

DIÁLOGO NA SALA DE AULA: SENTIDOS DA FERRAMENTA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA

Bruna Viedo Kich¹
Adriana Claudia Martins²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo propor uma discussão teórica acerca do uso de literatura em aulas de Língua Inglesa na escola pública. Como tema geral, consideramos que a literatura, as culturas e a leitura são propostas pedagógicas implicadas na ação de professores e educandos autônomos. Como abordagem metodológica, este artigo constitui-se de uma discussão teórico-crítica e, assim, toma como base os estudos de Barthes (2013), Candido (1995), Freire (1995, 1996, 2008), entre outros. Acreditamos na ferramenta literária como forma humanizadora no ensino público brasileiro. Neste sentido, apreendemos que com o estudante nós podemos conceber um entendimento acerca do que é *ser* um professor neste tempo e lugar. Assim, com a dialogicidade presente também a alteridade é possível, quando, enfim, reconhecemos a cultura do Outro. As discussões neste estudo pontuam acerca da língua como forma de empoderamento social, da literatura como um bem indispensável na democratização do ensino público e, também, considera a importância da dialogicidade na sala de aula de Língua Inglesa. Desse modo, como conclusão, sublinhamos que o processo formativo docente, inicial ou continuado, a tomada de consciência do professor como um ser capaz de olhar-se no espelho e de se reconhecer no seu fazer da docência como alguém [trans]formador da realidade, problematizados nesta reflexão, estão relacionados com a ferramenta literária e seu uso em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Público. Literatura. Alteridade.

DIALOGUE IN THE CLASSROOM: MEANINGS OF THE LITERARY TOOL AT THE PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

This study has as a main to propose a theoretical critical discussion about the insertion of literary texts into the English classrooms in the public schools. As a general theme we consider that the literature, the culture and the reading are pedagogical proposals implied in the action of autonomous teachers and students. As methodological approach, this article is constituted of a theoretical critical discussion and bases itself on the studies of Barthes (2013), Cândido (1995), Freire (1995, 1996, 2008), among others. We believe in the literary tool as a humanizing mean in the Brazilian public education. In this way, we believe that with the student, we can build our understanding about what means *to be* a teacher in this time and space. Thus, with the dialogicity it is also possible the alterity, when we recognize the Other's culture. The discussions in this study points out the language as a way to the social empowerment, the literature as being an essential in the democratization of the public education and also, the importance of the dialogicity in the English classroom. Therefore, as a conclusion, we claim that the teaching formative process, initial or being a continuation, the

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Aluna de Especialização em Gestão Educacional pela mesma instituição.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

teaching awareness about him/herself as a human-being capable of looking into him/herself in the mirror and recognizing in his/her teaching practice as someone transformer of the reality, problematized in this reflection, they are all related to the literary tool and its using into the classroom.

Keywords: Public Education. Literature. Alterity.

UM DIÁLOGO INICIAL

Iniciamos esta discussão retomando questões que estão atreladas à constituição identitária, assim indagamos a realidade, os contextos emergentes em que estamos inseridos e, buscamos responder: *quem é o estudante da escola pública atual e de que modo a Literatura poderia corroborar no ensino e na aprendizagem desse aprendiz?* Assim, imersas nesta contextura, instigadas por leituras de nossas trajetórias pessoal e profissional, colocamo-nos em diálogo com a temática em discussão, acerca da ferramenta literária no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa na sala de aula da escola pública, a fim de promover um debate teórico crítico acerca do tema.

Neste viés, entendemos que a ferramenta literária é um artefato construído no âmbito social e na cultura, sendo esta última uma componente que medeia esta interação. A relação do homem com o mundo é mediada e a literatura é a possibilidade desta relação e desta transformação cultural. Nesse sentido, os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – documento que versa sobre a Educação no Brasil, propõem que o texto literário é “livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua [...]. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea” (BRASIL, 1998, p.27).

