

LETRAMENTO LITERÁRIO, AÇÃO DOCENTE RESPONSIVA ATIVA E ATUAÇÃO TÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR

Universidade de Pernambuco

Secretaria de Estado da Educação de Alagoas

Resumo Na área da Linguística Aplicada, este estudo tem o objetivo de investigar como se estabelece o letramento literário para professores de língua portuguesa do ensino fundamental, de modo a possibilitar inter-relações entre os conceitos de letramento literário com as noções de ação docente responsiva ativa e tática. Para tanto, trago um apanhado teórico sobre letramento, letramento literário, ação docente responsiva ativa e táticas a partir de autores como Street (2003), Cosson (2015), Solak (2013), De Certeau (2014) e outros. A metodologia é de abordagem qualitativa/interpretativista, uma vez que os discursos de 5 (cinco) professores, que responderam a um questionário on-line aberto, são cruzados com a base teórica já mencionada. A pesquisa aponta que 2 (duas) professoras relatam práticas sem relação com o letramento literário, com menor responsividade ativa e sem indícios de atuação tática; um professor e uma professora deixam evidente o apego ao letramento literário numa perspectiva individual e responsividade ativa no caminho para a atuação tática; e apenas um professor se insere no plano do letramento literário num viés político-ideológico, com maior responsividade ativa e efetiva atuação tática. Tais resultados acabam por frisar a necessidade de um trabalho mais significativo com o letramento literário em contextos de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa.

Palavras-Chave Letramento Literário. Responsividade Ativa. Atuação Tática.

LITERARY LITERACY, ACTIVE RESPONSIVE TEACHING ACTION AND TACTICAL PERFORMANCE OF A PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER OF ELEMENTARY EDUCATION

Abstract In the area of Applied Linguistics, this study aims to investigate how literary literacy is established for teachers of Portuguese language and literature in elementary schools, in order to enable interrelationships between the concepts of literary literacy and the notions of responsive teaching action. active and tactical. To this end, I bring a theoretical overview of literacy, literary literacy, active responsive teaching action and tactics from authors such as Street

(2003), Cosson (2015), Solak (2013), De Certeau (2014) and others. The methodology has a qualitative/interpretivist approach, since the speeches of 5 (five) teachers, who answered an open online questionnaire, are crossed with the theoretical basis already mentioned. The research shows that 2 (two) teachers report practices unrelated to literary literacy, with less active responsiveness and no evidence of tactical action; a teacher and a teacher make evident the attachment to literary literacy in an individual perspective and active responsiveness on the way to tactical action; and only one teacher is inserted in the level of literary literacy in a political-ideological bias, with greater active responsiveness and effective tactical action. Such results end up emphasizing the need for a more significant work with literary literacy in contexts of initial and continuing education of Portuguese language teachers.

Keywords Literary Literacy. Active Responsiveness. Tactical Performance

ALFABETIZAÇÃO LITERARIA, ACCIÓN DE ENSEÑANZA ACTIVA RESPONSIVA Y DESEMPEÑO TÁCTICO DEL PROFESOR DE LENGUA PORTUGUESA DE LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen En el área de Lingüística Aplicada, este estudio tiene como objetivo investigar cómo se establece la alfabetización literaria para los profesores de lengua y literatura portuguesas en las escuelas primarias, con el fin de permitir interrelaciones entre los conceptos de alfabetización literaria y las nociones de acción docente receptiva. y táctico. Para ello, traigo un panorama teórico sobre la lectoescritura, la alfabetización literaria, la acción y la táctica docente activa y receptiva de autores como Street (2003), Cosson (2015), Solak (2013), De Certeau (2014) y otros. La metodología tiene un enfoque cualitativo/interpretivista, ya que se cruzan los discursos de 5 (cinco) docentes, que respondieron un cuestionario abierto en línea, con la base teórica ya mencionada. La investigación muestra que 2 (dos) docentes relatan prácticas no relacionadas con la alfabetización literaria, con menor receptividad activa y sin evidencia de acción táctica; un maestro y una maestra hacen evidente el apego a la alfabetización literaria en una perspectiva individual y la capacidad de respuesta activa en el camino de la acción táctica; y sólo un docente se inserta en el nivel de alfabetización literaria en un sesgo político-ideológico, con mayor capacidad de respuesta activa y acción táctica efectiva. Tales resultados terminan enfatizando la necesidad de un trabajo más significativo con la alfabetización literaria en contextos de formación inicial y continua de profesores de lengua portuguesa.

Palabras-clave Alfabetización literaria. Capacidad de respuesta activa. Rendimiento táctico

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas de ensino na educação básica me são objeto de estudo há alguns anos. As minhas vivências no ensino fundamental instituíram, na minha formação, a atitude sensível que deve ser cara a todo professor, independentemente do nível de ensino para o qual esteja planejando e efetuando suas práticas. Na área da Linguística Aplicada, que se estabelece num horizonte transdisciplinar e multidimensional (ZOZZOLI, 2020, 2021), as problemáticas acerca

dos acontecimentos de sala de aula são diversas e conduzem a compreensões singulares que ressaltam o caráter processual e dialógico no qual a vida social caminha. No que se refere ao ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, de suas literaturas, diversas são as problemáticas encontradas, as quais não são direcionadas apenas às escolas de educação básica, mas, também, aos contextos de formação inicial de professores, a exemplo das universidades e centros universitários que oferecem os cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. O ensino das literaturas tem gerado discussões pedagógicas que começaram a ser mais constantes com o desenvolvimento do/s conceito/s de letramento/s literário/s (COSSON, 2015; ZAPPONE, 2008; PAULINO; COSSON, 2009; SOLAK, 2013). Esse conceito abarca diferentes vozes teórico-metodológicas que foram se estabelecendo com o passar do tempo e tem delegado a necessidade de as abordagens com a literatura permearem todos os anos que compõem a educação básica, a exemplo dos anos finais do ensino fundamental, que é foco do presente estudo.

Pensar em letramento literário numa educação atravessada por mudanças emergentes como a atual requer práticas que compreendam a literatura para além da visão escolástica e mais próxima das ações sociais. Na defesa de uma concepção dialógica de língua/linguagem (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), compreendo que as abordagens com a literatura na escola precisam ultrapassar os limites das abstrações propiciadas pela explanação da história da literatura e adentrar no campo plural e múltiplo da produção de sentidos, o que remete a uma perspectiva político-ideológica de letramento literário (SOLAK, 2013). Tal modo de conceituar as práticas pedagógicas com a literatura no ensino se aproximam da noção de ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021; SILVIO JÚNIOR, 2020), que corresponde à reflexão do professor que planeja e desenvolve um ensino responsivo à realidade contemporânea. Dessa maneira, discutir sobre o ensino da literatura em ações docentes responsivas ativas conduz à atuação do professor a um viés tático (DE CERTEAU, 2014), que vai remeter à constituição de um professor que se subverte às determinações curriculares limitadas ao plano estratégico e reconstrói suas práticas visando à formação concreta de seus alunos.

