

**LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**
LITERARY LITERACY AND FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Antonio Francisco de Andrade Júnior*

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir em torno do papel da literatura na formação e na atuação de professores de língua estrangeira, tendo em vista que a literatura aí constitui um saber cuja validade é frequentemente questionada, mesmo dentro da universidade, por discursos que se originam em diferentes esferas sociais. A partir do referencial teórico bakhtiniano, tentamos assinalar o modo como os discursos postos em circulação nas esferas da escola e dos cursos livres, sobretudo, produzem uma inegável ancoragem nas cenas de enunciação cuja intenção é ensinar/aprender literatura no contexto das licenciaturas de língua estrangeira. Ao longo do trabalho, levantamos dados relativos aos currículos atuais de alguns cursos de Letras oferecidos por universidades públicas do Rio de Janeiro, buscamos refletir sobre as problemáticas advindas com as mudanças exigidas pela legislação que normatiza a reforma das licenciaturas (CNE/CP 2002/1-2) e trazemos à baila a polêmica em torno do (des)interesse dos estudantes formados em Letras pela literatura. O percurso desta reflexão leva-nos a discutir o conceito de letramento literário, no sentido de mostrar como a instância universitária vem sendo pouco enfatizada e problematizada pelas pesquisas relacionadas à leitura e à formação do leitor literário no Brasil. Com isso, apontamos a importância de se repensar o papel da universidade na formação efetiva de professores-leitores da literatura em língua estrangeira.

Palavras-chave: língua estrangeira; formação de professores; letramento literário

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the role of literature in the formation and activities of foreign language teachers, knowing that foreign lit is a knowledge whose validity is often questioned, even within the university, by discourses originated in different social spheres. From the Bakhtinian theory, we try to point out how the speeches put into circulation in the spheres of school and foreign language courses, in particular, produce an undeniable anchor at the enunciation scenes whose intent is to teach/learn literature in the context of foreign language college careers. Throughout the work, we raise data on the current curricula of some courses offered by public universities in Rio de Janeiro, we reflect on the problems stemming from the changes required by the legislation that regulates the reform of teacher training graduate courses (CNE/CP 2002/1-2), and we highlight the controversy around the (dis)interest of language students in literature. The trajectory of this investigation leads us to

* Doutor em Literatura Comparada, Professor Adjunto de Didática Especial e Prática de Ensino de Português/Espanhol da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisador do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Formação de Professores de Línguas (FORPROLI) e do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), ambos vinculados à Faculdade de Educação da UFRJ.

discuss the concept of literary literacy to show how the university has not been widely emphasized and problematized by the researchs related to reading and literary education in Brazil. Therewith, we focus on the importance of rethinking the role of universities to become our teachers effective readers of literature written in foreign language.

Keywords: foreign language; teacher training; literary literacy

“Podemos (...) perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?” (Walter Benjamin)

Uma das primeiras questões que chama a atenção a qualquer um que tente pensar criticamente o desenvolvimento histórico dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, no Brasil, é a dúvida sobre o lugar que a literatura ocupa, ou deveria ocupar, nos currículos de licenciatura. Evidentemente, o questionamento a respeito desse lugar não significa, em absoluto, dizer que não haja espaço para a literatura na grade curricular dos cursos de Letras oferecidos na maioria dos Estados brasileiros. A forte tradição dos estudos literários, que representava quase metade da formação dos estudantes dessa área, sobretudo numa época em que se concebia a licenciatura como mera complementação pedagógica, feita separadamente nas faculdades de Educação, continua marcando presença numa grande porcentagem de horas dos fluxogramas atuais dos cursos, mesmo após as reformas exigidas pelas Resoluções CNE/CP 2002/1 e 2002/2. A título de exemplo, vejamos um breve levantamento feito por Silvia Cárcamo (2007, p. 26) em relação às habilitações Português-Espanhol em funcionamento em três universidades públicas do Rio de Janeiro:

En el curso de Letras Portugués-Español de la Universidade Federal do Rio de Janeiro se imparten 480 horas obligatorias de lengua y 420 de literatura española y literaturas hispanoamericanas; en el de la Universidade Federal Fluminense, 600 horas de lengua y 480 de literatura española e hispanoamericana, mientras que en la Universidade Estadual do Rio de Janeiro [sic] se destinan 600 horas al estudio de la lengua y 320 al de la literatura hispánica.

