

Literatura e comunidade na formação de professores de Espanhol/LE

Antonio Andrade¹

Resumo: No contexto atual dos estudos literários, as noções de subjetividade e alteridade nunca chegam a configurar um bloco homogêneo. Pelo contrário, destacam-se, com frequência, no contexto desses estudos, as tensões, a polifonia e a heterogeneidade constitutiva do discurso. Isso, por sua vez, requer atenção à problemática da comunidade, figura que potencialmente ocupa o lugar da representação na imagem artística. Esse(s) outro(s), o *ser-em-comum*, a alteridade entendida como comunidade, passa a ser assim, ao mesmo tempo, produtor e produto (criador e criatura) da enunciação estética. Na esteira dessas considerações de ordem teórica que relacionam noções desenvolvidas nos campos da Filosofia, da Teoria Literária e da Análise do Discurso, pretende-se examinar a preocupação com a comunidade percebida em reflexões, de natureza geral ou específica, pertinentes à discussão sobre as relações entre literatura e ensino de língua estrangeira, que vem ganhando importância no campo dos estudos hispânicos. Tal revisão teórica tem por objetivo iluminar a análise de enunciados produzidos por licenciandos de Espanhol (banco de dados da pesquisa “Letramento literário e formação de professores de língua estrangeira”) a propósito da contribuição da literatura para sua formação.

Palavras-chave: literatura; comunidade; formação de professores.

Abstract: In the current context of literary studies, the notions of subjectivity and otherness never even set up a homogeneous block. Instead, stand out, often in the context of these studies, the tensions, the polyphony and constitutive heterogeneity of speech. This, in turn, requires attention to the problem of the community, figure that potentially takes the place of representation in artistic image. This(s) other(s), the being-in-common, the otherness understood as a community, becomes at the same time product and producer (creator and

¹ Doutor em Letras (Literatura Comparada). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: antonioandrade.ufrj@gmail.com.

creation) of aesthetic enunciations. In the wake of these theoretical considerations that relate notions developed in the fields of philosophy, literary theory and discourse analysis, we intend to examine the concern with community perceived on reflections, whether general or specific, relevant to the discussion on relations between literature and foreign language teaching, which is gaining importance in the field of Hispanic Studies. This theoretical review aims to illuminate the analysis of utterances produced by undergraduates in Spanish (database of the research project “Letramento literário e formação de professores de língua estrangeira”) about the contribution of literature to their formation.

Keywords: literature; community; teacher training.

É possível iniciar uma discussão a respeito da relação entre língua, discurso e comunidade pela seguinte pergunta: escrever ou ler em uma língua estrangeira significa pertencer à comunidade? A própria pergunta já deixa intencionalmente aberto um campo de definição: comunidade a que pertence(m) o(s) autor(es) ou a que pertence(m) o(s) leitor(es)? A resposta a essa questão leva-nos a aceitar a ideia de duplicidade ao tratarmos do processo de interação verbal em língua estrangeira. Aquele que escreve em uma língua não materna precisa, necessariamente, construir formas de identificação do leitor com o texto, num esforço de previsão das expectativas discursivas de uma dada comunidade a que o texto se dirige, embora seu lugar de enunciação seja quase sempre distinto ao lugar de enunciação do seu interlocutor. De forma paralela, aquele que lê em uma língua estrangeira, embora traga para a leitura as marcas ideológicas e inconscientes de sua constituição identitária, tem de, por um lado, possuir um grau de inserção no universo discursivo referente à língua em que se processa o ato de ler, e por outro, buscar estratégias de compreensão das formações discursivas e das condições de produção do discurso (FOUCAULT 2008) que dão sustentação àquilo que se materializa no texto.²

Tal duplicidade está ligada ao movimento pendular de abertura e resistência que se verifica no contato entre diferentes culturas e comunidades

² Trago à tona aqui uma consideração de Kumaravadivelu a propósito do vínculo inexorável – observado no pensamento de Foucault – entre discurso, textualidade e significação, fundamental para a análise dos procedimentos de construção do sentido acionados pela leitura: “Um texto significa o que significa não por causa de quaisquer traços linguísticos objetivos inerentes, mas porque é gerado pelas formações discursivas, cada qual com suas ideologias particulares e modos particulares de controlar o poder. (...) Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza” (KUMAR AVADIVELU 2006: 140).

discursivas³ e, num nível mais profundo, entre sujeito e alteridade. Isso se percebe ainda na própria polissemia que a noção de “comunidade” enceta, segundo a ótica de Roberto Esposito:

Pese a todas las precauciones teóricas tendientes a garantizarlo, ese vacío tiende irresistiblemente a proponerse como un lleno, a reducir lo general del “en común”, a lo particular de un sujeto común. Una vez que se la identifica – con un pueblo, una tierra, una esencia –, la comunidad queda amurallada dentro de sí misma y separada de su exterior, y la inversión mítica queda perfectamente cumplida (ESPOSITO 2007: 44-45).