Diante dessas considerações, este estudo tem o objetivo de investigar os processos de letramento literário para professores de língua portuguesa e literatura do ensino fundamental, de modo a possibilitar inter-relações entre os conceitos de letramento literário com as noções de ação docente responsiva ativa e tática. De modo mais específico, questiono: Como se deu a

formação dos professores de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental para o letramento literário e, conseqüentemente, a ação docente responsiva ativa e a atuação tática na universidade? Como se concebe a prática pedagógica dos professores a partir dos conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos construídos ao longo de suas constituições?

Para tanto, estruturo o artigo com, além das considerações iniciais e finais, os tópicos: letramento e letramento literário; ação docente responsiva ativa e atuação tática; pressupostos metodológicos; práticas sem relação com o letramento literário, com menor responsividade ativa e sem indícios de atuação tática; letramento literário individual e responsividade ativa no caminho para a atuação tática; e letramento literário numa perspectiva político-ideológica, com maior responsividade ativa e efetiva atuação tática.

2. LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao iniciar esta discussão sobre letramento e letramento literário, devo admitir que estes são temas que geram alguma polêmica dentro da comunidade científica, devido à multiplicidade de conceituações a respeito deles. Por estar imbuído na área da Linguística Aplicada, acredito que é necessário navegar por horizontes arriscados para que haja, para além dos possíveis confrontos que possam existir, uma marcação do meu lugar como linguista aplicado e pesquisador das práticas educativas, envolvendo, sobretudo, a questão da formação de professores de língua portuguesa e suas respectivas literaturas. Diante disso, trago, neste espaço, as noções já consagradas de letramento autônomo e letramento ideológico, que foram possíveis com o desenvolvimento dos Novos Estudos dos Letramentos, bem como as de letramento literário.

Para Street (2003, p. 1), os Novos Estudos dos Letramentos correspondem a uma área de pesquisa recente e que

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta

como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Assim, a compreensão de letramento que decorre do pensamento de Street (2003) é marcadamente social e atravessada por questões políticas, econômicas e educacionais. O autor vai considerar uma perspectiva de letramento que não se restringe os limites impostos por abordagens tradicionais e mecânicas de se pensar a linguagem, considerando-a como um código, por exemplo. Por essa razão, como bem destaca Street (2003), não existem definições estanques e acabadas nos Novos Estudos dos Letramentos, uma vez que, neles, cada novo estudo desenvolvido expande os olhares sobre essa linha de pensamento, possibilitando outras descobertas e desdobramentos dos conceitos já constituídos na Educação e na Linguística Aplicada. Os Novos Estudos dos Letramentos têm contribuído, dessa maneira, para o deslocamento de percepções acerca das práticas de linguagem em articulação com as questões socioideológicas que circulam pelo mundo atual. Pensar em letramento, na atualidade, significa problematizar a constituição dos sujeitos dentro de uma língua definida como um processo social (VOLÓCHINOV, 2017), tomando como base discursos antes desmerecidos pela comunidade acadêmica e definindo-os como vozes de resistência. Nessa perspectiva, os Novos Estudos dos Letramentos vieram ressignificar o que se caracterizava como prática social e escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com a língua na sala de aula de educação básica.

Para intensificar essa compreensão, recorro a Street (2001), na episteme dos conceitos de letramento, com as definições de letramento autônomo e letramento ideológico. Segundo este autor, o letramento autônomo “funciona a partir do pressuposto de que o letramento 'per se' - autonomamente - terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2001, p. 7). No entanto, “esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes” (STREET, 2001, p. 7). Dessa maneira, ações de ensino vinculadas ao letramento autônomo viabilizam contribuições mais simplórias, restritas ao desenvolvimento básico do sujeito no mundo do trabalho.

Os currículos escolares acabam fomentando práticas de letramento autônomo e tal fato interfere diretamente na escolarização dos alunos em processo de aprendizagem. De modo geral, o conceito de letramento autônomo é limitado à escrita (numa percepção de texto como

produto pronto) e à decodificação, o que não concebe nem um ensino de leitura nem um ensino de escrita efetivamente.

Em relação ao letramento ideológico, Kleiman (1995, p. 21), infere que ele não significa “uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas”. Nesse sentido, o letramento ideológico, como a adjetivação anuncia, não pressupõe abordagens escolares e não-escolares com a língua/linguagem reduzidas a abstrações que se encerram nos limites da sala de aula ou de outros contextos. Nessa linha de pensamento, Terra (2013, p. 45) explica que, em detrimento do letramento autônomo, o ideológico pode ser conceituado tomando como gancho três premissas, a saber:

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas, também, das estruturas de poder numa sociedade.

Diante disso, depreendo que a língua/linguagem, no seio do processo de aprendizagem e de formação social no geral, não pode ser tratada desconsiderando aspectos ideológicos e sociais que integram a sua realização processual. Assim, a língua/linguagem e o letramento são questões que ultrapassam o tecnicismo e a neutralidade, termos estes que são caros ao letramento autônomo. Cabe considerar, a meu ver, que qualquer tentativa de apagamento de culturas e ideologias é ineficaz, pois a tentativa em si já representa uma opção cultural, ideológica e, sobretudo, política. Os modos pelos quais os sujeitos se utilizam da língua/linguagem, que vão além da modalidade escrita, uma vez que são interdependentes e capazes de modificar estruturas de poder social.

Nesse contexto, a questão do letramento não se volta somente ao ensino da língua, seja ela materna ou estrangeira, mas, também, das suas literaturas. Há, dentro das discussões mais atuais sobre literatura e ensino, debates relevantes que ressaltam o potencial da literatura para a formação humana. Como ocorre em toda e qualquer área, diferentes discursos se cruzam para tratar do ensino das literaturas. Por um lado, vozes mais tradicionais advogam a importância da visão escolástica da literatura nas escolas para que se haja detenção nos elementos históricos

do campo literário, visando uma articulação entre a literatura e a história; por outro, perspectivas teórico-metodológicas, como a do letramento literário, têm investido na formação responsiva do sujeito a partir das aulas de literatura, objetivando práticas de ensino das literaturas que estejam situadas no mundo real, e que, para além de abordagens escolásticas, invistam na reflexão sobre a produção de sentidos e as múltiplas vozes que compõem os textos literários, o que possibilita, ainda, a inter-relação entre tempos e espaços distintos.