Acreditamos que as possíveis mudanças curriculares ocorridas após 2007 (ano de publicação do texto de Cárcamo) não fizeram oscilar consideravelmente esses números, na medida em que de lá para cá não houve expansão significativa das equipes de professores de língua em detrimento das de literatura. Na verdade, a grande maioria dos concursos realizados nos últimos cinco anos destinou-se ao preenchimento de vagas de professores aposentados,

muitas das quais vinham sendo supridas pela contratação de professores substitutos por quase uma década. Sendo assim, podemos dizer que a dúvida com relação ao lugar da literatura nos currículos de licenciatura em Letras Português-Língua Estrangeira não corresponde a qualquer tipo de desfalque ou de clara desvantagem numérica. Tampouco no âmbito das políticas públicas que balizam a Educação Superior, encontra-se qualquer obrigatoriedade que atinja apenas as literaturas ou outras disciplinas igualmente vinculadas a uma tradição acadêmica de base humanístico-filosófica. Todos os setores que compõem os diferentes cursos de licenciatura no Brasil vêm tendo que aprender a lidar com uma exigência crucial para a formação de professores: a de que todas as disciplinas da graduação incorporem às suas ementas a dimensão da prática, bem como as problemáticas relativas ao exercício da docência na Educação Básica.

Em termos concretos, isso gerou a necessidade de reforma dos cursos, com o intuito de se fazer a alocação de 400h de estágio supervisionado, 200h de atividades acadêmico-culturais e 400h de “prática” – palavra polisêmica, que por sua própria polissemia vem dando margem a múltiplas interpretações institucionais. Ainda tomando como exemplo os cursos de Letras Português-Espanhol das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, podemos afirmar que, desconsideradas eventuais manobras e contingências, as horas de estágio vêm sendo cumpridas na sua (quase) totalidade. No entanto, resta-nos outra dúvida: de que maneira as disciplinas de base na formação dos professores de Português-Língua Estrangeira estão trazendo para o interior de seus programas a dimensão prática?

Essa pergunta remete-nos ao questionamento anterior em relação ao melhor modo de se interpretar a dúvida quanto ao lugar da literatura nos currículos de licenciatura em Letras Língua Estrangeira. Em nossa opinião, a palavra “lugar” pode ser lida aí como função ou utilidade – questão não ignorada por Benjamin em suas reflexões a propósito do desenvolvimento histórico da narrativa literária, como vimos na epígrafe. Nesse sentido, permitam-nos reformular a pergunta: qual a função da literatura na formação dos professores de Espanhol/LE, Francês/LE, Inglês/LE, Italiano/LE...? Poderíamos arriscar um adjunto: qual a função *prática* desse conhecimento no contexto dessa formação?

É claro que a palavra “função” convoca para o debate sentidos quase nunca bem-vindos a todos aqueles que desejam pensar a ação humana sem restringi-la ao objetivismo pragmático e ao racionalismo lógico, aos quais a economia capitalista parece tê-la reduzido. Entretanto, em lugar de refutar o questionamento por demasiado ingênuo ou acrítico, ou então tentar desqualificar as instâncias de enunciação da dúvida por estarem alienadamente

submersas numa lógica de mercado, preferimos evitar o silenciamento dessas vozes críticas que interrogam, por um lado, os valores atribuídos ao saber literário historicamente, e por outro, o papel que os professores de literatura, ou com formação em literatura, vimos desempenhando seja na esfera da escola, seja na da universidade.

