UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

ROBERTO BEZERRA DA SILVA

INTERPRETAÇÕES: AUTOBIOGRAFIA
DE UMA PESQUISA SOBRE LETRAMENTO
LITERÁRIO EM LÍNGUA INGLESA

Versão corrigida

(A versão original está disponível no Centro de Apoio à Pesquisa Histórica da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP)

SÃO PAULO
2011

ROBERTO BEZERRA DA SILVA

INTERPRETAÇÕES: AUTOBIOGRAFIA
DE UMA PESQUISA SOBRE LETRAMENTO
LITERÁRIO EM LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Walkyria Maria Monte Mór

Versão corrigida

(A versão original está disponível no Centro de Apoio á Pesquisa Histórica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP)

De acordo:

Prof^a. Dr^a. Walkyria Maria Monte Mór

SÃO PAULO
2011

À memória de
minha mãe, que,
ávida por saber assinar
o nome do jeito que o filho
pequeno fazia, ensinou-me, ali, a
ensinar.
E plantou a semente.

Agradecimentos

Agradeço à Walkyria, pela orientação, pelo exemplo, pela amizade e coragem de resgatar esta tese de um lugar onde nem eu mesmo teria sido capaz de encontrá-la.

Especialmente a Vone, Wilson, Bruna e Bia pelo afeto e carinho com que me têm, incondicionalmente.

Agradeço aos familiares e amigos que têm acompanhado esta longa jornada e que escolheram caminhar ao meu lado.

Minha dívida aos Professores Doutores Lynn Mário Menezes de Souza e Laura Patricia Zuntini de Izarra, membros da banca examinadora de qualificação, cujas contribuições redefiniram os rumos do trabalho e o trouxeram até aqui.

Àqueles que tornaram possível, pessoas e instituições, a realização de estágio na Universidade de Manitoba, no Canadá, período extremamente fértil para a pesquisa, particularmente pelo diálogo generoso e profundo que iniciei com a Profa. Dra. Diana Brydon no *Centre for Globalization and Cultural Studies* e pelo apoio incansável do amigo Bill Brydon. Por terem concedido a bolsa de estudos que viabilizou essa experiência, agradeço ao *Department of Foreign Affairs and International Trade Canada* (DFAIT).

Ao Universo, por permitir.

Resumo

Esta pesquisa qualitativa promove reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de literaturas de língua inglesa em cursos superiores de formação de professores, a partir de dados coletados da prática docente do próprio pesquisador e em diálogo com a perspectiva teórica dos novos letramentos. O viés metodológico adotado é o da autoetnografia, abordagem de análise de práticas sociais que se define no entrecruzamento da etnografia e da autobiografia. O estudo narra e analisa dois eventos pedagógicos que focalizam a interpretação de textos literários em inglês, a saber: a) uma prática de interpretação colaborativa em aulas presenciais; b) a construção de um espaço virtual e a formação de uma comunidade *online* dedicada à construção colaborativa de sentidos. A discussão teórica que acompanha a apresentação das práticas tem como norte o conceito de crítica e sua acomodação às teorias dos letramentos, as quais sublinham a dimensão social e ideológica das práticas pedagógicas e alinham-se com os objetivos de formação cidadã para a democracia em resposta aos desafios contemporâneos de construção de espaços sociais que acolham a convivência com a diferença e nutram a responsabilidade ética. A avaliação feita sobre o potencial pedagógico das práticas de interpretação colaborativa, presenciais e virtuais, aponta para possibilidades concretas de desenvolvimento da criticidade em tais eventos; nos casos estudados, algumas dessas possibilidades foram realizadas.

Palavras-chave: literaturas em inglês; interpretação; letramentos; crítica; colaboração

Abstract

This qualitative study gathers data from the researcher/professor's own pedagogical practices to build up a discussion about teaching literatures in English in the context of teacher education undergraduate courses from the theoretical standpoint of the new literacies studies. It embodies the methodological principles of autoethnography through which the analysis of social practices intermingles with an autobiographic approach. It narrates and analyzes two pedagogical events which focus on the collaborative interpretation of literary texts in English: a) the practice of teaching through face-to-face collaborative interpretation; b) the development of virtual spaces and the formation of an online interpretive community devoted to meaning making. The theoretical discussion that takes place alongside the description of such events concentrates on the conceptualization of criticism/critique and the placement of such notions within the academic field of literacies studies, a current which highlights the social and ideological dimensions of pedagogical practices besides framing its objectives around the idea of citizenship education towards democracy as a response to contemporary challenges for building social spaces that may welcome living across differences and nurture ethical responsibility. Upon assessing the pedagogical potential of collaborative interpretive practices, virtual or otherwise, this study finds real possibilities for the development of critical thinking. In the examples analyzed herein some of those possibilities came true.

Keywords: literatures in English; interpretation; literacies; criticism; collaboration

Sumário

Apresentação	01
Um estudo autoetnográfico	05
A construção de um <i>locus</i> crítico	15
Na sala de aula: interpretação colaborativa de textos em inglês	52
Outros lugares: letramento literário em ambiente digital	82
Interpretar a cântaros	106
Ela torna famintos os que alimenta	126
Sobre letramento crítico e espaço digital: considerações finais	155
Referências	161
Anexos	171

Apresentação

Dizer hoje da crise no ensino brasileiro soa, legitimamente, como lugar comum, dada a forma como o veredito desfila confiante em nossas discussões sobre educação, seja na academia, nos meios de comunicação, nas campanhas políticas, nas salas de professores ou em conversas de bar, sempre que os que assim falam se dispõem a apreender o “ensino brasileiro” como uma abstração, uma totalidade. Não é do âmbito deste trabalho, nem está ao alcance de suas possibilidades, contrariar uma disposição tão fortemente cristalizada. Admitamos: a percepção é de um duradouro estado de crise e insatisfação em relação ao ensino em diferentes níveis, particularmente quando o objeto desse juízo é a escola pública. Visto como ineficaz em seu propósito de formar e transformar o cidadão, o sistema educacional projeta, particularmente sobre professores e alunos, o estigma do fracasso e da inadequação.

Porém, é sempre prudente lembrar como a apreensão totalizante de fenômenos complexos (atitude muitas vezes necessária, outras, inescapável) constitui um ato de síntese, portanto, um ato que produz o apagamento das nuances, das sombras e da complexidade. É por isso que naquelas mesmas instâncias, da academia às conversas de bar, surgem também, ainda que não tão frequentes e audíveis, outras histórias, menos apocalípticas, mais esperançosas, por entre as rachaduras do discurso dominante. São pequenos relatos de práticas bem sucedidas de uma professora ali ou acolá, testemunhos de projetos voluntários auspiciosos numa comunidade ou outra, notícias de uma experiência institucional renovada, de uma ou outra ação governamental responsável, ou mesmo, incidentalmente, entre um gole e outro de cerveja, dizer: *“Minha filha vai indo bem na escola, ela gosta de lá e está aprendendo uma porção de coisas novas”*.

Sem pretender negar a urgência da atual situação do ensino, a qual requer respostas incisivas por parte da sociedade em todos os níveis, e mesmo por reconhecer que a percepção do fracasso já está amplamente estabelecida, sustentada tanto pelos resultados da produção científica, quanto pela apreensão do senso comum, esta pesquisa pretende se alinhar com a corrente (por que não?) mais otimista dos trabalhos sobre educação; aquela que não se pauta apenas pelo objetivo de compreender a natureza do problema, mas olha para a busca de respostas e transformação.

