de uma série literária. Isto é, determinado escritor é “grande” em relação a outros de sua época, apresentados como que em notas de rodapé.

Ensinar pautado na indiferenciação é antever o diagnóstico de uma situação histórica muito superficial, sem oportunizar uma visão crítica, que só se daria mediante uma abordagem que favorecesse uma relação mais justa com o passado. Também não se trata de requerer uma arquitetura curricular que valide o nome próprio de escritores que constituem a nossa tradição, mas reconhecer e interrogar suas obras, afastadas de um modelo de sistema literário que as isola como exemplares mais *evoluídos* de uma cadeia histórica até então apresentada sem seus pontos de conflito, sem a problematização com outros sistemas literários, nem mesmo com seu próprio sistema, uma vez que o modelo linear-evolutivo constitui um imaginário de deslocamentos harmônicos, em que a série literária brasileira apresenta-se como capaz de responder por si só às suas necessidades histórico-culturais.

Ao estudar a literatura brasileira de maneira panorâmica, sem o reconhecimento dos momentos críticos, dos momentos de tensão, a própria discussão acerca da constituição conturbada com a noção de identidade que obseda a história da literatura brasileira deixa de ser esclarecida e, muitas vezes, sequer é posta como questão nos cursos, pois a problematização é vedada pelo modelo de amostragem proposto pelo ensino. Tudo é apenas para ser mostrado de forma mais ou menos esquemática: as características do período, os principais autores, os autores secundários. O passado, assim, nunca é questionado, posto à prova. E também não serve como referência para pensar o presente, a não ser como um problema que não tem interesse imediato, não mais do que teria qualquer outro período, com o agravante de que a opinião corrente afirma que pisar no solo movediço do que agora *tem lugar* é correr o risco de se confrontar com uma situação que ainda não está determinada. Esses pontos demonstram largamente que os acontecimentos são mostrados como “acontecimentos brutos” da história, sem interpretação, sem a intermediação da crítica. Em geral, o esforço interpretativo é apagado para dar lugar ao estabelecimento de uma origem simples que a tudo iguala, interditando o lançar-se à aventura de descobrir novas formas de leitura literária. Há uma, e apenas uma maneira de reconhecer o sistema literário, sem nenhum trânsito que possibilite escapar às predeterminações.

No cerne dessas questões, está a desvinculação da leitura e da literatura no ensino. Daí, a aposta em práticas pedagógicas que criem a ambiência de leitura para o professor, sustentadas por uma concepção de literatura que privilegie a interação com distintos modos de abordagem, em busca de organizar processos sempre novos de recepção do texto literário. Descentraliza-se, assim, o ensino da história, aproximando-se dos modos como o sujeito leitor lê e de suas razões. Aproximar-se de estratégias de formação do gosto, sem negligenciar o conhecimento disciplinar e especializado, pode ser uma maneira de articular o literário com outras áreas, não somente em relação ao conteúdo, mas também no sentido ideológico. Eixos norteadores relacionados às possibilidades de ensino podem constituir “novas” disciplinas que digam respeito ao sistema literário: literatura e cultura; literatura e artes, diálogos da literatura brasileira com a de outros países, entreliteraturas nas Américas, auto-etno-literaturas, entretempos da literatura, tradições literárias etc.

Atravessando esses eixos, não se pode ignorar uma espécie de vínculo entre vida e literatura, de modo que a leitura de textos literários possibilite também a construção do sujeito-professor. Isto é, sem assinalar a visão simplista de que o texto necessita estar relacionado à realidade do sujeito, como se o real não fosse ele mesmo interpretável, orienta-se pela concepção de que a leitura literária, além de ser uma forma de apropriação da língua, de acesso ao saber, é primordialmente uma forma de construir-se a si próprio. Na esteira de Petit, acredita-se que a leitura pode ser um “espaço de abertura para o campo do imaginário, o lugar de expansão do repertório das identificações possíveis” (2009, p. 74). E ainda: “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida...” (2009, p. 72). Uma formação que considere a “leitura subjetiva” do leitor (PETIT, 2009, 2013; ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013), fomentando práticas que estejam no interstício das relações do sujeito com as suas memórias e as da comunidade, tem mais chances de êxito em suas proposições.

Nesse sentido, a ideia de interdisciplinaridade, aqui proposta, é herdeira do conceito dado por Japiassu (1976), quando afirma que esta será considerada “no contexto das chamadas ‘pesquisas orientadas’, *concertação* ou convergência de várias disciplinas com vistas à resolução de um problema cujo enfoque teórico está de algum modo ligado ao da ação ou da decisão.” (JAPIASSU, 1976, p. 32,

itálicos do original). Assim, é fazer a literatura dialogar com diferentes áreas de saber, de modo que responda às suas questões que dizem respeito a modos apropriados de ensino-aprendizado.

Como já dito, a literatura estrutura-se a partir da interrogação de seus próprios modos de enunciação. A sua experiência, tanto no que diz respeito à criação quanto à recepção, estabelece um espaço de crise, pois vive de interrogar seus princípios, suas possibilidades, o que está bem longe da ideia de essência e de uma idealidade defensáveis. A legitimação de querer ensinar literatura deve levar em conta esse movimento autocrítico. Um querer-ensinar não como *querer-agarrar*, mas para deixar discorrer livremente todo um discurso que tanto sanciona como questiona as demandas do presente. Assim, reivindicar o direito à literatura passa pelo estabelecimento deste duplo lugar de afirmação e de questionamento. Tanto nos espaços privados como nos espaços públicos, o ensino deve vir acompanhado do questionamento dos modos de leitura advindos de políticas que se fizeram em grandes linhas, instituindo leis gerais, muitas vezes, mal interpretadas. Impor uma crítica *de dentro* deve servir para pôr em jogo, sob jugo, as aporias que não podem ser ignoradas nos diversos gestos que fazem um corpo que ensina. O corpo docente é um corpo que pode instituir os seus lugares de atuação e de resistência e, para tanto, não basta exercer suas funções, mas, ao exercê-las, indagar as relações de força e de poder que determinam as ações no interior da Universidade.

Perguntas sobre como podemos hoje reivindicar o direito à literatura não encontram respostas satisfatórias. E isso porque o direito à literatura, com todos os paradoxos que possam advir daí, é indissociável do modo como as instituições reservam-lhe um lugar. Deve-se responder a essas questões a partir do posicionamento de que é preciso manter uma pesquisa constante acerca das possibilidades que se podem extrair da leitura dos textos literários, formando multiplicadores com capacidade crítica de avaliar suas práticas por meio da leitura dos documentos oficiais das políticas públicas destinadas ao ensino da literatura brasileira em cotejo com leituras teóricas e críticas acerca do estatuto contemporâneo. A partir daí, pode-se constituir “lampejos de contrapoder”, para usar a expressão de Didi-Huberman.

Ao falarmos sobre “lampejos de contrapoder”, é fácil perceber a aliança com o texto de Georges Didi-Huberman, intitulado *Sobrevivência dos vaga-lumes*, publicado, originalmente, em 2009 pelas *Éditions de Minuit* e traduzido no Brasil pela Editora da UFMG, em 2011. Como nesse livro, é necessário imprimir, nas discussões acerca do ensino, “saberes-vaga-lumes” às *luzes ofuscantes* de poderes que dão como certo o desaparecimento da literatura nas arquiteturas curriculares das Universidades e, conseqüentemente, do Ensino médio.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Juliana B.; BARBOSA, Marinalva V. *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio. Parte II*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em out. 2015
- BRASIL. *PCNEM Mais: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em out. 2015

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em out. 2015

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999

_____. *Literatura para quê?* Trad. L. T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. V. C. Nova; M. Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed e McGraw Hill, 2010

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997

MAGALHÃES, Milena. Do direito à literatura. In: BARBOSA, Juliana B.; BARBOSA, Marinalva V. *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013

MARTINS, Gilberto de A.; THEÓPHILO, Carlos R. *Metodologia da investigação científica para ciências aplicadas e sociais*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2007

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. J. E. Costa. Porto Alegre: Editora Artmed Editora S.A., 2007

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. C. O de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009

_____. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. Trad. A. Bueno; C. Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. C. O. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. A. C Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013

SISCAR, Marcos. *Poesia e crise: ensaios sobre a “crise da poesia” como topos da modernidade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010

¿POR QUÉ SER PROFESOR DE LENGUA EN TIEMPOS DE CRISIS? ETHOS PREVIO Y DIMENSIÓN POLÍTICA EN EL INGRESO A LA CARRERA DOCENTE EN COLOMBIA

Giohanny Olave (Universidad Tecnológica de Pereira) ²²

El ingreso a la carrera de profesor de lengua materna representa una decisión crucial en la vida de las personas, tanto individual como socialmente. Las motivaciones de esta opción son heterogéneas, pero siempre están sujetas a los condicionamientos políticos del perfil profesional; de ahí que elegir esta carrera implique optar por un modo de participación en el orden ciudadano. La docencia de lengua materna comporta, pues, una dimensión política que le da sentido social al ejercicio de la profesión. En este capítulo, propongo explorar la presencia de esa dimensión en el discurso de un grupo de ingresantes a la Licenciatura en Español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

Enfoque teórico

La perspectiva asumida en este documento acerca de la docencia y de la formación de sus profesionales sostiene que es en el reconocimiento y trabajo de su componente político donde los profesores pueden ejecutar transformaciones deseables colectivamente para sus grupos sociales (DAVINI, 2010; DUHALDE Y CARDELLI, 2011; FREIRE, 1991, 1993; FRIGERIO Y DIKER, 2005; TEDESCO, 2006; TENTI, 2010). Sin embargo, desde hace varias décadas se ha venido diagnosticando la erosión de la figura del docente, su protagonismo en los cambios culturales y la ruptura de su cohesión interna, a nivel de la imagen que la sociedad tiene del gremio. Se trata de un declive que, no obstante, coexiste con demandas y reclamos dirigidos a los docentes, en cuanto a la transmisión del acervo cultural, la socialización en valores tradicionales y la adecuación del oficio a los cambios históricos, tanto sociales como educativos (DIKER, 2005; ESTEVE, 2010; TEDESCO, 2005).

Frente a estos desafíos y contradicciones, el docente tiene en la politización de su profesión una tarea ineludible de comprensión de sí mismo como sujeto social y un espacio para emprender acciones urgentes en el medio donde interactúa. La politización del docente

implica una toma de posición frente a los grandes temas que estructuran el campo político de una sociedad determinada en un determinado momento histórico, y no la “militancia” en un partido político específico (TENTI, 2005, p. 275)

Esa toma de postura está anclada al ámbito de influencia del profesor y al abordaje de las problemáticas cotidianas que aparecen en su escuela y comunidad particulares. No se trata, pues, de una dimensión política en abstracto, en relación con valores universales o necesariamente partidarios, sino de la concreción de sus acciones en el entorno inmediato en que ejerce el rol de docente.

²² Doctor en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magíster en Lingüística y Licenciado en Español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Becario de AMEXCID en el Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, México, 2017-2018.

En la formación de los educadores, se ha advertido la dificultad de deshacer la dicotomía entre dimensión técnica y dimensión política de la profesionalización docente (AZERÊDO, 2014). Según esta división, tanto teórica como aplicada, la formación de profesores oscila entre la neutralidad y la militancia en el trabajo educativo. Se trata de una falsa dicotomía, pues ni lo político se reduce a la militancia, ni la técnica escapa al control de la política (instituciones, prácticas y discursos organizadores de la coexistencia humanas) y de lo político (como tensión natural entre identidad y diferencia, antagonismo inherente a las relaciones humanas). Tanto la política como lo político, en los términos planteados por Mouffe (2012), atraviesan el quehacer educativo y determinan las representaciones que elabora la sociedad sobre sus docentes.

Realizaré una aproximación a esas representaciones utilizando la noción de *ethos previo*, desde la perspectiva del análisis del discurso francófono (AMOSSY, 1999, 2010,2014; MAINGUENEAU, 2009,2014). La noción hace referencia al estatus, prestigio o imagen pública con la que todo sujeto debe lidiar cuando ejerce un rol social específico. Esa imagen (prejuicio, estereotipo, fama, etc.) condiciona o determina su autoridad y credibilidad desde antes de tomar la palabra, es decir, es previa a la construcción de una imagen de sí mismo (un *ethos discursivo*). Esa construcción es inherente a la comunicación humana, pues entraña una dinámica intersubjetiva donde son negociados el “quién soy yo para mí”, “quién soy yo para ti” y, sobre todo, “quién quiero ser para ti”. (AMOSSY, 2010, p. 105).

A partir de los aportes de las perspectivas sociológicas sobre la noción de *ethos* (MONTERO, 2012), se entiende que los sujetos hablantes están influidos permanentemente por las instituciones sociales dentro de las cuales viven y por elementos estructurantes de la historia y de su lugar en el mundo. El *ethos* construido ancla, entonces, en un conjunto amplio de creencias, valores, estereotipos e imaginarios compartidos; en fin, de representaciones culturales e ideológicas que conforman el *ethos previo* y que, al mismo tiempo, dejan su huella en los recursos y procedimientos retóricos a través de los cuales los sujetos se presentan a sí mismos.

La noción de *ethos previo* reconcilia dos concepciones divergentes sobre el *ethos* en el mundo antiguo: la concepción aristotélica, que insiste en que la producción de confianza por parte del orador es realizada en y a través de su discurso, con la concepción isocrática y de la retórica romana, que privilegia la reputación de la que goza el orador antes de hablar en público (AMOSSY, 201, p. 23). El *ethos previo* media entre esas dos concepciones, porque concibe la presentación de la imagen de sí como una gestión sobre lo ya-dicho, esto es, sobre la representación social estabilizada y esquematizada (GRIZE,1996) del rol que se asume al tomar la palabra.

En el caso del rol social del docente, en el *ethos previo* se depositan los juicios históricos y culturales que se tienen sobre el profesor como agente formador de la sociedad; por tanto, los componentes de esa imagen preconcebida influyen poderosamente sobre las motivaciones de quienes deciden prepararse en la universidad para ser profesores, así como sobre la función más o menos política que le atribuyen a la profesión que han elegido ejercer en el futuro.

Nota metodológica

En el mes de junio de 2017, en su primer día de clases, le propusimos²³ a un grupo de 21 estudiantes del curso “Taller de Lectura y escritura I”, responder por escrito esta pregunta abierta: “¿Por qué y para qué estudiar la Licenciatura en Español y literatura en tiempos de crisis?”. Este último sintagma, ambiguo e impreciso, se planteó deliberadamente para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de anclar sus preconcepciones sobre la idea de “crisis” y sus impresiones sobre la coyuntura política más inmediata: un cese de actividades docentes y movilizaciones públicas llevadas a cabo por los profesores de las escuelas y colegios del país, durante 37 días, desde el 16 de mayo de 2017 (SEMANA.COM, 2017, junio 6).

Utilizo la perspectiva interpretativa interdisciplinar del análisis del discurso como práctica que relaciona materiales textuales auténticos con saberes referidos al campo en que han sido producidos (ARNOUX, 2009). Los 21 textos fueron procesados en el software Atlas.Ti 7 y analizados inductivamente, a la luz de la precategoría teórica *ethos previo* y en búsqueda de subcategorías emergentes.

Resultados

En el momento de iniciar su carrera profesional y de ser convocados a justificar su elección “en tiempos de crisis”, la mayor parte del grupo de futuros docentes de lengua materna aludió a la problemática que vivía el país en ese momento: el paro de labores del sector y las reacciones sociales a favor y en contra de esta movilización. La coyuntura política ofreció el terreno propicio para tematizar el ejercicio docente como una profesión difícil, activa en la protesta pública, pero cuestionada socialmente. En este contexto, las representaciones e imágenes activadas por los ingresantes a la carrera coincidieron en la reivindicación de la importancia social del profesor e, inclusive, de la movilización misma. Si bien la orientación de la pregunta planteada conducía las respuestas hacia la búsqueda de razones por las cuales ingresar en la carrera docente, no era tan claro que la coyuntura del paro de maestros sería introducida como respaldo de esas razones, y no como situación adversa a ellas o como motivo contrario de la elección vocacional.

En la convergencia de esa reivindicación general del docente, es posible rastrear tres tipos de *ethé previos* activados en las respuestas de los estudiantes. Explicaré y ejemplificaré a continuación esos matices, teniendo en cuenta que no se trata de una clasificación cerrada y que las imágenes usualmente aparecen superpuestas y articuladas en los argumentos desplegados. La categorización de esas imágenes expuestas en el discurso es la vía para rastrear la dimensión política que conciben los ingresantes sobre su futura profesión docente.

El *ethos* previo del docente minusvalorado

El docente como sujeto minusvalorado socialmente apareció en las respuestas de los estudiantes, anclado a un gesto de solidaridad con la protesta pública referida:

23 Orienté esta cátedra intersemestral en la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el apoyo del Magíster Héctor Fabio Ramírez, a quien agradezco su experticia, entusiasmo e iniciativa sobre el planteamiento de este ejercicio a los estudiantes.

es preocupante que los profesores estén en las calles y los estudiantes en sus casas o tal vez en las calles también, pero es más preocupante que el sistema someta a aquellos licenciados a trabajar largas jornadas sin tener por lo menos un porcentaje de aumento en su remuneración, para poder comer y transportarse (A17)

En estos tiempos de crisis, donde el maestro es ultrajado e irrespetado con los mínimos aumentos de salario, un mal servicio de salud y extensas jornadas sin alimentación para sus alumnos (aunque tampoco debemos olvidar que hay muchos sectores del país igual), aún queda un poco de esperanza del mejoramiento gracias a la lucha y más a la enseñanza sobre esta (A1).

A pesar de que el país esté en crisis, y a los maestros no los valoren como se debe, son las personas más esenciales para nuestras vidas (A12)

El gesto solidario se concentra en reproducir la denuncia del sector docente sobre sus condiciones laborales; la articulación entre la idea de crisis y la de protesta justificada se despliega en los argumentos a favor del paro de maestros y en función de la reparación de la imagen desfavorable de su figura. Esa función reparadora del *ethos* forma parte de su alcance persuasivo; la presentación de la imagen pública puede reelaborar, modular o restaurar una imagen anterior menos favorable (AMOSSY, 2014; BENOIT, 2015); en el caso del *ethos* colectivo (ORKIBI, 2012) o identidad verbal de un grupo, la reparación puede ser realizada tanto por su portavoz como por las voces solidarias, que se identifican con la identidad de la figura pública y asumen su rol. Cuando los ingresantes a la carrera docente introducen la agencia de “los profesores”, “el maestro”, “los maestros”, etc., hablan sobre el colectivo del cual ellos aspiran a pertenecer y, por tanto, hacen hincapié en la importancia de esa figura pública, mitigando o directamente suprimiendo las críticas que enfrentan ellos y la protesta pública de ese momento.