De acordo com Esposito, o problema da comunidade advém da tensão entre a ideia de *communitas* – termo que delineia a configuração do “espaço comum” como um vazio, lugar de estabelecimento de relações múltiplas e imprevistas com a alteridade – e a noção de *immunitas* – ligada aos projetos de (auto)proteção, gregarismo e consequente isolamento dos distintos grupos sociais, bem como aos discursos que, ao longo da história, tentam justificar a prevalência ou a posição desses grupos no terreno de disputas pela hegemonia.

Tal reflexão de ordem político-filosófica coaduna-se com a perspectiva da Análise do Discurso. Pode-se verificar, a título de exemplo, a reflexão proposta por Orlandi (2001) a propósito dos mecanismos de variação e regulação (polissemia e paráfrase) encetados pela relação do texto com a sua exterioridade, isto é, do enunciado com o contexto sociodiscursivo. Consciente de que “aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos discursos, etc.” (ORLANDI 2001: 85), o analista do discurso que se debruça sobre o ato de ler precisa reconhecer que toda leitura tem sua história, ou seja, suas condições de produção. Desse modo, o leitor tende a seguir modelos de leitura já instaurados que funcionam como padrões de previsibilidade. Mas, da mesma forma como Foucault (2002: 36) demonstra que os princípios e regras de coerção do discurso são simultaneamente responsáveis por sua produtividade, é importante para o analista evidenciar, a partir dos modelos de leitura, ou a partir da história da leitura de um

³ Segundo Borg (2003), o conceito original de “comunidade discursiva”, atribuído a Swales (1987), focaliza os usos e análises da comunicação escrita realizados por indivíduos (membros da comunidade) que, embora não necessariamente precisem interagir de maneira direta ou estar próximos uns dos outros, compartilham interesses e expectativas comuns e encontram-se engajados em práticas comunicativas propiciadas por determinados gêneros discursivos.

texto, as possibilidades de nascimento da pluralidade de sentido, a imprevisibilidade.

Evidentemente, tais considerações estão perfeitamente conectadas ao estudo da interação entre coenunciadores pertencentes à mesma comunidade, a partir de textos escritos e lidos sob as mesmas condições. Neste caso, ao situar-se na ordem do discurso, compartilhando o conhecimento consciente ou inconsciente de suas regras de funcionamento ideológico, o sujeito estará habilitado a produzir (ou deslocar) sentidos. No entanto, o que acontece na interação com o texto em língua estrangeira? Nem sempre aí as condições de produção do discurso serão as mesmas. Como bem apontou Serrani (2010), distintas formações discursivas que atravessam os contextos socioculturais brasileiro e argentino, por exemplo, são responsáveis pela produção de diferentes formas de leitura de um texto:

(...) considerando o estudo sobre leitura em espanhol e português (...), cabe pensar que os modos de enunciar denominados abruptos [contexto argentino] ou por transições [contexto brasileiro] podem, por um lado, relacionar-se com ausência ou presença de polidez, mas também devem ser vistos como marcas de regularidades enunciativas e de memórias discursivas. Essas regularidades condicionam a produção e a compreensão verbais do sujeito do discurso que, em boa parte, não possui controle consciente do seu dizer. Essas marcas integram a constituição subjetiva, ideológica e cultural que o definem (SERRANI 2010: 98).

Aprofundando o exame das relações entre literatura, cultura e discursividade, pode-se vislumbrar, com Silviano Santiago (2000), a possibilidade de o não compartilhamento da memória discursiva e o não reconhecimento das marcas de regularidades enunciativas, na interação entre brasileiros e hispânicos mediada pelo texto escrito, gerarem outros tipos de deslocamento significativo. O que poderia ser recebido como a formação de um mal-entendido capaz de vedar a “comunicação”, poderia, de outra forma, ser lido como um produtivo mecanismo de desterritorialização/descolonização do sentido, ainda que a possibilidade do “equivoco” não esteja excluída nesse caso. A modo de exemplificação, Santiago assinala, a partir da análise do texto de Cortázar, que o personagem principal de *62 Modelo para armar* – seja por desconhecimento das condições de produção do discurso na leitura em língua estrangeira, seja por vontade paródica – traduz a frase avistada no espelho de um restaurante parisiense, invertendo, de modo especular, seu contexto original:

“je voudrais un château saignant.” Mas em lugar de reproduzir a frase na língua original, ele a traduz imediatamente para o espanhol: *“Quisiera un castillo sangriento.”* Escrito no espelho e apropriado pelo campo visual do personagem latino-americano, *château* sai do contexto gastronômico e se inscreve no contexto feudal, colonialista, a casa onde mora o senhor, *el castillo*. E o adjetivo, *saignant*, que significava apenas a preferência ou o gosto do cliente pelo bife malpassado, na pena do escritor argentino, *sangriento*, torna-se a marca evidente de um ataque, de uma rebelião, o desejo de ver o *château*, o *castillo* sacrificado, de derrubá-lo, a fogo e sangue. A *tradução* do significante avança um novo significado (...) (SANTIAGO 2000: 22).