Um primeiro elemento a ser apontado é que não se trata de apenas uma voz a interrogar a função da literatura para a docência em língua estrangeira. Muitos dos atores que integram espaços educacionais por onde circula o discurso literário estrangeiro decerto, em algum momento, trouxe, traz ou trará a questão à tona. Mesmo incorrendo no perigo de produzir uma generalização, não podemos deixar de chamar a atenção aqui para alguns enunciados que circulam pelo senso comum e que nos servem no sentido de sinalizar determinadas formações discursivas presentes nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os alunos da escola perguntam-se por que precisam ler livros muitas vezes escritos num estado arcaico da língua que tentam aprender. Os professores em atuação em cursos livres e colégios questionam-se como trabalhar textos que, em geral, exigem um domínio muito avançado do idioma com alunos dos níveis básico, fundamental e intermediário. Mesmo no nível avançado, os docentes colocam em dúvida a empregabilidade comunicativa dos gêneros literários e, conseqüentemente, de diversas estruturas linguísticas mais presentes neles que em textos cotidianos, jornalísticos ou publicitários. Por sua vez, num só bloco, os autores de materiais didáticos, editores, administradores e coordenadores pedagógicos de instituições privadas de ensino têm medo de que a literatura espante o seu público, gerando a perda de alunos – clientes e consumidores. Já os gestores e coordenadores da escola pública, que costumam apreciar o ar de cultura e sofisticação que as atividades envolvendo literaturas estrangeiras trazem para o ambiente escolar, temem que o trabalho sistemático com o texto literário acabe representando um desperdício (politicamente equivocado) do tempo que deveria ser destinado ao oferecimento de ferramentas comunicativas básicas aos alunos da classe popular, por dois motivos: primeiro, por estes só terem muitas vezes no espaço da escola a oportunidade de travar algum contato com outros idiomas, além disso, porque se parte do princípio de que a maioria deles pouco se apropria da cultura letrada e literária em língua materna, “quem dirá em língua estrangeira...”

Tal retomada de falas típicas sobre a literatura em língua estrangeira no âmbito educativo tem um propósito específico. A nosso ver, esses discursos não são apenas exteriores à formação universitária. Pelo contrário, eles produzem uma inegável ancoragem nas cenas de enunciação cuja intenção é ensinar/aprender literatura no contexto das licenciaturas de línguas

estrangeiras. Esses discursos que partem do “solo rasteiro” da escola, de certa maneira, atingem as “altas esferas” da academia, tipificando diferentes modos de recepção do discurso literário por parte de licenciandos que, ora por conservarem a memória dos rituais escolares de ensino/aprendizagem, ora por estabelecerem confrontos diretos com a dura realidade vivenciada em estágios e/ou postos de trabalho informais, colocam em xeque certa idealização perceptível nas falas dos seus professores de literatura espanhola, francesa, inglesa, italiana etc. Tal dissidência, de acordo com Mikhail Bakhtin (2010a), constitui a essência dos discursos, ligada irremediavelmente à noção de dialogismo. A partir desta noção, percebemos que o processo sempre inacabado de formação dos sentidos não pode estar ligado apenas ao indivíduo falante, capaz de controlá-lo. Ao contrário, o trajeto de constituição dos sujeitos e das visões de mundo imbrica-se à ideia de uma arquitetônica coletiva, onde o eu e o outro se encontram tensamente relacionados. Nesse sentido, é importante chamar a atenção para a inversão da noção clássica de verdade na obra bakhtiniana, visto que, para este autor, a verdade (*pravda*) não está ligada apenas ao conteúdo essencial, mas também aos tons emotivo-volitivos que o eu e o outro atribuem às coisas, aos saberes e aos diferentes objetos estéticos:

Um mesmo objeto, idêntico por conteúdo, é um momento do existir que apresenta um aspecto valorativo diferente, quando correlacionado comigo ou com o outro; e o mundo inteiro, conteudisticamente uno, correlacionado comigo e com o outro, é permeado de um tom emotivo-volitivo diferente (...). Isto não compromete a unidade de sentido do mundo, mas a eleva ao grau de unicidade própria do evento. (BAKHTIN, 2010a, p. 142)