De acordo com Cosson (2015), há, na atualidade, três grandes conceitos que têm fundamentado as discussões sobre letramento/s literário/s no ensino, quais sejam: o individual, o das práticas de letramento literário e o da perspectiva político-ideológica. No que se refere ao conceito individual de letramento literário, Cosson (2015, p. 181) compreende que nele “Tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários”. Essa noção se torna inovadora, porém ainda excludente quando restringe os horizontes das práticas de leitura e de escrita na sala de aula de literatura, visto que os textos literários, no plano individual, estão limitados ao cânone. Tal pensamento é mais ampliado pelo conceito de práticas de letramento literário, nas quais o letramento literário é um conjunto de práticas sociais que usam a linguagem literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade (ZAPPONE, 2008). Além disso, o letramento literário passa a ser entendido como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A visão processual das práticas de letramento literário é um ganho significativo para a articulação entre literatura e ensino, uma vez que essas práticas estimulam o aluno a se perceber dentro de um contexto de formação como leitor.

Somado a isso, a visão político-ideológica de letramento literário expande os horizontes das práticas de letramento literário, pois “abarca habilidades destinadas a potencializar a consciência crítica dos leitores em relação à aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário” (SOLAK, 2013, p. 242). Nesse sentido, o conceito de letramento ideológico, na inter-relação que estabelece com a visão político-ideológica de letramento literário e suas respectivas práticas, implica possibilidades de promover uma educação literária com vistas à formação responsiva e cidadã dos sujeitos. Com esse objetivo, percebo que a ação pedagógica precisa ser descentralizada e imbuída numa perspectiva ampla e dinâmica de ensino, o que interdepende de uma formação docente adequada. Como continuidade a essas reflexões,

trago, a seguir, esclarecimentos sobre os conceitos de ação docente responsiva ativa e atuação tática.

3. AÇÃO DOCENTE RESPONSIVA ATIVA E ATUAÇÃO TÁTICA

Assumindo uma postura político-ideológica de letramento e de letramento literário, acredito que, apropriando-me dos termos de Bakhtin (2011), a escola deve favorecer o desenvolvimento de uma formação responsiva ativa de alunos desde a iniciação à educação básica. Para o estabelecimento da formação de sujeitos que respondam ativamente às demandas sociais, trago, para este estudo, dois conceitos que são caros às problemáticas das quais estou partindo neste trabalho, principalmente por contribuírem para a inter-relação entre ensino e formação de professores para o trabalho com a literatura na escola, a saber: a noção de ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021; SILVA JÚNIOR, 2020) e a de tática (DE CERTEAU, 2014). Assim, procuro, nos limites deste tópico, conceituar e articular tais conceitos com o que já venho apresentando sobre letramento e letramento literário no ensino das literaturas.

Dentro de uma concepção de língua/linguagem compreendida como um processo ininterrupto de formação (VOLÓCHINOV, 2017), é comum que se pense no caráter vivo e dinâmico que norteia toda e qualquer prática social, que se dá, sobretudo, pelo recurso à interação discursiva, como pontua Volóchinov (2017, p. 218-219):

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Nesse sentido, a língua/linguagem é estabelecida a partir de processos dialógicos que cruzam discursos em tempos e espaços distintos, ou seja, dentro de uma realização viva e concreta, distante de visões abstratas e normativo-prescritivas. Com isso, “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLOCHINOV, 2017, p. 220). O vínculo que a produção discursiva mantém com a situação sócio-histórica revela que a resposta que o sujeito produz pela língua/linguagem não se volta apenas para o seu interlocutor, mas, sim, para todo um conjunto de sujeitos, contextos e

práticas sociais variadas. Dessa maneira, “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

A orientação discursiva para a resposta ativa se concebe como um processo complexo que envolve uma diversidade de fatores próprios da situação sócio-histórica. Isso significa que não vai haver uma barreira entre uma compreensão responsiva ativa e uma compreensão passiva. Para Bakhtin (2016), a compreensão jamais será passiva. Ao invés disso, ela pode apresentar graus de ativismo variados. Assim,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de enunciados antecedentes -dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Nessa perspectiva, mesmo que haja uma produção discursiva reprodutiva a algum discurso de outro sujeito, a compreensão vai ter menor responsividade ativa, mas não será passiva porque a própria decisão de reproduzir reverbera o papel ativo do sujeito da linguagem, uma vez que “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2016, p 47). Além disso, toda compreensão responde, traduzindo o compreendido em um novo contexto, em um contexto possível de uma resposta (VOLOCHINOV, 2017) e “é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso; toda compreensão é prenhe de respostas, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Pensando na diversidade de contextos e situações sócio-históricas em que o processo de responsividade pode ocorrer, acredito que em sala de aula se pode observar algumas posições responsivas dos sujeitos que concretizam processos como o ensino, a aprendizagem e a formação continuada do professor. Desse modo, as ações e reflexões realizadas pelos sujeitos podem conduzir a compreensões responsivas com maiores ou menores graus de ativismo, a depender de como são estabelecidas as práticas dialógicas no fluxo da vida social. A partir dessa

percepção, Silva Júnior e Zozzoli (2021) e Silva Júnior (2020) constroem o conceito de ação docente responsiva ativa, o qual, acompanhado do que já se conhece por formação do sujeito dialógico e responsivo, contribui para se discutir sobre uma perspectiva político-ideológica de letramento e de letramento literário na escola. Para os autores, a noção de ação docente responsiva ativa possibilita um diálogo articulado e direto entre temas como ensino, aprendizagem e formação de professores (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021). Além disso, ela “permite a identificação de pontos [...] encontrados no interior das atividades pedagógicas e de questões que precisam ser reelaboradas visando a um ensino centrado no estabelecimento do diálogo social” (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021, p. 28).

Com isso, depreendo que pensar numa ação docente que responda às demandas contemporâneas voltadas ao letramento e ao letramento literário conduz a uma educação responsiva à realidade. Nesse sentido, o trabalho com a literatura e os textos literários precisa ser viabilizado a partir dos acontecimentos sociais que possam entrar em choque com realidades distintas, situadas em tempos passados. A inter-relação entre as múltiplas linguagens, as artes e a própria história remete a um ensino de literatura para a formação cidadã e, ao mesmo tempo, responde à demanda contemporânea de formar alunos para além dos muros da instituição de ensino, considerando que “uma ação docente responsiva ativa é resultado de uma formação de professores que prepara os sujeitos para atuarem em sala de aula como reais mediadores que contribuam para a construção conjunta, concreta e dinâmica de conhecimento” (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021, p. 30). Somado a isso, Silva Júnior (2020) afirma que a noção de ação docente responsiva ativa contribui para a desconstrução de pensamentos estanques e imóveis sobre a exploração da linguagem na sala de aula, seja no que diz respeito ao ensino da língua, bem como das suas literaturas, o que vai requerer, do professor, uma atuação responsiva e, sobretudo, tática.