Tal concepção do discurso literário como um “entre-lugar” prevê não só a inevitabilidade da conexão entre leitura e produção, mas também o deslizamento do sentido no interior deste processo. Dessa forma, é preciso evitar a ideia de que, na leitura, a interação entre coenunciadores pertences a distintas comunidades – ou, de outro modo, ancorados em diferentes formações ideológicas e subjetivas – só poderá dar lugar a gestos de repúdio por parte dos leitores, pelo fato de não compartilharem os mesmos modelos discursivos do grupo social a que pertence o autor.

Curioso notar que essa mesma questão foi desenvolvida por Serrani (2010) em texto em que a autora examina dados de pesquisa a propósito dos mitos e preconceitos sobre o interesse de alunos no ensino médio pela poesia:

(...) perguntamos aos estudantes (e a alguns futuros professores) se poemas como esses seriam aptos para aulas de língua a adolescentes. Os futuros professores responderam explicitamente de modo negativo e os jovens que iriam responder o questionário não foram explícitos, mas por meio de expressões faciais e outros gestos corporais, a maioria manifestou que não acharia esse tipo de material adequado e que a leitura não entusiasmava. No entanto, os depoimentos mostraram, posteriormente, que se tratava de pré-conceito, já que o material interessou à maioria dos alunos. Consequentemente, esses poemas, da perspectiva do interesse dos estudantes, seriam adequados para uso em sala (SERRANI 2010: 51-52).

Tais observações, ainda que relacionadas a um estudo de caso em contexto educacional de língua materna, nos ajudam a desmistificar certo receio ora velado, ora declarado, de muitos professores de língua estrangeira em relação à abordagem de textos literários em suas salas de aula. A dúvida sobre a (in)adequação do texto literário à didática de língua estrangeira tem demonstrado ser uma falsa questão, visto que inúmeras experiências escolares, relatadas em diversos congressos da área, vêm comprovando a possibilidade de

engajamento discursivo de jovens estudantes brasileiros com esse tipo de texto. O não pertencimento à comunidade estrangeira e o não compartilhamento de modelos literários da cultura letrada, por parte dos estudantes da educação básica, nem sempre, portanto, são fatores preponderantes para o afastamento do leitor em relação ao texto que lhe é apresentado.

A propósito, não se deve interpretar, dessa maneira, as considerações de Orlandi (2001: 93) a respeito da hegemonia das políticas de leitura da classe média, que, de certo modo, “impediria” a classe popular de formar seus modelos de leitura, motivando e agravando seu afastamento em relação às práticas de letramento promovidas pela escola. Digo isso porque a própria autora sinaliza a possibilidade de tensão entre conhecimento dominante e dissidência no contexto das mesmas práticas sociodiscursivas, embora sua perspectiva crítica só enxergue, de maneira engajada, a produção dissidente da classe popular como sinal de “resistência cultural”.

Tal compreensão do letramento em comunidades discursivas não hegemônicas liga-se a uma concepção muito engessada da relação entre discurso e classe social, o que reforça visões deterministas sobre os percursos de formação dos sentidos, além de desconsiderar, conforme aponta Esposito, que dentro do impulso imunitário de agrupamento sociocultural subsiste conjuntamente um impulso comunitário de abertura à exterioridade. Assumir uma posição menos simplificada em relação ao papel da ideologia na atividade leitora significa compreender, junto com Barthes, que o prazer que se manifesta no processo de interação com o texto literário é atópico, isto é, não ocupa lugares fixos na cadeia significante, por isso é capaz de estabelecer e romper resistências quanto ao discurso do outro, de modo muitas vezes imprevisto. Para Barthes (2008: 30), “O prazer (...) não é um *elemento* do texto, (...) é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionária e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto”. Isso remete às considerações de Neide González sobre a dimensão afetiva (o investimento desejanste) que permeia a relação das comunidades e dos sujeitos – entendidos como entidades não monolíticas – com a língua estrangeira: “*En los últimos años, (...) ha entrado en el escenario otra dimensión, asociada al inconsciente psicoanalítico: aquel donde está instalado el deseo, que (...) afecta ese proceso especial en el que inevitablemente identidad y alteridad se enfrentan*” (2001: 239).