Essa citação nos faz pensar na inevitabilidade da tensão entre centros valorativos diferentes nos discursos que se produzem a propósito da literatura em língua estrangeira. E apesar de a universidade pública brasileira – em situação semelhante à da Argentina, conforme mostra Beatriz Sarlo (2006, p. 263) – se comportar “como se não fizesse parte do sistema educativo” e pensar “seus problemas como se a autonomia fosse um direito de extra-territorialidade”, não podemos negar o modo como nos afetam vozes alçadas além dos muros da instituição acadêmica. Esse desconforto quanto à “falta de aplicabilidade” do conhecimento literário registra-se, sobretudo, em conversas informais travadas pelos licenciandos, geralmente em espaços externos ao da sala de aula. Mas não se pode desconsiderar também que, em muitos outros momentos, essa tensão se corporifica dentro da aula universitária, através do silêncio e da apatia discente.

Claro que o baixo engajamento dos estudantes de nível superior com a teoria, com a crítica e, o que é mais grave, com a leitura da bibliografia básica que constitui sua formação não é um dilema exclusivo dos estudos literários. O problema é que a verdadeira marca qualitativa da literatura, depositada para Bakhtin (2010b) nos textos mais polifônicos e dialógicos, corre o risco insidioso de se converter num discurso cada vez mais monológico sobre o literário. Muitos professores e especialistas da área já não se mostram insensíveis a esta constatação. No entanto, vêm se apresentando com mais frequência duas atitudes responsivas a ela: a daqueles que acreditam ser o desinteresse aparente em literatura ocasionado pela ênfase “irrefletida” na formação de professores “em voga nos cursos de Letras”, por um lado, e a dos que creem estar a passividade juvenil diante da leitura literária conectada à própria produção estética na contemporaneidade, cada vez menos crítica e radical, incorporadora das anódinas formas de expressão e representação difundidas pelos meios de comunicação massivos. Dois depoimentos recentes exemplificam, respectivamente, cada uma dessas posturas. Italo Moriconi, em comunicação apresentada no JALLA (*Jornada Andina de Literatura Latinoamericana*), ocorrido em julho de 2010 na Universidade Federal Fluminense, afirmou temer a perda de “quadros” da pós-graduação em literatura devido às imposições trazidas pela reforma das licenciaturas. Já Alcir Pécora, em polêmica entrevista concedida à revista *Serrote* - Instituto Moreira Salles, no primeiro semestre de 2011, taxou a literatura atual de inexpressiva e destituída de qualquer poder de alcance social ou ruptura estético-filosófica, avaliando ainda como mais produtiva a leitura de teóricos, como Giorgio Agamben, do que de poetas e ficcionistas contemporâneos.

Nós, desde um determinado ângulo, concordamos com os resultados concretos do processo de transformação do lugar canônico da literatura, verificados por essas falas. Entretanto, entendemos como uma perigosa simplificação o modo como elas rivalizam com as narrativas de formação da identidade profissional do docente da Educação Básica, ou de outro modo, silenciam-nas, sem ao menos colocá-las em pauta de discussão. Não se pode negar, contudo, que outro ponto positivo das intervenções de Moriconi e Pécora é o fato de retirarem o foco do problema da temática já repisada da crise da leitura, que teria como seus principais causadores os modos equivocados de mediação do texto literário no ambiente escolar, aparentemente desatualizado em relação à renovação teórico-acadêmica, de acordo com Marisa Lajolo (2006, p. 51), pesquisadora que chega a vitimizar, por exemplo, o gênero lírico, considerando-o “uma frágil vítima da escola”.