Entre as dicotomias formuladas por De Certeau (2014) está a diferença marcada entre estratégia e tática, que pode ser reiterada por outra construção dicotômica: a de dominante e dominado. O autor faz afirmações bastante válidas para que se possa refletir sobre a sociedade desde perspectivas mais restritas até outras mais ampliadas que conduzem a processos de observação das diferentes realidades, pois é na prática social que se pode tirar explicações para os diversos acontecimentos que atravessam sujeitos e contextos. De Certeau (2014, p. 99-100) assinala que chama de estratégia

[...] o cálculo [...] das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...] Como na administração de empresas, toda racionalização 'estratégica' procura em primeiro lugar distinguir de um 'ambiente' um próprio', isto é, o lugar do poder e do querer próprios.

Nesse sentido, o conceito de estratégia, por mais que possa se assemelhar a algo singular e oriundo de reflexão, é limitado e coloca o sujeito na disposição da manipulação e na posição de dominado. Ele é manipulado e levado a cumprir ações formuladas por outros sujeitos, chamados dominantes, que ocupam lugares sociais considerados elevados, que gerem todas as relações possíveis, dentro de uma perspectiva cartesiana. Dessa maneira, a reprodução de práticas de ensino das literaturas na sala de aula são frutos do seguimento de estratégias por parte dos professores, as quais advêm de discursos de outros professores, materiais didáticos, dentre outras esferas locais e globais. A atuação estratégica conduz a um pensamento reduzido acerca dos horizontes que podem ser tomados através de uma formação responsiva, que frutifica o que estou denominando atuação tática, a qual surge da reflexão que De Certeau (2014) desenvolve acerca do conceito de tática, o qual é fundamentalmente desviante. Para o autor, a tática é

Um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião' (DE CERTEAU, 2014, p. 45).

Diferentemente da estratégia, a tática se imbrica no plano reflexivo e, conseqüentemente, responsivo da formação do sujeito, uma vez que se efetua tomando como princípio o papel do outro, a situação histórico-temporal e as possibilidades do contexto para promover alguma mudança. Isso significa que a atuação tática do sujeito está interligada aos

acontecimentos sociais diversos e pode provocar transformações das mais simples às mais complexas e visíveis. Nas palavras de Silva Júnior e Zozzoli (2021, p. 20), a tática “pode ter um impacto simbólico em determinado contexto, ou, a depender de quem a desenvolve [...] pode ter um impacto significativo; e é nessa perspectiva que se entende, também, a relação direta entre os discursos do eu com os do outro”. A definição de tática para De Certeau (2014) é compatível com o pensamento de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) no que se refere ao processo de responsividade comum a todos os contextos de interação discursiva.

Diante disso, as noções de ação docente responsiva ativa e de tática se inter cruzam com vistas à formação do professor para o desenvolvimento de práticas de letramento e letramento literário numa perspectiva político-ideológica (SOLAK, 2013), a qual compreende a sala de aula como um espaço múltiplo de construção de conhecimento, bem como atenta para a necessidade de o contato do sujeito com os textos literários, dentre outras expressões artísticas, não se dá restritamente no âmbito escolar e institucional.

Dadas as considerações teóricas que orientam este estudo, sigo para os pressupostos metodológicos.

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada neste artigo está inserida na perspectiva transdisciplinar e multidimensional (Zozzoli, 2021, 2020) da Linguística Aplicada, a qual se configura como “uma área autônoma que estabelece diálogos transdisciplinares com essas e outras áreas em processos de compreensão e transformação de contextos situados de uso de linguagem” (Nicolaides; Szundy, 2013, p. 30). Nessa perspectiva, tomo como base os pressupostos da abordagem qualitativa, que propicia “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. O espaço dado pela pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada traz possibilidades de interpretar e refletir sobre situações da vida cotidiana em todas as suas especificidades. O caráter interpretativista, apontado por Moita Lopes (1996, 2006), entrega à Linguística Aplicada a caracterização de campo móvel (Leffa, 2001), que pode ser flexível a ponto de aproximar campos do conhecimento distantes uns dos outros.

Para a obtenção dos dados, apropriei-me de um questionário, pelo qual elaborei questões abertas que servem para nortear a organização temática dos discursos dos colaboradores. Assim, apliquei um formulário on-line, que ficou disponível para preenchimento no período de 30 (trinta) dias, tendo colaborado com este 5 (cinco) professores de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental, que são apresentados com nomes fictícios e seus respectivos aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais. Os critérios para participar da pesquisa foram: ser professor de língua portuguesa e literatura nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); estar em atuação nas redes pública ou privada no estado de Alagoas; e ter concluído licenciatura plena em Letras. Algumas informações sobre os colaboradores são colocadas a seguir:

- Paulo: 35 anos, atua como professor de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental há 9 anos e graduou-se em Letras há 10 anos;
- Laura: 24 anos, atua como professora de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental há 3 meses e graduou-se em Letras há 3 anos;
- Cíntia: 66 anos, atua como professora de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental há 44 anos e graduou-se em Letras há 25 anos;
- Priscila: 33 anos, atua como professora de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental há 7 anos e graduou-se em Letras há 7 anos;
- Pedro: 29 anos, atua como professor de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental há 3 anos e graduou-se em Letras há 4 anos.

Os discursos escritos dos colaboradores possibilitaram uma pré-análise de dados que apresentou diferentes elementos que são caros para esta pesquisa. Na pré-análise dos dados, constituí as categorias que dão corpo à análise, quais sejam:

- Práticas sem relação com o letramento literário, com menor responsividade ativa e sem indícios de atuação tática;
- Letramento literário individual e responsividade ativa no caminho para a atuação tática;

- Letramento literário numa perspectiva político-ideológica, com maior responsividade ativa e efetiva atuação tática.

Tais categorias englobam as perspectivas teóricas explanadas no decorrer do trabalho, as quais sustentam todo o processo de análise.

5. ENVEREDANDO PELOS DADOS DE PESQUISA

Numa pesquisa recente, observei que a noção de compreensão responsiva ativa, cunhada por Bakhtin (2011), implica possibilidades de estudar os processos subjetivos e intersubjetivos pelos quais os sujeitos passam ao longo da vida social e, especialmente, nos processos de aprendizagem. No plano da formação docente a realidade é semelhante, uma vez que por meio dos discursos, sejam eles orais ou escritos, é possível identificar algumas particularidades que se tornam decisivas na formação de professores e alunos em aulas de língua portuguesa e suas respectivas literaturas. Assim, trarei, a partir deste momento, considerações específicas através das categorias já mencionadas, retomando constantemente os esclarecimentos teóricos discutidos anteriormente.