Seguindo a esteira dessa colocação, chamo a atenção para a necessidade de se buscar um viés mais complexo de entendimento dos sinais de proximidade e distanciamento manifestados no ato da leitura. Não à toa, lançando mão da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN 2003; 2010a; 2010b), procuro estender o critério de não coincidência entre os papéis enunciativos colocados em jogo no âmbito da *produção escrita* para a análise da *compreensão leitora*, vista assim

como espaço de tensão entre diferentes vozes: autor real, autor representado, personagens, leitor virtual e leitor real. Tal consciência requer da pesquisa uma investigação mais densa quanto à produtividade da noção de exotopia⁴ (do autor e do leitor) no processo dialógico. Esse ponto de vista solicita ainda o entendimento do leitor como instância enunciativa ligada à natureza dúplice – (ir)repetível – da discursividade, ao mesmo tempo produzido pelo modo como é posicionado na trama do discurso literário e produtor de atos responsivos em face do enunciado: ator envolvido em tensos movimentos de adesão e deslocamento, receptáculo de divergentes forças discursivas de acabamento e dispersão.

Tais concepções, portanto, sugerem a necessidade de se focalizar as distintas exotopias envolvidas na produção da leitura literária em E/LE por sujeitos situados em diversos contextos, admitindo o dialogismo de vozes não coincidentes na interação propiciada pelo ato de ler. Esta perspectiva coaduna-se à de Brian Street, quem, em lugar de aceitar a existência de um processo único e autônomo de letramento, reivindica atenção às “demandas locais de letramentos diferentes”: “Antes de tudo, precisamos (...) clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre “letramento” e “iletramento” e, em vez disso, estudar as *práticas de letramento* em contextos culturais e ideológicos diversos” (2006: 484). Isso sinaliza, portanto, a necessidade de se estar atento às diferenças institucionais e subjetivas envolvidas nas (re)significações conduzidas pela ação pedagógica – desde a escolha do texto até sua mediação –, nos conflitos entre formas de compreensão textual e nos graus de consciência do leitor em relação a sua posição no processo de leitura.

Com isso, quero chamar atenção ao fato de que a formação docente para o trabalho com textos literários em aulas de espanhol não pode, de modo algum, ser reduzida ao estereótipo de que a literatura estrangeira serviria como uma estratégia de resolução de conflitos hipotéticos ou como forma de “substituir” experiências diretas com o estrangeiro (cf. CÁRCAMO 2007: 29). É preciso buscar-se uma compreensão mais aprofundada da heterogeneidade cultural e discursiva das comunidades, bem como do possível deslocamento de sentidos produzido não só desde o âmbito da produção, mas também desde o da leitura do texto literário. Aliás, a consideração do leitor nesse processo é fundamental para qualquer intento de se (re)configurar as bases dessa formação.

⁴ O conceito bakhtiniano de exotopia, segundo Amorim (2008: 95-96), “refere-se à atividade criadora em geral”, à possibilidade de o enunciador situar-se em “um lugar exterior, fundamental ao trabalho de criação e de objetivação”, de onde provém sua singularidade dentro do processo discursivo-enunciativo e de onde se derivam os valores éticos de sua posição.

Tenho podido constatar, no contexto de minha pesquisa sobre a relação entre letramento literário e formação docente, certa cristalização de visões simplificadoras da ideia de outridade, como se a cultura do outro, representada por comunidades linguísticas e literárias estrangeiras, pudesse ser abarcada na sua inteireza como um conteúdo didático. Tal cristalização, contudo, convive com determinadas linhas de fuga do discurso que demonstram que mesmo leitores ainda inexperientes no campo do literário, como pode ser considerada a maioria dos graduandos em Letras no Brasil hoje (cf. BAGNO 2012), são capazes de vislumbrar potencialidades de problematização de lugares-comuns em torno do literário. A título de exemplo, apresento adiante alguns pequenos textos produzidos em 2011 por licenciandos de Letras Português-Espanhol de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro ao ser interrogados a propósito da contribuição da literatura para sua formação inicial como docentes de língua estrangeira:

Por meio da literatura, conseguimos traçar paralelos não só linguísticos, mas também culturais. Isso faz não só com que ampliemos nosso trabalho em sala (uma vez que a literatura conecta língua e leitura), como também nos faz quebrar (ou confirmar) paradigmas, estereótipos, e aceitar as diferenças ou lidar melhor com elas. Dessa forma, vamos além da nossa visão particular de mundo e deixamos de tratar essas diferenças apenas como curiosidades à parte (Daniele, 4º período).