En otros casos, el *ethos previo* del docente minusvalorado desenfoca la figura profesor para enfocar la del saber específico, con el mismo esfuerzo reparador:

Es bien sabido que infortunadamente muchas personas creen saber lo que en realidad es el significado de esta carrera, opinan que es simplemente un refuerzo a nada más y nada menos que nuestro idioma español (A21) Español y literatura no es una materia que se encuentre con reconocimiento por parte del país (aunque sea una de las más importantes) esto genera cierto desagrado por parte de algunas personas, que principalmente piensan en lo económico y no en lo vocacional (A2)

En el comentario de A21, hay que entender de manera peyorativa el significado de “refuerzo” atribuido a la licenciatura en lengua. El estudiante intenta reconstruir esa imagen de la carrera modalizando la imagen previa sobre ella (“infortunadamente”) e introduciendo una frase hecha: “nada más y nada menos”, que intensifica el sintagma “nuestro idioma español” para revalorizarlo. En el mismo sentido, A2 habla de “reconocimiento” y utiliza el paréntesis con función aclarativa para reorientar la percepción sobre la licenciatura. El argumento, en este caso, se dirige también al posicionamiento en contra de un tercero colectivo (“muchas personas”; “el país”), al que se atribuye la producción del imaginario negativo sobre la carrera. En A2, este argumento se desarrolla a través de la oposición construida entre lo económico y lo vocacional; se presupone aquí que la decisión vocacional del profesor no responde al interés económico, pues se la concibe como una profesión poco rentable. Esta dicotomía se va a profundizar en el *ethos previo* del docente humanista.

El ethos previo del docente humanista

La figura del docente humanista reproduce los estereotipos que relacionan el humanismo con el estudio de las letras clásicas, por un lado, y con la formación ética de los ciudadanos, por otro lado (BUENO, 2015). En general, se trata del lugar común del humanista como erudito experto en las ciencias humanas:

La sociedad actual requiere con urgencia ciudadanos con una formación integral, en la que no solo se encuentren preparados como profesionales en un área en particular, sino que adquieran saberes que los forme en la humanidades (A10) Las letras en particular tienen un poder especial, logran transmitir saberes e incluso sentimientos, se piensa que es el núcleo del saber, (...). La docencia es una labor humanitaria, va más allá de formar profesionales, forma personas. (A11) la carrera de español y literatura brinda posibilidades que otras no, el acercamiento al arte y al hombre mismo, explotación, lectura y discusión de los escritos que finalmente son lo que poco a poco enriquece nuestro conocimiento, la apropiación de diferentes mundos, etc. (A4)

El docente de lengua parece encarnar cierta nostalgia romántica del humanista, figura letrada, “núcleo del saber” o “labor humanitaria”, como lo sintetiza A11, para una sociedad que los estudiantes perciben alejada de esas aspiraciones nobles. La insistencia en el tópico de la formación de personas o la formación humana es recurrente en los textos de los ingresantes, aunque ese sintagma suele aparecer vacío, o bien, apuntalando específicamente la enseñanza de valores:

Estudiar licenciatura en español y literatura nos ayudará a tener muchos conocimientos, para aprender a comunicarnos, escribir y leer correctamente, así mismo aprender a expresarnos de una manera diferente, ver el mundo en este tiempo de crisis con otra óptica, también porque vamos a tratar de formar adolescentes con valores, guiarlos para que sean personas de bien (A14)

Es interesante que la imagen proyectada del docente de lengua esté asociada con la transmisión ética en los grupos sociales. La vinculación de los saberes lingüísticos y literarios con los valores sociales para hacer “personas de bien” reconstruye un *ethos* docente llamado al deber de modelar la conducta de los jóvenes, esto es, se le atribuyen funciones que en otro momento se asociaban más con el núcleo familiar y con el religioso. El sentido de la formación queda anudado con este rol de guía o ejemplo moral encarnado en el docente, aunque la vinculación con los saberes propios de la disciplina es difusa y eludida en los argumentos de los ingresantes a la carrera. Ese vínculo, en cambio, se establece de manera más frecuente en torno al problema de la *ignorancia*:

gracias a esta carrera y al leer tantos documentos y libros, salimos de aquella ignorancia o más bien de aquella educación básica que nos dieron en las instituciones (A16) Al estudiar español y literatura iremos comprendiendo el mundo y la razón es que a través de la lectura, la ignorancia va desapareciendo (A20) El mundo no necesita armas nucleares, ni ejércitos, lo que realmente se necesita son buenos docentes, personas que estén dispuestas a enseñar al máximo y personas dispuestas a aprender, no enseñar a hacer fracasados, ignorantes, ingenuos e infelices (A7)

La ignorancia pasa a ser sinónimo de fracaso e infelicidad, frente a las cuales el docente de lengua tiene la tarea de incidir y operar cambios, básicamente a través de la lectura. El imaginario de la alfabetización aquí se fundamenta en el acceso al mundo de la cultura letrada especializada que, como en A16, solo es posible si se deja atrás la educación básica y se avanza hacia el estudio profesional de las letras. Los rastros de cierta idea enciclopedista de la formación docente quedan marcados en las definiciones de la carrera y en el perfil de sus profesionales:

Español y literatura es aquella carrera que se supone solo la estudian los verdaderos amantes de los libros, la cual nos ayudará a mejorar nuestro método de lectura y escritura, en donde leeremos sin parar, ya que consideramos que esa es nuestra gran habilidad (A6)
La necesidad de comunicación, para lograr expandir conocimientos mediante la literatura y reflejarse mediante la docencia, para hacer de ella un oficio y enseñar mediante metodologías diferentes (A8)

Resulta marcada la preconcepción del espíritu libresco o enciclopédico del docente de lengua, proveniente de las imágenes del literato, el escritor o el crítico literario. Los textos de los ingresantes a la carrera transparentan un mayor interés en ese ámbito de la formación profesional, que antepone a las orientaciones lingüísticas y a las pedagógicas. En este último ámbito, la docencia suele revelarse como un “oficio”, en el sentido del aprendizaje de técnicas para enseñar la lengua y la literatura. Es en estos tramos de escritura donde la dimensión política de la profesión aparece más obturada, supeditada a la adquisición de saberes especializados y del entrenamiento en lectura y escritura como habilidades instrumentales.

El ethos previo del docente militante

En otro sentido, los ingresantes a la carrera orientan la reconstrucción de la imagen del docente hacia la militancia contra las políticas gubernamentales y, por extensión, apoyan el paro de maestros:

es necesario tener conocimiento de la situación a nivel país, el momento de crisis que está atravesando, no se puede parar, ni dar espera a otra situación que represente y sume en más represión, en este caso, de paro educativo. La tarea de cada educador, es mantener la actitud en beneficio del estudiantado, no se puede permitir que las relaciones ya existentes entre maestro y estudiante se debiliten (A9)
Desde que existan docente en este tipo de áreas que ayudan a desarrollar el pensamiento de una forma crítica e inconformista no habrán personas sometidas a un sistema tirano y opresor, cosa que beneficiará a la mayoría, ya que lo más importante en un pueblo que busca paz, libertad y calidad de vida (A1)

La representación de la militancia docente se configura en relación con la oposición al sistema central de gobierno, bajo dos tópicos reconocibles: 1) el docente como sujeto crítico, y 2) el gobierno como institución opresora. La simplificación de estas imágenes y de la coyuntura social, en general, revela la insuficiente reflexión de los estudiantes sobre la situación conflictiva que refieren; si bien su atención está enfocada en las problemáticas políticas del gremio, el posicionamiento que asumen es más sectario que analítico. La división dicotómica bloquea el examen de la coyuntura y pone en primer plano las acusaciones contra el enemigo configurado y las opiniones que reproducen los lugares comunes que circularon durante las movilizaciones:

Pero, ¿por qué los padres no apoyan esta movilización? Si bien se ha dicho, los maestros protestan por una mejor calidad para la educación, que el gobierno invierta para que los colegios públicos no se queden ni tengan siempre lo peor. Tengan buen alimento, y buenos espacios en donde puedan recibir y generar aprendizaje. Este es uno de los aspectos y factores que reclama el paro, entre otros que, sin duda, son igualmente positivos para el país. (A15)

La inclusión de las voces disidentes, como las del sector de los padres de familia, se realiza para poner en cuestión la legitimidad de sus razones y para invalidarlas, a través del borramiento de sus discursos y de las aserciones a favor de los docentes. La obturación, pues, de la discusión pública refleja la comprensión superficial y sesgada de lo político en el ámbito de las problemáticas docentes:

La educación es algo que actualmente no le interesa a nuestros gobernantes, ya que un país bien educado sabrá elegir bien a sus gobernantes, esto es algo que el gobierno no le interesa, ya que lo que ellos quieren es tenernos oprimidos y que no tengamos ningún pensamiento crítico para elegirlos bien, y es eso lo que quiero hacer cuando sea docente ayudar, para que los jóvenes aprendan a tener pensamiento crítico sobre lo que nos rodea (A19) un pueblo con poca educación jamás peleará por sus derechos. Por eso es nuestro deber encargarnos de hacer un mejor país paso a paso. Haciendo que los jóvenes recuperen su sentido de pertenencia y encuentran en la literatura un alivio en tiempos difíciles. Para conocer que hubieron [sic] tiempos peores, aunque también mejores y que el conocimiento es una herramienta para defender nuestros ideales (A3)

El gesto militante se despliega en torno a la representación del gobierno como enemigo, la lucha por los grandes proyectos colectivos y el anhelo del cambio. Estos tópicos son invocados desde la lógica del subalterno, en forma de reclamo y acusación; como lo he planteado, los ingresantes construyen un *ethos* solidario con los docentes en paro, y eso los lleva a insertarse indirectamente en ese colectivo adhiriéndose a sus proclamas. El discurso militante, en este caso, es un discurso polarizador entre los docentes y los gobernantes; una trama que, en todos los casos, desplaza la reflexión argumentada sobre el rol del docente de lengua en medio de la “crisis”, por el apoyo sectario al colectivo de identificación con el cual simpatizan los estudiantes. La militancia docente es configurada, entonces, sin la presencia de las voces contradictoras, es decir, como expulsión y deslegitimación del otro en la disputa social, en razón de su carácter hegemónico. Aun así, se destaca que entre la mayoría de ingresantes a la carrera, la lucha por la defensa de proyectos sociales legítimos es inherente a su formación profesional como docentes:

sabemos bien que gracias a los maestros existe por así decirlo ‘todo’, existen las profesiones, etc. Ya que ellos son los que nos van convirtiendo en algo mejor, en personas con sueños y luchadoras, y quizás dejan una semilla en nosotros para querer seguir estudiando y luchando por una educación más digna y mejor (A16)

Pausa

En este texto exploré las representaciones políticas sobre la figura del docente de lengua materna, a partir de un corpus de escrituras de ingresantes a la Licenciatura en Español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Frente al cuestionamiento sobre por qué estudiar esta carrera “en tiempos de crisis”, los futuros profesores se vieron interpelados en cuanto a sus motivaciones

personales, pero también sociales y políticas sobre el perfil profesional elegido, pues la pregunta fue insertada en medio de la coyuntura social del paro de maestros de 2017 en Colombia.

A través de la noción de *ethos previo*, señalé en los textos la tendencia a reparar o restaurar la percepción negativa del docente y la adhesión a las reivindicaciones de la protesta del gremio, a través de la cristalización de tres *ethé previos*: el docente minusvalorado, humanista y militante. Estas categorías, de límites difusos y frecuentemente mezcladas en los textos, permiten ver los acentos y modos en que los ingresantes se posicionaron a favor de los profesores como sujetos históricos y negociaron su propio *ethos* desde la identidad representada de un colectivo docente despreciado y en pie de lucha.

No obstante este posicionamiento, la politicidad de los sujetos se evidenció en sus textos como alineamiento acrítico al gremio en el cual aspiran insertarse, con un despliegue de opiniones sobre la problemática abordada que reprodujo y profundizó la sectarización de los grupos divergentes y el silenciamiento de las voces en desacuerdo, en detrimento del examen argumentativo y plural de la polémica pública. En otros términos, los ingresantes no dimensionan lo político como discusión y tensión entre singularidades y diferencias, sino como denuncia, acusación y reprobación del orden hegemónico gubernamental.

Este resultado coincide con otros estudios llevadas a cabo en la misma institución (DÍAZ Y CARMONA, 2013; GIRALDO, 2014), a propósito de las dificultades en la construcción de subjetividades políticas en el tránsito hacia la vida universitaria; obstáculos marcados por una “actitud impugnadora hacia la política y su ejercicio en Colombia, por un rechazo a su forma institucional y a su cooptación para fines particulares” (GIRALDO, 2014, p.297).

La formación docente en el área de lengua es un espacio fundamental para convertir ese descrédito del decir y el hacer políticos en nuevos discursos y nuevas prácticas ciudadanas, reflexivas y comprometidas con la participación política, más allá de la reproducción de lugares comunes sobre el orden social y de la militancia acrítica o ciega. Si los ideales de la alfabetización se quieren emancipadores y críticos, enseñar a leer y escribir significaría, antes que nada, enseñar a estudiar el disenso para poder disentir; enseñar a analizar la crítica, para poder ejercerla. La docencia de la lectura y la escritura, en clave política, implica el abordaje detenido y plural del desacuerdo en la esfera pública.

Referencias bibliográficas

- AMOSSY, Ruth (dir.). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999
- AMOSSY, Ruth. *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris: PUF, 2010
- AMOSSY, Ruth. “L'éthos et ses deoubles contemporains. Perspectives disciplinaires”. *Langage et Société*, 3(149), 13-30, 2014. DOI: 10.3917/l.s.149.0013
- ARNOUX, Elvira Narvaja de. *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo* (2ª ed.). Buenos Aires: Santiago Arcos, 2009
- AZERÊDO, Terezinha. *Ética y competencia*. Barcelona: Octaedro, 2014
- BENOIT, William. “Image Repair Theory in the context of the Strategic Communication”. En: HOLTZHAUSEN, D. & ZERFASS, A. (eds.), *Routledge Handbook of Strategic Communication* (pp. 303-311). New York: Routledge, 2015

- BUENO, Gustavo. "El Humanismo como ideal supremo. Sobre el carácter equívoco del Humanismo". *El Catoblepas, Revista crítica del presente*, 158, 2015. Disponible en <http://nodulo.org/ec/2015/n158p02.htm>
- DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 2010
- DÍAZ, Álvaro y CARMONA, Lucía. "Rasgos de sujeto político en jóvenes universitarios". *Revista Tesis Psicológica*, 8(2), 164-177, 2013
- DIKER, Gabriela. "Los sentidos del cambio en educación". En: FRIGERIO, G.; DIKER, G. (orgs.). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005. p. 127-138
- DUHALDE, Miguel; CARDELLI, Jorge. *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*, 2011. Disponible en http://www.school-new-paths.net/IMG/article_PDF/article_a249.pdf
- ESTEVE, José. "Identidad y desafíos de la condición docente". En: E. TENTI FANFANI, *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI, 2010.S
- FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI, 1991
- FREIRE, Paulo. *Política y educación*. Sao Paulo: Cortez, 1993
- FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (orgs.). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005
- GIRALDO, Lucero. "Reflexiones en torno a la acción política de los jóvenes". *Perspectiva*, 19, 279-299, 2014
- GRIZE, Jean-Blaise. *Logique naturelle et communications*. París: PUF, 1996
- MAINGUENEAU, Dominique. "El enunciador encarnado. La problemática del Ethos". *Versión*, 24, 203-225, 2009
- _____. "Retour critique sur l'éthos". *Langage et Société*, 3 (149), 31-48, 2014. DOI: 10.3917/l.s.149.0031
- MONTERO, Ana Soledad. "Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos". *Rhétor*, 2(2), 223-242, 2012
- MOUFFE, Chantal. *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa, 2012
- ORKIBI, Eithan. *Les étudiants de France et la Guerre d'Algérie. Identité et expression collective de l'UNEF (1954-1962)*. París: Éditions Syllepse, 2012
- SEMANA.COM. *El ABC del paro docente. 2017, junio 6*. Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/fecode-por-que-los-maestros-entraron-en-paro/527601>
- TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. En: E. TENTI FANFANI, *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. p. 11-14
- TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005
- TENTI FANFANI, Emilio (Org). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI, 2010

E se beijarmos as nuvens

Começo citando um livro. Em princípio, diria que é um livro para os pequenos leitores com uma grande história, melhor dizendo, com uma “grande questão”, como o próprio título diz. O livro se intitula *A grande questão*, de autoria do escritor alemão Wolf Erlbruch, e propõe uma reflexão acerca da razão de estarmos no mundo. A quarta capa desse livro apresenta, poeticamente, o que se pode esperar de sua leitura: “Por que viemos ao mundo? Talvez para beijar as nuvens. Ou melhor: para navegar por todos os mares”. De uma forma ou de outra, as personagens apresentadas em *A grande questão* têm uma razão para estar no mundo. Algumas sabem disso, outras não. Algumas estão no mundo por razões banais, outras não. Algumas estão por si, e há quem esteja pelos outros. Para além disso, eu gosto da reflexão que o livro propicia ao leitor. Logo que entendemos a lógica do movimento engendrado pelo narrador, somos arrebatados pelo desejo de nos perguntar qual a razão para estarmos aqui. Penso que às vezes sabemos; outras, não.

Quando a reflexão a ser feita tem por objeto o estágio supervisionado no Curso de Letras, deparo-me com uma “grande questão”: qual a razão de ser do estágio na formação do futuro profissional dessa área? Do mesmo modo que no livro de Erlbruch o estar-no-mundo demanda possibilidades de intervir, o estágio supervisionado pode se constituir em um espaço de intensa pesquisa e, de tal modo, ser também uma atividade de mediação.

A moldura para a partilha

Creio que podemos falar em indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o estágio supervisionado. Desse movimento deriva uma grande questão. A Lei Federal n.º 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, define, no art. 1.º, o “estágio [como um] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior”²⁵. Em julho de 2015, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Nessa resolução, estão descritos alguns princípios da formação de profissionais do Magistério da educação básica, dentre os quais destacamos “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”²⁶.

24 Doutora em Letras pela UNEPS/Campus de São José do Rio Preto. Professora na UNIR/Campus Vilhena. E-mail: roalencar13@hotmail.com

25 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 04 jun. 2017.

26 Resolução n.º 02, de 1.º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 04 jun. 2017.

Para não nos estendermos com a normatização destinada ao estágio supervisionado, fiquemos tão somente com esses documentos, que, de modo geral, reconhecem a necessidade dessa vivência na formação docente. No Brasil, é no contexto das reformas educacionais dos anos 1990 que o ensino passa a ser investigado como uma atividade reflexiva, ou, conforme ressalta Donald Schon, pesquisador norte-americano, como “olhar retrospectivamente *sobre* a reflexão-na-ação” (*apud* BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 32). Ainda segundo Schon, “após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu, e na eventual adoção de sentidos” (*apud* BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 32). Para as professoras Iraíde Barreiro, da Unesp de Assis, e Raimunda Gebran, da Universidade do Oeste Paulista, “refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras; com isso, há uma valorização da pesquisa na ação dos profissionais, edificando o que se convencionou como ‘professor pesquisador de sua prática’” (2006, p. 32). Na prática, entre outras questões, estender as ações do professor para além da sala de aula provocou mudanças na concepção do papel da educação. Ou seja: se o professor não é mais aquele que simplesmente repassa o conhecimento, o aluno também não é tão somente o que recebe a informação. Ao referenciar a reflexão-na-ação, a prática docente deixa de ser um processo “individualizado e circunscrito à sala de aula, valorizando as práticas coletivas na escola e fora dela, com a comunidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 35).