Logo, entendemos que a educação é um bem precioso e inegável da constituição do ser humano. Em nossa profissão, trabalhamos com preceitos teórico-práticos na perspectiva da formação moral e ética; porém, além disso, estamos em interação diária com os estudantes no espaço e no tempo da sala de aula de Língua Inglesa e de Literatura da Língua Inglesa. Dessa forma, as questões culturais e de identidade apresentam-se a cada momento e nos trazem a possibilidade de [des]construção e [des]acomodação no fazer docente.

Com base no que foi supracitado, a partir de nossos atos pedagógicos e em diálogo com Freire (1995, p.21), situamo-nos, socialmente, em um cronotopo situacional para conferirmos que “refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a

consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já que se acha em dialética com o mundo”. É nesta direção que apreendemos que o processo de ensino e aprendizagem na escola pública acata a necessidades particulares de cada realidade.

Assim, para compreender quais necessidades abarcam esse íterim é preciso, em um primeiro momento, além de tomarmos consciência das necessidades emergentes do meio escolar e da prática pedagógica da escola, também analisarmos a contextura dessa realidade. Entretanto, há dificuldades que estão relacionadas ao papel do professor na sala de aula da escola pública, sua possibilidade de ter autonomia face à escassez de material e de recursos didáticos, quanto ao tempo de planejamento, às condições sociais e afetivas que impedem e interferem no processo de aprendizagem.

Não tão somente estamos cientes da necessidade de formar alunos cidadãos críticos que possam usar a língua para compreender o mundo das práticas sociais e culturais relacionadas a esse íterim, mas também entendemos a educação como um processo humanizador, indispensável na contemporaneidade, conforme Candido destaca (1995, p.236):

Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização. Penso que o movimento pelos direitos humanos se entronca aí, pois somos a primeira era da história em que teoricamente é possível atrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade, à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história.

Assim, o ensino de Língua Inglesa no contexto educacional público brasileiro consiste de uma maneira de [trans]formar educandos que sobrepõem o vazio do conhecimento à habilidade em usá-lo para comunicação e para conhecer o mundo. Destacamos também, que o direito à cultura, em especial, à aproximação com a literatura é fator inegável para este movimento. Com isso, a presença da literatura em sala de aula é uma ferramenta de valor e oportunidade de reflexão crítica face à língua, reconhecendo esta, não como uma totalidade maior de estruturas, contudo como a possibilidade de compreenderem a si mesmos e ao mundo.

Com esses princípios, sugerimos uma discussão teórica acerca do uso de literatura de Língua Inglesa em sala de aula de Língua Inglesa na escola pública. Consideramos para isso a literatura, as culturas e a leitura são propostas pedagógicas implicadas na autonomia e na dinâmica docente e discente.

A língua como forma de empoderamento social

Formar um cidadão é sem dúvida o processo mais complexo a ser desenvolvido pelos professores na escola pública. Nas aulas de língua estrangeira, as adversidades são muitas: pouca disposição de carga horária para disciplina, grades curriculares defasadas, desinteresse dos alunos pelo idioma, falta de recursos na escola, entre tantos outros. Então, questionamos: *qual é o papel do professor de Língua Inglesa e de Literatura em Língua Inglesa?*

Acreditamos que o desinteresse pela disciplina está relacionado às outras adversidades citadas. A conscientização da língua como forma de poder é o primeiro passo para a compreensão da necessidade de aquisição de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, um pilar indispensável para despertar o interesse dos estudantes em sala de aula. Barthes (2013, p.13) assinala que “a linguagem é uma legislação, a língua é o seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva”.

Nesse viés, compreender que a língua é um objeto de poder desde toda a história do homem é também apreender acerca do papel da literatura e da cultura nas nossas vidas e de que isso representa um acirrado jogo de disputa social. Lajolo (2001, p.30) chama a atenção para esse fato:

Literatura e escrita são velhas parceiras num jogo em que a escrita vale muitos pontos. Saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade na nossa tradução cultural. Tanto para indivíduos quanto para coletividades. Povos sem escritas costumam ser considerados inferiores, sem história, bárbaros.