Os estudos literários são importantes para a formação do professor de L.E pela oportunidade que oferece a literatura de um maior conhecimento cultural, um conhecimento sobre o mundo. Além disso, a questão gramatical e estrutural também é importante; principalmente se o futuro professor busca obras literárias da sua L.E de formação (Vanessa, 5º período).

Na minha opinião, os estudos literários contribuem muito, de maneira positiva, para a formação do professor de língua estrangeira. Tal opinião é baseada na defesa de que aprender uma língua é muito mais do que conhecer a estrutura da mesma, mas também ter acesso à cultura dos países que tem tal língua como oficial. O professor ensinará não só a gramática da língua, mas a história, fazendo com que seus alunos conheçam e aprendam a respeitar outras culturas (Diana, 5º período).

A literatura está intimamente ligada à memória, à história, à cultura, etc... E os estudos literários são bem interessantes, pois nos permitem analisar e discutir alguns pontos de divergência e convergência dentro da própria litera-

tura. E acredito que por isso existem tantos estudos aprofundados sobre teoria da literatura.

Acredito que esses dois pontos (a relação com história, cultura, etc... e a existência de pontos comuns e incomuns) são a base da contribuição dos estudos literários para a formação de professores de língua estrangeira. Isso porque é uma das maneiras de relacionar memórias, histórias e culturas diferentes, analisando aquilo que é comum e aquilo que é diferente.

Dessa forma, o aluno de língua estrangeira aprende, dentre outras coisas, a se adaptar a algo diferente (no caso, uma outra cultura) e a tomar gosto por um outro tipo de leitura (Frederico, 6º período).

[A literatura] Proporciona, ao graduando, um conhecimento múltiplo e abrangente. O faz reflexionar e descobrir formas de ver o que o cerca (Bianca, 11º período).⁵

Seria possível separar a análise desses enunciados em alguns eixos de discussão. Em primeiro lugar, percebe-se aí uma identificação da *literatura como instrumento auxiliar* ao ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, ela aparece vinculada ao trabalho específico da sala de aula servindo como texto que visibiliza simultaneamente questões linguísticas e culturais, ampliando “nosso trabalho em sala”. Com isso, verifica-se certa delimitação espaço-temporal que indicia um modo de relação de grande parte dos licenciandos e professores de E/LE com o texto literário: a leitura literária não faz parte dos seus hábitos cotidianos, está quase sempre circunscrita ao espaço e/ou às exigências da universidade – nos cursos de licenciatura – e do trabalho em sala de aula, quando neste ainda subsiste algum diálogo com o saber literário. Tal limitação do espaço/tempo em que os textos literários circulam socialmente corresponde a uma limitação também dos aspectos por eles enfocados. Ao conceber, ainda que de maneira célere, as obras literárias como formas de fazer o graduando “ver o que o cerca”, uma das licenciandas enfatiza, na verdade, determinada vinculação comum na fala da maioria dos estudantes de Letras: a de que a literatura está estritamente relacionada ao estudo histórico, o sociológico e o cultural. Dessa forma, o caráter imaginativo, a estética do *nonsense*, a potencialidade metafó-

⁵ Todos os nomes dos licenciandos que colaboraram com a pesquisa foram alterados a fim de preservar suas identidades. Além disso, não foi feita nenhuma modificação ortográfica e/ou sintática nos trechos transcritos para este trabalho, mesmo quando eles apresentavam inadequações em relação à norma culta da língua portuguesa.

rica da linguagem literária, o trabalho de crítica e intervenção no debate sócio-histórico pela via da experimentação e da desterritorialização das formas poéticas, tudo isso parece ser desconsiderado ou, pelo menos, silenciado por esta forma de enunciar.