Esse movimento, ou seja, a reflexão-na-ação, talvez tenha sido o gesto motivador para o registro que muitos professores fazem de sua experiência pedagógica. Por exemplo, no livro *Vidas de professores*, organizado pelo professor António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, vemos que a investigação educacional passa pela reflexão acerca do percurso da profissão docente. Mas, se pensarmos bem, a reflexão-na-ação e o registro do percurso, a grosso modo, são gestos *no processo* e *a posteriori*, respectivamente. Válidos, eu diria até imprescindíveis.

Mas, como se diz por aí, o mundo não pára. “Na ciência ampliam-se e aprofundam-se as vias de reflexão epistemológica e metodológica abrindo espaço para o estudo de novos problemas e para reequacionar velhas questões” (CAVACO, 1999, p. 159). Nesse contexto, questões relacionadas ao ensino/educação/formação docente estão sempre na ordem do dia. Fosse para definir o nosso tempo, eu diria que estamos em tempo de imprevisibilidade. Segundo a professora Maria Helena Cevaco, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa, “perante a imprevisibilidade momentos há em que grandes expectativas e esperanças emergem do colectivo; por contraste, durante longos períodos evidencia-se, sobretudo, a apatia e o desinteresse sustentados pela desconfiança e pelo cepticismo que conduzem ao fechamento perante os desafios” (1999, p. 157). E junto a essas condições existe um universo saturado de informação.

É nesse cenário, marcado por “processos de fluidez movediça” (CEVACO, 1999, p. 157), que o professor atua. Naturalmente, é também com esse cenário que o estagiário de Letras se depara. Diante disso, a problemática que se coloca para o estagiário pode ser sintetizada em duas perguntas: 1) o que fazer para que o estágio não se constitua tão somente no cumprimento de uma exigência curricular?; 2) como fazer com que essa prática seja um momento de partilha entre todos os envolvidos no processo?

A meu ver, as questões que dizem respeito ao estágio estão postas antes mesmo que o acadêmico o realize. Ressalto isso, porque na constituição para a prática do estagiário há que se considerar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Está aí o chamado tripé universitário, algo como uma espécie de sustentação sobre o qual a universidade pensa e desenvolve as suas ações. Desse tripé se

desencadeiam atividades diversas que se agregam sob a moldura da produção do conhecimento, logo, o estágio precisa ser pensado nesse contexto.

Na universidade, esses pilares são indissociáveis, ou seja, um afeta o outro de tal modo que o desenvolvimento de um dos pilares pode incidir em avanços relevantes para o outro. O contrário também é verdadeiro. Se há avareza no que diz respeito à pesquisa, projetos de extensão tendem a ser realizados de modo mais parcimonioso. A ausência da pesquisa nesse meio reduz o tripé universitário, basicamente, ao ensino. Digo isso porque consigno a pesquisa à extensão (e vice-versa), de modo que a ausência de um desses pilares representa o esvaziamento do outro. E o ensino que se sustenta em si mesmo, tão somente sendo o começo e o fim da formação universitária, limita-se a ser um meio de repasse e de transmissão de informações. Algo a ser questionado e combatido, veementemente, na universidade, haja vista ser reflexo das relações sociais vigentes, em que se valoriza o repasse mecânico do que quer que seja.

Vale ressaltar que estamos entendendo aqui a produção de conhecimento como processo. Com isso queremos dizer que essa produção está diretamente relacionada com a capacidade que temos de vivenciar a experiência investigativa dotados de perspectiva que nos leva à análise, à reflexão, à compreensão dos dados e/ou fatos. Logo, construindo o saber, praticando o conhecimento, ações que no interior da universidade estão diretamente relacionadas ao ensino-aprendizagem, podemos, de alguma forma, melhorar a nossa existência. E ter essa consciência, ou seja, aliar ensino, pesquisa e extensão ao estágio supervisionado em tempos em que muita coisa parece não fazer sentido pode ser um modo de interrogar-se acerca não só daquilo que é inerente a essas instâncias, mas também é uma forma de se posicionar perante o mundo; e por que não dizer que constitui possibilidades de olhar para a subjetividade que nos faz tão singulares? Sim, porque, a meu ver, o modo como conduzimos as aulas e desenvolvemos projetos de pesquisa e extensão nos afeta diretamente. Do mesmo modo, a forma como o estágio é planejado e realizado afeta diretamente as pessoas envolvidas. São experiências das quais todos saem modificados. Daí a importância de o estágio curricular ser um desdobramento das ações desencadeadas pelo ensino, pesquisa e extensão.

A partilha emoldurada

Assim, na tentativa de atar a ponta dessas questões, relato uma experiência com estágio supervisionado que, desde o segundo semestre de 2017, estou tendo com uma turma do Curso de Letras, da Universidade Federal de Rondônia/*Campus* de Vilhena. A concepção desse estágio está relacionada às disciplinas de literatura brasileira, que eu ministro na graduação, e aos projetos de pesquisa “Saberes vagalumes: apropriações literárias para a constituição de práticas de leitura interdisciplinares” e “Partilhas literárias para a elaboração de práticas de leitura interdisciplinares: proposta de mediação em escolas públicas dos estados da Bahia e de Rondônia”, de cuja equipe de trabalho eu faço parte. Os dois projetos²⁷ dialogam entre si na medida em que têm por objetivo pensar em práticas interdisciplinares de leitura para a abordagem do texto literário.

Se uma investigação que articula ensino, pesquisa e extensão nasce de uma inquietação, posso dizer que os projetos que ora estamos desenvolvendo são resultado do quase desaparecimento da literatura no ensino médio. No estado de Rondônia, logo após a implantação da nova grade curricular norteadas pelos Parâmetros curriculares para o Ensino Médio (Pcnems), no início dos anos 2000,

27 Esses projetos são coordenados pela Prof.^a Dr.^a Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

houve um entendimento, por parte da Secretaria Estadual de Educação, de que a literatura deveria ser agregada ao componente língua portuguesa. De lá para cá são quase duas décadas de desencontros no que diz respeito ao ensino da literatura. Na graduação, quase metade da carga horária do Curso de Letras é destinada aos estudos literários. Isso cria uma inquietação, sobretudo, nos alunos que em períodos do estágio se deparam com a ausência da literatura no ensino médio. Essa é uma constatação percebida pelos estagiários quando vão para as escolas realizar a etapa de observação. Em razão disso e norteados pelas propostas de investigação dos projetos de pesquisa já citados – “Saberes vagalumes” e “Partilhas literárias” –, um dos movimentos preliminares para a realização da pesquisa e do estágio foi o estudo de documentos oficiais que tratam das políticas públicas para o ensino de literatura e de artigos recentes publicados em revistas acadêmicas e textos teóricos que tratam da presença (ou ausência) da literatura no ensino médio. Diante disso ressoaram algumas perguntas: por que a literatura está desaparecendo dessa etapa do ensino? Por que dedicar tanto tempo para os estudos literários na graduação se não há espaço para que se estude a literatura no ensino médio? Essas perguntas podem ser resumidas em uma só feita pelo teórico e estudioso francês Antoine Compagnon: “Literatura para quê?” (2009).

A investigação possibilitou que tivéssemos algumas constatações: 1) a proposta dos Pcnems de agregar a literatura ao componente de língua portuguesa fazia sentido se pensarmos no diálogo natural que existe entre essas áreas. Logo, a falha não estava na proposta, mas no modo de condução. Primeiro, houve redução da carga horária para a língua portuguesa. Segundo, muitos professores entenderam que não haveria mais necessidade de ensinar literatura. Com isso, chegamos a um cenário de quase desaparecimento dos estudos literários no ensino médio. 2) Há diversos estudiosos preocupados com o ensino da literatura na educação básica, ou, mais precisamente, com a ausência da literatura no ensino médio. Isso tem se desdobrado em pesquisas de diferentes formatos. Além da questão do ensino de literatura propriamente dito, deparamo-nos, por exemplo, com pesquisa que considera a relação entre o ensino de literatura e as questões do Enem (*Gragoatá*, n.º 37, 2014.2). Mas outras revistas, esse é o caso da *Remate de Males* (2014.2) e da *Cerrados* (2016), também publicaram recentemente dossiês voltados para as tensões existentes entre literatura e ensino.

Norteados pelos estudos realizados, outra etapa do projeto se constituiu da realização dos laboratórios experimentais interdisciplinares. “Define-se laboratórios como espaços de experimentações metodológicas que mobilizam a construção de atividades de ensino a partir do conhecimento de saberes literários, sejam teóricos e/ou práticos” (MAGALHÃES, 2016, s/p). Nessa etapa, planejamos conjuntamente as aulas do estágio. Vale ressaltar que o projeto “Partilhas literárias” previa a participação efetiva de professores de língua portuguesa e literatura do ensino médio. Essa foi uma das dificuldades que tivemos. Mas mesmo não havendo regularidade dos professores nos encontros semanais, houve diálogo. Esse diálogo nos levou à proposta de planejamento de aulas para o estágio com contos e com um poema de Edgar Allan Poe, como também com romances brasileiros contemporâneos. Assim, nos laboratórios experimentais interdisciplinares, lemos, criamos, sistematizamos conjuntamente estratégias de trabalho que partissem dos textos literários selecionados: os contos “O gato preto” e “O retrato oval” e o poema “O corvo”, de Poe, e os romances *O filho eterno*, de Cristóvão Tezza, *Barba ensopada de sangue*, de Daniel Galera, e *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva.

Do ponto de vista prático, ressaltamos que as oficinas realizadas nos laboratórios experimentais interdisciplinares foram norteadas por dois movimentos que se interconectam: i) o contato efetivo com textos literários, com vistas às reflexões suscitadas pelo próprio texto, seus pontos de tensão e suas possibilidades de diálogos com outros campos do saber; ii) a constituição de propostas de abordagens interdisciplinares colocadas em prática no interior da sala de aula. Assim, esses laboratórios alicerçaram-se na premissa de que o texto literário participa efetivamente da construção de um espaço subjetivo, necessário ao leitor.

Denominamos de “oficinas” o grupo de atividades relacionado a cada texto literário. Planejamos, no decorrer dessa etapa, oficinas para cada texto, mas que, basicamente, seguiram a mesma dinâmica: 1) leitura; 2) estudo acerca do contexto de produção de cada texto; 3) análise dos elementos estruturais e do universo temático dos textos; 4) possibilidades de relações interdisciplinares: para o conto “O retrato oval” a proposta passou pelo diálogo com a tela “O retrato de Rebeca Gratzi”, de Thomas Sully, e com outras telas desse pintor que permitem entrever uma inter-relação; para o conto “O gato preto”, houve a sugestão de articular discussões com a tela “Campo de trigo com corvos”, de Van Gogh, como também com textos jornalísticos que tratem de maus tratos aos animais; 5) associação entre os textos literários e outras áreas do conhecimento: no romance *O filho eterno*, a articulação recaiu sobre síndrome de Down; com o romance *Barba ensopada de sangue*, o estudo passou pela constituição da lenda enquanto gênero textual; a ditadura e o Alzheimer estiveram presentes para o estudo do romance *Ainda estou aqui*.

Vale ressaltar que tivemos o cuidado, durante o processo de discussão e sistematização de estratégias para o trabalho com a leitura interdisciplinar dos textos literários selecionados, para que as abordagens não diluíssem as questões literárias em prol de questões temáticas, ou mesmo que um campo do saber não se colocasse acima do outro a ponto de fazer com um desaparecesse. Essa preocupação se deu, sobretudo, no trabalho com os romances. Por exemplo, em *Ainda estou aqui*, a ditadura e o Alzheimer são temas que se impõem e isso poderia impedir que um trabalho com questões propriamente literárias se realizasse.

A efetivação do estágio se deu em duas escolas da rede pública do município de Vilhena: quatro turmas do primeiro ano da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Maria Arlete Toledo” e três turmas do 2.º ano do Instituto Federal de Rondônia (Ifro)/campus de Vilhena, envolvendo, em média, 230 alunos.

Da realização do estágio, planejado como referenciamos acima, ressaltamos que o trabalho com o texto literário realmente tem impacto sobre os jovens do ensino médio. E a condução das atividades por meio da interdisciplinaridade, seja com textos jornalísticos, pinturas, curta-metragem, filmes, etc., amplia a abrangência do ensino de literatura nessa etapa da formação escolar. No decorrer da realização do estágio (que do modo como foi conduzido não deixa de carregar um pouco da natureza da extensão universitária), eram comuns relatos dos alunos deste modo: “Ah, eu não gosto de ler, mas do conto ‘O gato preto’, eu gostei muito”, “Esse lance do terror, do sobrenatural, é massa”, “Nunca tinha lido conto de suspense, li ‘O gato preto’ e gostei”. Comentários assim, aliados à participação efetiva dos alunos nas atividades propostas, reforçam a nossa hipótese de que eles gostam de ler. Por isso, o texto literário deve fazer parte das aulas de língua portuguesa e literatura.

É importante ressaltar que na realização do estágio deu-se prioridade ao texto literário. Assim, as atividades desenvolvidas tiveram-no como ponto de partida e de chegada. A leitura, a discussão oral

acerca de questões temáticas como o alcoolismo, a violência contra a mulher, o mal trato aos animais, o amor à arte, o par amor x morte, o estudo dos gêneros literários conto e poesia, a apresentação da biografia do autor, os traços do romantismo, a literatura gótica, macabra, de suspense e mistério, a constituição da linguagem literária e não literária, as figuras de linguagem e outras questões, nesse caso relacionadas ao universo da produção de Poe, foram trabalhadas em função daquilo que o texto literário suscitava. Isso não foi diferente no trabalho com os romances contemporâneos, pois traços próprios desse gênero literário como a crise e o deslocamento do sujeito contemporâneo, a fragmentação da narrativa, a valorização da memória, etc., também foram considerados.

Assim, a realização desse estágio nos permite tecer duas breves reflexões: 1) do ponto de vista do trabalho com o texto literário, entendemos ser um mito a afirmação de que os alunos do ensino médio não gostam de ler. Explico: alguns (diria até que muitos) alunos dizem isso e foi o que presenciamos quando fomos às escolas. Quando indagados se gostavam de ler, muitos alunos disseram que não porque “dá sono, tenho preguiça, prefiro fazer outras coisas, começo a ler, mas paro no meio e nunca mais volto, não leio nada, nunca, nunca li um livro inteiro”. Diante dessas frases ditas por alunos do 1.º ano do ensino médio, como dizer que é um mito pensar que os alunos não gostam de ler? Porque quando estiveram em contato com os textos de Poe, os alunos demonstraram grande interesse, participaram das discussões, fizeram perguntas pertinentes. Cito aqui uma situação dessas, somente a título de ilustração: “por que o narrador, após matar o gato, ficou perturbado?” (sobre o conto “O gato preto”); “posso dizer que o gato é a consciência do narrador?”. 2) Do ponto de vista da realização do estágio propriamente dito, foi possível compreender que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão contribui efetivamente para que o estágio supervisionado não seja um momento isolado na graduação, mas uma etapa construída com experiências que participam da formação do futuro professor de língua portuguesa e literatura.

E se navegarmos por todos os mares

Pierre Bourdieu discute o perigo que existe em sistemas que funcionam como meros reprodutores de campos de poder. No capítulo intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, presente no livro *Escritos de educação*, o sociólogo francês concebe o sistema escolar “como um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (2015, p. 45). Vista sob essa perspectiva, a escola é um instrumento de poder, de imposição ou de legitimação da força que uma classe exerce sobre a outra. Daí, pensando em Bourdieu e no conceito de capital cultural, social e econômico que formulou, a nossa luta na educação em todos os níveis deve ser no sentido de combater a perpetuação das desigualdades.

A meu ver, quando aliamos o estágio supervisionado ao ensino, pesquisa e extensão (e vice-versa), estamos nos insurgindo contra um modelo educacional que tende a intensificar as desigualdades. Esses campos da formação universitária se articulados, se em constante diálogo, se praticados de tal modo que um potencialize o outro, que um afete o outro, leva os envolvidos nesse processo – professores, alunos e comunidade externa – a serem produtores do conhecimento. Eis uma dimensão política da universidade, porque se pressupõe que ações pedagógicas, investigativas e sociais, podem ser instrumentos de luta contra as mais diversas relações de poder. Em tempos de barbárie (como os

que estamos vivendo) a literatura, que deve estar presente no Estágio dos acadêmicos do Curso de Letras, é imprescindível para a nossa formação. É um direito básico, como destacou Antonio Candido em um dos seus mais brilhantes ensaios. Negar esse direito a quem quer que seja é privar a pessoa de se apropriar de saberes que a possibilitam compreender que, às vezes, viemos ao mundo “para beijar as nuvens” ou “para navegar por todos os mares” (ERLBRUCH, 2011).

Referências Bibliográficas

BARREIRO, Iraíde M. de F. & GEBRAN, Raimunda A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015

BRASIL. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em jun. 2017

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 04 jun. 2017

_____. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 04 jun. 2017

_____. *Resolução n.2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em jun. 2017

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263

CAVACO, MARIA Helena. “O ofício de professor: o tempo e as mudanças”. In: António Nóvoa (org.) *Profissão professor*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. L. T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

ERLBRUCH, Wolf. *A grande questão*. Trad. Roberta Saraiva e Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2011

GALERA, Daniel. *Barba ensopada de sangue*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

MAGALHÃES, Milena. *Partilhas literárias para a elaboração de práticas de leitura interdisciplinares: intervenção em escolas públicas do estado da Bahia e de Rondônia*. 2016. (Projeto de pesquisa aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPQ n. 01/2016)

NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto-Portugal: Porto Editora, s/d

PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. Rio e Janeiro: Objetiva, 2015

POE, Edgar Allan. *Ficção completa, poesia & ensaios*. Organizado, traduzido e anotado por Oscar Mendes com a colaboração de Milton Amado. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1965

TEZZA, Cristovão. *O filho eterno*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2010

DIÁLOGO, SIMBOLOGIA, DESEJO, BUSCA E OBSESSÃO EM “POR DUAS ASAS DE VELUDO” DE MARINA COLASANTI

Vanderluce Moreira Machado Oliveira (UNEMAT/IFMT)²⁸

O livro *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti, é constituído por 10 contos intitulados de “O último rei”, “Além do bastidor”, “Por duas asas de veludo”, “Um espinho de marfim”, “Uma ideia toda azul”, que empresta o título ao livro, “Entre as folhas verdes O”, “Fio após fio”, “A primeira só”, “Sete anos e mais sete”, “As notícias e o mel”. Exceto o segundo conto, “Além do bastidor”, que fala sobre uma menina que gostava de bordar, a ponto de isso tornar-se sua obsessão que a levou a ficar presa dentro do próprio bordado – um lindo jardim florido, as outras composições literárias falam sobre fadas, reis, príncipes e princesas à semelhança dos contos de fadas tradicionais, com os quais a autora mantém um diálogo.