5.1. PRÁTICAS SEM RELAÇÃO COM O LETRAMENTO LITERÁRIO, COM MENOR RESPONSABILIDADE ATIVA E SEM INDÍCIOS DE ATUAÇÃO TÁTICA

Tem sido comum lidar com discursos que alertam para dificuldades no trabalho com a literatura na escola, o que se dá, principalmente, por uma formação de professores não tão favorável a um trabalho pedagógico social e situado de letramento literário. Nos discursos dos professores que contribuíram com esta pesquisa, algumas questões ficaram bastante evidentes, deixando perceptíveis algumas brechas no que se refere ao letramento literário, à ação docente responsiva ativa e a possível atuação tática do professor no ensino fundamental.

Quando questionadas se a universidade possibilitou um aprofundamento sobre o desenvolvimento de práticas de ensino de literatura no ensino fundamental, Priscila e Laura trouxeram as afirmativas a seguir.

Priscila: É, algumas disciplinas de literatura trouxeram algumas maneiras de se pensar esse ensino, mas nada muito direto. A gente que tinha de refletir mesmo sobre como levar aquilo para o ensino. Avaliando hoje, o

foco maior era na estrutura da língua que estávamos nos formando para ensinar.

Laura: Não. Nos atemos a aprender os clássicos e analisá-los, além disso a literatura é usada para "introduzir a gramática".

No dizer de Priscila, observo um elemento bastante decisivo quando se pensa na formação do professor licenciado em Letras para a atuação com a literatura na educação básica, o que, dentro de uma perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2003), representa uma orientação política da própria universidade em focalizar apenas o ensino da língua, ou, mais grave ainda, não aborda qualquer questão voltada ao ensino, como foi o caso de Laura. Essa responsabilidade acaba sendo passada para o plano da formação continuada, que, por ser desenvolvida de modo mais aberto e não-linear, acaba, muitas vezes, não cumprindo efetivamente essa função que advém de uma brecha da formação inicial. Assim, participar ativamente de práticas de ensino da literatura e de letramento literário fica quase impossível para professores como Priscila e Laura, que não contactaram com a literatura como deveria no curso de graduação.

Ainda sobre os discursos de Laura, percebo um apego à perspectiva formal que insiste no privilégio dado à gramática no ensino de língua portuguesa e literaturas, o que acarreta prejuízos tanto para a literatura quanto para as próprias atividades de leitura e produção de textos. Tal fato, partindo de uma visão de letramento autônomo (STREET, 2003), vai corroborar para o desenvolvimento de uma atuação profissional sem qualquer relação com a vida social, concebendo uma visão restrita sobre a língua/linguagem e, conseqüentemente, para o ensino restrito à forma linguística. O papel da literatura é o mais prejudicado nisso tudo, uma vez que se a formação inicial não favorece a formação de professores para a leitura e a produção, é ainda mais difícil que se dê ênfase ao ensino de literatura, distanciando o professor da questão do letramento literário que tem sido tão cara à contemporaneidade.

Como visto na discussão proposta por Cosson (2015), o conceito mais problemático de letramento literário tem sido o individual, o qual abrange as práticas de leitura e escrita tomando como pretexto os textos literários. No caso dos discursos apresentados por Priscila e Laura, fica evidenciado que o foco dado pela formação inicial à gramática distancia a formação dessas professoras de qualquer que seja a concepção de letramento literário. Essa problemática se apresenta, também, em outros discursos produzidos pelas citadas colaboradoras, a exemplo de

quando Laura infere que só dedica 1 (uma) aula na semana para trabalhar com textos literários e que suas aulas se resumem em

Laura: Fazer leitura e análise gramatical dos textos e, quando sobra tempo, falar um pouco sobre os autores.

De modo semelhante, Priscila destaca, nas entrelinhas de seus discursos, o seu afastamento da questão do letramento literário quando pontua que

Priscila: Não dedico aulas específicas para o ensino da literatura. Como manda o sistema, a oportunidade que se tem para trabalhar com textos literários surgem em atividades de análise linguística. Atualmente tenho utilizado textos literários curtos para trabalhar com morfologia.

A partir desses discursos, entendo que em nenhum dos dois casos relatados há realmente ensino de literatura, nem que a justificativa seja a perspectiva tradicional de ensino, uma vez que esta se detém em abordagens escolásticas, que não é o caso das práticas exercidas por Priscila e Laura. Ao invés de se pensar na consciência crítica e no desenvolvimento das subjetividades e intersubjetividades dos sujeitos-alunos e das professoras, o sistema, como diz Priscila, acaba determinando a finalidade passiva do texto literário em detrimento ao ensino da gramática como eixo único para as aulas de língua portuguesa. Compreendo, dessa forma, que há, frente às condutas apresentadas por Priscila e Laura, um baixo grau de responsividade ativa nas suas ações pedagógicas.

Retomando o conceito de ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021; SILVA JÚNIOR, 2020), depreendo a ineficaz existência dessa noção nos discursos de Priscila e Laura. Apropriando-me dos termos de Bakhtin (2011), os graus de compreensão responsiva ativa das professoras oscilam para uma pequena escala, já que não se pode considerar a inexistência do ativismo, pois, mesmo seguindo à risca as determinações de um sistema que nivela a racionalidade do sujeito (DE CERTEAU, 2014), a opção política dessas professoras coaduna, na prática, com o que diz o sistema, e isso se dá por diferentes razões. Para que haja o engajamento dessas professoras numa perspectiva dinâmica e viva de língua e de letramento literário num viés social, os primeiros passos devem ser trilhados no plano da formação inicial, que, a partir de pressupostos teóricos, metodológicos e práticos, precisam promover a constituição de professores com autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) necessária para o desenvolvimento de

ações pedagógicas situadas, que respondam de modo mais coerente às demandas sociais locais e globais.

No que se refere à aproximação das práticas docentes dos conceitos de estratégias e táticas, destaco dois outros trechos dos discursos de Priscila e Laura, que emergem do questionamento Como você considera que deve ser efetuado o ensino de/as literatura/s no ensino fundamental?

Priscila: Baseado em textos de autores consagrados que possam apresentar questões histórias aos alunos, para que eles possam aprender como se deu a história da literatura, mas acredito que só no ensino médio eles terão essa oportunidade.

Laura: Com uma carga horária maior, acredito que seria possível separar o ensino da gramática do ensino da literatura. Isso poderia mudar a realidade e abrir mais espaços para momentos de leitura e de conhecimento de autores da literatura brasileira, por exemplo.

Numa breve comparação com os discursos anteriormente apresentados pelas professoras Priscila e Laura, acredito que houve um avanço no que se refere à compreensão geral sobre ensino da literatura. Entretanto, esse avanço ainda é tímido frente às tantas possibilidades que são delegadas pela questão do letramento literário. Nessa perspectiva, não vejo indícios de atuação tática, ou desviacionista (DE CERTEAU, 2014), nem de Priscila nem de Laura. De modo ainda mais complexo, vejo dificuldade em inserir os discursos produzidos pelas professoras no quadro das estratégias, uma vez que os relatos não giram em torno de um ensino de literatura, mas, sim, de um ensino da forma gramatical da língua, dentro de um viés normativo. As estratégias são questões que não vislumbram um olhar incoerente para a temática, a exemplo do ensino de literatura. Elas são identificadas quando há a tentativa das redes de vigilância dos mecanismos de poder (DE CERTEAU, 2014) em impor padrões únicos na estima da reprodução com baixo grau de responsividade ativa.