Tal perspectiva da literatura como instrumento auxiliar ao ensino de língua se liga, no dizer de outra licencianda, explicitamente, à noção de que uma das funções fundamentais da literatura, posta em paralelo à de propiciar o “conhecimento” de outras culturas, é a de colaborar no processo de aquisição de estruturas linguísticas e gramaticais, o que inclusive não deveria ser esquecido, de acordo com a estudante – note-se certo tom recordatório atribuído à afirmação “Além disso, a questão gramatical e estrutural também é importante”. Mas neste caso, é interessante notar certa justaposição entre visões de língua e de ensino de língua que se tensionam no mesmo espaço institucional onde se formam esses estudantes, o que se nota nos enunciados de três diferentes licenciandas. Enquanto uma nos recorda que a questão gramatical e estrutural ainda tem sua importância, outra argumenta (e defende) que a opinião daqueles que veem contribuições dos estudos literários para a formação do professor está “baseada na defesa de que aprender uma língua é muito mais do que conhecer a estrutura da mesma”. Ou seja, a própria explicitação desta “defesa” já evidencia a inexistência de um consenso, que talvez seja menos o reflexo de uma disputa teórica no contexto acadêmico em questão, e mais uma forma de contraposição entre o saber teórico que está sendo adquirido no ambiente universitário e os sentidos comuns em torno das línguas e dos seus modos de ensino e aprendizagem. O terceiro fragmento de enunciado que gostaria de destacar segue nesta mesma linha denunciando o reduzido lugar que há para a abordagem da “diferença cultural” no ensino de E/LE. É importante notar que raramente as justificativas relacionadas à contribuição do literário na formação docente concernem à diferença ou à especificidade estética da linguagem literária. Há um nítido predomínio da explicação cultural. Reivindica-se um espaço mais central para o estudo das “diferenças” – ao passo que as semelhanças culturais parecem não possuir, para a maioria desses futuros profissionais, grande relevância – de tal modo que deixemos de tratá-las “apenas como curiosidades à parte”. Esta expressão parece remeter a uma metodologia tradicional de trabalho focada na forma linguística, aprendida por meio da repetição exaustiva de estruturas, no seio da qual se dá o processo de descentramento do texto literário das aulas de LE, os quais passam geralmente a ocupar, sem uma reflexão apropriada ao sentido desta junção, a mesma seção ou “apartado” de livros e materiais didáticos ocupada por pequenas mostras do folclore, da cultura popular e da cultura de massa dos países estrangeiros.

Tal remissão aos livros didáticos, embora não explicitada pelo texto da licencianda, comparece nesta análise como possibilidade interpretativa não de

maneira gratuita. Na verdade, almejo chamar a atenção assim para a presença de uma espécie de dobra que produz a interseção entre o discurso em prol da literatura/cultura e o discurso em prol da preparação do professor para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, muitas vezes calcado na aposta pela utilização de livros e materiais didáticos preparados por grandes editoras ou empresas de cursos livres de idioma, sem nenhum lugar para a autonomia docente. De algum modo, pode-se refletir que a vinculação entre a noção de “trabalho” (“nosso trabalho em sala de aula”) e a contribuição da literatura para a formação do professor é não apenas uma metonímia obviamente motivada pela ênfase na ideia de profissionalização docente, mas também pela necessidade de atribuir ao saber literário uma empregabilidade prática no contexto desta atividade profissional, de modo que em alguns enunciados surgem inclusive elementos linguísticos (a exemplo da expressão “de maneira positiva” e do tom prescritivo evidenciado pela colocação distanciada da figura do professor na 3ª pessoa do singular com verbo no futuro do presente: “O professor ensinará não só a gramática da língua, mas a história, fazendo com que seus alunos...”) que marcam a presença de uma voz discursiva ligada ao universo mercantil, sub-repticiamente mesclada à defesa humanista e culturalista da literatura estrangeira. Talvez este cruzamento discursivo tenha raízes mais profundas no Brasil, isto é, no modo como nossa cultura historicamente vem se relacionando com sistemas econômicos e culturais que naturalizam a manutenção de hegemonias ligadas à herança colonial. A título de exemplificação, leia-se uma reflexão similar de Alfredo Bosi a respeito de duas linhas de força que se cruzam no discurso literário colonial brasileiro:

[...] a advertência sombria que sai das homilias de Antônio Vieira barroca-mente cindidas entre a defesa dos bons negócios e a condenação dos abusos escravistas que eram a alma desses mesmos negócios. [...] o sentimento que oscila, no *Uruguai* de Basílio da Gama, entre a glorificação das armas coloniais, com Gomes Freire de Andrade à testa, instaurador do novo pacto entre as potências de além-mar, e a poetização dos selvagens rebeldes, afinal os únicos seres dignos de entoar o canto da liberdade.

A escrita colonial não é um todo uniforme: realiza não só um gesto de saber prático, afim às duras exigências do mercado ocidental, como também o seu contraponto onde se fundem obscuros sonhos de uma humanidade *naturaliter christiana* e valores de liberdade e equidade que a mesma ascensão burguesa estava lentissimamente gestando. Onde vislumbramos acenos contraideológicos descobrimos que o presente está sob o olhar do passado ou voltado para um futuro ideal, um olhar que se irradia do culto ou da cultura (BOSI 1992: 34-35).