Percebo também uma ressonância com a cosmogonia grega nos contos “Além dos bastidor” e “Fio após fio” tal como na sua conhecida composição “A moça tecelã”, há intertextualidade com o mito de Aracne. No conto “A primeira só”, existe um diálogo com o mito de Narciso. Já a composição “Por duas asas de veludo” traz a história de uma princesa que caçava borboletas nos pátios e campos próximos ao palácio e as colecionava em seu aposento. Certo dia, enquanto caçava, percebeu que não havia mais borboletas nos lugares que costumava praticar sua atividade de distração, então, adentrou no bosque onde passou o dia à espreita e, ao cair da noite, deparou-se com um tipo diferente – uma borboleta negra com asas de veludo, que lhe despertou um desejo desenfreado. Converteu-se numa busca incessante e, posteriormente, tornou-se uma obsessão.

Neste texto, lanço um olhar interpretativo ao conto “Por duas asas de veludo”, empregando como baliza a teoria de Vladimir Propp sobre as transformações dos contos tradicionais russos. Teoria na qual o pesquisador apresentou distinções entre as formas fundamentais, inerentes ao gênero e suas formas derivadas, o que demonstra que o gênero não está determinado, mas encontra-se em movimento, tanto que serviu de base para que a autora brasileira buscasse seus fundamentos para, a partir deles, criar seus contos, os quais ela mesma designa de “contos maravilhosos”, uma espécie de alternativa para distingui-los dos contos de fadas tradicionais. O escopo é estimular a leitura de textos literários em sala de aula, porque a literatura contribui para a formação e a emancipação do sujeito, pois além de ser uma forma de expressão também produz conhecimento e autoconhecimento.

Ao contrário dos contos tradicionais o conto, “Por duas asas de veludo” não inicia-se com a conhecida frase “era uma vez” ou ainda, “algum tempo atrás”, que cria brechas para que seja tecido os fios condutores da narrativa e que sugerem um distanciamento temporal dos acontecimentos. O conto de Colasanti começa com a enunciação de um narrador observador que conta da perspectiva de quem fala e vê: “A princesa pegou a rede, o vidro, a caixinha dos alfinetes e saiu para caçar”. (COLASANTI, 2006, p. 20), o que dá ao leitor uma ilusão de que os fatos acontecidos não estão temporalmente distantes do dele.

28 Doutora Estudos Literários-PPGEL/UNEMAT. Professora no IFMT/Pontes e Lacerda. E-mail: vanderlucemoreira@yahoo.com.br

O narrador que se enuncia nesta narrativa somente conta sobre os acontecimentos de modo imparcial, não interfere nos fatos narrados, não moraliza, enfim, não manifesta seu ponto de vista.

Desde o início da composição, a escritora apresenta uma variação do conto tradicional, porque sua intenção enquanto escritora da contemporaneidade não é somente recontá-los, mas criar algo que a partir de um conhecimento com o qual as pessoas já tenham familiaridade. A inovação será confirmada desde a situação inicial, na qual, tal como nas composições clássicas, há a necessidade de uma força que cria uma brecha, um afastamento, para que a narrativa se dê. Nos contos tradicionais, poderíamos compreender como o pai que sai para cortar lenha e deixa os filhos sozinhos, ou ainda a mãe que sai e deixa a porta aberta e as crianças saem. Nos contos tradicionais, estas são situações que deixam espaços abertos para a entrada do vilão que sequestra e aprisiona as crianças, princesas, príncipes e outros. Também pode ser uma feiticeira que lança feitiços mudando os estados dos personagens como a princesa transformada em cisne e o príncipe, em sapo. Em tais situações, há sempre a solicitação de um herói ou heroína que partem para reestabelecer a ordem. Normalmente recebem objetos mágicos de presente de algum tipo de doador que lida com forças sobrenaturais, elementos mágicos que os auxiliam no reestabelecimento da ordem de estágios anteriores.

A personagem da criação literária de Colasanti goza de uma autonomia que a distingue das personagens comuns aos contos de fadas tradicionais, pois não está sob a tutela de ninguém, não está sob ameaça de perigo ou encantamento. Ela goza de liberdade, toma suas decisões por si mesma. Sendo assim, pega os objetos necessários à sua caçada e sai em busca daquilo que configura seu objeto de desejo: “Sempre atrás de borboletas, não se contentava com que já tinha, caixas e caixas de vidro em todos os aposentos do palácio. Queria outras. Queria mais. Queria todas”. (COLASANTI, 2006, p. 20). Deste modo, a situação inicial que cria a brecha e desintegra a ordem inicial da narração é a decisão da protagonista, sua busca e obsessão pelas borboletas, uma vez que ela não sofre nenhum delito. Nesse sentido, quem lhe impõe os perigos a que está sujeita é ela mesma. Sua incapacidade de moderar seus desejos que se convertem em obsessão.

Propp (2013) declara que, na forma fundamental do conto, ainda que as personagens sejam diferentes suas funções são constantes, ou seja, mesmo que exista variações, elas praticam as mesmas ações que estão relacionadas à partida. Isso significa dizer que as personagens destas composições são enviadas em busca de alguma coisa, pessoa ou objeto mágico, o que motiva sua partida. No conto de Colasanti, depreendo que a protagonista, a princesa, cumpre uma função semelhante à das personagens dos contos tradicionais, mesmo que ela não seja enviada por nenhuma outra personagem como nas composições com cuja forma fundamental dialoga. Nela, a protagonista se auto envia, ela não é aquela princesa delicada, transformada em cisne ou deitada em seu dossel, enquanto aguarda um príncipe para salvá-la. A princesa tem voz, é uma *persona* de ação, faz seu destino.

Infiro que a autora opta por essa inovação na função da personagem para atender às exigências da contemporaneidade, na qual as mulheres buscam empoderar-se, fato que demonstra que a escritora é uma observadora tenaz da cultura de sua época. Ainda que, segundo Propp (2013), o conto maravilhoso não trate de assuntos relacionados à vida cotidiana, seu papel é fundamental para a transformação do gênero.

A narrativa inicia em um segmento, o quarto do palácio, espaço íntimo, confortável, doméstico, conhecido. Ambiente fechado e seguro no qual a princesa se encontra e de onde parte, para iniciar a busca, a caça às borboletas que sentindo-se ameaçadas - “Depois de tanta caça, de tanto

alfinete nas costas, as borboletas sabiam que aquele não era lugar para elas [...]”. (COLASANTI, 2006, p. 20) - fugiram dos jardins e campos próximos ao palácio. A partida da princesa a levará a outro segmento fechado, o bosque - “para o bosque foi a princesa” - espaço desconhecido propício a risco de perigo, à eclosão do fantástico, o maravilhoso no qual as ações se desencadearão.

Considero que o espaço - o palácio - configura-se como modificação de um elemento do conto tradicional, que, conforme Propp (2013), é uma “substituição interna”, isso quando se trata de residência, que nos contos da tradição analisados por ele eram a choupana. A “substituição interna” é uma variação no tipo da moradia, ou seja, sua substituição por um palácio, ou ainda por um lugar de morada mais próximo da realidade, uma casa, um albergue. No conto de Marina Colasanti, entendo que exista substituição interna. Ao invés da choupana, há um palácio, para manter um senso de conveniência, porque uma princesa não residiria numa moradia tão modesta. No conto “Por duas asas de veludo”, há ainda a substituição da floresta pelo bosque, isso porque dificilmente uma princesa se enveredaria por uma floresta densa, ou mesmo distante, sem a presença de um acompanhante. Tais substituições internas corroboram a hipótese de que a autora conhece bem os elementos dos contos de fadas, até para saber dialogar com sua estrutura, para modificar alguns de seus elementos, quando julgar necessário, para torná-los mais realistas em relação ao lugar e ao tempo de onde conta.

Vale destacar que, embora haja indicação de espaço na *short history* de Colasanti como o quarto, o palácio, jardins, campos, bosques e lago e também de tempo como outono, manhã, noite, amanhecer, tarde, dia, não há como precisar o espaço e o tempo em que os acontecimentos se deram, pois faltam referentes como os nomes dos lugares e também referência de datas e anos. Esta ausência de referencialidade de lugar e cronologia também está presente nos contos de fadas tradicionais. A escritora brasileira escolhe manter esta identidade com a gênese do conto. Esta escolha, na verdade, traz em seu âmago toda uma sugestão de que os fatos narrados poderiam ter ocorrido em qualquer lugar/espaço e tempo.

Parece-me que esta é uma alternativa mantida nas composições da contemporaneidade. Refiro-me ao filme *Shrek* da Walt Disney Company, que visa desconstruir os contos de fadas clássicos, emprega uma linguagem ficcional que rompe todas as fronteiras, espaços temporais e coloca vários *personae* de inúmeras tradições, que estão arraigadas no imaginário das pessoas no decorrer dos séculos e os colocam interagindo em um mesmo cenário. Isso é empreendido porque os contos da tradição em sua maioria não têm uma autoria instituída, pois foram reunidos e compilados da tradição oral. Ademais, Umberto Eco, na obra *Seis passeios pelo bosque da ficção* (2003), trata sobre o conceito de cidadania universal, que permite que personagens de uma determinada obra seja transportado para outra. Tal fato possibilita que os personagens de ficção, seres com existência no papel, sejam circunscritos a um mesmo espaço e tempo, ainda que tenham sido gestados em épocas e culturas distintas. Contudo, o longa de animação da Disney, contrariado as próprias expectativas, produz um novo conto no qual percebemos rescaldos das narrativas tradicionais, especialmente dos contos a “Bela Adormecida” e a “Bela e fera”, além é claro, de dialogar com muitos outros. O objetivo de tê-lo encenado aqui diz respeito aos aspectos espaço/tempo, na medida em que o lugar onde os fatos acontecem é chamado “Tão Tão Distante”, que bem pode ser qualquer espaço, bem como há uma indeterminação de tempo. Com efeito, isso empresta aos contos da contemporaneidade um caráter de universalidade, tal como nos contos clássicos, uma vez que não são inscritos em um espaço/tempo limitado. Assim, as situações das quais tratam poderiam acontecer em qualquer tempo e em qualquer espaço, isso, porque se trata de

coisas, sentimentos, ações e situações inerentes ser humano, ainda que para tal recorram a expedientes mágicos, fantásticos, maravilhosos em busca de uma resolução, reequilíbrio para os conflitos que os afligem.

No conto “Por duas asas de veludo”, a situação que desencadeará toda a ação narrativa é o desejo da *persona* princesa pelas borboletas e sua procura por elas. O conto como sabemos é um gênero de forma breve como assegura Ricardo Piglia em seu livro *Formas breves* (2004), no qual formula teses sobre o conto e declara que “o conto é um tratado sobre economia da arte”, (p. 98). Julio Cortázar, no livro *Valise de cronópio* (1993), no capítulo “Alguns aspectos do conto”, assegura que o conto assim como a fotografia traz em sua constituição a noção de limite. Deste modo, no conto de Colasanti, a ação narrativa acontece em tempo cronológico relativamente curto, até mesmo por exigência da estrutura do gênero de sua escolha. Então, o espaço entre o afastamento do castelo, espaço tópico, conhecido e o período de busca, quando adentra-se pelo bosque, espaço atópico, desconhecido é curto. Tudo transcorre em dois dias.

No primeiro dia, a princesa depois de procurar as borboletas por horas a fio dentro do bosque, vê, ao chegar da noite, aquela que constituirá o objeto de sua busca, entretanto, a personagem falha em sua primeira prova de qualificação, que se impôs. Isso quando tropeça em uma pedra e cai:

Era quase noite quando a viu, imensa borboleta negra voando lenta no azul que se apagava. Correu querendo acompanhá-la. Tropeçou numa pedra, perdeu-se entre os arbustos. O céu limpo, onde estava a borboleta? Pensou tê-la visto numa direção. Foi para lá. Mas tudo era quieto, só a água se encrespava na superfície do lago. (COLASANTI, 2006, p. 21-22).

Na fração de um instante, ela enxerga aquilo que terá um efeito transformador em sua vida, no entanto há um tropeço no meio do caminho, a pedra que provoca o afastamento dela daquilo que constitui o objeto de seu desejo. A autora usa o afastamento como recurso para aguçar a curiosidade do leitor, para toda a ação que virá a seguir. Também é uma estratégia para retirar a personagem de um cenário, bosque, e colocá-la em outro. O afastamento dá-se com o retorno da princesa ao castelo, fato que lhe permite reorganizar seus estratagemas de caça. Ainda que a princesa tivesse encontrado o que buscava, não tinha conseguido capturá-lo, mas desta vez não se tratava de uma borboleta comum, mas uma espécie diferente daquelas que já tinha. O fato de não o ter capturado provoca um afastamento temporário de seu bem desejado, pois falhara na primeira prova de qualificação. Ela não desiste de sua busca, retorna ao castelo e, durante a noite, faz planos para uma nova caçada, pois não falharia numa nova prova.

O episódio ocorrido no bosque provocou uma mudança no comportamento da princesa. Seu desejo de adquirir aquele espécime foi ampliado de modo exponencial. Ela escolheu um lugar de destaque em seu aposento para expô-lo. Sonhou que viajava deitada em suas asas de veludo e até jurou que pararia de caçar se conseguisse pegá-la. Tão logo amanheceu, munuiu-se de seu equipamento de caça, mas desta vez, diferentemente das outras, não levou rede, vidro e alfinetes “[...] armou-se de arco e flecha e saiu para o bosque”. (COLASANTI, 2006, p. 21). Parece que intuitivamente previa que desta vez algo diferente irromperia e ela estaria preparada para agir ante algo novo.

A noite tem um papel importante nesta narrativa por ser um elemento simbólico ambíguo, do qual a autora haure inúmeras possibilidades significativas. Assim como fez em relação ao espaço e ao tempo, astutamente Colasanti não referencia também a princesa, portanto, não sabemos seu nome, se

criança, jovem ou adulta, o que significa que poderia ser tanto um como outro. Isso também não é um fator determinante para a composição. Importa que se trata de pessoa do sexo feminino, impetuosa e decidida, que depois traçar um objetivo o levará às últimas consequências. O ponto fundamental está na situação vivida por ela. O descomedimento da busca por aquilo que configura seu objeto de desejo torna-se uma obsessão que será ampliada à noite: “Sonhou com a borboleta. Viajava deitada nas suas costas e as asas de veludo a afagavam no bater do voo”. (COLASANTI, 2006, p. 22). O sono traz o sonho, o devaneio que lhe permite viver uma experiência prazerosa que somente intensificará sua sede de posse. É como se a princesa tivesse um sentimento de direito de propriedade em relação às borboletas, – parece que ela encontra sua liberdade privando-as das suas. Tudo isso, sem questionar-se se o que fazia era certo ou errado. Vale destacar que a autora em momento algum tenta transmitir ensinamentos moralizantes em relação ao comportamento da princesa. Ela delega ao leitor a reflexão, a atitude e situação vivida pela princesa.

No segundo dia, a personagem pega seus instrumentos de caça e parte em busca da borboleta negra de asas de veludo. Foi para o mesmo lugar onde viu a borboleta e esperou o transcorrer do dia pacientemente deitada, vejamos:

A manhã passou. A tarde passou. A noite soprou seu vento. E no vento da noite veio a borboleta preta.
Desta vez não perderia. Sem tirá-la do olhar, sem errar o passo, a princesa avançou entre as árvores, chegou à beira do lago. E a viu descer as grandes asas num último esforço, para pousar sem mergulho, não borboleta, mas cisne, nobre cisne negro. (COLASANTI, 2006, p. 22).

Ao cair da noite, a personagem vê algo parecido com o que buscava e constata que a borboleta ansiosamente esperada era na verdade um cisne negro. Apesar de algo estranho a sua expectativa surgir, a princesa não recua. Acontece, então, a substituição imediata do bem desejado, porque, mesmo percebendo que havia sido enganada pela sua visão na noite anterior, ela, como em efeito de encantamento arma o arco e solta a flecha: “Estremece a água do lago. A princesa arma o arco, retesa a corda, crava a seta de ouro no peito do cisne”, (p.22), e algo surpreendente é desencadeado, vejamos:

Mas é do peito dela que o sangue espirra. E filete, e jorro, banhando a roupa, desfazendo a seda por onde passa, transforma seu corpo em penas, negras penas de veludo. O dia adormece. No lago dois cisnes negros deslizam lado a lado. Brilha esquecido o arco de ouro. (COLASANTI, 2006, p. 22).

Neste momento, ao anoitecer temos a eclosão do maravilhoso, do estranho que foge ao princípio da realidade. Reafirmo a importância da simbologia da noite no conto. É ela que cria a brecha para a entrada do maravilhoso, do fantástico, na medida em que traz em sua significação uma carga de mistério e ambiguidades propícias a acontecimentos de fatos inusitados. Assim que a princesa dispara a seta, percebe que o sangue jorra de seu peito, manchando sua roupa por onde escorre e, simultaneamente, transforma sua roupa em penas negras. O narrador da cena não fala sobre a dor causada pelo ferimento, escolhe omitir o elemento que traria uma tonalidade realista à composição, para preservar a atmosfera maravilhosa. Através de gradação, um recurso comum ao gênero lírico, o processo de transformação é descrito de modo pausado, para o leitor acompanhar os passos da transformação, tratado como ato poético que coloca a imagem na vista do leitor que,

tal como a personagem que não sente dor física, também não sente piedade ante o ato, sente-se como encantado, maravilhado diante do inesperado.

Com o fim do dia, a noite se instala e nela se vê a imagem do lago com dois cisnes negros flutuando sobre as águas. O fato desperta curiosidade, pois, se havia uma borboleta/cisne, parece-me uma espécie de projeção que a princesa fazia de si até o momento em que foi transformada. De onde teria vindo o outro cisne? É importante destacar que o cisne também é uma criatura sobre a qual existe uma aura simbólica. Na mitologia grega simbolizava Zeus, o rei dos deuses, que teria se transformado em cisne e seduzido a rainha espartana, Leda, do conhecido mito “Leda e o cisne”. A autora opta por um fim aberto a múltiplas indagações e interpretações, até mesmo porque as obras de arte literárias não têm como pressuposto dar respostas, seu objetivo é levantar questionamentos e reflexões acerca do objeto artístico. O conto é uma narrativa de curta extensão que, conforme Piglia (2004), lida com duas histórias, enquanto desvela a primeira, mantém a segunda em segredo.