As realidades compartilhadas neste primeiro bloco de análise mostraram o desafio que ainda tem sido a implementação de atividades de letramento literário nas salas de aula no Brasil. Percebo, ao mesmo tempo, que as políticas de formação de professores no curso de Letras ainda são fracas nesse sentido, uma vez que a formação ineficaz do professor para o trato com objetos de ensino que são de sua responsabilidade é um caso a ser problematizado em diferentes esferas,

na busca por mudanças globais que atravessam, constantemente, os contextos e as práticas escolares em toda a educação básica brasileira. Outro ponto a ser mencionado, é a necessidade de o ensino ir além da gramática, questão tão abordada mas que ainda não teve atenção devida. Levando em conta o pouco tempo de atuação profissional tanto de Priscila como de Laura, penso que um estudo como este pode surtir alguma mudança em suas práticas, a depender de todo um conjunto de fatores que possam estimular a formação continuada.

Para pontuar um outro processo observado, trago, a seguir, um outro tópico com dados de um professor e de uma professora.

5.2. LETRAMENTO LITERÁRIO INDIVIDUAL E RESPONSABILIDADE ATIVA NO CAMINHO PARA A ATUAÇÃO TÁTICA

No tópico anterior, pude destacar que, além da inexistência de um ensino de literatura, há um complexo problema que assola a formação de professores de língua portuguesa e, conseqüentemente, de literatura, em situações sócio-históricas distintas. Na discussão deste espaço, conduzo uma reflexão sobre o letramento individual presente nos relatos do professor Paulo e da professora Cíntia, que coaduna com uma responsividade ativa mais elevada nas ações pedagógicas, representando alguns indícios de atuação tática dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que alguns dos caminhos necessários para o desenvolvimento de práticas de ensino de literatura, por mais que dentro de um viés restrito, acabam sendo trilhados mediante a muitas e múltiplas dificuldades. Sobre essas dificuldades, Paulo deixa evidenciada uma preocupação com o ensino de literatura e com o letramento literário quando questionado sobre a preparação que teve para com esse ensino no curso de licenciatura em Letras/Português. Segundo ele,

Minha formação em literatura na graduação foi bastante problemática. Na época eu achava tudo muito interessante, mas acho que não me formei para ser professor de literatura. No máximo eu saí sabendo fazer análises literárias. Isso foi bom para o meu TCC, mas quando cheguei na sala de aula não soube o que fazer. O que faço hoje com literatura é bem diferente do que eu fazia quando iniciei meus trabalhos como professor aqui na escola. Consigo avaliar a habilidade de leitura dos meus alunos a partir dos textos literários. A partir delas também consigo trabalhar alguns gêneros escritos, mas não muitos.

As afirmativas de Paulo complementam as reflexões já apresentadas sobre o papel do curso de formação inicial para a constituição de professores de literatura, que tem sido afetada por uma visão reducionista da própria função social do texto literário. Como se pode observar, ao adotar uma visão mais avançada quando comparado às realidades de Priscila e Laura, Paulo vincula-se a uma perspectiva individual de letramento literário, pois se vale de textos literários com vistas ao trabalho de aprimoramento da leitura e da escrita (COSSON, 2015) sob uma ótica mais global e não necessariamente pensando na produção de sentidos possível por meio de um texto literário. Nessa linha de pensamento, a posição de Paulo sobre o ensino de literatura possui um grande apego às práticas de análise literária com as quais ele teve contato na graduação, o que o faz limitar suas práticas de ensino, com foco na leitura e na escrita, ao cânone, questão que hoje tem sido tão debatida, dada a diversidade de possibilidades no plano da arte literária.

Ainda no que se refere ao discurso de Paulo, percebo que seu foco de ensino de literatura, que, conseqüentemente, retoma o ensino da língua por ser vinculado a uma noção individual de letramento literário (COSSON, 2015). Não posso afirmar, com isso, que as práticas desse professor estão no seio de um letramento autônomo, uma vez a visão apresentada indiretamente por Paulo vai compreender a leitura e a escrita como processos de construção.

No que tange à ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021; SILVA JÚNIOR, 2020) e uma possível atuação tática, o depoimento de Paulo me permite considerar que a depender dos contatos que esse docente venha a ter com questões sobre o ensino da literatura e do letramento literário dentro de uma ótica mais ampla, com vistas ao desenvolvimento político-social do sujeito, será possível caminhar a passos mais longos para uma outra realidade. Reforçando essa afirmativa, Paulo traz a seguinte reflexão quando questionado sobre como estrutura e desenvolve práticas de ensino de literatura na sala de aula no ensino fundamental.

Como eu disse antes, tenho minhas dúvidas sobre ensinar literatura, mas acho incompleto passar o ano todo sem abordar ela nem que seja um pouco. Tenho buscado textos que têm a escrita formal para que os alunos percebam, na leitura, a importância de seguir direitinho as normas para quando forem fazer seus textos. Eu sempre peço para eles lerem em casa e quando chegam aqui a gente comenta um pouco e peço que escrevam.

Paulo enfatiza, mais uma vez, o seu apego a uma visão individual de letramento literário. Desse modo, ele caminha para uma atuação tática quando apresenta um grau significativo de ativismo (BAKHTIN, 2016) ao questionar a sua própria formação, no primeiro relato, e deixar

evidenciadas algumas alternativas que tem tomado para de alguma forma levar o texto literário para a sala de aula, mesmo que o foco ainda seja restrito ao aprimoramento da leitura e da escrita. A ação docente responsiva ativa, que, segundo Silva Júnior (2020), ressalta a autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) do professor perante o que exige a contemporaneidade, tem uma significativa presença no discurso de Paulo, pois dentro de suas possibilidades, ele, nos termos de De Certeau (2014), desobedece ao que lhe foi ensinado/passado/vivenciado no plano da formação inicial.

Ao ser também questionada sobre as contribuições da graduação em Letras/Português para as suas práticas de ensino da literatura, Cíntia pontua suas vivências e muito se aproxima ao que Paulo relatou em seu depoimento. Para Cíntia,

Eu quase não tive aulas de literatura na minha graduação, que foi há bastante tempo, por sinal. Hoje conheço pessoas que fazem Letras e me contam uma realidade muito diferente. Comecei a ter contato com o tema da literatura para o ensino básico em formação continuada ou nesses documentos que a gente tem contato, esses publicados pelo MEC. Sempre tive muitas dúvidas sobre como ensinar literatura justamente pela grande lacuna deixada pela minha graduação, que me formou professora de gramática. Desde sempre, posso garantir, tenho utilizado textos literários para que meus alunos entendam sobre os temas e possam produzir seus textos com mais facilidade. Os romances e contos têm me ajudado mais, porque geralmente os alunos têm mais vontade de ler. Acho que é isso.