Nesse sentido, este trabalho respira os ares de mudança que têm soprado sobre as epistemologias acadêmicas na forma de desconfiança quanto à possibilidade de uma nítida

separação entre teoria e prática; mais do que isso: na compreensão de que a relevância social da pesquisa científica depende do questionamento mesmo dessas categorias e da busca de um “saber no mundo”, historicizado, ancorado em práticas sociais entendidas a um só tempo como criadoras e criaturas das formulações teóricas. Além disso, a opção é também uma tomada de posição claramente motivada por minha história pessoal, na qual o papel de pesquisador é tributário de minha atuação como professor que há mais de vinte anos recomeça sistematicamente perguntando-se: *o que fazer desta vez?*

Ao longo dos anos, por via das circunstâncias históricas em que fui feito aluno e depois professor, tenho sido personagem e co-autor da narrativa da Crise, particularmente das aporias inerentes ao ensino de língua inglesa e suas literaturas, área em que me especializei. Estive sempre por perto, ora testemunha, ora vítima, ora réu, da desvalorização do ensino e do professor, das condições materiais adversas nas escolas da rede pública, da situação de exclusão e pobreza de muitos alunos, da má formação dos professores, de um sentimento de inadequação e suspeita pela presença aqui de uma língua e cultura que, pela forma como eram (não mais o são?) ensinadas, pareciam pertencer a um lá muito distante. Hoje, atuando no ensino superior como formador de professores de língua inglesa, revalido, na forma da pesquisa acadêmica, a questão: *o que fazer desta vez?*

Entretanto, partindo da premissa de que a investigação científica deveria estar sustentada em última instância pela relevância social dos conhecimentos que constrói, a necessidade de respostas para a prática individual não justificaria *per se* a produção de um trabalho como este, motivo pelo qual a contribuição que este estudo pode oferecer está diretamente relacionada à possibilidade de fazer dialogar a experiência individual com outras experiências e saberes, deixando filtrar a perspectiva particular em meio às produções teórico-práticas que circulam no espaço acadêmico. É pela responsabilidade ética de imersão no debate público que nutro a expectativa de que minha pesquisa venha a ser partilhada por outros pesquisadores e professores-formadores que participem da rede de interesse sobre as práticas e processos de formação docente em língua inglesa para os níveis fundamental e médio.

Por outro lado, o aspecto específico da formação literária como parte da formação docente em língua inglesa ainda requer maior atenção no meio acadêmico, pois, embora venha

despertando interesse crescente nos últimos anos¹ (Cf. STEVENS, 2005), não constitui uma rede dinâmica de diálogo crítico capaz de ultrapassar os esforços e interesses pontuais de alguns pesquisadores. Segundo Stevens (2003, p. 130), os “dados evidenciam que nós, docentes/pesquisadores em LLI [literaturas de língua inglesa], representamos uma força acadêmica e político-institucional bem pequena e com pouquíssima capacidade de atuar numa macrodimensão”. Se considerarmos que aqueles dedicados ao *ensino* de literatura compõem uma pequena fração desse grupo, entenderemos porque as pesquisas sobre o tema são incipientes em nosso contexto. É necessário pensar a formação do profissional de Letras de forma ampla e integrada, buscando compreender as variadas dimensões do processo e a multiplicidade de aspectos que o constituem; o lugar da literatura no ensino de línguas estrangeiras é terreno ainda bastante aberto à exploração, e a busca por uma compreensão expandida em torno de seu papel nos cursos de formação pré-serviço pressupõe a intensificação da produção acadêmica.

Este estudo traz reflexões sobre a prática pedagógica no ensino das literaturas de língua inglesa em cursos superiores de formação de professores de inglês, a partir de dados coletados de minha própria prática docente e em diálogo com a perspectiva teórica dos novos letramentos. Acredito que a discussão aqui apresentada reverbere algumas preocupações cotidianas daqueles que trabalham como formadores nas disciplinas de literaturas de língua inglesa, e objetivo que possa estimular a reflexão sobre questões implicadas na organização curricular, no planejamento de cursos, elaboração de atividades e produção de materiais, escolha de textos, modos de interação, na relação entre ensino de língua e de literatura, nas práticas de interpretação e análise literária.

O capítulo que segue discutirá a perspectiva metodológica que adoto e suas implicações para a produção de conhecimento científico, preparando o terreno para que, no capítulo subsequente – “A construção de um *locus* crítico”, seja realizado o mapeamento do lugar teórico que norteia o desenvolvimento deste trabalho, por meio da historicização do conceito de crítica em minha formação. Em “Na sala de aula: interpretação colaborativa de textos em inglês”, a partir das representações que alunos e professor construíram sobre a prática, serão descritas e

¹ Esta pesquisa pertence a um desses centros de interesse, representado pelos estudos desenvolvidos no núcleo de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo sob orientação dos Doutores Lynn Mario T. M. de Souza e Walkyria Monte Mór, como as teses de doutorado de JORDÃO (2001) e WIELEWICKI, (2002), a dissertação de mestrado de ARAÚJO (2006), e a pesquisa de pós-doutorado de FESTINO (2009).

analisadas práticas desenvolvidas em aulas presenciais de ensino de literaturas de língua inglesa, precedendo a narração e análise de um segundo evento pedagógico, este analisado a partir dos registros da interação entre os participantes, no capítulo “Outros lugares: letramento literário em ambiente digital”. Este evento, tendo sido realizado num momento posterior e por meio da formação de uma comunidade em espaço digital, possibilitará conduzir a reflexão teórico-prática a searas não exploradas no capítulo antecedente, principalmente no que diz respeito às peculiaridades dos processos interpretativos *online* e seus desdobramentos para a prática da crítica no trabalho com textos literários. A seguir, “Ela torna famintos os que alimenta” revisitará a discussão inesgotável sobre o conceito de literatura, tecendo considerações sobre a potencialidade crítica de textos literários à luz das práticas analisadas neste estudo. Por fim, as considerações finais articularão algumas reflexões “Sobre letramento crítico e espaço digital”.

Uma observação fundamental deve encerrar esta nota introdutória, mesmo sob o risco da obviedade: um estudo desta natureza, qualitativo, atravessado de subjetividade, não aspira a qualquer fixação como modelo, resposta definitiva ou parâmetro. Seu caráter contingente só lhe permite constituir um gesto, um ato, um dizer. E como tal carrega em si, isto sim, não mais que o desejo de interlocução, de troca, de diálogo –

Um estudo autoetnográfico

Lidar com produção e disseminação de conhecimento, especialmente o “científico”, nesta ainda infância do século XXI requer, de forma crescente, a aceitação de sentidos transitórios, porquanto historicizados, complexos e fluidos. O antigo trabalho de construção de sistemas teóricos discretos, harmônicos e consensuais não mais satisfaz a agenda dos pesquisadores, hoje mais receptiva a irregularidades e diferenças. O próprio uso corrente da palavra “saber” como sinônimo de “conhecimento”, por exemplo, timidamente manifesta em seu particípio *presente* o reconhecimento de que conhecimento é *processo*, contingente e situado em relação a uma miríade de outros saberes, mas nunca igual, sequer a si mesmo.

Entende-se que a aceitação desses sentidos é fruto de um processo de transformação paradigmática em curso há pelo menos cinco décadas, o qual, impulsionado por correntes como a escola de Frankfurt, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, produziram/tem produzido a crítica das práticas científicas tradicionais de base positivista. Os principais alvos dessa crítica são a inadequação do empirismo lógico à apreensão da complexidade na experiência contemporânea e as implicações político-ideológicas de tais teorias e procedimentos. Cada vez mais, especialmente nas ciências sociais, torna-se inadequada a produção de estudos fundados numa pretensa objetividade que se ocupe em medir, dividir e classificar os fenômenos com o fim de produzir, na forma de conceitos abstratos, generalizações sobre a realidade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2002).

O papel do método no empirismo lógico é construir *ad infinitum* um arcabouço de conhecimentos sistematizados que, somados, materializariam a concepção de ciência como espaço hierarquicamente organizado sob a égide da razão. Limitados pela coerção metodológica e balizados pela crença na objetividade, acabariam por produzir o efeito de suspensão da dimensão social da prática científica, na forma de separação entre sujeito, teoria e objeto. Assim, as teorias científicas tradicionais de base positivista são objetificantes, já que “têm como propósito ou fim a manipulação satisfatória do mundo exterior; elas têm ‘uso instrumental’” (GEUSS, 1988, p. 91). A taxionomia do conhecimento, portanto, operaria satisfatoriamente apenas no âmbito de uma concepção de razão instrumental, e de uma concepção reificada de sujeito, projetando um mundo estável, objetivamente apreensível pelo método.