O processo de incentivo de um aluno cidadão é também um processo de libertação e de igualdade, pois compreender o emaranhado histórico social que rege cada discurso é tão – ou mais – importante que entender todas as regras e todo o vocabulário contido nele:

Não são somente os fonemas, as palavras e as articulações sintáticas que estão submetidos a um regime de liberdade condicional, já que não podemos combiná-los de qualquer jeito; é todo o lençol do discurso que é fixado por uma rede de regras, de constrangimentos, de opressões, de repressões, maciças ou tênues no nível retórico, sutis e agudas no nível gramatical: a língua afluí no discurso, o discurso refluí na língua, eles persistem um sob o outro, como na brincadeira de mão. (BARTHES, 2013, p.32-33)

Não há maneiras de formarmos um estudante que compreenda os choques da contemporaneidade, e com isso o seu papel social, sem que pensemos em um processo de integração da sociedade. Por exemplo, um aluno que não compreende seu papel no seu próprio bairro e na microsociedade na qual está inserido tão pouco compreenderá o seu papel social e os intrínsecos sentidos que a linguagem aplicada socialmente cria no meio neste contexto. Logo, compreender-se nesse mundo é uma questão de observar a si mesmo e também de observar o Outro³, apontar as diferenças e semelhanças para um julgamento que é não valorativo, mas sim construtivo pela heterogeneidade inerente.

Neste contexto, Fontana (2010) aponta que Marx subverte o princípio de uma autoconsciência galgada pelos métodos de introspecção propondo que ela é, na verdade, “um fenômeno resultando de um processo sócio-histórico. A reflexão da sociedade externa e social (consciência do mundo externo e das outras pessoas) surge primeiro e mediatiza a emergência e a elaboração da consciência de si próprio” (FONTANA, 2010, p.63). Barthes (2013) retoma Marx e seu ideal de transformação social para dizer que “mudar a língua”, expressão Marllameleana é concomitante com “mudar o mundo”, expressão Marxiana (BARTHES, 2013, p. 25). Eu, o Outro, culturas, histórias e sentidos diferentes que se completam e se encontram têm seu papel garantido nas aulas de Língua Inglesa e nos textos literários. Se o uso da palavra e das culturas são temas em comum, a história também é, e com ela, não apenas a história das datas e dos livros, mas a história do processo educacional, o qual vivenciamos todos os dias e, às vezes, reproduzimos sem questionar.

Esse processo histórico está justaposto e atrelado ao sentido que a escola deve fazer na vida do Outro, pois, como professoras, somos responsáveis pela nossa proposta pedagógica posta em prática na sala de aula. É através dela que o estudante deve ser capaz de compreender a si mesmo e por meio de experiências práticas compreender o alheio.

O documento *Lições do Rio Grande* (2009) traz dois princípios básicos que orientam o ensino da área de Linguagens²: a fruição e a cidadania. O documento explica que o primeiro está vinculado ao “prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e gosto pelo conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Ou seja, está em total sintonia com o despertar dos sentidos e da sensibilidade.

³O educando toma uma posição central em nossos estudos; destacamos que a escritura do Outro com letra maiúscula, justifica-se porque esse – Outro - é o estudante que consideramos estar no centro da interação. Logo, é o Outro quem guia nossa conscientização, não o reconhecemos se não como título.

Por outro lado, enquanto o desenvolvimento da fruição está mais atrelado a experiências individuais inerentes a cada *ser*, o segundo, que se refere à cidadania, tem vínculos fortes com o trabalho em comunidade:

Já a cidadania, tão discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde suas primeiras versões, deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.37)

Nesta perspectiva, ousamos questionar: *como definirmos a formação da nossa identidade enquanto professoras de língua e de literatura?* Nesta interrogação, somos instigadas à discussão sobre os nossos *eus*, um desacomodar de nós mesmos, pois ao estarmos atuando no processo formativo do Outro, precisamos entender que este é um processo que não implica em um formato qualquer, mas que exige um olhar para o próprio processo formativo, para as nossas limitações formativas, para a nossa proposta pedagógica, para, então, agirmos na docência.