Evidentemente, essas vozes se ligam aos desdobramentos diferenciados do debate no âmbito da teoria literária ou das literaturas de língua materna. Como se pode perceber, no solo onde se dão essas disputas entre campos de força acadêmicos, a questão da função e da importância da literatura – principalmente, da literatura canônica – para o ensino/aprendizagem do português sequer chega a ser mencionada, pois é tomada como óbvia. Porém, o que se pode dizer disso no contexto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras? Acreditamos que aí alguns sentidos naturalizados ou escamoteados na reflexão a respeito da leitura literária voltam a assumir uma posição exotópica, se quisermos continuar observando o problema a partir da perspectiva bakhtiniana. Segundo Marília Amorim (2006, p. 20), o termo exotopia acentua o distanciamento espacial, ou crítico-ideológico, fundamental à análise, por ser “o *lugar* [exterior] de onde é possível fixar algo do devir e dar-lhe a forma de um todo”. Este ponto de vista nos interessa por revelar a possibilidade de produção e ressignificação de sentidos por meio dos movimentos de tensão e estranhamento. E justamente por nos colocarmos neste lugar exógeno e instável dos estudos de língua estrangeira – mais especificamente de Espanhol como língua estrangeira no Brasil (cf. CELADA/GONZÁLEZ, 2000) –, vemos que as problemáticas desafiadoras da literatura, isto é, seus índices de esvaziamento pedagógico e social, não advêm, dicotomicamente, apenas de fatores externos ou internos à universidade, mas de ambos os lados. Claro que as políticas governamentais arbitrárias de reformulação do sistema de ensino como um todo (incluídas aí graduação e pós-graduação), as dinâmicas de produção cultural medíocres ou intelectualmente pouco estimulantes e a péssima qualificação teórica dos professores em atuação na escola afetam o valor que se atribui contemporaneamente ao discurso literário, seja ele nacional ou estrangeiro. Entretanto, a nosso ver, a postura muito mais à vontade dos licenciandos que colocam em julgamento a pertinência da literatura estrangeira em seus currículos de formação, bem como a posição muito menos melindrada assumida pelos professores que não se queixam da ausência de literatura nas suas práticas profissionais, realizadas em escolas e cursos, ratificam também a consciência de que a fragilidade do lugar ocupado atualmente pelo conhecimento literário tem a ver com os próprios objetivos, e ainda com os efeitos de sentido, projetados, não no discurso *da*, mas no discurso *sobre* literatura.

O que queremos dizer com isso é que um dos problemas mais graves com o qual nos enfrentamos hoje, nos contextos da formação oferecida pelas faculdades de Letras e Educação, é que muitos de nossos alunos terminam seus cursos com verdadeira ojeriza à literatura, ou o que é igualmente ruim, sem terem se tornado leitores habituais e sensíveis do

texto literário. Aproveitando o fato de ter sido Beatriz Rezende quem chamou a atenção para esta questão recentemente – naquela mesma entrevista de que participou Pécora –, poderíamos afirmar que se trata aqui de um obstáculo colocado diante da formação em língua materna e estrangeira, simultaneamente. De algum modo, os currículos das disciplinas de literatura, assim como os das disciplinas que estão direta ou indiretamente ligadas ao saber literário – como acreditamos ser também a Didática e a Prática de Ensino de todas as línguas –, não estão corroborando o processo de letramento literário dos professores que atuarão na Educação Básica.

É preciso assinalar que o conceito de letramento literário se difundiu no Brasil a partir do texto de Graça Paulino (pesquisadora do CEALE – FaE/UFMG), encomendado pelo GT10 da ANPED em 1999, no qual a autora afirma que “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 2010, p. 165). Tal citação nos é interessante porque ao demonstrar que o problema desta forma de letramento está transversalizado por duas esferas – muitas vezes assimétricas – de circulação da literatura, quais sejam, a escola e a vida cultural fora da escola, indica-nos o apagamento de uma zona intermediária no bojo dessa reflexão: a da universidade, ou melhor, o modo como o processo de letramento literário tem sido tratado pela universidade.