Porém, confrontada com a complicada tessitura de uma experiência humana que muito

mais se assemelha ao caos do que a ordem, essa epistemologia, ainda muito presente nos produtos da ciência, pode produzir não mais que pálidas abstrações sobre a realidade; revela-se frágil para atravessar a superfície dos fenômenos, produz respostas simples diante de questões complexas; recua frente ao desafio de um saber holístico e não dualista; desconsidera aspectos fundamentais do mundo da vida: linguagem, interpretação, desejo, corporeidade e historicidade. Nela, as idiossincrasias e ambiguidades situacionais, o conflito, a desordem e toda experiência que não se preste à reafirmação da verdade do método parecem não encontrar lugar.

A busca de alternativas metodológicas às coerções epistemológicas da tradição de base positivista resultou, nas últimas décadas, na disseminação e fortalecimento do paradigma qualitativo nas ciências sociais. Entende-se *qualitativo*, neste estudo, não como um modelo fechado ou tipo específico de pesquisa, mas como uma perspectiva que abarca atitudes e procedimentos diversos, que têm em comum a crítica e recusa ao empirismo lógico. De acordo com André (1995, p. 17), há diferentes tipos de pesquisa qualitativa, unidos por “uma visão holística dos fenômenos” que implica levar em conta “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.”

Como disposição metodológica, a perspectiva qualitativa acolhe epistemologias da complexidade, favorecendo a apreensão dos aspectos contraditórios e dos conflitos, e refreando representações redutoras ou idealizadas de fenômenos que são invariavelmente intrincados e multifacetados. Em face do estado complexo, mutante e contraditório de nossas experiências, a subjetividade é uma dimensão que não se pode querer extirpar do processo de produção de conhecimento. Estudos qualitativos enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, sua circunstancialidade, e partem da compreensão de que a subjetividade atravessa todas as etapas da pesquisa, desde sua concepção, passando pela coleta de dados, pelo trabalho analítico, até a construção de sua forma de divulgação.

A adoção de uma abordagem qualitativa para esta pesquisa é menos uma escolha, no sentido estrito do termo, do que um desdobramento inescapável na carreira do pesquisador. Dada minha formação acadêmica em estudos literários e linguísticos em meio à crise de paradigmas na filosofia da ciência, mais especificamente, à esquerda da crise, a abordagem se impôs como único espaço possível para o instável *locus* crítico pelo qual tenho transitado. Considerando também meu envolvimento profissional enquanto analista das próprias práticas, a questão da subjetividade torna-se central, uma vez que se fundem os papéis de analista e analisado e se esvaem as noções

de sujeito e objeto do conhecimento. Contudo, em lugar de simular o apagamento dessa imbricação, escolho reconhecê-la e explicitá-la, para que se construa uma visão mais orgânica da experiência.

O campo das teorias do letramento está fortemente comprometido com a historicidade e contingência das práticas sociais, o que explica a aproximação entre seus estudos e os procedimentos etnográficos. No que diz respeito ao contexto escolar, sob a ótica dessas teorias, surge a necessidade de reconstruir, por meio de dados empíricos, de observação e participação, os processos e relações que constituem as práticas pedagógicas. Focalizando microorganismos culturais, a etnografia da prática escolar possibilita a descrição e análise de contextos circunscritos, porém entendidos como ponto de convergência de camadas infindas de significação. Ainda que se deva frisar que há diferenças significativas entre os estudos etnográficos da antropologia ou das ciências sociais e aqueles desenvolvidos no âmbito da pedagogia, é importante explorar algumas questões teórico-metodológicas basilares que se apresentam a toda pesquisa que adote o viés etnográfico, de uma perspectiva pós-estruturalista.

A prática etnográfica se organiza em torno de duas atividades fundamentais: a descrição e a interpretação da cultura². Em certo sentido, o trabalho do etnógrafo é análogo ao do romancista, visto que ele também (re)constrói mundos por meio da palavra. Assim, compreender os processos etnográficos requer mergulhar em problemas da filosofia da linguagem, na medida em que a mediação da realidade pelo signo linguístico implica a não identidade entre o ser e sua representação, como informam as teorias bakhtinianas acerca da natureza discursiva da experiência humana e da linguagem como simultaneamente produzida e produtora da realidade, num processo dialético de interconstituição (BAKHTIN, 1997, 2003).

As práticas sociais pesquisadas por meio da etnografia estão *dentro*, não além, dos textos do pesquisador, o que nos permite dizer que sua escrita é uma modalidade de ficção, no sentido de que o esforço de representação da cultura é, em última instância, um ato de invenção da cultura. Construindo e organizando discursos, o trabalho etnográfico não pode ser concebido como um conjunto de técnicas para o desvelamento da verdade, mas deve ser entendido como

² O conceito de interpretação que adoto e que será desenvolvido nos capítulos subsequentes não permitiria situar a interpretação fora da descrição, já que, mesmo quando cria a ilusão de objetividade, o processo descritivo produz sentidos importantes para a compreensão do fenômeno, ou seja, configura, em si mesmo, um gesto interpretativo. Não obstante, esta é uma separação comum nos estudos etnográficos, e faço uso dela para estabelecer uma diferença entre a fase da coleta de dados e o momento de sua análise.

uma estrutura hermenêutica para a produção de conhecimento em fluxo, capaz de revelar apenas verdades parciais e incompletas (CLIFFORD, 1986).

A afinidade entre discurso etnográfico e literário também problematiza os mecanismos vigentes de validação e avaliação do conhecimento, uma vez que os critérios do valor quantitativo, do resultado numericamente mensurável, da generalização, da objetividade, da instrumentalização e atendimento aos interesses de mercado não deveriam, por definição, servir como parâmetro para dimensionar o alcance de pesquisas cujos pilares são a crítica mesma a tais formas de avaliação. Na mesma direção, emerge a questão das expectativas do meio acadêmico em relação às formas de apresentação e divulgação do conhecimento, especialmente as formas escritas – teses, dissertações, monografias, artigos –, já que os modelos ainda preponderantes estão lastreados em padrões epistemológicos rígidos, representativos das concepções de ciência positivistas e formalistas, portanto, pouco afeitos às atitudes transbordantes das epistemologias contemporâneas.

Para a perspectiva que adoto, tal anacronia não é mera questão de adequação formal ou estilística; assim sendo, este estudo não se permite imaginar que seu objeto possa ser passivamente adequado à estrutura do trabalho acadêmico tradicional sem prejuízo de alguns sentidos importantes que deseja produzir. A atividade principal do etnógrafo é escrever, ato de significar, querer saber e dar a saber; a escritura é constitutiva do conhecimento, não meio para se chegar a ele. Portanto, uma tensão entre forma e sentido atravessa este texto, fruto, por um lado, da necessidade e desejo que ele seja reconhecido, quiçá aceito, como um gênero canônico – uma tese de doutorado –, por outro, do reconhecimento que a perspectiva teórico-metodológica adotada só pode se realizar genuinamente enquanto atitude crítica à canonicidade. Como resultado, há aqui o intento de que nos planos da textualidade e do gênero discursivo manifestem-se, mesmo que de maneira subjacente e experiencial, sentidos e valores importantes para a pesquisa como um todo, principalmente no que tange à apreensão do conhecimento enquanto *processo* relativamente aberto e instável.

A resistência ao engessamento do discurso por formas cristalizadas atende, ademais, ao tipo de interpretação que a etnografia requer, aquilo que Geertz (1973) denomina “thick description”, ou seja, o desfolhamento de múltiplas camadas de sentidos, para além da superfície do fenômeno, resultante da atitude investigativa do pesquisador, de seu esforço intelectual extensivo e de seu engajamento a um processo interpretativo que exteriorize a complexidade do

objeto em sua circunstancialidade. Nesse movimento, a “densidade” descritiva (ou interpretativa) é construída a partir da apreensão multidimensional do fenômeno, não apenas em sua constituição específica, mas principalmente em suas relações com as teorias, com a micro e macrocultura em que se insere e com o próprio pesquisador-interpretante.

Creio que, para a expressão integral do valor qualitativo etnográfico, tal postura interpretativa deva permear a pesquisa não apenas na análise dos dados, mas estender-se até o momento da construção textual de sua forma pública. Mais precisamente, deva ser uma atitude desejada ao longo de todo o processo, como uma disposição exploratória do pensamento, tomada por seu valor de busca, questionamento e perscrutação, sugerindo um movimento constante de inquietação e insatisfação com as sínteses e respostas que se vai construindo ao longo do caminho, como a reconhecer que elas são sempre suplemento, sempre adiamento (DERRIDA, 1971). Isto implica resistir à tradição do percurso linear e de mão única [observação e coleta de dados → análise → resultados] e adotar uma postura crítica diante do fenômeno analisado e de nossas próprias ações enquanto pesquisadores.