É possível encontrar paralelos entre o gesto utópico do discurso em defesa da literatura no ensino de línguas e os valores da linguagem humanista (gestados nos seios do cristianismo e da burguesia), apontados por Bosi. E, do mesmo modo, é possível entrever conexões deste discurso ligado à ampliação de horizontes interculturais por meio da literatura em LE com o tal “gesto de saber prático, afim às duras exigências do mercado ocidental”, também indiciado pelo crítico. Isso se percebe nos enunciados dos licenciandos através da relação que neles se estabelece entre *literatura e leitura*. O que pretendo afirmar com isso é que há um perceptível deslocamento do campo específico do conhecimento literário para o trabalho integrado à habilidade de compreensão leitora, enfatizada como objetivo primordial para o ensino de línguas estrangeiras tanto pelos documentos norteadores da educação básica, quanto pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino-aprendizagem de línguas. O problema evidentemente não estaria na relação entre literatura e leitura caso a atividade leitora aí fosse motivada a partir da consciência de que o leitor é um agente fundamental no processo de produção do sentido – crítica já sinalizada anteriormente como um dos fatores necessários à melhor promoção do letramento literário. O problemático continua sendo o estabelecimento de uma relação subsidiária entre a leitura literária e a apreensão de formas linguísticas (leiam-se o seguintes fragmentos: “a literatura conecta língua e leitura”, “a questão gramatical e estrutural também é importante; principalmente se o futuro professor busca obras literárias da sua L.E de formação”), ou o entendimento de que a experiência de leitura do texto literário se restringe a ser uma porta de “acesso à cultura dos países que tem [sic] tal língua como oficial”. Como se pode notar, tais discursividades ligam-se, metonimicamente, à noção hegemônica de “literatura como instrumento auxiliar ao ensino de línguas”, destacada anteriormente. Não à toa, em apenas um dos enunciados de licenciandos pesquisados se observa a preocupação com a natureza específica da experiência de leitura do texto literário e, consecutivamente, com a necessidade de formação de leitores da literatura: “Dessa forma, o aluno de língua estrangeira aprende (...) a tomar gosto por um outro tipo de leitura”. Porém, é importante ressaltar que se, por um lado, se vislumbra, embora minoritariamente, a possibilidade de a obra literária desencadear uma experiência de fruição desestabilizadora das formas naturalizadas de construção do sentido, por outro, a maior parte dos enunciados de licenciandos insiste em dar destaque às formas utilitaristas de interação com o texto literário que, se bem o colocam como pretexto para um trabalho gramatical ou enciclopédico-cultural, não deixam de apontar indiretamente a impossibilidade de separação absoluta dos estratos de análise: linguístico, histórico, cultural e literário.

O que quero assinalar, com isso, é a tensão já mostrada por Esposito entre o impulso imunitário – que protege a identidade do professor-leitor que deseja encontrar no texto mostras que lhe definam com clareza as fronteiras da

alteridade (a cultura estrangeira) – e o impulso comunitário – que mesmo nos contatos iniciais e/ou superficiais dos alunos universitários com a literatura em língua estrangeira dá mostras de sua potencialidade de problematização dessas fronteiras. Nesse sentido, pode-se perceber, por um lado, em diversos fragmentos dos escritos desses licenciandos uma tendência a se compreender a *literatura como recurso de estabilização da diferença*. Isso se verifica em diversos pontos dos enunciados, sobretudo os que se vinculam à ideia de “aceitação”, seguindo a hipótese de que o ensino da gramática, concomitante à história dos países falantes da língua estrangeira, fará “com que seus alunos conheçam e aprendam a respeitar outras culturas”. Ou ainda, no aparecimento da concepção de “adaptação” “a algo diferente (no caso, outra cultura)”, de acordo com o dizer de um licenciando, signo este tributário de certa lógica de aculturação, ideologicamente vinculada por sua vez à mentalidade colonizada em que se instaura o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Por outra parte, vê-se que essa tendência se imbrica, entretanto, aos mecanismos enunciativos de *indefinição e ambivalência*, opostos à ideia de “estabilização”. Tais mecanismos marcam uma desestabilização das fronteiras do discurso sobre o outro e podem ser percebidos no plano do funcionamento linguístico. Destaca-se, nesse sentido, como recurso de indefinição, a presença reiterada de formas nominais no plural: “paralelos”, “paradigmas”, “estereótipos”, “diferenças”, “memórias”, “histórias”, “culturas”. Isso se soma ao uso do artigo indefinido em sintagmas como “um maior conhecimento cultural, um conhecimento sobre o mundo”, “um conhecimento múltiplo [sic] e abrangente” (indefinição reforçada pela carga semântica dos adjetivos). Tais marcadores de indefinição, que corroboram o processo de desconstrução dos contornos cristalizados que a visão exótica do estrangeiro acaba adquirindo no âmbito do senso comum, são ainda potencializados no enunciado de um dos licenciandos pela presença reiterada de expressões que assinalam proliferação lógica dentro de uma série ou de uma enumeração: “etc...” (sucedido e reforçado pelo emprego das reticências) e “dentre outras coisas”. Simultaneamente a essas estratégias de indefinição, surgem também marcas linguístico-discursivas que sinalizam a ambivalência dos sujeitos em relação às línguas (materna e estrangeira) em jogo neste contexto de enunciação – vide o caso da penetração dos termos em espanhol *reflexionar* e *descubrir* no dizer de uma das licenciandas –, bem como no que tange aos efeitos propiciados pelo contato com o texto literário. Exemplo: “quebrar (ou confirmar) paradigmas, estereótipos, e aceitar as diferenças ou lidar melhor com elas”. O caráter dubitativo é configurado aí pela hesitação enunciativa e pela possibilidade de reformulação da sentença, marcadas tanto pelo emprego do conectivo “ou”, quanto pelo uso dos parênteses. Tal efeito de indecidibilidade se alia à noção de simultaneidade problemática dos eventos relacionados à atividade de leitura literária – simultaneidade esta evidenciada pelo uso do conectivo “e”. Em fragmento de um dos