Ao dizer isso, não desejamos de modo algum negar a argumentação de Paulino, segundo a qual o letramento literário não se reduz às propostas didáticas pretensamente controladas pela escola, tampouco pode ser concebido numa relação de total independência em relação a tal instituição, que, a princípio, deveria oferecer aos estudantes instrumentos básicos para a apropriação efetiva e autônoma da cultura letrada, cuja vivacidade e dinamismo só se comprovam na vida cultural. Na verdade, esse entrave ainda parece remeter a um movimento cíclico. Na escola, como já apontou Angela Kleiman (1999), o professor frequentemente dirige leituras errôneas do texto literário, pois nem ele mesmo pode ser considerado um sujeito letrado. Sendo assim, na Educação Básica, muitas vezes o docente é um mero propagandista de uma cultura escrita de que ele, efetivamente, não se apropriou. Isso faz que mais e mais graduandos cheguem aos bancos das faculdades de Letras e Educação – preferimos aqui não separar estas instituições, parceiras nos cursos de licenciatura – sem ter adquirido hábitos e estratégias de leitura, tanto do texto literário quanto do não-literário, e por isso a continuidade da formação, em literatura principalmente, se vê prejudicada, segundo a maioria dos professores universitários, devido a este desastre inicial.

Recebido em junho de 2011; aceito em setembro de 2011.

No entanto, em nossa opinião, é ainda dentro das universidades, e no contexto atual de reforma das licenciaturas, que precisamos perceber que tal relação direta, portadora de implicações recíprocas, entre escola, universidade e vida cultural, só pode nos obrigar a repensar, realmente, a função fundamental dos cursos de literatura inseridos na formação de professores de línguas. Esses cursos deveriam ser sim menos preocupados em oferecer uma metalinguagem do vocabulário crítico-teórico e dos eixos de desenvolvimento da História da Literatura, e mais comprometidos com a formação efetiva de leitores literários. Isso não quer dizer, é claro, que na conformação atual dos programas dos cursos universitários não existam indicações de leituras e livros literários por parte dos professores, muitos dos quais inclusive disponibilizam em pastas de fotocopiadoras, situadas dentro das suas respectivas unidades acadêmicas, textos, ou fragmentos de textos literários, junto aos ensaios críticos, teóricos ou historiográficos, ainda que em alguns casos o texto literário aí constitua um número minoritário das indicações de leitura. Entretanto, o problema não está apenas na seleção de textos literários ou não-literários para serem levados à sala de aula. Não podemos nos esquecer, por exemplo, de que muitos ensaios frequentemente assumem características da linguagem literária, além de lançarem questionamentos e definirem eixos de força capazes de movimentar e/ou de empreender rupturas fundamentais no interior da própria discursividade literária. Na verdade, não se trata aqui da defesa de um purismo *naïf* para aulas de literatura em que só a leitura literária isenta de qualquer teoria e crítica pudesse ter permissão de entrada. A questão é, em nossa opinião, fazer tanto os textos críticos e teóricos quanto a literatura em si – esta em número majoritário, de preferência – se articularem numa dinâmica de aula em que o debate e a discussão favoreçam a inclusão da voz dos discentes, que precisam se reconhecer aí como sujeitos de suas leituras, e não apenas meros reprodutores da leitura institucionalizada pelos manuais de história literária ou pela voz do professor universitário, legitimados pelo *status* da pesquisa acadêmica. Notemos ainda que a afirmação pedagógica dessa abertura às vozes dos alunos/licenciandos não significa tampouco qualquer crença ingênua na ideia de que a opinião e a interpretação possam ser destituídas de marcas do discurso do outro. Pelo contrário, como afirma Bakhtin (2010b), a formação da consciência individual só se dá no jogo de tensões e relações com a consciência alheia.