E é sob o prisma da posicionalidade do pesquisador que a caracterização de meu estudo apresenta ainda outra especificidade que se soma às categorias do qualitativo e etnográfico. Trata-se do ponto de vista autobiográfico, pois interpreto práticas pedagógicas recortadas de minha própria atividade docente e por mim desenvolvidas concomitantemente ao processo de formação em nível de doutoramento, cujo ciclo se encerra com a conclusão deste estudo.

Pode-se partir do princípio de que toda pesquisa qualitativa etnográfica tem implicações biográficas, uma vez que pesquisadores estão frequentemente envolvidos em atividades de observação, descrição e produção de narrativas sobre vidas, experiências e práticas sociais, ou seja, agindo como biógrafos. Por outro lado, já fiz referência aqui à relação entre abordagem qualitativa e subjetividade, no sentido de que a pesquisa dessa natureza está fortemente orientada pelo olhar do pesquisador que, ao narrar o mundo, está simultaneamente revelando, ainda que implicitamente, sua maneira particular de apreender o mundo, narrando a história de seu próprio olhar. Por esse ângulo, as etnografias sempre têm, num certo sentido, uma dimensão também autobiográfica.

No entanto, os elementos autobiográficos em minha pesquisa vão além desse nível mínimo de auto-referencialidade comum às análises de práticas sociais. A história pessoal que construo é o processo de (trans)formação pelo qual passa minha *persona* de professor-

pesquisador em meio à pesquisa que desenvolvo e as práticas que realizo. Não teria sido de todo impreciso caso tivesse dado a este estudo o nome “Autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa”, pois há neste texto um enredo subjacente no qual pretendo representar o drama do amor impossível entre dois jovens de famílias inimigas, ele, Teoria, ela, Prática, do ponto de vista de um narrador-personagem que aspira a distanciamento crítico de sua própria história. Fosse uma obra literária, isto seria um *Bildungsroman*, porém, como gênero acadêmico, o efeito que pretendo é trazer ao centro a historicidade da pesquisa, evitando que ela se represente como produto acabado, como síntese, como objeto reificado. Para tal, à moda do texto literário, é preciso que a *ilusão do tempo presente*, da experiência, seja alimentada, ainda que saibamos que todo relato, toda narrativa, só pode existir, por definição, *a posteriori*.

Se a questão, então, é definir o gênero em que se enquadra, a categoria mais justa para esta pesquisa é *autoetnografia*, pois, como definem Ellis, Adams e Bochner (2011), trata-se de uma abordagem metodológica e de escrita que “descreve e sistematicamente analisa a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural”. Nesse sentido, é uma forma híbrida entre autobiografia e etnografia que pretende explicitar o papel do pesquisador na construção do conhecimento, acomodar subjetividade e afetividade no processo, além de valorizar a dimensão simbólica (ficcional/literária) do trabalho.

O risco que surge na escolha por sublinhar os aspectos autobiográficos do estudo acadêmico é mergulhar narcisisticamente num processo terapêutico que distancie a comunidade, a quem o texto se destina, de se interessar, participar e usufruir do trabalho realizado. Como diz Delamont (2007, p. 3), em minha livre tradução, “nós não recebemos generosos salários para ficarmos sentados em nossos escritórios obsecados com nossos próprios umbigos”, além de não sermos “suficientemente interessantes” como tema de pesquisa sociológica. Donde decorre que as questões éticas da autobiografia vão além da responsabilidade pela implicação de terceiros na história pessoal e, no limite, colocam em jogo a discussão sobre a responsabilidade profissional do pesquisador e o valor social do conhecimento que produz.

Concordo com Roth (2009), quando argumenta que a prática autoetnográfica se torna eticamente frágil na proporção do nível de abstração do “eu” de sua relação co-constitutiva com o “outro”, ou seja, quanto mais se circunscreve a uma consciência individual, a uma existência não historicizada. Incurrir neste erro significa abandonar-se ao “auto”, consequentemente, abandonar

a “etnografia” e assim justificar a crítica corrente de que é excessivamente subjetiva e insuficientemente analítica, alimentando a desconfiança do meio acadêmico em relação a sua relevância social. Não obstante, é sempre necessário refletir, em meio ao debate, se a objeção se justifica pelo narcisismo tirânico do estudo que está sendo contestado ou se ela é fruto da tentativa de aplicar critérios lógico-empiristas para avaliar tal estudo. Num contexto em que a expectativa seja de produção de conhecimento segundo parâmetros metodológicos positivistas, a pesquisa autoetnográfica jamais teria boa acolhida, independente do quão vigilante possa ser o pesquisador em relação às fragilidades inerentes ao gênero.

A autoetnografia se define em contradição ao pensamento binário estruturalista e acredita que o trabalho acadêmico pode ser, a um só tempo, teórico e prático, analítico e emocional, real e ficcional, pessoal e social (KINCHELOE, 2005). Ela não pretende deixar de ser *etnografia*, porém, recusa perpetuar a ilusão do conhecimento objetivo e separado dos atores que o produzem, o que demanda atenção para as conexões entre o fenômeno, o olhar que o registra e interpreta, os atores que dele participam e os domínios social, cultural, político, econômico e histórico implicados. São reais as preocupações com a possibilidade de exacerbação da subjetividade, de incorrer em psicologismo ou veleidades literárias, entretanto, estudos sobre o trabalho do professor-pesquisador, como este, parecem menos propensos a perder de vista o viés etnográfico, já que o recorte da história pessoal estará indelevelmente imbricado em práticas sociais cuja complexidade não há como apagar.

Cuido aqui, portanto, de parte de minha história de aprender a ensinar, – e de aprender a refletir sobre ensinar. Trata-se de uma visão que busca desenvolver estratégias para compreender a relação entre práticas pedagógicas específicas e suas circunstâncias sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, a fim de discernir o alcance e as consequências de tais práticas não apenas para a *persona* do professor-pesquisador, mas também para os alunos, as instituições, a ciência e a sociedade como um todo (*idem*, [s.d.]). O que se espera é que este trabalho possa oferecer formas de pensar a prática pedagógica que sejam relevantes a quem se dedica a pensá-la, assim como formas de agir no fazer pedagógico também úteis a quem nele age. Posto que as experiências particulares que recorto pertencem ao âmbito público do ensino, elas servem também como ilustração de facetas da cultura do ensino e, na comunicação com os pares, professores-pesquisadores, que o encontro de suas reflexões com as minhas seja frutífero, que a analogia entre suas práticas e as minhas seja estimulante. Segundo Ellis, Adams e Bochner

(*ibid.*), são os leitores, em última análise, quem pode validar a produção autoetnográfica, comparando as experiências, refletindo sobre diferenças, semelhanças e seus porquês.

Diante da variedade de tipos de estudos autoetnográficos que se pode realizar, adoto a perspectiva que Kincheloe (2005, p. 3-6) identifica como “pós-formalista” e que tem como eixo central a investigação da construção da subjetividade na produção de pesquisa e a tentativa de distanciamento crítico em relação às forças ideológicas que constituem os atores do processo, especialmente o próprio pesquisador. Para tanto, a pesquisa pós-formalista deve ser “consistente com uma ética crítica da diferença”, sob o pressuposto da defesa da democracia e da luta por justiça social, “intelectualmente rigorosa e internamente consistente”, a fim de lidar de maneira não ingênua com a complexidade do fenômeno e ser capaz de oferecer contribuições significativas para sua compreensão, evitando reducionismos, integrando conhecimentos e “reconceptualizando seu [próprio] sistema de significação”. Neste ponto, acrescento o pensamento de Geertz (1973, p. 27-8), para quem a ruminação teórica na etnografia deve construir interpretações complexas de um fenômeno específico, mas também produzir sentidos que possam ser emprestados a outros contextos interpretativos.