Retornando à questão da substituição do bem desejado, borboleta - que tanto a princesa queria para chamar de sua - pelo cisne, a escritora leva o leitor intuitivamente a pensar sobre a identidade de sua obra com o conto “O lago dos cisnes”, narrativa clássica bastante conhecida, que trata da história de moças transformadas em cisnes. A obra tem um fim dramático, servindo, inclusive, como motivo para Tchaikovsky compor o balé dramático, encenado pela primeira vez pelo Balé Bolshoi em Moscou em 1877. No momento de seu lançamento não caiu no gosto público, mas nos anos posteriores tornou-se sucesso de público e bilheteria. Mesmo existindo o diálogo entre as obras, não se trata de um intertexto direto. Accampora, na sua Dissertação de mestrado-UFRJ (2016) intitulada *Intertextualidade, mito e simbologia nos contos maravilhosos de Marina Colasanti*, contribuiu para minha compreensão acerca desta noção, ao afirmar que

nos contos de Colasanti, a intertextualidade se dá de forma implícita, mais precisamente na forma de alusão, pois não encontramos citações que mostrem a quais textos a autora fez referência. Devido à natureza curta dos contos, podemos dizer que Marina fez uso do recurso da intertextualidade de modo que isso lhe permitiria dispensar tantos detalhes de uma história que já faz parte do conhecimento geral da maioria das pessoas, como é o caso dos contos de fadas e dos mitos. Além disso, a autora reconhece a importância dessas histórias para a cultura de um povo, e o resgate destas através da intertextualidade constitui uma forma de perpetuar essas histórias no imaginário popular. (ACCAMPORA, 2016, 47).

A intertextualidade implícita é percebida pelos leitores familiarizados com as narrativas tradicionais, as quais são muito difundidas em diversas culturas. Deste modo, Colasanti revitaliza os contos da tradição e ganha leitores para as composições da contemporaneidade. Ainda contribui para alargamento de um diálogo intercultural entre leitores das mais diversas faixas etárias, na medida em que concede-lhes uma forma de acesso e ampliação a seus horizontes de leituras. Isso porque seus contos, embora constantemente rotulados de infantil/juvenil, podem ser lidos por leitores de toda faixa etária. São obras de criação literária, portanto rotulá-las seria um modo de restringi-las. Ademais, a própria autora afirma em entrevistas que não escreve para um tipo de público definido, mas sobre situações que despertam interesse nas pessoas.

Com efeito, não há como negar que o livro *Uma ideia toda azul* (2006) não foi pensado para também atrair o público infantil/juvenil, que atualmente tem sido atraído em massa para os dispositivos tecnológicos tais como celulares, tablets, *notbook*, o que os leva a ler várias tipologias de texto, no *What's*

app, no *Facebook*, no *Twitter*, dentre outros. Isso não significa dizer que esses dispositivos constituem-se como concorrentes dos livros, significa que ainda não tiveram suas potencialidades exploradas, como a veiculação de textos literários. Deste modo, os conteúdos veiculados têm distanciado seus usuários da leitura de obras literárias. Um dos recursos usados pela autora para atingir este público é a ilustração da capa e dos desenhos feitos por ela mesma. Suas ilustrações constituem-se elementos de motivação para os leitores desta faixa etária. Zilberman (2003), no livro *A literatura infantil na escola*, trata sobre a importância da literatura destinada a crianças e jovens e afirma que ela tem um papel formador em suas vidas, na medida em que os ajudam a reconhecer-se.

De acordo com Zilberman (2003), as características do livro organizado para crianças e jovens são as seguintes: a) eles não têm tema específico, fato que pode ser averiguado nas *obras* de Colasanti, sua produção versa sobre vários temas; b) não é determinada por forma específica, ou seja, trata-se de obra que se nutre de outros gêneros. Vemos isso não só no conto “Por duas asas de veludo”, mas em quase toda produção da autora, em que se percebe uma dicção lírica, e a ressonância dos contos da tradição.

Propp (2013), também fala sobre assimilação/transformação de duas formas em uma só. Conforme ele, há que se examinar de modo especial a assimilação literária e arcaica. As noções de Zilberman e Propp também podem ser observadas em Piglia (2004) e Cotázar (1993), porque corroboram o pensamento de que o conto enquanto gênero está em movimento, significando que seria impossível uma única teoria abarcar suas especificidades. O próprio Propp elaborou uma teoria sobre os contos maravilhosos e declarou que o conto não pode ser reduzido a uma teoria única e fundamental. Ainda que preserve elementos de uma estrutura fundamental, sempre será possível a inovação. Levando em consideração esta ideia, considero que as criações literárias de Colasanti, especialmente o conto “Por duas asas de veludo” constitui-se como uma inovação da forma fundamental. A autora recorre a este expediente, inclusive por causa de uma exigência da contemporaneidade. Zilberman assegura que os livros para crianças transitam pelo real e o maravilhoso, o que pode ser constatado na obra da autora. A situação problematizada em sua obra parte do real nela presumido e sua resolução culmina no maravilhoso, transmutação da princesa em cisne. Isso remete a outra característica sobre o livro infantil, segundo a autora: ele aceita modalidades próprias, o conto de fadas e histórias com animais. Zilberman afirma ainda que, o livro pensado para crianças incorpora a ilustração, sobre a qual já mencionei acima.

Concordo com Zilberman que a literatura de modo geral contribui para formação e emancipação de leitores infantis, juvenis e adultos. A obra de Colasanti, para além de preencher nossa necessidade de ficção e fantasia como observa Antonio Candido, também expõe as fragilidades e inconstâncias do gênero humano na medida em que traz ensinamento de que a obsessão pode alterar o curso das coisas e trazer consequências inesperadas.

Outro elemento fundamental para atrair a participação deste público é a linguagem, o tamanho da fonte a espacialidade das palavras nas páginas e extensão do conto. A escritora emprega uma linguagem simples, com frases curtas marcadas pelo uso de vários sinais de pontuação que exige a atenção do leitor, recurso utilizado para pausar o texto acentuando o ritmo da prosa, que em certas passagens está carregada de lirismo. A linguagem é concisa para atender uma exigência do gênero, entretanto é carregada de significação. A fonte tem um tamanho bom, pois geralmente crianças não gostam de ler textos com letras pequenas apertadas nas páginas. Além disso, não se sentem motivados

a lerem textos longos, por isso Colasanti escolhe organizá-lo em duas páginas. O fato de o livro visar também ao público infantil/juvenil não lhe tira créditos, ao contrário, tenta ganhar leitores para os textos literários desde a mais tenra idade, porque, de acordo com Regina Zilberman, “A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com a missão pedagógica”. (ZILBERMAN, 2003, p. 29). Ela ensina porque faz experimentar, vivenciar as situações nela tratadas.

Propp (2013) aborda o vínculo do conto tradicional com a religião, a qual seria uma forma primária e o conto uma forma secundária e assegura que há também contos sem vínculos com a religião. Acredito que os contos de Colasanti não apresentam vínculo com a religião. Entretanto, é permeado pela religiosidade, pois discute questões inerentes ao gênero humano, seus anseios e fragilidades. Ademais, há que se considerar também que o elemento maravilhoso eclode com a perspectiva da presença de uma força sobrenatural, ainda que isso não seja mencionado na composição.

Depois de realizada a leitura do conto de Marina Colasanti, diria que nele não existe um delito inicial, assim como não há um vilão. Há uma situação – busca convertida em obsessão pela posse do objeto de desejo, borboleta negra das asas de veludo, que culmina na transformação de estado, abrindo caminho para o surgimento do maravilhoso que acontece ao anoitecer entre os elementos ar e água. A água é o elemento em que a transição da transformação da princesa em cisne se concretiza, é um elemento simbólico e ambíguo, porque simboliza tanto a morte como a vida. Aqui também é percebido como um rito de passagem, a travessia de um estado a outro. Neste conto, a água representa a morte de uma existência corpórea física de uma princesa que vivia presa em seu palácio e que tinha como meio de burlar sua jaula de portões abertos a atividade de caça. Assim preenchia suas horas vazias, privando as borboletas de sua liberdade, ao persegui-las, aprisioná-las e espetar-lhes as costas com alfinetes e expô-las em seu aposento real como troféu. Encena também a vida, ou um recomeço de vida, na qual existe um universo imenso a ser visto, revisto, descoberto e redescoberto, pois sua transformação implica também uma mudança de perspectivas sobre como via as coisas. A nova situação, ainda que lhe impusesse certas limitações, também ampliava sua liberdade, pois na nova condição tinha asas que lhe possibilitavam voar, ver as coisas do alto, sendo assim, estava ante um mundo novo a ser descoberto.

Enfim, Colasanti inova a forma fundamental do conto maravilhoso tradicional, conforme estudo de Vladimir Propp, para adequá-lo a uma forma que atenda às exigências do nosso tempo em que o sujeito está sozinho e isolado. O narrador não menciona em todo conto a presença de outro personagem. Em nenhum momento a princesa está acompanhada em suas caçadas, nem tutelada por um adulto. Faz suas escolhas sozinha e parece não hesitar ante algo novo, é forte e destemida, encara as consequências de seus atos sem fazer disso uma tragédia. Parece ser na nova condição que se sente livre e apaziguada consigo mesma. Por meio da personagem princesa, a autora enaltece a figura feminina, sempre relegada a segundo plano no decorrer dos séculos. Faz isso de modo leve e fluido, sem trazer o peso do engajamento, do panfletário.

Referências Bibliográficas

- ACCAMPORA, Giselli Rosa. *Intertextualidade, mito e simbologia nos contos maravilhosos de Marina Colasanti*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972

COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. São Paulo: Global, 2006

MCCAUGHREAN, Geraldine. *O lago dos cisnes e outras histórias*. Trad.: Maria Luiza Newlands Silveira. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Trad.: José Marcos Mariani de Macedo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004

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

COTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Trad.: Davi Arrigucci Junior e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed.: São Paulo, Global, 2004

ENFOQUES INOVADORES PARA A PESQUISA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS

Vanessa Fabíola Silva de Faria (UNEMAT)²⁹

A prática é sempre subestimada e subanalisada, ao passo que, para a compreender, é necessária muita competência teórica, muito mais, paradoxalmente, do que para compreender uma teoria. (BOURDIEU, 1996, p. 60)

Introdução

O tema desta mesa deixou-me pensativa por dias a fio: o que poderia ser considerado inovador na formação em Letras? E, mais, a que chamamos de inovação nesta formação e, em específico, no Estágio Supervisionado?

Com estas indagações em mente, procurei retomar minha experiência nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III ofertadas entre 2015-2016 em uma turma fora de sede, buscando nestas experiências um ponto de apoio às reflexões que pretendo desenvolver.

Nesta exposição, procurarei me deter nos sentidos que se dão aos termos “inovação”, “prática” e “teoria”, pois os três encontram-se intimamente relacionados no caso desta exposição. Assim, a exposição divide-se em três partes: na primeira, tento tecer algumas considerações a respeito destes três conceitos e como são compreendidos no âmbito das disciplinas executadas; na segunda parte exponho alguns exemplos transcritos de relatórios de estágio articulando-os à discussão anteriormente apresentada. Por fim, concluo apontando para os perigos da fetichização e banalização do termo “prática”, nos discursos sobre formação docente, que pode consolidar o estado de sucateamento em que nos encontramos ao negar a profissionalização docente.

1. Tentando organizar a barafunda dos usos de “inovação”, “teoria” e “prática”

Início expondo, ainda que brevemente, o intento de discutir os usos dos termos “inovação”, “teoria” e “prática”.

A respeito destes termos parece-me haver certo fetiche. Explico-me melhor tomando o termo *inovação* como exemplo. Ninguém discutiria o fato de que inovar é algo bom e que carregue consigo toda uma carga semântica bastante positiva. No entanto, é em relação aos usos deste termo no discurso pedagógico que me posiciono.

A definição do termo *inovação* nos permitirá vislumbrar como e porque também entendo que os termos *teoria* e *prática* são também alvos de fetiche. Etimologicamente, inovação tem sua raiz na palavra latina *innovare*, cujo significado é incorporar, trazer para dentro, inserir a novidade. Mas, se na origem, o termo se liga à ideia de renovação, tal definição ainda não contempla os usos modernos da palavra, pois se confunde com mudança, novidade, invenção e vários outros possíveis correlatos. A abordagem clássica do termo, encontrada em Schumpeter (1997), remete a noção de ações radicais que envolvem a introdução de novo elemento ou a combinação deste com elementos antigos.

²⁹ Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no campus de Pontes e Lacerda. Graduada em Letras, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: vanessafabiola@unemat.br

Partindo desta caracterização da inovação como formas de combinar recursos para produzir novos produtos, processos, formas de organização ou materiais, o autor, posteriormente, ampliou seu escopo postulando a inovação como uma alteração radical de um padrão de produção, explorando-se tecnologia original com o objetivo de promover novos produtos e/ou serviços.

Desde os anos 70 do século XX, o termo inovação tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores. Dentre estes, destacam-se Huberman (1973), Cardoso (2000) e Fullan (2001). No Brasil, destacam-se, sobretudo, os trabalhos de Saviani, Goldemberg e Krasilchik (cf. Garcia, 2009).

Como se pode observar, autores da área da Educação partiram das considerações sobre o termo na área econômica para falar em inovação educacional. No entanto, Garcia (2009) destaca que o termo, embora utilizado na descrição de estratégias visando à melhoria na qualidade de ensino e na formação de professores, muitas vezes é utilizado de uma forma rasa ou simplista, caracterizando reforma, modernização ou mudança. Neste sentido, pode-se pensar na atual onda de incentivo do uso das TIC's como sinônimo de inovação, ou o ensino de gêneros textuais há algum tempo. Mas observa-se que muitas práticas que se dizem inovadoras são, na verdade, um consumo acrítico de ideias educacionais, um modismo. Essa adoção acrítica, a tendência ao “modismo” é muito mais parecido com o chamado de “efeito manada” do que com inovação, na medida em que inovação traz embutida a premissa do pioneirismo. De modo geral, podemos estabelecer um consenso estabelecido em torno do tema inovação:

sua definição está mais relacionada a uma mudança deliberada e intencional com finalidades de melhorar o sistema educativo. Fullan (2001) caracteriza-a como um processo aberto e multidimensional.(GARCIA, 2009)

Mas o que essa discussão tem a ver exatamente com as noções de teoria e prática?

Parto, nesta exposição, do princípio de que todos esses termos se transformam um pouco num “balaio de gatos” todos misturados e consumidos de forma acrítica, mas, quando postos em circulação nos discursos, dão a ilusão de adesão às proposições de mudança e inovação em educação.

Tenho percebido, já há algum tempo, um discurso de supremacia da prática. Nesse sentido, a prática tem sido alvo de diversos investimentos por parte de autores e também da legislação educacional. Sem tirar o mérito da questão, deixo bem claro, aqui, não se tratar de menosprezar o componente prático nas disciplinas, e, tampouco no Estágio Supervisionado, mas de redimensionar os sentidos ao que chamamos de prática.

Vários estudos, desde os anos 2000, têm passado a considerar a natureza compósita e amalgamada dos saberes docentes, conceito exposto por Tardiff e Raymond (2000). Segundo os autores, tais saberes vão sendo articulados, incorporados e aglutinados ao longo dos percursos pessoais do docente. Essa trajetória de construção caracteriza o “pluralismo epistemológico dos saberes do professor”, os quais são construídos não só a partir da formação acadêmica (saberes disciplinares e curriculares), mas também da própria experiência de vida e do exercício da profissão. Espera-se deste profissional, além dos conhecimentos teóricos adequados ao exercício da profissão, um saber prático desenvolvido ao longo do exercício profissional: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Nesta perspectiva, a noção de prática, longe de ser um conceito banal, é algo que identifica os professores como sujeitos que

possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (Tardif p. 228). Tais saberes práticos – faz-se necessário ressaltar – não devem ser confundidos com os saberes oriundos da prática, uma vez que “eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente” (Tardif, 2007, p. 49)

Tal noção de prática contraria completamente a ideia de um professor incapaz de fazer escolhas deliberadas e responsabilizar-se por sua aula, delegando a outrem (livros didáticos, orientações curriculares, etc) a tarefa de elaborar sua própria aula. Mas é justamente esta a imagem que se tem deste profissional quando se percebe o descrédito generalizado sobre essa capacidade do professor. Este descrédito é também sustentado pela percepção de fragilidade da formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura, (cf. Fairchild e Bormann, 2014). Para além da análise sobre matrizes curriculares de cursos de formação apresentada pelos autores, desconfio que o discurso generalizado de supremacia da prática, que vem tomando força como resultado, sobretudo, de leituras enviesadas acerca da literatura e da legislação acerca da prática, seja igualmente um potencial fomentador da percepção negativa acerca do profissional do ensino. Esse discurso de supervalorização da prática é facilmente observável nas afirmações corriqueiras do tipo “a teoria não funciona na prática” ou “na prática, a teoria é outra” e outros aforismos da mesma natureza.

Divididos entre suas crenças, afirmações do senso comum e as discussões teóricas às quais se expõem durante o curso, os estagiários, especialmente durante a etapa teórica do Estágio, não apresentam, em seus relatórios, como concebem essa vinculação entre teoria e prática. É sobre a escrita destes relatórios que tratarei no próximo tópico.

2. Os Relatórios de Estágio

Na busca pela compreensão de como os graduandos concebem a relação entre teoria e prática, ou de como a uma determinada prática subjaz uma orientação teórica específica, voltei-me para os relatórios de estágio, redigidos após a etapa da regência, tendo como suporte o diário de campo, preenchido pelos estagiários tanto na etapa de monitoria, quanto na etapa da regência. Por essa razão, escolhi fragmentos das três seções de cada um dos três relatórios observados: a primeira seção diz respeito ao cenário observado durante a monitoria, a segunda diz respeito ao cenário da regência e a terceira, à problematização. Esta última seção tanto pode se dedicar a uma reflexão e análise do cenário observado quanto das propostas de intervenção realizadas durante o período de regência.

Início, transcrevendo trechos do Relatório A:

Segmento A1: (...) ela pede para abrir o livro e ler sobre O Romantismo em Portugal, apresenta o Soneto de Almeida Bogaça, (...)

A professora explica o que é soneto e porque é escrito dessa forma, explica também o porquê os autores morriam mais cedo com 30 anos ou pouco mais de idade, é que eles pensavam muito para chegar a uma estrutura perfeita, eles se isolavam muito em cavernas úmidas para sair um poema de qualidade e inteligentes e é onde eles ficavam doentes com pneumonia, cirrose e outras doenças e é onde morriam com 30 anos.

Segmento A2: Nesta sala explica o que é soneto e sua composição e o eu lírico, e ainda dentro do assunto o que é pretérito indefinido. A profª pergunta o que significa morrerá e que tem que lembrar em outra aula para entender o soneto pretérito e poema. A professora e alunos trocam de informação muitas vezes, ela não deixa ninguém com dúvidas, a maioria lê e responde os exercícios no caderno.

Segmento A4: (...) A professora (...) volta a explicar novamente e passa alguns exercícios para não ficar nenhuma dúvida.

Exercícios da revisão sobre Orações subordinadas;

Leia: Sabia que o beija flor bate as asas setenta vezes por segundo? É? Não sou incrível? Não, Incrível é quem contou.

1) Na fala do beija-flor, há uma oração substantiva, identifique-a e classifique-a.

2) O humor é construído a partir da quebra de expectativa provocada pela resposta negativa do ratinho.