A partir do poema *Retrato* de Cecília Meirelles (1982, p. 20), quando a autora tece “eu não dei por esta mudança. Tão simples, tão certa, tão fácil:- Em que espelho ficou perdida a minha face?”; escolhemos refletir sobre as transformações que acontecem no mundo, as quais nos constituem como docentes. Constituição profissional que precisa estar em diálogo com a escola e com esses educandos de hoje.

Vivemos um tempo de quebra de paradigmas, os quais eram adotados como corretos e inquestionáveis. Questões como a orientação sexual, o gênero, a cultura de classes, as etnias e raças têm ocasionado mudanças sociais de cunho estrutural, logo, atualmente, nossa localização social não está unificada, diferentemente do que tínhamos antigamente. Então, *ser* um educador remete-nos à reflexão sobre a constituição docente, deste *ser* um profissional em um lugar e tempo de acontecimentos.

Assim, aquilo que trazemos de nossas trajetórias e aquilo que é do Outro e que está em nós, determina a valorização que atribuímos à Língua e à Literatura, ferramentas do nosso trabalho na escola. Do mesmo modo, quando nos tornamos docentes, trazemos conosco ações pedagógicas que são determinadas por características que estão atreladas à constituição da

pessoa e do profissional que fomos formando na trajetória de nossas vidas, dos livros que lemos, se os lemos e o quanto significamos essas leituras nas vivências de nossa história.

Destarte, a relevância do processo formativo de professores de Língua Inglesa em diálogo com a proposta pedagógica apresenta a Literatura de Língua Inglesa para a sala de aula, questiona acerca de como ocorre essa formação: *quais implicações subjazem à proposta pedagógica dos professores de Língua Inglesa, em específico, na interconexão com a Literatura?* Acordamos que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16).

Neste sentido, fomos apreendendo que a identidade se dá a partir de uma construção *de si* que é elaborada no processo de alteridade, um movimento construído na dialogicidade com o Outro e através da palavra. Nesta perspectiva, a identidade está em elaboração a partir das vivências do cotidiano, das perspectivas, significados e sentidos que atribuímos ao processo [auto]formativo.

Esses acontecimentos do dia a dia passam quase despercebidos no tempo que parece correr, porém eles podem engendrar dúvidas e desconfortos em relação ao *como cumprir, de maneira significativa, o papel social de ser professor*. É esta reflexão pertinente, é este um movimento de tomada de consciência acerca de nossa responsabilidade docente. Freire (1995) considera o modo fugaz como os acontecimentos têm assinalado as últimas décadas da história da humanidade, devido ao curto prazo em que somos submetidos a transformações. Freire (1995, p.21) assinala que “em certas áreas da ciência e da tecnologia atual alguns meses são suficientes para envelhecer um procedimento”.

Essa constatação pode provocar mudanças, no que tange ao aparelho ideológico e à organização de instituições, a exemplo da escola. Neste sentido, também os sujeitos sociais se transformam. Lembremo-nos do nascimento da família burguesa, que com sua apresentação e face, acarretou a transformação do papel da criança e do jovem na sociedade. Esses, antes imersos na realidade adulta, isolaram-se e em decorrência disso, também a escola teve seu papel modificado, estabelecendo-se um vínculo entre eles e o mundo (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982).

Contudo, é necessário atentar para o homem, pois este consiste no agente responsável por essas modificações. Logo, nós humanos somos agentes e também interlocutores neste movimento de mudanças, os quais devem ser identificadas por nós para a melhoria de nosso

papel social. Os alunos, conforme sublinha Freire (2008, p. 103, *grifos do autor*), precisam encontrar os motivos que estão por trás de suas atitudes diante da “realidade cultural, e assim enfrentá-la de uma maneira nova. A *readmiração* cultural de sua anterior *admiração* é necessária para provocar essa mudança. Os educadores adquirem uma capacidade de conhecimento crítico – muito além da simples opinião ao desvelar suas relações com o mundo histórico cultural”.