Mais uma vez, encontro um discurso inicial que aborda a responsabilidade da formação inicial para a atuação dos professores com a literatura na sala de aula. Essa responsabilidade, pelo que se pode observar nos discursos de Cíntia, é bastante afetada, uma vez que, mediante o tempo de formada e de atuação profissional dessa professora, algumas políticas para o curso de Letras foram reelaboradas, o que não garante uma realidade tão significativa para os recém-formados, como Priscila e Laura. Nesse sentido, estar imbuída no seio de um letramento literário individual (COSSON, 2015) representa uma autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) significativa para Cíntia, que quase não contactou com a literatura em seu curso de formação inicial.

No discurso da professora, percebo, ainda, a relevância da formação continuada e dos próprios documentos oficiais para a busca por preparação dessa professora frente às demandas que lhe são conferidas durante as quatro décadas em que ensina língua portuguesa e literatura na educação básica. Assim, Cíntia caminha para o letramento ideológico (STREET, 2003) ao

mencionar o seu amparo em textos literários para aprimorar o conhecimento dos alunos sobre temáticas variadas, o que corrobora para um trabalho com a literatura numa perspectiva de construção de sentidos. Levar, para a sala de aula, gêneros literários como o romance e o conto pode favorecer a formação de alunos leitores e potencializa os graus de ativismo que remetem à atuação tática de Cíntia. Como ênfase a essas questões, destaco, também, o relato da professora quando questionada sobre como ela acredita que as práticas de ensino de literatura devem ser realizadas em sala de aula. Ela comenta que

Primeiramente, um aumento de carga horária para a nossa disciplina, porque tem sido muito difícil dar conta de tudo o que pedem em várias turmas. Muitas vezes não dá para fazer o básico do básico e saio frustrada. Para ensinar literatura que não é a minha especialidade acho que os professores precisavam conhecer mais dela, ter mais tempo, e poder levar com mais propriedade as obras e trabalhar em cima delas mesmo.

O trecho acima chamou atenção para esta análise devido ao compartilhamento de angústias e até de denúncias sobre a necessidade de se pensar com olhares mais sensíveis para o ensino de língua e de literatura na educação básica. Conforme é apontado em Silva Júnior (2021), a ação docente responsiva ativa não se restringe ao trato com objetos de ensino em sala de aula, mas pode ser revelada nas próprias ações sensíveis e nos discursos dos professores, como ocorre no caso de Cíntia. O seu olhar para o ensino de literatura, mesmo admitindo a sua não especialidade na área, ressalta o compromisso ético-político do professor em questionar o sistema a que pertence visando ao desenvolvimento de sujeitos ativos dentro de uma sociedade marcadamente racionalizadora (DE CERTEAU, 2014). Assim, em relação à atuação tática da professora Cíntia, destaca-se, especialmente, assemelhando-se à situação de Paulo, a subversão (DE CERTEAU, 2014) da docente à sua própria formação. No plano da atuação profissional, a esperança que Cíntia tem para o futuro revela a afirmação da sua luta para uma educação mais coerente com as realidades.

Para refletir sobre o último processo observado, trago dados de mais um professor no tópico a seguir.

5.3. LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA PERSPECTIVA POLÍTICO-IDEOLÓGICA, COM MAIOR RESPONSABILIDADE ATIVA E EFETIVA ATUAÇÃO TÁTICA

As pré-análises do questionário enviado para professores de língua portuguesa e literatura do estado de Alagoas revelaram diferentes processos, como pode ser observado na estruturação das análises anteriores. O caso do professor Pedro teve um destaque significativo por seus discursos girarem em torno de uma perspectiva político-ideológica de letramento literário, que condiz em grande escala com as questões teóricas apresentadas. No escopo das suas respostas ao questionário, trago, neste espaço, alguns trechos que mostram a inserção de Pedro numa realidade distinta às dos professores Priscila, Laura, Paulo e Cíntia, nos quais o professor discute sobre seus modos de efetuar um ensino diferente de literatura no nível fundamental.

Quando questionado se o curso de Licenciatura em Letras foi capaz de formá-lo professor de literatura para a educação básica, Pedro afirma

Acredito que não. Acho que o curso de graduação nunca nos forma profissionais realmente. A prática pedagógica que faz isso e eu demorei bastante para me sentir realmente professor. A própria grade do curso de licenciatura não traz em nenhum momento uma disciplina específica de ensino de literatura e os estágios são todos na base da gramática, até os do ensino médio. O professor de literatura que eu sou hoje, que trabalho fortemente com os significados sociais do texto literário, foi formado antes da graduação, porque minha professora de literatura (havia a disciplina específica para isso) era maravilhosa e me fazia viajar no tempo. Hoje, sem uma disciplina específica, faço de tudo para levar literatura para as crianças do fundamental. Eles amam!

A noção ideológica de letramento (STREET, 2003) mostra-se bastante presente no discurso de Pedro, visto que o professor compreende a importância de que haja o choque de culturas e, além disso, o reconhecimento de elementos sócio-históricos particulares de cada um sob a guisa do enriquecimento ideológico e não como questões menores que devem ser deixadas à margem.

Pedro mostra que foi submetido a práticas de letramento literário numa perspectiva político-ideológica no ensino médio, as quais potencializaram a sua consciência crítica (SOLAK, 2013) de modo a possibilitar a constituição de um sujeito ciente da função social da literatura.

Dessa forma, além da responsabilidade da formação inicial do professor, a própria educação básica é decisiva para o desenvolvimento das ações pedagógicas dos futuros professores. Essa questão precisa ser pensada pelas políticas públicas, pois, muitas vezes, os sujeitos passam a questionar os contextos de ensino pelos quais passaram e percebem as aparentes brechas deixadas pela educação básica. Mesmo que pareça estanque realizar uma quebra entre o ensino da língua portuguesa e o da literatura em componentes curriculares separados, o caso de Pedro mostrou resultados significativos para uma compreensão ampla e dialógica de literatura no ensino.

No relato a seguir, Pedro deixa evidenciada a sua efetiva atuação tática.

Desde quando comecei a ensinar já me passaram muitos materiais para ensinar gramática, literatura e outras coisas. Algo que percebi e me apavorei foi com o engrandecimento de culturas elitistas (autores brancos, textos direcionados à elite etc.). Aquilo tudo me assustou e eu até levei isso como tema para meu TCC da pós-graduação que fiz EAD (por falta de tempo de frequentar uma presencial). Os materiais didáticos ainda são muito fracos numa sociedade mista. À mercê do erro e da condenação, tenho deixado todos esses materiais de lado e pensado numa literatura múltipla para os meus alunos. Essa é uma das únicas oportunidades que eles têm de conhecer culturas e outros mundos.