O professor-pesquisador encontra-se incessantemente em movimento, ensinando e aprendendo, analisando e sendo analisado, transformando e sendo transformado, sempre em busca de compreender os processos disparadores das formas de agir e de pensar. Preocupado não apenas com o que se vê, mas também com os motivos pelos quais se vê como se vê. Ao dirigir a atenção para as formas como ele mesmo vê, engaja-se num esforço de exploração de suas próprias estruturas cognitivas, de reconhecimento e auto-conhecimento, de compreensão sobre a dimensão social da subjetividade. Dispõe-se, então, a um papel ativo na construção da consciência, questionando e afirmando suas próprias interpretações do mundo, numa atitude a que Kincheloe (2005) chama de “ontologia crítica”.

Tal ontologia se constrói por meio de um fazer-no-mundo, não pela reflexão abstrata sobre a natureza do ser, visto que o conhecimento se faz em meio às interpretações que emergem das ações, portanto, é conhecimento indissociável da prática. O pesquisador continua a explorar teorias complexas e formas avançadas de cognição, porém, sua submersão em práticas sociais o impele para a tentativa de compreensão de seu estar-no-mundo, não exclusivamente de seu ser. Assim, refaz a si e reorganiza o espaço em que atua. A ontologia crítica é um processo “extremamente empolgante pois é sempre concebido em termos daquilo que podemos nos tornar

tanto no plano individual quanto coletivo”, além de permitir que nos movamos “na direção de uma concepção mas textualizada do indivíduo em suas relações.” (*ibid.*, p. 14, tradução minha)

No caso de minha pesquisa, o recorte autobiográfico e o olhar para meu próprio estar-no-mundo é apenas parte da história que se conta, parte importante e ponto de partida, mas que somente se completa no olhar *para* o outro, o(a) aluno(a), e suas formas de estar nas práticas que medeio. É na confluência desses dois vetores, as interpretações autobiográficas e as interpretações etnográficas em sentido estrito que pretendo refletir sobre a rede complexa e intrincada de relações que constituem as práticas pedagógicas, não no sentido utilitarista de encontrar soluções para problemas pontuais ou aplicações práticas da teoria, mas com o intuito de cultivar a crítica e transformar a prática, numa relação dialética. “Uma articulação complexa da pesquisa educacional *informa* os praticantes, ela não os *direciona*”, defende Kincheloe [s.d.].

Contudo, não é suficiente que informe apenas os pesquisadores praticantes ou seus pares na academia após ser publicada. Ela informa *in media res* todos os participantes. Informa o professor-pesquisador sobre suas concepções e interpretações do que está acontecendo, – e reforma suas ações. Informa os alunos, que constroem e reexaminam suas concepções e interpretações acerca das informações e transformações que a prática oferece. Esse fluxo epistemológico torna-se particularmente importante no contexto da pesquisa em que os alunos participantes são professores pré-serviço, pois acredito que torne as práticas em que estão envolvidos mais significativas no que diz respeito à formação que a universidade pode promover. Afinal, as teorias contemporâneas de ensino convergem para a expectativa de que os futuros professores venham a incorporar o paradigma crítico em suas práticas, reverberando sobre a formação de seus futuros alunos. Mas esta projeção só poderá se cumprir se o exercício da crítica tiver sido estimulado no momento de sua própria formação pré-serviço, não apenas pelo conhecimento teórico sobre a perspectiva crítica, mas especialmente pela participação, pela *vivência* em epistemologia crítica, por meio das práticas de seus mestres.

Se houvesse um centro nesta pesquisa, ele seria, então, os alunos participantes, pois não pode haver etnografia de sala de aula sem dimensão interacional e relações intersubjetivas. Por outro lado, a posição de privilégio que ocupo nesse contexto, o poder que represento em relação às práticas que realizamos e o ponto de vista autobiográfico que adoto categoricamente dispersam qualquer ilusão de que os alunos participantes possam ocupar, de maneira estável, o centro das interpretações ao longo de todo o percurso. O foco é instável e mutante, porém sempre se move

em torno da *comunidade de prática*, que inclui o professor-pesquisador cujas mãos manuseiam as lentes.

Quero, neste ponto, ressaltar o papel da(o)s aluna(o)s participantes, a(o)s quais, apesar de não assumirem formalmente o controle do discurso neste texto, não narrarem suas próprias histórias, são protagonistas das práticas aqui estudadas, co-produtores dos sentidos e resultados a que chegamos. Por esse viés, considero-os, legitimamente, co-autores das reflexões que aqui apresento.

A construção de um *locus crítico*

Esta história começa oficialmente no dia dois de fevereiro de 2007, quando passo a existir nos registros da Universidade de São Paulo como aluno do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Tomemos o período entre aquele dia e o momento presente como o tempo cronológico desta narrativa autoetnográfica, sem desconsiderar que, ao longo do caminho, serão necessárias idas e vindas a tempos já distantes, assim como passagens mais ousadas a épocas hipotéticas ou futuras. Já agora, por exemplo, vamos dirigir nossa atenção a um tempo anterior ao que consta na certidão de nascimento desta pesquisa, a fim de falar sobre o projeto que havia encaminhado à instituição como parte do processo seletivo. Ele mostra hoje vínculos tênues com o que estou escrevendo, tamanhas foram as transformações por que passou a ideia original, mas é, no entanto, um documento ilustrativo no sentido de revelar os liames teóricos da formação que trazia na bagagem ao iniciar aquele novo momento em minha carreira. Por exemplo, encontra-se ali registrado, entre outras coisas, meu desejo de investigar “o lugar da literatura na formação dos profissionais da área de Letras, particularmente na formação docente, seus contributos para a formação crítico-reflexiva, e as tensões que emergem entre essa perspectiva e políticas/concepções de ensino utilitárias e instrumentais.”

Hoje, de alguma maneira, esse desejo persiste, ainda que em tom menos megalômano do que lá aparecia, porém não mais o sustento sobre uma expectativa de formação “crítico-reflexiva”, uma vez que tenho identificado a perspectiva com a qual me alinho (e que defendo para a prática educacional num sentido mais amplo) simplesmente como “crítica”. Creio que valha o esforço debruçar-me um pouco sobre esta mudança em meu discurso, pois é um movimento que acompanha um embate filosófico importante nas últimas décadas e que ainda agita o campo das teorias e práticas educacionais em particular. Reconheço ser necessário ter fôlego para alcançar a abrangência e magnitude do debate em todas as suas implicações, mas posso discorrer particularmente sobre os meandros de como ele afeta meu quintal, a fim de começar a situar meu atual lugar de enunciação. Segue, então, uma microcartografia, a construção de um caminho para que se empreenda a travessia de um território sabidamente vasto e sem fronteiras. Teorizar, neste viés, significa *construir-se* em teoria, uma forma de epistemologia da experiência que toma corpo na convergência entre saberes legitimados pela academia, a experiência individual, o desejo e a história intersubjetiva.

Naquele período trabalhava como professor em uma universidade privada, ensinando, entre outras disciplinas, língua inglesa e literaturas de língua inglesa, e havia desenvolvido já havia alguns anos um forte vínculo afetivo com essa prática, assim como a vontade de me enraizar profissional e intelectualmente nas disciplinas de literatura especificamente. O anteprojeto a que me referi não foi minha primeira tentativa de produzir pesquisa nessa área; havia participado do processo seletivo na mesma universidade quatro anos antes, quando apresentara um projeto que propunha pesquisar o trabalho com literatura comparada no ensino de literaturas de língua inglesa em cursos de formação docente. Desde sua concepção, aquela era uma proposta problemática, uma vez que não havia nenhuma linha de pesquisa que a acomodasse confortavelmente. Entre as alternativas de que dispunha, em diferentes departamentos da universidade – Educação, Teoria Literária e Literatura Comparada, Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, optei por apresentá-la ao segundo, o qual gentilmente recusou o projeto e aconselhou-me a procurar um dos outros dois. Essa anedota é simbólica porque aponta para uma cisão ainda hoje bastante marcada nas universidades brasileiras (até onde meu olhar alcança, também fora do Brasil): a comunicação precária, em certas situações, mesmo a animosidade, entre as áreas de literatura e pedagogia. Embora possa ser fascinante enveredar pelas raízes históricas desse hiato, limito-me a sublinhar apenas o quanto ele retém da velha tradição epistemológica positivista e o quanto reforça uma postura de separação entre teoria e prática.