Não é possível ensinar sem reconhecimento social. O entendimento da identidade cultural dos estudantes e da comunidade escolar é uma atividade relevante da prática educativo-crítica. O educador precisa criar condições no espaço da sala de aula para que os sujeitos da aprendizagem e ensino ensaiem “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico e como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de conhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p.43).

Apreendemos que estamos todos em constante mutação, transformamos e somos transformados pelas experiências vivenciadas no tempo e no espaço da sala de aula. Portanto, a escola consiste de um momento de troca de conhecimentos teóricos e é, por conseguinte, o princípio do desenvolvimento de habilidades interpessoais e de [auto]conhecimento, é quando a instituição escolar age no processo constitutivo de cidadãos e cidadãs. Somos o que somos porque nos formamos daquilo que o Outro interagiu conosco, porque ao convivermos, participamos ativamente do processo vivido, na perspectiva do eu consciente do social.

O texto literário como ferramenta no processo democratizador da escola pública

O termo literatura, ou o texto literário em si, foi e continua sendo objeto de pesquisa de muitos estudiosos que buscam compreender o que é e o que pode se considerar literatura. Esse campo de pesquisa é vasto e ainda inconclusivo, cabendo a muitas discussões do que se deve ou não estar presente na tessitura de uma obra para ser considerada literária, delimitando a obra literária a alguma série de características que devem ser encontradas na estética textual.

Porém, acreditamos que essa discussão não se presta ao entendimento desse texto, e buscamos assim uma definição mais abrangente. Ficamos com o que nos explicita Candido (1995) para explicar aqui o material que consideramos texto literário; sendo esse um material o mais abrangente possível, que perpassa todas as classes sociais e todas as culturas presentes na sociedade, desde as produções orais até as escrituras eternizadas nos clássicos. Ou seja,

consideramos literatura tudo que foi produzido pelo homem, em qualquer tempo, de tribos e de grandes civilizações, de qualquer extrato social, por meio de qualquer mídia que empregue em sua estética um “toque poético, ficcional ou dramático” (CANDIDO, 1995, p.42).

Determinado o sujeito – não chamamos aqui de “objeto de pesquisa”, pois o tratamos como protagonista – elucidamos as sutilezas dessa ferramenta na sala de aula. Primeiramente, é preciso que os estudantes tomem conhecimento sobre linguagem e poder. Compreender que no atual sistema econômico em que vivemos, até mesmo a arte vira produto, e é por essa razão que a língua se funde, em um jogo de poder e dominação social; logo o texto literário também é objeto de compra e venda – seja essa monetária ou ideológica – e carrega consigo a propriedade de ser um instrumento de poder da linguagem.

Por essa razão, Lajolo (2001) aponta que há uma relação intimista entre literatura e linguagem; na qual é preciso estar ciente de que os fatos históricos são representados no texto literário de forma muito sutil. Candido (1995) ainda nos mostra que a organização da palavra é uma comunicação do texto com o espiritual, provocando – dos textos mais elaborados esteticamente até as fábulas sintetizam e assim reduzem uma gama mais profunda e elaborada de sentidos – uma organização pessoal e logo após, uma organização do que o circunda.

Entretanto, não podemos cair na armadilha de pensar que o jogo de poder que carregam a língua e o discurso é puro e claro. Há nesse interim, um espectro muito amplo de sentidos para as vozes que não se fazem ouvir claramente e deixam muito às sugestões. O simples fato de inserir o texto literário na sala de aula, por si só, não basta. É preciso conduzir entre os sinais que a língua nos dá, o passado que ela evoca, o presente que lhe entorna e o futuro que ela clareia: é preciso, mais que tudo, explicitar sobre as discriminações sociais presentes lá. Barthes (2013) nos provoca ao classificar a língua como fascista, argumentando que ao obrigar que façamos escolhas como gênero e obrigar-nos a dizer algo, alimentamos o monstro dos estereótipos que ali habita, e cada vez que somos forçados a repetir, mesmo que inconscientes criamos uma gama de práticas sociais através da linguagem.⁴