No trecho acima Pedro menciona relevantes aspectos que precisam ser considerados quando se pensa na função social da literatura e da própria cultura para o mundo. De modo mais visível, é mister destacar a atuação tática do professor Pedro diante de uma realidade elitista e excludente que adentra em diversos materiais didáticos dispostos nas instituições de ensino como um modo de introduzir estratégias (DE CERTEAU, 2014) – alternativas das vozes dominantes –, uma vez que o professor procura deixar de lado discursos discriminatórios e buscar subsídios numa visão tática do fazer pedagógico.

Frente ao que foi mencionado, percebo que a adoção de uma perspectiva político-ideológica de letramento (SOLAK, 2013), que apresenta maior responsividade ativa nas práticas pedagógicas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021; SILVA JÚNIOR, 2020) e, conseqüentemente, uma atuação tática (DE CERTEAU, 2014) e reflexiva do sujeito, é determinante para o estabelecimento de uma sociedade que considere a relevância da diversidade, da pluralidade e das diferenças. A interligação entre esses conceitos é o que a educação escolar, em especial o ensino fundamental,

tem precisado para combater o apagamento do ensino da literatura, o baixo grau de responsividade ativa e a atuação meramente estratégica do professor em atuação profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar minhas considerações finais sobre este estudo, aproprio-me da reflexão de Bakhtin (2010) sobre inacabamento e destaco que as discussões aqui apresentadas não têm qualquer objetivo de encerrar os questionamentos acerca da temática, mas, sim, de estimular a produção de novos significados sociais para o debate ainda tão necessário sobre o letramento literário e o ensino de literatura de modo geral. A pesquisa desenvolvida, em meio a tantas outras, vem contribuir para uma ampliação de olhares teóricos e, principalmente, tentar implicar o engajamento de políticas públicas para a formação de leitores literários e não-literários, assim como de produtores de textos em diferentes gêneros discursivos, como quer uma ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2021; SILVA JÚNIOR, 2020) que se articula a uma atuação tática do professor em qualquer que seja o nível de ensino básico.

Com base nos dados produzidos e analisados, observo que, entre os 5 (cinco) professores que contribuíram com a discussão proposta, nenhum teve uma formação inicial que realmente mostrasse a função social da literatura e o seu ensino. No caso específico do professor Pedro, houve um avanço significativo do docente quando retoma suas vivências na educação básica, na qual, segundo seu relato, ele passou por momentos de leitura e recepção do texto literário, levando-o, hoje, a construir coletivamente esses espaços com seus alunos no ensino fundamental. Uma questão que me chamou atenção em meio aos dados analisados foi o apagamento da literatura e do letramento literário nas formações de Priscila e Laura, recém-formadas que, infelizmente, relataram práticas pedagógicas sem qualquer relação com nenhuma concepção de letramento literário. Outro agravante está no caso de a baixa responsividade ativa dessas professoras para a contemporaneidade implicar uma atuação profissional que se distancia tanto da noção de tática como do conceito de estratégia.

Através dos dados, destaco que não houve, no plano da formação continuada, alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a literatura na sala de aula. Nas situações apresentadas por Paulo e Cíntia, há um esforço significativo desses professores para o letramento literário, por mais que não usem tal denominação, porém isso ainda se restringe ao plano individual, visando ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Entretanto,

existe uma responsividade ativa maior do que nos casos de Priscila e Laura, pois alguns indícios de posicionamento reflexivo ainda são visíveis. Nos relatos de Pedro, suas práticas reflexivas revelam ações docentes que não se aproximam das demais, no entanto não foi pelo recurso à formação continuada (no sentido institucional do termo) que a atuação de Pedro se incluiu num quadro plural e dinâmico.

No que tange aos conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos que os professores demonstram em seus relatos, constatei que, mesmo com formações iniciais insatisfatórias para o trabalho com a literatura no ensino, muitos dos professores ainda se detêm aos conhecimentos construídos nela. Por essa razão, encaminho minhas considerações sobre a pesquisa realizada para as escolas, às universidades e à sociedade no geral, para que haja a promoção de um emprego efetivo da literatura na escola, estimulando a responsividade ativa dos professores para as demandas da contemporaneidade e as suas respectivas atuações táticas para um mundo atravessado por ideologias e culturas diversas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, 2015, p. 173-187.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 6, Belo Horizonte, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NICOLAIDES, C. SZUNDY, P. T. C. A 'ensinagem' de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA JÚNIOR, S. N.; ZOZZOLI, R. M. D. Dialogismo, reflexão e formação de professores de língua portuguesa: por uma ação docente responsiva ativa. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Contornos da pesquisa em linguística aplicada no PPGL/UFAL: discurso e formação docente**. 1ed. Maceió: EDUFAL, 2021, v. 1, 2021, p. 15-36.

SILVA JÚNIOR, S. N. Ação docente responsiva ativa e ato responsável no modelo de ensino remoto: um estudo na perspectiva da auto-observação. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 25, p. 86-102, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. Ação docente responsiva ativa e pesquisa de auto-observação na perspectiva da linguística aplicada. **Leitura**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 2, p. 375-388, 2020.

SOLAK, Ö. **Reading Literary Texts through a Critical Point of View**: Critical. Literary Literacy. The 2nd International Conference on the Reform of Curriculum and Teaching and Teacher Development Proceedings. Hangzhou (China): Hangzhou Normal University, 2013. p. 242-249.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

STREET, B. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. (Ed.). **Literacy and Development: Ethnographic perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, v. 29, n. 1, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr., 2008.

ZOZZOLI, R. M. D. Linguística Aplicada como campo multidimensional e dialógico: um percurso no tempo-espaço de uma universidade do nordeste. In: MUSSI, M. V. F. (Org.). **Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ZOZZOLI, R. M. D. Transdisciplinaridade e plurivocidade. In: SOUTO MAIOR, R. C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; OLIVEIRA, E. V. M.; LUZ, L. S. F.; SILVA JÚNIOR, S. N.; AZAMBUJA, K. B. B. (Orgs.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem**. Tutoia: Diálogos, 2020. p. 619-631.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 105-143.

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR

Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), sendo licenciado em Letras/Português (UNEAL), Pedagogia (FABRAS) e Artes (UNIFAVENI). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (PROFLETRAS/UPE). É professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) e da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL (SEMEDE/PI). Atua como professor auxiliar de Linguística do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). É membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (EAPLA/ANPOLL). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL).

Recebido em 10/agosto/2022. - Aceito em 04/janeiro/2023