O malogro da aventura na área de literatura comparada levou-me a abandonar a ideia de um estudo sobre esse tema, não efetivamente por desacreditar das possibilidades daquela proposta (ao contrário, vejo nela ainda um caminho possível para pesquisas futuras), mas por não ter então expectativas factíveis de vir a concretizá-la dentro das instituições que estavam ao meu alcance. No ano de 2006, em meio às trocas, alianças e amizades que surgiam entre professores da instituição em que trabalhava, formamos um grupo interdisciplinar, o SEPPRAD – Seminários de Pesquisa em Prática Docente, cujo objetivo era desenvolver pesquisa-ação, envolvendo nossos alunos e professores de escolas da rede pública de ensino localizadas no entorno da universidade. O nome do grupo explica por que encontrei ali um espaço para dar vazão a meus interesses de pesquisa na área de ensino de literaturas de língua inglesa. Relendo, hoje, a proposta que elaboramos naquela época, deparo-me com a assertiva: “o caráter reflexivo, tido como fundamental na formação docente, exige que, continuamente, sejam criadas condições para que o

professor compreenda sua prática em sala de aula de maneira mais crítica e sistematizada.”³

A perspectiva predominante entre os professores participantes, aquela que fornecia a base teórica aos trabalhos do grupo, era a linguística aplicada, para mim naquele momento um campo que recém começara a explorar. Neste ponto, retomo a arqueologia da escolha pelo termo “crítico-reflexivo” em meu projeto inicial de doutorado, já que o escrevi à mesma época que participava do SEPPRAD e o compreendia, em larga escala, em função de nossas (re)leituras e discussões acerca das noções de reflexão e criticidade, partindo das ideias de autores como Paulo Freire, Donald Schön, António Nóvoa e Philippe Perrenoud. A heterogeneidade desse conjunto de autores, hoje percebo, em nada facilitaria a construção dos sentidos estáveis e harmônicos a que pretendíamos chegar sobre os conceitos.

Porque já admiti que sigo utilizando o termo “crítico”, tendo abandonado sua porção “reflexiva”, vou me dedicar primeiramente a explicar minha infidelidade e as desarmonias que me afastaram da imagem do “professor reflexivo”. Considero que a abertura e volatilidade de sentidos que a noção de reflexão representava em nosso contexto eram tanto sua virtude, pois permitiam que ela abarcasse nossas diferenças e expectativas múltiplas, quanto sua fragilidade, pois acomodavam também uma propensão à inconsistência teórica capaz de produzir contradições profundas entre o ideal de reflexividade e a prática pedagógica da reflexão. A esse respeito, Zeichner (2008, p. 538) diz que “o ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas”.

De minha perspectiva político-ideológica, influenciada pelo idealismo de esquerda que me acompanhava (*não mais acompanha?*), encontrava guarida numa noção de reflexão que privilegiasse a indissociabilidade entre refletir e agir e que concebesse o ato reflexivo como constituinte e constituído pela práxis, como ação-reflexão, unidade que representaria um modo de estar e de transformar o mundo a partir da consciência humana entendida como consciência histórica. Imbuído desse espírito, interpretava, por exemplo, as palavras de Alarcão (1996, p. 175), que, revisitando Dewey, definia assim o ato reflexivo: “prescrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica” como forma de evidenciar “os motivos que justificam as nossas acções ou convicções [...] e as

³ Formação em serviço de professores de língua inglesa: reflexão e transformação. Projeto SEPPRAD – Seminários de Pesquisa em Prática Docente, março/2007.

consequências a que elas conduzem”. Em meu processo de conceptualização, escutava especialmente o chamado para “justificar as ações e convicções” e compreender suas “consequências” para a prática.

Como professor e formador de futuros professores, via na reflexão um caminho para a atuação profissional que poderia sustentar o diálogo entre teoria e prática, o movimento dialético entre fazer e pensar sobre o fazer. Desejava que construíssemos a capacidade de continuamente “escutar” nossas práticas em sala de aula de maneira questionadora, a fim de justificar nossas escolhas e desenvolver autonomia pedagógica. Reflexão seria, então, esforço por tornar as ações menos ingênuas, por refrear a reprodução de práticas automatizadas. Esta minha interpretação não era uma aberração, pois, como informa Gimenez (2005), em artigo em que mapeou tendências nos estudos sobre formação de professores no campo da linguística aplicada, essa área adotou predominantemente a perspectiva reflexiva como meio de articulação teórico-prática, embora os trabalhos revelassem extrema diversidade em suas abordagens. A autora defende que esse caminho poderia “criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos – o que coloca os primeiros em constante análise, testados que são frequentemente em eventos pedagógicos marcados por diversas forças muitas vezes conflitantes e contraditórias.” (p. 193)

Contudo, enquanto fazia minhas leituras e inventava a noção de reflexão que melhor satisfizesse à história idiossincrática de meus processos interpretativos, desenvolvia paralelamente a suspeita de que havia algo, senão podre, ao menos azedo no reino da Dinamarca, cujo odor emanava, por um lado, dos momentos de desconforto e descompasso intrínsecos às elucubrações teóricas que fazia e, por outro, principalmente, do testemunho das práticas pedagógicas “reflexivas” com as quais me deparava e nas quais procurava inspiração, mas que pareciam trazer transformações apenas superficiais, sem, de fato, ultrapassar a influência do cognitivismo e do comportamentalismo. Hoje, mais convicto do que então sobre as motivações para aquela suspeita, posso entender por que Zeichner (*ibid.*, p. 541) sentencia que, “na verdade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais.”

Por abrigar simultaneamente desejo de transformação e forças inerciais, o paradigma da reflexividade pôde servir, no plano das políticas educacionais, ao fortalecimento do pensamento neoliberal no contexto brasileiro (e a demais tendências neoconservadores, dentro e fora do Brasil), contribuindo para a construção de um *discurso* de renovação, fundado sobre práticas

tímidas e superficiais em seu intento de desafiar a tradição. Assim, foram-se armando as arapucas desse discurso oficial, cristalizado por reverberar entre os manifestos assinados pelos órgãos de governo responsáveis pela educação, entre publicações acadêmicas, projetos pedagógicos, currículos e programas de cursos, entre conversas ao sabor do cafezinho de congressos ou salas de professores, da universidade ao ensino fundamental (e que se ressalte, *não do ensino fundamental à universidade*).

Gostaria de saborear um pouco mais as sutilezas desse discurso e, para tanto, engajo-me numa conversa com uma das obras sobre formação reflexiva mais presentes no contexto brasileiro, qual seja, *A prática reflexiva no ofício de professor*, de Philippe Perrenoud (2001, na edição francesa original, 2002, no Brasil). Transcrevo o diálogo:

Eu: Como o senhor concebe o professor reflexivo?

Perrenoud: Ele “reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, [...] faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro ...” (p. 44)

Eu: Concordo... e desejo isso também para minha prática. Devemos tentar reconstruir nossas ações em face das novas situações que se apresentam, incorporar a disposição para mudança como um valor fundamental e entender a prática como sempre inacabada, em processo.

Perrenoud: “Se desejamos transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes. (p.44)

Eu: Mas a idéia de “*oferecer* os saberes e o *savoir-faire*” não nos colocaria novamente numa posição autoritária de *detentores* do saber e do saber-fazer, cuja tarefa seria então *transmitir* conhecimentos? Concordo que não estaríamos enfatizando apenas conteúdos, mas creio que continuaríamos flertando, perigosamente, com um postura de educação bancária.

Perrenoud: “FILLOUX J. (1974), *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Paris, Dunod. GATHER THURLER M. (1992), *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.” (p. 221)

Eu: Efe... gê... .. desculpe... de fato, Freire não consta nas referências. Mas percebo que as obras de Schön são bastante valorizadas em seu livro.