No que tange a aprendizagem de línguas estrangeiras, não considerar a literatura como parte do currículo é reduzir a disciplina apenas a aprendizagem de construções gramaticais e não no seu sentido amplo de componente cultural de um povo (DALMAU; BOBKINA; MARTES, 2012), pois o texto literário abarca situações de uso real de falantes nativos, visto

⁴ No que se refere a obrigatoriedade de dizer, o autor coloca o exemplo do gênero na língua francesa. Quando há um substantivo masculino e outros femininos, mesmo que esses últimos estejam em menor número, a norma culta sugere concordar com o primeiro; o mesmo acontece na língua portuguesa.

que não é um material criado para o uso exclusivo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, inserir a literatura nesse meio de aprendizagem é também inserir valores morais e socioculturais, despertando o lúdico e a fantasia.

Essa é uma manifestação inerente da formação humana, pois desde a nossa infância a literatura está presente proporcionando através da sua linguagem simbólica experiências sensoriais, emocionais, projeções de vidas desconhecidas e a projeção da auto confiança (MACHADO, 2002), sendo parte formativa do amadurecimento pessoal e da visão de mundo que a criança terá no futuro. São vidas, cotidianos, hábitos e fatos que o educando desconhece, pois não é parte da sua vivência, mas que serão vislumbradas porque a história permite uma interação. Zilberman e Magalhães (1982) pontuam que a ludicidade presente nos textos literários corroboram na assimilação dos sentimentos na vida adulta.

Formar um educando crítico é também parte do processo constituído pelo texto literário na sala de aula, pois compreendemos que o papel social do professor é também marcado pela necessidade de estimular e ajudar aos educandos no entendimento acerca do contexto social no qual estão imersos, possibilitando assim a sensibilidade necessária para ser (FREIRE, 1996). O texto literário, por sua vez, devido a sua variedade de registros, estilos e gêneros presentes permite ao educando perceber claramente a heterogeneidade social e cultural presentes (LLACH, 2007).

O próprio conceito de antrope-ética, apresentado por Morin (2001), só é aplicado plenamente e só fará sentido, se for exercido na democracia, e retoma a proposta dessa sessão ao explicar que o uso do material literário em sala de aula permite uma prática pedagógica que vá ao encontro do conceito considerado. Nesse viés, ainda é possível ser coerente com Freire (1996, p.14, *grifo do autor*), quando esse aponta que “formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”, pois o material literário, como já anteriormente mencionado, proporciona ao conhecimento adquirido transpassar elementos como ética, ação humana e autonomia pessoal. O documento Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, p. 2009) versa que o uso do texto literário em sala proporciona ao indivíduo experiências afetivas e subjetivas singulares, possibilitando um recriar do mundo e da própria história de vida.

Só assim, é possível conhecer e reconhecer o Outro, para então tomar consciência da posição sócio cultural como cidadãos, como sujeitos. Primeiro, nos distanciamos de uma realidade para logo após imergir e assim engatamos em um processo reflexivo, que

proporciona uma tomada de consciência. Olhar para os sujeitos do texto literário, e para os sujeitos que compõe a sala de aula ao preparar o material pedagógico e para tantos sujeitos que compõe o meu ser professor, implica em conhecer a si próprio e ao Outro, a uma desacomodação que identifique limites e fronteiras no caminho do [auto] conhecimento. O nosso viver não é só, ele se dá nas fronteiras e nos limites do outro. E apenas esse movimento de autoria no processo do *ser educador*, de constituir o ser para constituir a profissão é o que possibilita a autodeterminação docente, ou seja, a autonomia. Não existirão educandos autônomos sem educadores autônomos e vice versa, o processo é mútuo visto que o trilhar é compartilhado.