licenciandos (Frederico) percebe-se tal movimento de maneira bem nítida. Nele, são assinalados processos de “divergência e convergência dentro da própria literatura”, “pontos comuns e incomuns” que precisam ser analisados pelos alunos de graduação e futuros professores. Todo esse empenho de demonstrar a coexistência ambivalente de possibilidades de desdobramento do sentido na interação com a obra literária faz ainda com que a literatura, ou melhor, as literaturas de línguas estrangeiras sejam tomadas como uma espécie de feixe de relações múltiplas entre “memórias, histórias e culturas diferentes”. Atente-se ainda para o fato de que se a princípio a diferença havia sido simploriamente marcada pelo licenciando, logo em seguida ele vai problematizá-la por meio da reformulação enunciativa que se verifica no enunciado iniciado pela construção gerundiva que segue: “analisando aquilo que é comum e aquilo que é diferente”.

Ou seja, retomando aqui a formulação de Esposito, é possível refletir que, por um lado, subsiste um impulso imunitário que faz com que a questão da estrangeiridade apareça enfaticamente representada, nos dizeres desses licenciandos, em termos de “adaptação”/“aceitação”. Talvez isso seja um sinal de que, para muitos, a experiência literária estrangeira que vem sendo vivenciada na universidade não é a do questionamento e da desconstrução do senso comum. Isso nos faz perceber a força tipificadora que a simplificação do discurso em torno do literário, do cultural e do histórico vem produzindo em nosso cenário acadêmico. A vontade de enunciar dá lugar a um ser enunciado, como é de se esperar que ocorra em toda e qualquer atividade discursiva; entretanto aqui talvez a falta de um contato mais íntimo *com* a literatura, que cede lugar à má interpretação da produção teórico-crítica *sobre* o literário (note-se em alguns momentos certa tendência a se confundir a literatura com o domínio institucional dos “estudos literários”), vem tornando mais aguda a potência apassivadora (e apaziguadora) do discurso, cujo reflexo nesses casos é a busca de “soluções mágicas” para os problemas linguísticos e interculturais por meio do conhecimento literário. Por outro lado, contudo, o impulso comunitário propiciado pela leitura do literário parece ser ainda sensivelmente captado em determinados desvios do discurso de imunização em relação às ambivalências potencialmente críticas geradas pelo uso estético da linguagem verbal. Ainda que ambos os impulsos convivam problematicamente no interdiscurso, é preciso questionar se, na formação de professores, se vem trabalhando com a profundidade e ênfase necessárias a sensibilização do aluno-leitor universitário, futuro professor de língua espanhola e literaturas hispânicas, para os efeitos dialógicos e tensivos que a interação com a enunciação estético-literária pode encetar.

Referências bibliográficas

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-114.
- BAGNO, M. Curso de Letras? Pra quê? In: EBREL, UNB, VII, 2012, Brasília. *Conferência de abertura* (proferida em 22/11/2012). Disponível em: <<http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2012/11/curso-de-letras-para-que-conferencia-de.html>>. Acesso em: 03 mar. 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello & C. A. Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010b.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BORG, E. Discourse community. *ELT Journal Volume*, Oxford, 2003, 57/4, p. 398-400.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CÁRCAMO, S. La literatura en la formación y en la práctica del profesor. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ, p. 25-31, 2007.
- ESPOSITO, R. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Trad. C. R. Molinari Marotto. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. L. F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GONZÁLEZ, N. La expresión de la persona en la producción de Español Lengua Extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. *Hispanismo 2000*, v. 1, p. 239-255, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006, p. 129-148.
- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Contexto; Ed. Unicamp, 2001.
- SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 9-26.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2010.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

SWALES, J. Approaching the concept of discourse community. In: ANNUAL MEETING OF THE CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION, 38., 1987, Atlanta, GA. 1987, p. 19-21.