Apostamos ainda que tal movimento de câmbio poderia vir a gerar renovações significativas tanto no cenário socioeducacional quanto no campo específico de teoria e análise literária, já que este gesto abriria a universidade a novas e “estranhas” (no bom sentido) possibilidades de reflexão *sobre* a literatura: algo que, como sabemos, só se obtém a

partir da leitura direta e profunda *da* literatura. Ou seja, não acreditamos mais que o caminho para se descobrir exotopias produtivas no nosso contexto seja unicamente o da especialização teórica. Segundo Jacques Rancière (2010, p. 11), “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar”. Com certeza, tal abertura do espaço acadêmico ao diálogo real com o leitor/amador (alunos e orientandos) deslocaria nossas posições de poder e hierarquia intelectual, no entanto representaria um ato de responsabilidade para a formação de professores-leitores (cf. ANDRADE, 2004), e também para o desenvolvimento menos monológico e embrutecedor das linhas de pesquisa. Assim, reivindicamos novamente aqui a contribuição de Bakhtin, para quem o “ato responsável” constitui uma resposta simultânea ao outro (a alteridade) e ao Outro (o campo do conhecimento).

Cynthia L. Greenleaf e Mira-Lisa Katz já haviam proposto uma reflexão similar a esta, em interessante ensaio sobre a necessidade de mudança do posicionamento docente em aulas de língua cujo objetivo central fosse o desenvolvimento de diferentes processos de letramento. Citamos a seguir um pequeno fragmento do artigo mencionado:

However, as we saw in the (...) discussions, teachers started to examine their own ways of reading, to rethink what it means to read, and to reconsider student's literacy performances. These teachers had experienced and practiced dialogical ways of learning; they struggled to make meaning with texts and student voices, took risks, displayed uncertainty, appropriated one another's voices and meanings, and authored novel conceptions of texts, student learning, and literacy tasks. In varied ways, they set about recreating such a dialogical learning environment for their students. (GREENLEAF/KATZ, 2004, p. 188)

Embora esse texto também não focalize o contexto da formação universitária do professor de línguas, concordamos que apenas desse modo, promovendo um reposicionamento dialógico dos papéis exercidos por alunos e docentes, desde a esfera acadêmica, poderemos motivar os futuros professores de língua estrangeira a fazerem opções livres, desejantes e conscientes pela seleção, leitura e abordagem de textos literários em suas práticas profissionais cotidianas, sobretudo na escola básica. Ou seja, nosso propósito com este trabalho não é o de alardear uma defesa, inócua e talvez *démodé*, do grande enriquecimento cultural representado pelo contato íntimo e contínuo com qualquer literatura, seja ela nacional ou estrangeira. O que tentamos explicitar é que a falta de garantias institucionais para o trabalho com o texto literário no ensino de línguas estrangeiras abre brechas por onde tratamos de compreender que o questionamento da ideia de “função da

literatura na escola” não corresponde somente aos efeitos gerados pela alienação tecnicista e mercadológica – único viés de explicação para muitas pessoas –, mas também a uma *disfunção* que temos praticado dentro da própria universidade, ao conduzir nossos cursos em direção a enfoques pouco significativos no que concerne à formação de professores-leitores literários. Melhor dizendo, professores!

Referências bibliográficas:

- AMORIM, Marília. Ato *versus* objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: Faraco, C. A. et al. (org.) *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 17-24.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf, acessado em: 14/07/2011.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf, acessado em: 14/07/2011.
- CÁRCAMO, Silvia. La literatura en la formación y en la práctica del profesor. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento *Jubileo de Plata de la APEERJ*, p. 25-32, 2007.
- CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia. Los estudios de Lengua Española en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, p. 35-85, 2000.
- GREENLEAF, Cynthia L.; KATZ, Mira-Lisa. Ever never ways to mean: authoring pedagogical change in secondary subject-area classrooms. In: Ball, A. F.; Freedman, S. W.

(Ed.) *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. UK/USA: Cambridge University Press, 2004, p. 172-202.

KLEIMAN, Angela. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: Valente, A. (org.) *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 67-82.

LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006, p. 41-51.

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

PIRES, Paulo Roberto. Entrevista a Beatriz Rezende e Alcir Pécora - série "Desentendimentos". *Revista Serrote* (Instituto Moreira Salles). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=AoEfHt_6f08, acessado em 14/07/2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SARLO, Beatriz. Escolas. In: Garcia, R. L. & MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 255-264.