Pensar que qualquer indivíduo tem o direito civil de autodeterminar-se e de determinar de forma livre o seu estatuto político, bem como assim ser livre para desenvolver-se economicamente, socialmente e politicamente, é o amparo legal que Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, prevê no artigo 1º a todos os cidadãos. Por isso, o processo de descentralização dos meios que a maioria produz é um ato de debate, proporcionando uma proximidade às manifestações artísticas e as suas plurais representações, sendo por isso uma proposta pedagógica humanizadora e constituinte de um direito civil, e isso explica como e porque o acesso ao texto literário é uma vertente na aquisição dos tão debatidos direitos humanos:

Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa comida, instrução, saúde- Coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 1995, p.239)

Identificamos que esta conexão não acontece sem uma razão de ser. De acordo com Hunt (2009) a leitura de romances contribuiu para o processo de similaridade entre os humanos, pois ao lerem sobre distintos gêneros e situações, os leitores explicitam certa empatia, essa que subentende que seja a habilidade de reconhecer o Outro e compreender suas experiências semelhantes com as nossas. Esse é, então, um processo natural e biológico: não se cria empatia, se nasce com ela. *Por que então o acesso à literatura facilitaria esse processo comum?* Especialmente porque a predisposição inicial nasce do contato social que nivela a empatia de diferentes modos (HUNT, 2009).

Portanto, a literatura é um meio de se educar na perspectiva de se entender e também compreender o Outro. Com Candido (1995, p. 243) apreendemos que os valores preconizados

socialmente estão “presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente com os problemas”. Logo, pontuar acerca da literatura na sala de aula, não é apenas contemplar o texto. É, sim, considerar sobre a vida, saberes com o Outro e para o Outro a fim de formar cidadãos.

Um cidadão que entende seu papel no mundo e apreende sobre os próprios sentimentos e ferocidade que só a humanidade poderia provocar. Formar cidadãos é uma atividade significativa, impregnada de valor social e humano. Para conseguirmos o delinear das sutilezas da vida e entender, que cada um de nós carrega um mar de sentimentos, e que de alguma forma esses sentimentos abarcam o do Outro, é que a literatura permanece e tem seu valor. Há literatura porque com ela sobrevivemos, nos equilibramos enquanto somos, fazemos e pensamos.

Se nos constituímos da mistura de um homem e de um fera, como apontou Vargas Llosa (2009), é pois que precisamos responder aos instintos, mas de forma racional. Entender a literatura e colocá-la como ferramenta na vida e na escola, consiste de uma oportunidade para ir além. Subsequentemente, corrobora para termos a capacidade de ser um humano pensante e entendedor de si mesmo e do Outro.

Neste viés a literatura é um saber não fixo ou fetichizado. Barthes (2013, p. 19) sublinha que a literatura concede um “lugar indireto e esse indireto é precioso. [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. [...] a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas” e, assim sendo, sabe sobre a condição humana.

A dialogicidade na sala de aula de língua inglesa

O uso de mediadores culturais em sala de aula, como a literatura, atravessa-nos como humanos – e, desse modo, perpassa também nossas identidades. Candido (1995, p.242) afirma que a “literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. E nesse sentido, nos é intrínseca e nos provoca uma tomada de consciência em relação ao Outro. É por meio dessas interações socioculturais que pouco a pouco estabelecemos um processo identitário constitutivo. Nesta perspectiva, a nossa formação profissional e pessoal está amplamente relacionada com o que é negociado através da interlocução de e na linguagem.

Sendo assim, a identidade é algo mutável e constitutiva a partir das interações com o mundo. Mundo esse, não necessariamente de relações face a face, mas também o mundo que representa outros mundos: a cultura. A literatura é uma ferramenta representativa de novos mundos e é essencial para a formação da identidade e do caráter humanizador de cada um de nós, como explica Lajolo (1982, p.42):

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da Literatura vem da natureza ou da quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado, e conseqüentemente, do não existente para cada um.