Perrenoud: “Schön [...] distingue a reflexão *na ação* e a reflexão *sobre a ação*.” [...] Seus trabalhos “apresentam inúmeros exemplos extraídos de diversas profissões; porém, com frequência, os mecanismos mentais subjacentes são conceituados com ajuda do bom senso.” (p.30)

Eu: Sim, lembro-me de minhas já longínquas leituras de seu *Educando o profissional reflexivo* (1987, 2000), mas confesso que suas ideias sempre me incomodaram. O ponto central de meu desconforto com Schön está diretamente relacionado a esta menção que o senhor faz aos “exemplos de diversas profissões” e a “ajuda do bom senso”. Creio que a visão de reflexão que ele constrói é demasiadamente técnica, em que o profissional reflete e aprende em função das necessidades da prática, da busca de eficácia nos resultados e da adequação de seus produtos ao “mundo real”. Ora, isto para mim é uma instrumentalização *irrefletida* da formação, que atende os interesses da economia de mercado. Seu discurso está impregnado do jargão tecnicista: são “instrutores”, “modelo”, “imitação”, “sucesso”, “profissionalização”, “racionalidade” etc. E quando não é isso, é o humanismo essencialista do “talento”, do “artista”, ou o subjetivismo da “emoção”. Vejo em Schön dois mundos: o da prática utilitarista e o do subjetivismo individualista; não encontro ali a intersubjetividade, a cidadania, a responsabilidade social.

Perrenoud: “... aprende-se a prática reflexiva mediante um treinamento intensivo, o que nos remete não a um pequeno módulo de iniciação à reflexão, mas a formações totalmente dedicadas à análise de práticas e ao procedimento clínico de formação.” (p. 45)

Eu: “Treinamento intensivo”... “procedimento clínico”... , o senhor é mesmo um admirador de Schön. Por outro lado, julgo que sua concepção de reflexão seja mais abrangente do que a dele, pois percebo em seus escritos uma maior abertura para as questões sociais e ideológicas. Por exemplo, na importância que a noção de *habitus*, de Bourdieu, tem sobre suas idéias. Particularmente, gosto também deste conceito, pois tenta dar conta da relação entre nossas estruturas cognitivas, nossas ações e nossa inserção na cultura e na história. Ele produz uma imagem complexa do movimento de interiorização de estruturas objetivas e subjetivas próprias das condições de classe ou grupo que nos atravessam. (É certo que o conceito de classe é hoje problemático...) Mas gosto da noção de *habitus* como força que se sobrepõe às intenções e faz com que “a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo” (BOURDIEU, 2008, p. 164). Gosto, principalmente, da via de mão dupla que o conceito implica: o *habitus* age sobre o indivíduo, mas o indivíduo, ao agir, engaja-se no processo de (re)construção do *habitus*.

Perrenoud: Utilizo “a noção de *habitus* para designar o conjunto dos esquemas de que um indivíduo dispõe em um determinado momento de sua vida.” Ela “destaca a integração dos

esquemas em um sistema, em uma ‘gramática geradora’ de nossos pensamentos e de nossos atos.” (p. 147)

Eu: Desculpe-me mais uma vez a pose de analista de discurso, obcecado com as minúcias dos enunciados! Entenda: sou da área de Letras. A meu ver, a circunscrição do *habitus* ao campo semântico dos esquemas, sistemas e gramáticas reduz o alcance que o autor dá ao termo. Lembremo-nos que esta noção, em Bourdieu, está integrada a seus estudos sobre “violência simbólica” (*Idem*, 2007, 2008), aquele seu conceito acerca dos mecanismos sociais de dominação que são filtrados pelo sistema simbólico – o sistema cultural, com o qual reflete sobre diferentes *práticas sociais* – como a religião, a produção de conhecimento científico e a literatura. Assim, se nos concentrarmos em demasia nas zonas imprecisas da consciência, nos meandros dos processos cognitivos, se voltarmos a Piaget, como o senhor o faz, não estaremos novamente nos afastando da dimensão sócio-histórica da prática pedagógica?

Perrenoud: “Além de ter de efetuar um trabalho sobre si mesmo, o que não é fácil, a orquestração dos *habitus* obriga a pessoa que opta pela mudança a renegociar contratos e costumes que regem suas relações com os outros.” (p. 164)

Eu: Entendo que o senhor não desconsidere as implicações que isso tem para o agir-no-mundo do professor, porém, o que quero dizer é que sua obra não se aprofunda nessa questão, trata-a de maneira periférica, o que produz um sentido hierarquicamente inferior para a dimensão social e ideológica do trabalho pedagógico. O ato reflexivo que emerge de suas páginas é bastante solitário, ainda que o senhor reconheça o valor do questionamento em grupo; seu texto parece concentrar demasiadamente a responsabilidade e o controle da ação pedagógica nas mãos de professores e seus formadores, como se, sem a devida reflexão/ação sobre as camadas culturais e espaços sociais implicados, pudessem alcançar um entendimento mais abrangente sobre suas práticas. Além do mais, está subentendido em sua proposta que os formadores seriam capazes de, a partir de um conjunto objetivo de estratégias para desenvolver competências e habilidades, “moldar” o *habitus* de futuros professores. Em minha leitura, isto remete mais à formação de hábitos, segundo Skinner, do que ao enfrentamento do *habitus*, conforme Bourdieu.

A cena acima cumpre duas funções. A primeira, que dou agora por encerrada, ajudar a explicar por que me separei da noção de formação reflexiva. Continuo, obviamente, a usar a palavra “reflexão” em meu cotidiano, mas tentando evitar que perpetue sentidos que vão de encontro às minhas concepções sobre educação. A segunda, abrir parênteses para refletir (*sic*) um pouco sobre a relação entre o pesquisador e os conhecimentos teóricos que explora. Isto porque o “diálogo” com Perrenoud não foi de todo honesto e, desculpando-me, reconheço que pinte uma

caricatura de seu livro: fiz recortes (mal) intencionados para focalizar certos sentidos no texto que favorecessem minha interpretação e minha oposição àquelas ideias; além disso, o que é mais grave, não lhe dei direito a réplica. Não houve *diálogo*. Por ser minha a voz que organiza o discurso, pela “posse” da pena (hoje, do teclado), estou cerceado pelo autoritarismo deste privilégio enunciativo que instaura sua tirania no território do silêncio do outro, que governa e sentencia, cooptando, subjugando, banindo, em suma, dando vida à barbárie inescapável da interpretação.

Não há como apagar a barbárie da significação – ela está impregnada em nossa condição de linguagem e participa da construção de qualquer ato discursivo; ontologicamente nos constitui e nos dá em potência o poder para violência e destruição. Entretanto, esta é *uma* das faces da barbárie interpretativa, a qual coexiste com sua outra máscara: o poder da produção de sentidos, o poder de nomeação e invenção do mundo, pelo qual ela surge como potência criativa, geradora, uma vez que se torna voz – o verbo do princípio. A questão não é, pois, desejar eliminar essas forças – desejo inócuo –, mas resistir à estabilização prolongada de uma delas, de forma a provocar um dizer (voz) que seja continuamente transformado em dito (silêncio), e que este, por sua vez, seja convertido em novo dizer, prestes a ser silenciado. Este movimento, que se pretende incessante mas sabe que não pode sê-lo, quando estimulado nas práticas interpretativas acadêmicas, nas relações entre teorias e teóricos, pode mitigar certas forças estabilizadoras (da criação ou da destruição, ambas igualmente autoritárias), na direção de um exercício epistemológico mais afeito à concepção de crítica que pretendo articular neste estudo.

Buscando reduzir o grau de abstração e tratando a questão de maneira mais prosaica, tomemos novamente o exemplo com Perrenoud. Valer-se de suas ideias para produzir ideias, teorizar a partir de suas teorizações, poderia significar (e significou, para boa parte da produção acadêmica na área de pedagogia num passado recente, talvez não de todo passado) aliança, sujeição, reverência. Neste caso, o pesquisador se colocaria como continuador, ratificando as ideias primeiras e desejando a sua imutabilidade, tomando para si a tarefa de manter a integridade da fonte, desejando, portanto, silenciar-se, para que ela jorre por si só. Obviamente, a plenitude desse ideal só se realizaria no completo apagamento de sua intervenção, ou seja, se deixasse, *de fato*, a fonte jorrar por si mesma. Dado que isso não acontece, e ele engendra a imitação, a repetição, o produto da operação é a falsificação inevitável do original, a imagem invertida no espelho, ilusoriamente idêntica porém distorcida pela singularidade de sua posição enunciativa.