A) Qual era a expectativa do beija-flor ao fazer a pergunta ao ratinho?

B) Porque o beija-flor foi surpreendido com essa conversa?

Segmento A5: C) Neste exercício se pedia para copiar a letra da música de Tom Jobim Eu sei que vou te amar. A professora pediu aos alunos que escrevessem cada verso em uma linha em seu caderno e explicou como fazer a análise das orações subordinadas. Disse ainda que a letra é bonita e mesmo assim os alunos não estavam querendo copiar: eles querem a cópia da letra porque seria mais fácil. Ela ficou irritada e acabou ditando toda a letra da música pra eles irem copiando, pois o próximo exercício seria para os alunos sublinhar algumas palavras desta música como: amar, sofrer e chorar. (...)

(...) Observei que todos os alunos reclamaram que está muito difícil, mas em geral ficam o tempo todo em conversas paralelas, ninguém fica quieto o suficiente para ler os exercícios. Enfim, eles não têm tanta paciência, e é desinteresse deles mesmos.

Relatório A – Seção: Regência

Segmento A6: (...) No primeiro dia nos apresentamos e dissemos que éramos alunos da faculdade de Letras da Unemat (...)

O nosso objetivo inicial era recapitular o conteúdo trabalhado sobre orações subordinadas adverbiais, com a posterior aplicação e criação de uma atividade criada e desenvolvida numa plataforma para criação de games (...), com o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de realizar atividades de língua portuguesa através de um game com o uso da internet. (...) eles acharam muito legal a proposta de fazer game, mas antes usamos as duas aulas que tínhamos para lembrar o tópico Oração Subordinadas, focamos nas Substantivas Subjetivas e Objetivas.

Segmento A7: 20/03 – Neste dia a ideia era usar os computadores para acessar o site fazgame.com.br e ensiná-los a criar um jogo para usar bem mais o português formando períodos compostos por subordinação ensinados nas aulas anteriores. Alguns dias antes, reservamos a sala de computação (...), mas infelizmente a net estava muito ruim e caía demais. Deixamos o faz game de lado, mas ensinamos os procedimentos necessários. Alguns alunos até gostaram da ideia que propusemos, pra eles elaborarem o game em grupo e em casa, seguimos então o plano “b”: fizemos um jogo com eles com o mesmo objetivo do fazgame. Recortamos algumas frases para eles completarem com as orações subordinadas adequadas, eles gostaram muito da brincadeira e puderam aprender mais sobre oração subordinada. Aproveitamos algumas frases dos exercícios anteriormente feitos com a professora regente. Alguns grupos tinham folhas de papel com a oração principal escrita, outros tinham a subordinada que lhe acompanhava. Na brincadeira, o primeiro grupo devia, na frente da sala, ler e mostrar o papel com a oração principal, outro elemento do mesmo grupo devia levantar um cartaz contendo as perguntas o que? Se? Ou ainda Quem?, alguém do outro grupo erguia a folha de papel com a subordinada adequada. Nossa ideia era sempre propor uma frase de alguma música. Além disso, eles precisavam procurar e pesquisar qual era a música.

Alguns exemplos das frases que aplicamos com os alunos.

A) Sabia que o beija flor bate as asas setenta vezes por segundo?

B) Eu sei que vou te amar

C) Anunciaram e garantiram que o mundo ia se acabar.

D) Eu só quero que você saiba que eu estou pensando em você.

E) Quem espera que a vida seja feita de ilusões.

F) É preciso saber viver.

G) Você tenta provar que tudo em nós morreu.

H) E quando eu falo que eu já nem quero.

I) É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã.

J) Desejo que você tenha a quem amar

Aplicamos essa brincadeira no intuito de ensinar para ficar mais fácil no aprendizado, e, pelo que presenciei, deu certo, eles gostaram muito e aprenderam também. Alguns alunos chegaram a comentar que a maioria das orações subordinadas

substantivas nas letras de músicas que procuramos eram as objetivas. Parabenizamos estes alunos pela observação e terminamos as últimas orientações para que eles fizessem o joguinho na plataforma. A apresentação do game, já pronto, era a tarefa principal e a professora concordou em que fosse um dos itens de avaliação do bimestre. (...)

Aplicamos a mesma atividade no mesmo dia na outra sala, o 3º E. A matéria era a mesma sendo que notei as reações diferentes, pois a receptividade não foi tão boa: os alunos não foram muito compreensivos com a questão da internet, se recusaram a jogar em sala, como fizemos no 3ºA e disseram que aquilo era coisa de crianças.

Assim, como plano B, rapidamente imprimimos letras de duas canções e pedimos que classificassem as orações subordinadas substantivas que conseguissem encontrar. Mas depois desta parte inicial, com um pouco de insistência eles aceitaram a ideia de criar um jogo na plataforma sugerida.

Relatório A – Problematização

Segmento A8: Para mim o que mais saltou aos olhos é a diferença das reações entre os dois 3º “A” e “B”, afinal aplicamos o mesmo conteúdo e a mesma abordagem com o mesmo objetivo de fazer o game, ensinar sobre orações subordinadas etc., mas a receptividade foi muito diferente de uma turma para outra. O que realmente percebi foi o entusiasmo da turma A para a turma E. (...) A turma E não demonstrou muito interesse nem mesmo quando propusemos o game, mas quando fizemos o jogo da montagem de frases, numa espécie de gincana, percebi uma ligeira manifestação de interesse em participar. Foi só então que vi algum resultado: até que enfim conseguimos fazê-los por a cabeça pra pensar e pelo menos gostaram do jogo, embora no início dissessem que era uma atividade muito infantil. Notei que nesta turma os alunos não se juntam muito, então nós mesmos juntamos a equipe e ninguém falou nada, só participaram. Uma aluna mencionou que na sala não havia parceria e que isso dificultaria fazer o game em casa, pois não se juntam ou porque não se relacionam bem entre eles ou porque alguns não tinham tempo. Este me pareceu ser outro fator positivo no uso do jogo: a brincadeira acabou aproximando um pouco esses alunos. Eram alunos que muitas vezes nem conversavam entre si. (...)

Segmento A9: Para encerrar, entendo que o problema que um estagiário enfrenta, em sala, é que temos limitações, e embora tenhamos muita vontade de “sair” do convencional e ensinar de fato um aluno, fora dos modelos pré-estabelecidos, percebemos que não é tão fácil assim. A coordenadora da escola sempre nos disse que a força de vontade que temos quando saímos para dar aula é enorme, que temos ideais de querer ensinar, mas a realidade é bem outra: “não vão com tanta esperança que quando estamos em sala temos regras a ser cumpridas, essa fala tão baixo-astrol desanima qualquer iniciante, por maior que seja nossa vontade de superar nossas dificuldades e ensinar. Ela ainda dizia: “Temos alunos estagiários que, no início, tinham tanta vontade de mudar a escola, mas bastou dois meses em sala, começaram a desanimar”, e frequentemente dizia que na realidade não podemos “ensinar”, e sim passar o conteúdo. Acredito que haja muita diferença entre uma coisa e outra. Por outro lado, fico sempre pensando no que a coordenadora da escola e os professores dizem e o que a professora do Estágio diz. Às vezes penso que os dois lados tem sua razão. Na faculdade, não há dúvidas de que aprendemos as teorias necessárias, mas não ignoro que a realidade da escola é outra. É desanimador chegar a uma sala que tem alunos sem nenhum interesse e quando pedimos trabalho extraclasse ou para se juntarem em grupos, eles já falam que não dá ou que o grupo não é unido, enfim, acabamos fazendo mais ou menos e às pressas, em sala, muitas coisas legais que poderiam ser feitas extraclasse e com o potencial de expandir o conhecimento deles. Esses foram os principais tipos de limitações e obstáculo que encontramos, além é claro, da enorme diferença dos empenhos e rendimentos dos alunos da sala, vários desníveis entre eles, especialmente de alunos que não tem condições de seguir adiante, mas sabemos que não será reprovado, então, temos que, infelizmente, vendar os olhos e seguir.

Relatório B

Relatório B: seção Observação

No dia 22/02/2016, (...) Ela comentou brevemente com eles sobre os cinco itens cobrados na redação do ENEM e passou no quadro um pequeno texto “O valor da pontuação” pedindo para que eles pontuassem o texto de forma que a herança ficasse para cada um dos familiares elencados. Logo, eles corrigiram a atividades; alguns acertaram, outros não. Em seguida, eles começaram a fazer os exercícios da folha e, após terminarem, corrigiram as atividades juntos.

Segmento B1: No dia 04/03/16, no 1º e 2º horários, assistimos às aulas do 2º ano “B”. Nesta aula, a professora começou a trabalhar o livro didático com eles: “Linguagem entre textos, entre linhas”. Explicou-lhes que todo o conhecimento adquirido até a 8ª série, é aprofundado no ensino médio. Comentou que a linguagem padrão é a que respeita todas as regras e a informal é mais próxima da língua que falamos no dia a dia. Explicou os tipos de linguagem (subjativa e objetiva). Em seguida, pediu para que realizassem algumas atividades do livro didático, referentes a seis textos, nos quais deveriam encontrar os elementos contextuais e lhes disse para não confundirem gênero com tipo textual.(...)

Segmento B2: No dia 07/03/16, (...) a professora corrigiu as atividades oralmente com os alunos. Após a correção começou a explicar sobre o Romantismo, perguntando se eles lembravam do Barroco, Arcadismo, Quinhentismo entre outros, mas eles não conseguiram se recordar. Então ela começou a explicar este movimento literário, explicando suas principais características e contexto histórico. Em seguida, pediu para que fizessem algumas atividades do livro didático, referentes ao Romantismo. Eles começaram em sala, porém a correção ficou para a aula seguinte

Relatório B: seção Problematização

Segmento B5: Por meio das 20h de estágio, entre monitoria e regência, se fez possível perceber que trabalhar com adolescentes, exige do professor métodos de ensino que convidem os alunos a participarem das aulas e se interessarem por elas. Na turma do 2º ano “B”, por exemplo, nos deparamos com alunos muito apáticos, que não demonstravam interesse pelas aulas de língua portuguesa. Não ouvimos reclamações por parte deles, mas também não vimos interesse. Já na turma do 3º ano “B”, encontramos alunos mais agitados, mais participativos, porém alunos que reclamavam das aulas de língua portuguesa, dizendo serem chatas, pelo fato de terem que ler livros quinzenalmente entregando um resumo e contando o livro para a professora, outros reclamavam por aprenderem coisas que não julgavam pertinentes em suas vidas fora do contexto escolar, enfim, os pontos negativos destacados nas aulas de português foram vários, todos ressaltados em conversas entre os grupos de amigos da sala de aula.

Pensando sobre essa falta de interesse por parte dos alunos (em especial os alunos do 2º ano, por serem muito apáticos) é que repensar a metodologia de ensino pode contribuir com o desenvolvimento desses alunos e das aulas em si. (...)

(...) Sendo assim, “Mesmo desanimados pela apatia dos alunos em sala de aula, é necessário lembrar que nossa mediação didática precisa, mais do que nunca, ser inovadora, criativa e rigorosa e, portanto, teoricamente fundamentada.” (RIOLFI, 2008, p.9).

Neste sentido, devemos sempre pensar em métodos inovadores e eficazes, que chamem a atenção dos alunos. E como diz a autora, estas aulas precisam ser fundamentadas, não podem ser elaboradas e pensadas sem uma fundamentação teórica adequada e consistente. Assim, como também não basta apenas aplicar novos métodos e não analisar seus resultados. Analisar os resultados de nossas aulas tem grande importância na medida em que nos possibilita ver como nosso trabalho está se desenvolvendo, se de fato está contribuindo conosco e nossos alunos.

Segmento B6: Percebi, durante a fase de monitoria, que os alunos do 2º ano “B” não “reagem” às aulas, apesar de fazerem os exercícios que a professora passava. (...) A professora dizia em alguns momentos que eles estavam “mortos”, mas não fazia nada de diferente para tentar mudar aquele cenário.

Esta observação não foi percebida com o objetivo de fazer uma crítica ao método da professora que ali estava ministrando as aulas, pelo contrário, esta observação foi feita em função de os alunos não estarem se sentindo convidados a participar das aulas de língua portuguesa, de não demonstrarem reação nenhuma. Acredito que quando nos deparamos com este tipo de sala de aula, precisamos inovar nosso método de ensino, pensando em novas formas de envolver os alunos e, claro, para que esse envolvimento aconteça é necessário que o professor esteja munido de estratégias fundamentadas teoricamente que permitam ao aluno confiar nesse professor. Provavelmente não é algo que o professor alcançará instantaneamente, é um processo que exige paciência e dedicação. É preciso que os alunos se sintam instigados a conhecer coisas novas, a ter interesse pelo que o professor está trazendo para a sala de aula, daí a importância desse plano de aula, do método utilizado ser bem fundamentado. É desta forma que compreendo o que diz Riolfi (2008):

O professor precisa, como profissional da educação, criar dispositivos com fundamentação teórica para que consiga vislumbrar, para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço etc. (...). (RIOLFI, 2008, p.15).

Segmento B7: Este diagnóstico, (...), enfim, permite ao professor enxergar novas possibilidades de trabalhar com seus alunos em sala de aula, bem como compreender que não existem alunos perfeitos, os quais não precisam do professor, mas sim alunos com dificuldades que precisam ser superadas para evoluírem enquanto alunos e seres humanos que são. Assim, não podemos esperar alunos perfeitos, sem dificuldades, e nem mesmo sonhar com os alunos que gostaríamos de ter, precisamos aceitar e saber trabalhar com a realidade que temos, sem lamentações do que poderia ser. Precisamos conhecer nossos alunos para atender as necessidades deles, isso não significa que o professor conseguirá suprir a todas as necessidades, mas se este estiver consciente de seu importante papel na sala de aula, conseguirá desempenhar um bom trabalho. Vale ressaltar mais uma vez que para o professor conseguir desempenhar um bom trabalho em sala de aula com seus alunos, ele precisa ter seu método de ensino bem fundamentado teoricamente, mas em contrapartida precisa verificar

se essa fundamentação teórica se concretiza na prática, do contrário não será válida para um trabalho de qualidade que venha a gerar bons resultados. Nesse sentido, compartilhamos com Antunes (2003), a seguinte premissa:

Mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante. (ANTUNES, 2003, p.40).

Neste sentido, o que se sugere, é que o professor deve sempre estar à procura de novos métodos, de novas formas de ensinar, despertando o interesse de seus alunos, fazendo com que se sintam interessados e envolvidos pelas aulas. Mas para isso é necessária toda uma fundamentação teórica capaz de sustentar estes métodos de ensino que se deseja utilizar, assim como também a busca, a pesquisa, a criatividade e a vontade precisam se fazer presentes a todo o momento nesse processo. E claro, a fundamentação teórica precisa se concretizar na prática, como já dito anteriormente, do contrário não se faz válida no processo de ensino-aprendizagem. (...).

Não podemos, enquanto professores, nos acomodarmos diante de determinadas situações como essas de falta de interesse, por exemplo. (...). Neste sentido,

Se estivermos dispostos a criar um novo laço social com o aluno, não devemos, é claro, retomar um velho padrão de disciplina. Inspirados em Comte-Sponville, que diz que “o contrário de esperar é conhecer, agir, e amar”, convidamos à ousadia de nos permitirmos o exercício da ação. Nossa aposta é de que essa ousadia gere um novo fazer em sala de aula. (RIOLFI, 2008, p.05).

Segmento B8: (...) Não podemos esperar que as soluções partam deles, precisamos agir, precisamos encontrar meios de trazê-los para a sala de aula com mais entusiasmo, mostrando a eles diversas possibilidades de aprendizado e construção de conhecimentos. Eles precisam sentir-se confortáveis com o aprendizado.

Proporcionar aos alunos esse conforto no aprendizado exige do professor muito profissionalismo e sensibilidade para saber como lidar com as diversas vidas que passam por ele. Afinal, são várias vidas que passam pelas mãos desses profissionais e de alguma forma são marcadas. Não basta transmitir conteúdos e cumprir horários em sala de aula, é preciso ensinar de forma a despertar nesses alunos a curiosidade e a busca pelo conhecimento.

Depreende-se na leitura de ambos os relatórios um misto de surpresa e decepção com o cenário observado, no qual estes alunos são chamados a intervir por meio de sua atuação no estágio de regência. No entanto, o modo com que os autores lidam com este cenário, o relato de suas impressões e a reflexão que fazem acerca das práticas observadas ou de sua própria intervenção diferem enormemente. Vejamos o posicionamento de ambos.

O autor do relatório A, apesar de se mostrar disposto a lançar mão de tecnologias para suas propostas de intervenção, vê-se na necessidade de agir diante do imprevisto e só pôde lidar relativamente bem com o inesperado a partir da intervenção da professora supervisora do estágio. O que chama a atenção, no entanto, é que nem na descrição do cenário observado e tampouco na seção denominada “Problematização” esse autor dedica-se a observar os equívocos conceituais apresentados aos alunos pelo regente da sala durante o período de observação. No segmento A1, por exemplo, qualquer leitor com o mínimo de formação na área de língua e literatura se perguntaria qual a finalidade de se apresentar informações tão duvidosas e de tão pouca relevância para o aprendizado da leitura e análise de textos literários. Indo mais além, no segmento A2, não explicita (e então não poderemos saber se é um problema do registro do estagiário ou se falha mesmo do regente) qual a relação entre o conhecimento sobre a estrutura formal do soneto, o conceito de eu lírico e um conceito absolutamente equivocado: o pretérito indefinido, seja lá o que isso signifique.

Durante a etapa de regência, o autor observa a diferença da receptividade nas duas turmas regidas e consegue superar as dificuldades imprevistas com rapidez, mas sequer se questiona ou questiona aos alunos o motivo do desinteresse pela atividade, tampouco reflete sobre a possibilidade de as músicas selecionadas não fazerem parte de um repertório habitual dos alunos e, enfim, sucumbe sem muita resistência ao discurso paralisante e desmotivador da coordenação da escola. Para muito além destas questões, observa-se pouca reflexão teórica, o autor não mobiliza o referencial estudado durante a etapa teórica do estágio para endossar o que diz, menos ainda para confrontar as discussões teóricas com o cenário observado.

Em contrapartida, observa-se no relatório B diversos segmentos em que o autor, para além de mobilizar um determinado referencial teórico para endossar suas palavras, evidencia o impacto da formação teórica na sua concepção do ensino de língua e nas atividades que propõe. Sua descrição do cenário observado peca pela generalidade das observações: pelo cenário descrito não se pode ter uma ideia precisa do que foi observado, de como os conteúdos foram abordados, qual a natureza dos conteúdos, etc. No entanto, ao descrever sua proposta de intervenção, deixa clara sua intenção de contrapor-se a uma abordagem tradicional no ensino de língua portuguesa e se propõe a realizar uma reflexão razoável sobre alguns mecanismos linguísticos envolvidos na produção e recepção textual (o papel dos adjetivos na categorização e tematização de objetos do discurso) sem que necessariamente tenha citado algum autor estudado, embora seja evidente a aplicação de conhecimentos de campos diversos como Linguística Textual e Gramática. Depois, apresenta outra forma de encaminhar o ensino de resumos, até então desconhecido pelos alunos, que, ao contrário do que observado na monitoria, reagiram com interesse à proposta feita.