À medida que é possível criar novas existências e significâncias ao estudante, oportunizamos a possibilidade de dúvidas, soluções e indagações sobre o Outro: outras histórias de vida, outras formas de representar o mundo e de criar novos mundos. Nesse viés, propiciamos novas maneiras de interpretar o mundo, de entender novas análises psicológicas, culturais e comportamentais até então despercebidas no nosso ser ou inexistentes no nosso mundo. Democratizamos o ensino através das críticas que tecemos na metodologia de um dos mais potentes instrumentos de poder: a palavra. Compreender a palavra escrita, nos mais diversos níveis, e em todas as representações possíveis (de gênero, contexto, história e cultura, etc.) é ter o seu lugar ao sol para compreender o mundo e combater as injustiças.

Logo, apreender a palavra do Outro, é tomá-la para nós e ao reescrevê-la, reescrevendo assim e em nós, elaboramos uma outra história. José Saramago, no livro *O conto da ilha desconhecida*, reflete e leva-nos a refletir a respeito do entendimento do Outro e de ouvir o Outro para que também possamos nos ouvir e nos entendermos. Conforme sugere Saramago (1998, p. 27), “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós”.

Considerações finais: a literatura como ferramenta para a tessitura da empatia

Quando questionamos, no início do texto sobre *que contexto de ensino é este em que estamos inseridas como docentes? Quem é o estudante da escola pública atual?*, estamos questionando o Outro para entendermos a nossa prática docente, para apreendermos e buscarmos transformar a realidade. Identificamos que somos um emaranhado de todas nossas

vivências e interações com o Outro. Nessa direção, Todorov (2009, p. 23-24) reflete o papel que a literatura ocupa nesse processo de formação:

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam, a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e por isso nos enriquece infinitamente. [...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano.

E com isso, respondemos a nossa outra questão: *como a Literatura pode corroborar no ensino e na aprendizagem no contexto aqui considerado?* A partir do entendimento da nossa formação humanitária através de um olhar para o Outro, compreendemos que são as nossas relações [inter]pessoais que [des]constroem a nossa identidade de ser, e isso acontece ao longo do processo, na vivência, no reconhecimento de nosso lugar e tempo. Não somos seres fixos, somos mutáveis e a direção do nosso olhar para o Outro é o que nos constitui. A literatura também é o Outro, e por ser o Outro é também uma constituinte.

Concebemos que um ambiente favorável para a atividade cidadã seja quando da aproximação do estudante com a literatura, pois, assim, é imaginável aproximá-lo de Outros e, desse modo, distanciá-lo e reaproximá-lo de si mesmo. Nesse sentido, alcançamos novas formas de olhar para si próprio, de olhar o Outro e de fazermos a leitura de mundo.

Assim, transformamos a nós mesmos, por meia da convivência de estudantes e docentes. “Todos os povos tem cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e ao transformá-lo, se transformam” (FREIRE, 2008, p.75). É na consideração, reconhecimento e no estranhamento que nos [trans]formamos, na fluidez das nossas identidades heterogêneas que nos compreendemos e, então, só a partir desse processo de [des]construção é que estaremos prontos para nos colocarmos no mundo de uma outra forma, imersos de consciências outras e de Outros.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula:** Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. de Leila Perrone-Moises. São Paulo: Culturatrix, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF. 1998.

- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263
- DALMAU, Mirian Fernández de Caleyá; BOBKINA, Jelena; MARTES, María Pilar Sarto. **The Use of Literature as an Advanced Technique for Teaching English in the EFL/ESL Classroom.** Madrid: Educación y Futuro, 2012, p.217-236.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se contemplam. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** Uma história. São Paulo: Companhia das Letras. Trad. de Rosaura Eichenberg, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura:** Leitores & Leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- LLACH, Pilar Agustín. **Teaching Language Through Literature:** The Waste Land in the ESL Classroom. Odisea, Rioja, p.7-17, mar. 2007.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MEIRELLES, Cecília. **Viagem:** vaga música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995. p. 11-25.
- RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial curricular lições do Rio Grande:** linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. I. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em abril de 2015.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Editora Schwarcz LTDA, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VARGAS LLOSA, Mario. **Os Cadernos de Dom Rigoberto.** Rio de Janeiro: Alfaguara Brasil, 2009.
- ZILBERMANN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura Infantil:** autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.