Mais além, nos segmentos B6 a B8, o autor do relatório B demonstra o grau de maturidade que atingiu em sua formação: um posicionamento único que o distinguiu dos demais estagiários da mesma turma. Em suas palavras fica clara a crença de que a queixa imobilizante é cúmplice da inércia que

domina os alunos nas salas observadas, compactuando com a perpetuação deste estado. Exatamente como observado por Fernandez (1994):

Neste capítulo nos perguntamos sobre a função da queixa na boca das professoras e o uso que o sistema educativo faz da mesma. Seria interessante também pensar que lugar ocupa “o queixar-se” na constituição da subjetividade feminina em nossa cultura e por que as professoras caem tão facilmente na armadilha. A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza. (Fernandez, 1994, p.67)

O autor do relatório B demonstra, em todas as partes do relatório, mas com mais força no segmento da regência e da problematização, uma disposição íntima, construída ao longo de sua formação, para ensinar com autoria, rejeitando o papel de “conduzido”, aquele que delega a outras instâncias responsabilidades profissionais que são suas. Reconhece, afinal, que ensinar com autoria é algo que consome tempo e paciência, como se pode recuperar no segmento B6; que para se configurar esta autoria é também necessário um forte compromisso com sua formação teórica e muita disposição para o estudo sem desprezar a experiência, conforme se observa no segmento B7.

Finalizo a leitura destes relatórios esperando que, na contraposição, tenha ficado claro o redimensionamento que se quis dar aos conceitos “teoria” e “prática” na formação docente.

À guisa de Conclusão

Ao longo desta exposição, acredito ter deixado claro meu ponto de vista: parece que envergou-se demais a vara para o combate aos excessos e rigores de uma mentalidade dominante em todo o século XX de primazia da teoria e do tecnicismo e passou-se a privilegiar excessivamente a prática em detrimento da teoria. No entanto, observou-se também que esta prática, sem a reflexão proporcionada pela teoria é vazia de sentidos, é estéril e tende ao imobilismo. Não é, em definitivo, aquela experiência que ressignifica e reorganiza os saberes teóricos, aquela sobre a qual falam diversos autores, dentre eles, lembro Tardif e Raymond (2007). Para abandonar o posto desconfortável de um profissional desacreditado e desprivilegiado e alcançar o estatuto de um profissional responsável por suas escolhas e capaz de tomar decisões deliberadas acerca do planejamento do seu fazer profissional é necessário que este profissional seja um autor. Mas, a autoria, como o autor do relatório B reconhece, demanda tempo e paciência. Tempo para se dedicar ao estudo e paciência para analisar crítica e conscientemente o alcance de suas ações, tempo para organizar e produzir, coletivamente, suas propostas de intervenção em cenários desoladores, tempo para refletir sobre a ação e planejar a reação (para não ficar apenas na queixa imobilizadora), demanda respeito pelos tipos de saberes, os experienciais e os acadêmicos, demanda assumir espaços que tradicionalmente não são ocupados pelo professor da educação básica: o de expor suas reflexões sobre suas práticas em congressos e seminários acadêmicos. Enfim, são várias as exigências para a mudança do perfil de profissionais.

Reconheço, igualmente, que a universidade não tem colaborado para este salto, na medida em que não proporciona a formação em pesquisa, na medida em que relega a pesquisa à espaços confinados como a iniciação científica e a pós e não como percurso de formação em todas as disciplinas da graduação. Este posicionamento, na maioria das vezes inconsciente, está profundamente enraizado

numa visão elitista do conhecimento teórico que transforma a teoria, personificada pela universidade, num objeto de poder; obedecendo à lógica mercadológica do mundo liberal capitalista em que impera a divisão do trabalho. No caso da universidade esta divisão de trabalho se revela na divisão do conhecimento: de um lado os que produzem este conhecimento, de outro os que o aplicam. É também, ao fim e ao cabo, uma questão de poder: os que estão, intelectual e socialmente, autorizados a produzir o conhecimento e aqueles aos quais lhes resta apenas a aplicação. Portanto, mesmo com todas as discussões teóricas surgidas após a década de 70 do séc.XX, ainda nos mantemos com os pés firmemente colados no princípio da racionalidade técnica da divisão do trabalho, origem da dicotomia teoria x prática (cf. Gadotti, 1989).

Não me sinto muito inclinada a aceitar que esta separação que aponto acima também é resultado da organização curricular dos cursos de Letras, em que as disciplinas parecem desarticuladas entre si e, alegam os defensores desta ideia, desvinculadas do universo escolar e das práticas de ensino. Em meu ponto de vista, me parece muito mais o reflexo de continuarmos ignorando a natureza do trabalho docente na educação básica e, mais ainda, o fato de que é esperado deste profissional o domínio de saberes teóricos formulados na universidade, mas ele esteve, em todo o período de formação, alheio ao processo de produção deste conhecimento. Nesta trajetória de formação alienante, o cenário mais possível é a lógica de apropriação do conhecimento científico por partes dos profissionais da educação básica ser caracterizada pela fetichização, cf. já apontei em Faria (2009):

O trabalho pedagógico tende a uma fetichização do trabalho científico, o que significa, em linhas gerais, tomar um aspecto do processo de produção do trabalho científico como elemento globalizante, capaz de esclarecer todo o fenômeno estudado; esquecendo-se, no entanto, de todo um quadro de descrições e explicações, componentes do todo, do qual um aspecto em específico faz parte. (FARIA, 2009, p.111).

Acredito que, muito mais do que uma reorganização dos conteúdos curriculares nos cursos de licenciatura, seja ainda mais urgente a formação em pesquisa na graduação, pois, ainda que o futuro docente não se torne um pesquisador estrito senso, ele terá, ao menos, aprendido o *modus operandi* do fazer acadêmico e poderá levar para suas práticas docentes a postura e procedimentos investigativos típicos da atividade científica. É o que tenho almejado e perseguido em meus anos de magistério e pesquisa no ensino superior. Mas o paradoxo dos paradoxos parece ser este: num momento em que mais se fala em democracia nas universidades brasileiras, do Oiapoque ao Chui, mais temos perpetuado práticas antidemocráticas e excludentes no processo de produção e apropriação do conhecimento. Desta forma, o que poderia ser mais inovador, hoje, do que uma proposta de formação que rompa com esse modelo? A maior inovação seria proporcionar uma formação teórica bastante sólida, associada à prática de pesquisa na graduação que se traduzam nas “formas de agir em sala de aula”, tomando de empréstimo o termo empregado por Fairchild (2009, p.496)

Para finalizar, acredito ser pernicioso essa crença de que se aprende a profissão na prática: constitui um fator de desprofissionalização, pois nega a necessidade de conhecimentos específicos ao exercício do trabalho docente e reforça a crença muito difundida de que qualquer um pode ser professor, tenha ou não formação específica. Esse é um alerta que merece séria discussão nos cursos de formação inicial.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996
- FAIRCHILD, Thomas Massao. *Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa*. Em: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009
- _____ e BORMANN, Laura Viviani dos Santos. *A produção da aula em disciplinas de Metodologia do ensino de língua portuguesa (MELP)*. Em: *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 16 Números 1/2: 167-194. 2014.
- FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. *O ensino de Literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária*. Dissertação. São Paulo: s.n., 2009
- FERNANDEZ, A. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994
- GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. Série Educação. São Paulo: Ed. Ática, 1989
- GARCIA, Paulo Sergio. *Um estudo sobre a inovação como estratégia de formação contínua de professores de Ciências*. Em: *Anais do VII Enpec, Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências*. Florianópolis, SC, 2009
- TARDIF, Maurice. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.112-128
- _____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007
- _____ e RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Em: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n 209 -273, Dezembro/00
- SCHUMPETER, Joseph Alois. *Teoria do Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1997

Introdução

A partir do século XX, as formas de comunicação passaram por mudanças, devido à pressão que sofreram do mercado tecnológico. Atualmente, as pessoas estão cada vez mais conectadas por meio da internet e de seus suportes tecnológicos como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, celulares etc. Essas inovações estenderam-se para todas as áreas, incluindo a educacional (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2006). O velho método de ensino, centrado no professor, que utilizava somente recursos tradicionais como a lousa, o giz ou pincel, caderno e livro didático vêm sendo substituídos ou aliados a ferramentas pedagógicas mais modernas, supracitadas.

Segundo Moran (2006, p.11), “Muitas formas de ensino hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente”. Com base nisso, as docentes³² do curso de Letras da Universidade do Mato Grosso (Unemat) Campus Pontes e Lacerda-MT realizaram uma roda de conversa com os discentes das disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e de Língua Inglesa ênfase nas diferentes habilidades, tentando levantar o porquê da desmotivação dos alunos pelo aprendizado da língua. Estes atribuíram o desinteresse a algumas convicções que carregavam consigo entre elas a de que o inglês ensinado nas escolas e universidades não é o falado pelos nativos, que para se adquirir fluência oral é preciso morar em um país cuja língua oficial seja o inglês, que as crianças aprendem melhor e mais rápido do que os adultos, que eles não irão precisar do inglês para nada e, por fim, tudo isso parece decorrer do fato de a maioria das aulas de língua inglesa ainda ser ministrada com base no método de ensino tradicional.

Com base nessas interpretações e no contexto educacional atual, os docentes erigiram os seguintes questionamentos: quais os rumos da nova educação? Quais ferramentas pedagógicas utilizar no ensino da língua inglesa para estimular os alunos, em um mundo globalizado e altamente tecnológico?

É notório, com base na experiência docente, a massiva utilização dos suportes tecnológicos nos ambientes educacionais, os quais mantêm os alunos interconectados quase todo o tempo, “criando oportunidades para mudanças nas relações de ensino e aprendizagem” (PONTES; FILHO, 2011, P. 1478). Nesse contexto tecnológico, destacam-se os *blogs*, ferramentas já conhecidas e bastante utilizadas por professores no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que facilitam a conexão de informações e conteúdos a nível global, além de promoverem maior interação entre professores e alunos. Segundo Silva (*apud* RIOS; MENDES, 2014)

30 Sara Veloso Lara é atual docente de Língua Inglesa da Unemat. Mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. E-mail: veloso2005@yahoo.com.br

31 Carmem Zirr Artuzo é atual docente de Língua Inglesa da Unemat. Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT. E-mail: carmemza@unemat.br

Como recurso, os blogs caracterizam-se por viabilizar que o professor disponibilize materiais, dicas de leitura, vídeos, enfim, materiais que podem ser utilizados nas aulas ou em atividades extraclasse. Como estratégia pedagógica, podem ter a função de um portfólio, em que o aluno registra as atividades conforme o professor solicita; ou espaço de intercâmbio entre instituições geograficamente distantes, acerca de um tema em comum; e ainda, espaço de debate e integração.

Com base nisso, os objetivos principais da presente pesquisa consistem em verificar a acessibilidade à internet pelos alunos do curso de Letras e a utilização de *blogs* educativos para aprendizagem de língua inglesa, além de propor a implementação destes recursos a fim de estimular o ensino-aprendizagem da língua.

Referencial Teórico

O advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem transformado os relacionamentos e as formas de comunicação entre as pessoas. O aumento da utilização de suportes tecnológicos como computadores, *tablets*, *smartphones*, celulares e de ferramentas tecnológicas como a *Internet*, cartão magnético, caixa eletrônico etc. fazem surgir “um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital” Xavier (In: XAVIER; CORTEZ, 2003, s/p). No contexto escolar, esses recursos tecnológicos vêm promovendo espaços de interação mais democráticos entre professores e alunos, substituindo o método de ensino tradicional e unilateral, centrado na figura do professor.

O conceito de Letramento digital foi primeiramente introduzido por Paul Gilster (1997) através de seu livro com o mesmo título. Nele, o autor alega que o “letramento digital consiste na habilidade de compreender e utilizar informações provenientes de diversas fontes digitais em uma era digital³³” (BAWDEN, 2008, p. 17). No entanto, muitos estudiosos se incomodaram com essa definição generalista, reinvidicando uma noção mais sistematizada do conceito, que consiste, atualmente, em possuir habilidades e competências para compreender e gerenciar informações provenientes de diferentes sistemas semióticos: verbal, visual, sincrético, entre outros, oriundos do meio digital, os quais se ancoram em processos cognitivos específicos, associados fortemente ao aspecto moral, no qual se deve ter a compreensão sensível e um comportamento correto nesse mesmo meio, que inclui questões de segurança e privacidade (BAWDEN, 2008).

Esse novo letramento reclama um método de ensino mais atualizado, que compreende o modelo da Teoria Construtivista, de Vygotsky (1984), no qual o conhecimento é socialmente construído, com base na interação entre os indivíduos, inseridos em contexto específico. De acordo com esse pressuposto, não se pode pensar mais no conceito de ensino isoladamente, mas de ensino-aprendizagem como uma via de mão dupla, no qual professor e aluno ensinam e aprendem mutuamente, o que configura um processo de ensino-aprendizagem colaborativo. Assim, “a aprendizagem colaborativa pode ser definida como qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópico ou melhorar habilidades” (SANTOS; BEHRENS, 2006, p. 267).

Ainda segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem só se torna efetiva quando é significativa para os atores envolvidos no processo, inseridos em um dado contexto histórico-social. Para fazer sentido, na perspectiva construtivista é esperado que os alunos colaborem com os professores desde a

33 Tradução das próprias autoras.

seleção dos conteúdos a serem trabalhados, até a elaboração de *feedbacks* que são compartilhados entre eles. Segundo Santos e Behrens (2006, p. 268),

(...) depreende-se que uma postura cooperativa exige colaboração dos sujeitos envolvidos no processo, social, reflexão individual e coletiva, tolerância e convivência com as diferenças, responsabilidade do aprendiz pelo aprendizado e pelo grupo, constantes negociações e ações conjuntas e coordenadas. A negociação conjunta das atividades a serem realizadas pressupõe que os alunos terão voz e voto e que o consenso deverá ser atingido pelo grupo com intuito de responsabilizá-los pelo sucesso ou pelo fracasso da proposta.

Na perspectiva construtivista/colaborativa, as atividades são geralmente realizadas em pares ou em grupos, no qual os participantes possuem funções distintas, mas interdependentes, destacando-se a solidariedade entre eles e a criatividade no momento da produção, o que as torna mais realísticas e significativas para eles (ALCÂNTARA; SIQUEIRA; VALASKI, 2004). A língua inglesa é um idioma que o professor pode trabalhar de forma plural, lúdica e interativa, reforçando o princípio da cooperação entre docentes e discentes.

Com a promulgação da nova LDB de 1996, o professor tem maior autonomia para ousar no processo de ensino da língua estrangeira. Segundo Darcy Ribeiro, “esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar”. Desta forma, o professor, que antigamente ficava restrito ao livro didático, reproduzindo os conteúdos contidos nele, agora, cria seus próprios materiais, propõem atividades lúdicas, auxilia em atividades gerenciadas pelos próprios alunos, lança mão de ferramentas tecnológicas no processo do ensino-aprendizagem, com foco na comunicação.

Nos anos 1970, a educação apresentava sinais de sucateamento, os alunos apesar de estarem em sala de aula, pareciam alienados à realidade socioeconômica do país; alunos das escolas públicas, principalmente, lidavam com a realidade de salas superlotadas, sem a menor infraestrutura, aulas conduzidas segundo o obsoleto método tradicional, no qual o aluno era meramente depositário do conteúdo e os professores reprodutores do conhecimento artificial e pouco significativo. Nesse contexto, os professores já percebiam que os alunos não conseguiam utilizar o conhecimento para significarem suas práticas cotidianas. Da mesma forma eram as aulas de língua inglesa, na qual os alunos não conseguiam elaborar discursos funcionais, que ultrapassassem os limites da sala de aula. Sendo assim, ficavam restritos ao ensino de gramática, cujo foco recaía sobre a elaboração de frases avulsas em aulas engessadas e repetitivas.

A partir dessas observações por parte de professores do ensino básico e também superior de escolas públicas e privadas, educadores e pessoas de cargos administrativos provenientes do contexto escolar se uniram ao governo federal e organismos internacionais, Unesco, Unicef, Banco Mundial, em prol da criação de um projeto de Leis de Diretrizes e Bases da Educação em países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, culminando na publicação da nova LDB/1996, com o intuito de modernizar a educação, que deveria estar diretamente atrelada à economia do país (ZANLORENSE; LIMA, 1992).

Após a promulgação da nova LDB de 1996, as escolas públicas e privadas passaram a ter autonomia para elaborar suas próprias leis e instituir seus princípios educativos, com base na ideologia do neoliberalismo, passando a ter um valor comercial. Dessa forma, os conteúdos ministrados em sala deveriam fazer sentido dentro de uma realidade social e capitalista, ou seja, que servisse para a formação crítica, sobretudo, profissional do aluno. Sendo assim, o aprendizado da língua inglesa

também deveria ser significativo para o aluno, com vistas a formá-lo como um cidadão crítico, capaz de se comunicar com outro indivíduo na segunda língua (ZANLORENSE;LIMA, 1992).

Após entrar em vigor a nova LDB/96, os professores passaram, então, a adotar a abordagem comunicativa, em detrimento da obsoleta abordagem linguística, elegendo o aluno como peça-chave do processo de ensino-aprendizagem. Este passa a ser co-autor do próprio aprendizado. Colorário dessas mudanças no cenário educacional, Almeida Filho (2007, p. 81) alega que “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”.

O ensino-aprendizagem da língua inglesa deixa de ser mecânico e torna-se funcional, isto é, passa a fazer sentido para o aluno que tem necessidade de aprender o Inglês para saber utilizá-lo em suas práticas sociais cotidianas, tais como cumprimentar, pedir ou conceder informações, ir a um restaurante, fazer uma reserva em um hotel etc., participar de uma reunião de negócios,(MARCUSCHI, 2004). Assim, as aulas de inglês passam a ser mais dinâmicas e constituídas de muitas tarefas, tornando o ensino de línguas mais comunicativo(Richards,1990).

Corroborando o que já fora mencionado anteriormente, tarefas mais comunicativas enfocam mais funcionalidade do que estrutura, o que pode tornar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa mais atraente para os alunos, uma vez que promove mais interação entre eles, os quais, na maioria das vezes, carregam esteriótipos negativos sobre o aprendizado da língua no Brasil.

Essas tarefas comunicativas demandam que o professor transcenda o uso dos tradicionais materiais de ensino como caneta, caderno, livro didático e lousa e avance, extrapolando as barreiras físicas da sala de aula, conectando-se a um mundo vasto e tecnológico. Para isso, é necessário que o professor esteja a par das novas TICs, que regem as relações sociais atuais. Essas TICs penetraram o meio educacional por meio de websites, plataformas digitais de vídeos, aplicativos, redes sociais, entre outros. Os primeiros englobam os *weblogs* ou simplesmente *blogs*, que consistem na ferramenta tecnológica pedagógica adotada no presente estudo para estimular o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

O *weblogs* ou *blogs* apresentam diversas definições na literatura da área. Segundo Prim e Recuero (2003, p. 55), “os *weblogs*, ou simplesmente *blogs*, são sistemas de publicação na *web*, baseados nos princípios de microconteúdo e atualização freqüente”. Devido à facilidade no manuseio e gerenciamento pelos usuários e autores, o *blog* é comumente adotado

como recurso pedagógico, e como estratégia educativa. Enquanto recurso pedagógico os *blogs* podem ser utilizados como um espaço de acesso a informação especializada e como espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Na perspectiva de estratégia educativa os *blogs* podem servir como um portfólio digital, como espaço de intercâmbio e colaboração, como um espaço de debate (*role playing*), e ainda, como um espaço de integração SILVA (*apud* PONTES;FILHO,2014, p.162).

Nesse contexto, há duas grandes categorias de blogs e uma terceira, resultante da aglutinação das duas primeiras. Essa classificação se dá em função das características dos *posts*, sendo elas, segundo (RECUERO)

a) **Diários Eletrônicos** – São os *weblogs* atualizados com pensamentos, fatos e ocorrências da vida pessoal de cada indivíduo, como diários. O escopo desta categoria de *weblogs* não é trazer informações ou notícias, mas simplesmente servir como um canal de expressão de seu autor. Nesta categoria classificamos 16 dos *weblogs* estudados; b) **Publicações**

Eletrônicas – São *weblogs* que se destinam principalmente à informação. Trazem, como revistas eletrônicas, notícias, dicas e comentários sobre um determinado assunto, em geral o escopo do *blog*. Comentários pessoais são evitados, embora algumas vezes apareçam. Nesta categoria classificamos quatro dos *weblogs* estudados; c) **Publicações Mistas** – São aquelas que efetivamente misturam *posts* pessoais sobre a vida do autor e *posts* informativos, com notícias, dicas e comentários de acordo com o gosto pessoal. Nesta categoria classificamos dois *weblogs*.

Trata-se de publicações eletrônicas na presente pesquisa, uma vez que o blog *Interacting and Learning* (<https://interactingandlearningblog.blogspot.com.br/>), *blog* educativo criado e adotado pelas docentes como recurso pedagógico, veicula informações de cunho educativo, bem como dicas, exercícios de gramática, *links* de vídeos, *games* referentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Os *blogs* educativos contêm diversos recursos tais como espaços para a publicação de hiperlinks, vídeos, imagens, *podcasts*, cujos conteúdos estão geralmente relacionados aos interesses pessoais dos alunos e dos professores, o que pode contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa mais motivante, uma vez que esses espaços de publicação possibilitam que “autor e leitor interajam a partir do registro de comentários favoráveis ou contrários aos *posts*³⁴ publicados.” (SILVA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 97).

Todavia, as informações ficam restritas ao aval dos autores, responsáveis por decidirem sobre a publicação ou modificação dos *posts* e *links* dos *blogues*. Contudo, “acrescentamos que a interação mediada por computador em *blogs* pode vir a ser potencializada se o diálogo entre autor (es) e leitor (es), por meio dos comentários enviados, resulta em reescrita dos *posts* publicados” (SILVA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 97). Ademais, a cooperação entre autor e leitor é reforçada através de atividades combinadas entre os pares, que geralmente visam à divulgação e publicação de fotos e vídeos produzidos pelos alunos.

Para além de um espaço de publicação de conteúdos individuais, os *blogs* podem também criar redes hipertextuais que interligam *blogs* geralmente contendo temas similares ou afins, criando, segundo (SILVA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 98):

Uma rede de espaços de diálogo onde o debate não está restrito ao consenso, mas ao conflito de posicionamentos que tornam profícua essa interlocução. Os hipertextos que surgem desse processo são escritos coletivos, abertos, em constante estado de construção e sem prédefinições.

Tendo em vista a pluralidade de benefícios que o *blog* agrega ao processo de ensino-aprendizagem, adotou-se esse recurso pedagógico, representado pelo *blog* *Interacting and Learning*, criado na plataforma do *blogger* “um dos sistemas mais utilizados pelos *blogueiros* de todo o mundo” (RECUERO), aliado ao fato de ser um dos sistemas de mais fácil acesso e navegação, não sendo necessário nenhum conhecimento profundo da linguagem da *web* para explorá-lo ou gerenciá-lo.

Metodologia

Intentando-se conhecer a familiaridade dos alunos com as novas TICs e verificar a acessibilidade deles à internet e às novas ferramentas tecnológicas, os quais representam os objetivos precípuos da presente pesquisa-ação, as docentes do curso de Letras da Universidade do Mato Grosso (Unemat)

34 Nos *blogs*, o termo *post* refere-se a um bloco de texto publicado em uma determinada data.

Campus Pontes e Lacerda, realizaram, primeiramente, uma roda de conversa com os discentes das disciplinas Língua Inglesa ênfase, Leitura (I semestre), em Fonética e Fonologia (II semestre), Compreensão Oral (III semestre) e Produção Oral (IV semestre), Estágio Supervisionado em Língua Inglesa (VIII semestre) e Linguística Aplicada ao ensino de LE (VI semestre) a fim de levantar o porquê da desmotivação dos alunos pelo aprendizado da língua.

A elaboração das perguntas que seriam direcionadas aos discentes na roda de conversa ocorreu na primeira semana de setembro de 2017, fora das dependências da Unemat. Os alunos matriculados no curso de Letras são de classe média baixa e baixa, provenientes de cidades vizinhas Nova Lacerda, Conquista d'Oeste, Jauru, São Domingos, Vila Bela.

As salas são heterogêneas, contendo um montante de alunos matriculados: 39 alunos do I semestre, 33 do II semestre, 11 do III semestre, 15 do IV semestre, 6 do VI semestre e 14 no VIII semestre. No entanto, participaram da roda de conversa apenas 45 alunos de todos os semestres, visto que muitos dos matriculados desistiram no início e outros não compareceram nas primeiras aulas. Na roda de conversa, que tomou as duas primeiras aulas ao longo das duas primeiras semanas, de 04 a 15 de setembro, realizamos dinâmicas e levantamos as seguintes questões em todas as salas: a) quantos já haviam estudado a língua inglesa fora da escola regular; b) quantos se identificavam com a língua; o motivo pelo qual se identificavam ou não com ela; c) de que maneira praticavam a língua fora da sala de aula (através de músicas, filmes, séries, documentários, vídeos no youtube, blogs, aplicativos, e-books, livros impressos, websites educativos, etc.).

Num segundo momento, entre os dias 18 e 22 de setembro, aplicamos um questionário de natureza qualitativo-quantitativa para verificar: a) a acessibilidade dos discentes à internet; b) se eles conheciam blogs; c) se sim, qual tipo de blog tinham costume de acessar; d) se eles sabiam para que servia um blog educativo; e) se eles achavam interessante o uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua inglesa; f) se sim, quais conteúdos de língua inglesa gostariam de aprender por meio do blog.

Nessa segunda etapa da pesquisa, também participaram somente os 45 alunos, de todos os semestres supracitados. Com base na resposta positiva da maioria dos discentes, com relação à pergunta referente à letra “e” do questionário, começamos a utilizar blogs educativos já consagrados no ensino de língua inglesa, tais como Dave’s Café, Fio da Miada, Inglesar.com.br, tecla sap, entre outros, para ensinar os conteúdos de fonética, gramática, vocabulário, morfologia e sintaxe da língua inglesa, provenientes de exercícios, games, letras de músicas, séries e filmes oriundos daqueles. Alguns discentes, no entanto, tiveram dificuldade em acessar essas plataformas em casa, ou porque não tinham acesso à internet, ou porque não tinham familiaridade com o recurso digital. Por isso, começamos a utilizar, cada vez mais, o laboratório de línguas da universidade, exibindo, de forma coletiva, o conteúdo dos blogs nas aulas.

À medida que os discentes foram se familiarizando com os blogs e aderindo a esses recursos pedagógicos tecnológicos, passamos à terceira etapa da pesquisa, que consistiu na elaboração, por parte das docentes, de um blog intitulado Interacting & Learning (<https://interactingandlearningblog.blogspot.com.br/>), cujo projeto de elaboração e sua execução se deu entre os dias 25 e 29 de setembro. Depois de criado, foram postados conteúdos referentes à ementa de cada disciplina, além de conteúdos aleatórios referentes à língua inglesa, oriundos das curiosidades dos discentes.

Por fim, para estimular a utilização do blog, foram propostas diferentes atividades a cada semestre, entre os dias 2 e 13 de outubro. Ao I semestre, cujas aulas são ministradas pela docente Sara Veloso e ao VI e VIII semestres, cujas aulas são ministradas pela docente Carmen Zirr, foi solicitado que entrassem no blog e comentassem algum post do interesse deles. O primeiro semestre poderia comentar em língua portuguesa, mas os VI e VIII semestres deveriam comentar em língua inglesa. Infelizmente, não houve um feedback positivo das salas, contando com apenas 4 comentários no total.

Para os alunos do II semestre, cujas aulas são ministradas pela docente Sara, foi solicitado acessassem o blog, entrassem no link do (IPA³⁵), assistissem e depois produzissem um vídeo reproduzindo os sons dos fonemas. Ao III semestre, também ministrado pela docente Sara, foi solicitado que entrassem no blog, acessassem o link em que continha um vídeo com um diálogo de introductions³⁶, assistissem e produzissem um vídeo em pares, encenando o diálogo em Inglês. Por fim, ao IV semestre, também ministrado pela docente Sara, foi solicitado que acessassem um link, cujo conteúdo consistia em um discurso de uma aprendiz de língua inglesa, realizando muitas pausas e hesitações. Em seguida, eles deveriam produzir um vídeo respondendo à seguinte pergunta: “What do you like doing in your free time?”³⁷, de maneira natural, deixando ocorrer pausas e hesitações.

Haveria uma recompensa para aqueles que realizassem as proposições. Para os alunos do I, VI e VIII semestres as docentes ofereceram pontos para quem postasse os comentários. Para os alunos do II, III e IV, o melhor vídeo seria postado no blog.

Resultados e Considerações Finais:

De acordo com as respostas dos alunos na roda de conversa, depreendemos, de maneira geral, que a maioria nunca tinha estudado Inglês fora da escola regular, visto que muitos deles não tinham condições financeiras para tal. A maioria não se identificava com a língua inglesa, pois não a consideravam relevante para o seu dia-a-dia; além disso, grande parte dos alunos achava maçante seu aprendizado, uma vez que parecia nunca avançarem no conteúdo, estagnando no ensino do verbo “to be”. Aliado a isso, referiram-se ao desinteresse, principalmente, ao método de ensino tradicional, focado no professor que utiliza somente a lousa e nenhum outro recurso para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. Entre os poucos que afirmaram gostar da língua, houve relatos de que o escasso conhecimento que tinham de vocabulário e gramática da língua inglesa provinha, principalmente, de músicas, filmes e seriados, raros relatos do gosto pela língua foram atribuídos à leitura de e-books ou livros impressos.

Com relação à aplicação do questionário, obtivemos 45 respostas no total, sendo que 10 dos 45 discentes não possuíam acesso à internet. Entre 45 deles, 17 relataram visitar blogs principalmente do tipo educativos; seguido por 14, que relataram não visitar blogs; 8 visitavam blogs do gênero pessoal; 3 do gênero profissional e 3 de outros gêneros. A maioria visitava uma vez na semana; seguido de uma frequência diária.

Dos 45 discentes, 17 relataram não saber para quê serve um blog educativo, o restante, de maneira geral, alegou ser um blog para aprender novos conteúdos.

35 IPA é a sigla que corresponde ao International Phonetic Chart

36 Cumprimentos e saudações.

37 A tradução é “o que você gosta de fazer no seu tempo livre”?

Todos os discentes alegaram achar interessante o uso do blog como recurso pedagógico tecnológico da língua inglesa. No que tange à pergunta “f” do questionário, 17 dos discentes gostariam de aprimorar a fala, 10 gostariam de aprimorar a gramática e leitura e 6 gostariam de aprimorar a habilidade da audição.

Partindo da aplicação do questionário, que revelou interesse e receptividade dos alunos a esse novo recurso tecnológico é que surgiu o blog Interacting and Learning (<https://interactingandlearningblog.blogspot.com.br/>), do blogger, serviço gratuito do google, com o intuito de estimular o aprendizado da língua inglesa nos discentes.

Ademais, os blogs possibilitam a formação de uma vasta rede de interação entre indivíduos e de circulação de informações e ideias em âmbito global, surgindo o que RECUERO (2003), cita em seu artigo Weblogs, Webrings e comunidades virtuais como “webrings”, que compreendem:

círculos de blogueiros que lêem seus blogs mutuamente e interagem nestes blogs através de ferramentas de comentários. Os blogs são linkados uns nos outros e formam um anel de interação diária, através da leitura e do comentário dos posts entre os vários indivíduos, que chegam a comentar os comentários uns dos outros ou mesmo deixar recados para terceiros nos blogs.

O resultado da boa receptividade do blog entre os alunos refletiu no resultado das propostas das atividades, realizadas por eles dos semestres supracitados. Os discentes das turmas do I e VI e VIII não se empenharam muito nas tarefas, mas os alunos do II, III e IV se animaram com a proposta dos vídeos, uma vez que a maioria deles participou com entusiasmo, pensando na possibilidade de terem seus vídeos postados. Conforme o combinado entre as docentes e os alunos, foi selecionado 1 vídeo de cada sala, que foi postado no blog Interacting & Learning, para servir de modelo para outras pessoas interessadas no aprendizado da língua inglesa. Essa prática reforça o princípio da aprendizagem significativa, centrado no aluno, que passa a ser autor de seu próprio conhecimento.

À medida que os alunos adquirirem competência e maior autonomia na utilização desse recurso tecnológico, o intuito das docentes é aprimorá-lo, personalizando-o cada vez mais, com foco nos interesses pessoais dos alunos, a fim de estimular cada vez mais o aprendizado língua inglesa.

Estratégia de Ação

Após as aulas, foram levantados os resultados dos questionários e os relatos dos alunos e, a partir disso, foi adotado um recurso pedagógico já difundido na sociedade acadêmica moderna, um blog, que permitisse maior interação entre professores e alunos, de acordo com aspirações individuais de cada um e coletivas de ambos. Foram, então, introduzidos, lentamente conteúdos por meio de blogs já consagrados como Dave’s Els Café, Tecla Sap, Fio da Miada, entre outros para estimular o aprendizado da língua inglesa.

Com o passar do tempo e com a crescente adesão dos alunos ao acesso aos blogs, as docentes identificaram a necessidade de criarem o próprio blog, intitulado Interacting & Learning, com conteúdos personalizados e elaborados para atender às necessidades e demandas dos alunos. Desta forma, foi traçado um objetivo comum, que consistiu em selecionar conteúdos de fonética, gramática, vocabulário e jogos, com foco no aprimoramento das quatro habilidades (listening, reading, speaking, writing).

Referências Bibliográficas

- ALCÂNTARA, P. R.; SIQUEIRA L.M. M.; VALASKI S. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional: Curitiba*, v. 4, n.12, p.169-188, maio/ago. 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Arte Língua, 2007.
- BAWDEN, D. "Origins and concepts of digital literacy." *Digital literacies: Concepts, policies and practices* n 30, 2008, p. 17-32.
- BEHRENS, M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M., MASETTO, M.T., BEHRENS, M.A.S. Campinas: Papyrus, 2000.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Dave's Els Café. Disponível em: < <http://www.eslcafe.com/>> Acesso em: 02 de outubro de 2017.
- FIO DA MIADA. Disponível em: < <http://fiodamiada.com/>>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.
- Inlgesar.com.br JOTA FILHO. Disponível em: < <http://inglesar.com.br/>> Acesso em: 02 de outubro de 2017.
- LARA, S.V.; ARTUZO, C.Z. *Interacting and Learning*. Disponível em: <<https://interactingandlearningblog.blogspot.com.br/>>. Acesso em:02 de outubro de 2017.
- LEITE, Bruno Silva. CARNEIRO, Marcelo Brito. (2009). A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de Ciências. En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 5, pp. 77 – 82, Santiago de Chile. Disponível em: www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/10.pdf
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus. 2006. p.11-66.
- PONTES, R.L.J; FILHO, J.A.C. O uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem por professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). *Anais... Aracaju: XXII SBIE, 2011*, 9 p.
- PRIMO A.F.T.; RECUERO, R.C. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n 22, dezembro 2003, quadrimestral. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3235/2496>>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.
- RECUERO. *Weblogs, Webrings e Comunidades Virtuais*. Disponível em: < <http://www.raquelrecuero.com/weblogs.htm>> . Acesso em: 16 de outubro de 2017.
- RIOS, G. A.; MENDES, E.G. Uso de blogs na educação: Breve panorama da produção científica brasileira na última década. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 160-174, 2014. Disponível em:<<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.
- RICHARDS, J.C.. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP.1990.
- SANTOS R. G; BEHRENS M. A. *A aprendizagem colaborativa e as inteligências múltiplas*, 2006. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-026-TC.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.
- SILVA, L.I; AIBUQUERQUE, M. Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos. *Revista Latino americana de Tecnologia Educativa RELATEC*, v. 8, n. 2, 2009.
- TECLA SAP. Disponível em: < <http://www.teclasap.com.br>> Acesso em: 02 de outubro de 2017.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 132 p.
- ZANLORENSE, M.J.; LIMA, M.F. Uma Análise Histórica Sobre a Elaboração e Divulgação dos PCN no Brasil. Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../Ey4N6DD7.doc> Acesso em: 12 de outubro de 2017.

ANEXOS:

QUESTIONÁRIO

Nº do Questionário: _____

Idade: 24

Curso: Licenciatura plena em Letras

Semestre: VIII

Instituição: universidade do Estado de Mato Grosso Unemat

1. Sexo:

1.a) Feminino (x)

1.b) Masculino ()

2. Você possui computador com acesso à internet na sua casa?

(x) sim () não

2.1 Se sim, quantos? 2

2.2 Quantas pessoas na sua casa utilizam computador com acesso à internet? 2

3. Você utiliza computadores para visitar blogs? (x) sim () não

3.1 Se sim, com qual frequência?

() diariamente () 1 vez por semana (x) 1 vez por mês () nunca

4. Qual tipo de blog você visita com maior frequência?

() pessoal () profissional () educativo (x) outros () nenhum

5. Você sabe para quê serve um blog educativo? (x) sim () não

5.1 Se sim, explique em poucas palavras?

Para melhorar o aprendizados, tirar duvidas, _____

6. Você já visitou algum blog educativo para aprender inglês?

() sim (x) não

7. Você acha interessante o uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua inglesa?

(x) sim () não

7.1 Se sim, quais os conteúdos de língua inglesa você gostaria de aprender por meio do blog?

Escrever corretamente, fazer as pronúncias certas, _____