Emprestando a metáfora colonial de Bhabha (2006), aqui útil como imagem da violência simbólica a que teorias podem se prestar, sua ação, ainda que inadvertidamente, torna-se paródia (*mimicry*), sua produção é híbrida. Porém, como disse, não há como escapar da distorção, que é intrínseca à apropriação de todo conhecimento, intrínseca a todo ato interpretativo. O problema está no encobrimento da mediação, no desejo de que a paródia não seja paródia, na tentativa de apagamento da defasagem. Este foi, por muito tempo, o procedimento dominante em operações que levavam o nome de “crítica”, referindo-se àquele arcabouço onde o pesquisador fazia suas alianças e de onde trazia as teorias que reproduziria, tornando-se, assim, ele também, “crítico”.

Não é esta minha atitude diante de Perrenoud, como nossa conversa evidencia. Pelo contrário, a atitude prevalente é de oposição, em que se busca não ser silenciado, mas fazer silenciar a voz alheia. Trata-se do sentido de crítica que remete à censura, à depreciação do outro como recurso de afirmação do eu, por meio do qual o “crítico” suplanta hierarquicamente o criticado, já que aponta defeitos, ultrapassa limites, sabe mais, é superior. Decorre que também produz a ilusão de apagamento da defasagem, pois não há defasagem em seu próprio discurso; seu discurso é verdade, origem, e pretende-se fonte. Só vê defasagem no discurso do outro, motivo pelo qual, aliás, deve destruí-lo. Este polo da negatividade nada mais é, afinal, do que a outra face da moeda, aquela que aparenta ser dialógica, aparenta engajar-se com o outro, mas, na verdade, é uma forma travestida de autoritarismo. Resta, então, a questão: qual seria um caminho possível para a crítica, que a subtraísse das armadilhas da metafísica da presença? (DERRIDA, 1971)

Creio que ainda não seja o momento de aprofundar esta questão; não que eu pretenda me furtar a enfrentá-la, pelo contrário, creio que a “tese” deste estudo gravita em torno desse problema central, aqui concebido como um problema teórico-prático. Mas, por fidelidade mesmo a esta “tese”, o enfrentamento não pode ser reduzido a uma resposta sintética, e demanda ser construído ao longo do percurso, para que suas nuances e sua complexidade emergjam, não na forma de resposta ou solução, mas na forma de enredamento, mosaico que articule minhas possibilidades e limitações diante da questão. Portanto, já é tempo de retomar o fio narrativo que interrompi, para voltar a contar a história da expressão “formação crítico-reflexiva” que utilizei no anteprojeto gerador desta pesquisa. Se falamos detidamente sobre o desaparecimento do “reflexivo”, devo agora historicizar a maturação do “crítico”.

No século passado, entre os últimos anos dos setenta e os primeiros dos oitenta, grandes

transformações estavam ocorrendo na vida política do país e em minha vida pessoal. As conexões que havia entre as mudanças que ocorriam lá em Brasília e cá na Vila Matilde eram muito maiores do que podia entender; não obstante, enquanto o país buscava livrar-se da náusea então tão recente e fétida de nosso Auschwitz tupiniquim, eu exercia a promessa de liberdade pichando “Abaixo a Ditadura” nos muros do bairro, com meus companheiros à espreita na calada da madrugada, utilizando as táticas de guerrilha possíveis aos jovens proletários de vinte anos de um mundo sem internet, construído a partir das imagens das aulas de Educação Moral e Cívica, das novelas da Rede Globo e das agruras da vida real na periferia paulistana. Durou pouco a “militância revolucionária”, apenas alguns meses durante o processo de formação do Núcleo Vila Nhocuné do Partido dos Trabalhadores, mas deixou leituras e lembranças que o destino cuidou de devorar: Educação Moral e Cívica faleceu; por onde andam os companheiros, não sei; Rede Globo, que foi sempre tão preocupada com a aparência, se agarra a seus cosméticos para continuar sendo a garota sedutora e dissimulada de então; PT, por sua vez, envelheceu muito – está quase irreconhecível; quanto a mim, bem...

Quando, em 1984, ingressei no curso de graduação em Letras, logo pude canalizar a rebeldia para elucubrações mais sofisticadas, principalmente nas aulas de literatura, já que nos estudos linguísticos o rigor estruturalista imperava (e é curioso notar como, naquele tempo, essas duas vertentes eram para mim complementares, não antagônicas). Não tinha coragem de dizer que era marxista, não por medo de alguma forma de repressão, mas pela percepção de que sê-lo implicava, no plano teórico, um aprofundamento em sociologia e história que estava muito além das possibilidades de alguém que mal tinha tempo de lidar com a gramática gerativo-transformacional de Chomsky nos quarenta minutos que restavam do almoço engolido às pressas, antes de voltar para o escritório. No plano político, a visão dos guerrilheiros urbanos conduzindo o proletariado ao poder (isto era a imagem de marxismo que tinha então) parecia por demais desbotada e surreal para o mundo à minha volta. Minhas leituras de Marx até hoje são esparsas e fragmentadas; provavelmente, o marxismo que habita em mim provém mais das leituras de outros autores, principalmente de crítica literária, que remetiam ao marxismo. Nessa trajetória encontrei, primeiramente, a hipótese de que ser professor poderia ser a ação revolucionária cabível em meu marxismo tosco e, logo depois, a obra de Paulo Freire, por cuja *Pedagogia do oprimido*, escrita em meio à ebulição política do Brasil da década de 1960, logo me apaixonei.

As concepções de crítica que norteiam grande parte do discurso pedagógico

contemporâneo remontam aos anos dourados do modernismo, sob inspiração do pensamento marxista, quando ganhou voz o questionamento do papel da instituição escolar na reprodução das estruturas hegemônicas e na manutenção do *status quo*, juntamente com a perspectiva de conversão da educação em arena de transformação social. Que as profundas transformações ocorridas nas sociedades ocidentais desde a publicação da *Pedagogia* não tenham obliterado completamente o vigor das concepções freireanas, e que sua releitura ainda seja capaz de provocar reflexões sobre o contexto brasileiro atual, a despeito de as marcas do tempo serem evidentes, parecem-me fatos, no mínimo, curiosos, haja vista que a obra foi construída em diálogo estreito e como resposta à situação histórica e aos desafios específicos de então. Por outro lado, que a noção de crítica tenha sido revista, transformada e reconstruída em diversas direções ao longo desses anos é não apenas compreensível, mas inevitável. Na obra do próprio Freire podem ser identificados traços da (boa) ação do tempo e de um esforço de ressignificação e inclusão de concepções revitalizadas, como revela, por exemplo, o frescor derridiano destas suas observações sobre a subjetividade: “Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outretade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.” (2008, p. 41)

A noção freireana de crítica, reinterpretada ao sabor das múltiplas teorias contemporâneas, como deve ser, atravessa a barreira do novo milênio e continua na ordem do dia do discurso pedagógico, o que significa dizer que precisa ser agora compreendida em meio aos discursos da globalização e da pós-modernidade. Nesse contexto, o intenso debate ideológico de nossos dias e a produtividade vertiginosa de teorias que nos atravessa ajudam a explicar por que o espectro das reinterpretações é vasto e como a bandeira da crítica pode servir tanto a integrados quanto a apocalípticos da nova ordem mundial⁴. Na verdade, para além da pedagogia freireana, o termo “crítica” tem servido a muitos senhores no campo da filosofia, das ciências sociais, da pedagogia e dos estudos da linguagem, sendo assim, é importante reconhecer e explicitar algumas das flutuações de seu campo semântico, determinadas pelas contingências históricas e pelos interesses dos grupos que dele se apropriam, com o fim de encontrar/construir minha própria história com o conceito e situá-la no âmbito desta pesquisa, estabelecendo seus sentidos no campo dos estudos recentes sobre letramentos.

⁴ Atualizo, aqui, a dicotomia ideológica dos anos 60 entre a apologia da economia de mercado e a sua demonização, debatida por Umberto Eco em: *Apocalípticos e integrados*. S.P.: Perspectiva, 1970.

No campo das letras, o termo “crítica” usualmente está associado a atividades de leitura e produção de textos. Em meu percurso acadêmico isso significava, na área de literatura, ler ou produzir textos de crítica literária; mas, num sentido ampliado, dizia respeito a produzir textos argumentativos, “críticos”, ou ler “criticamente” textos de diversas áreas. Esses sentidos estiveram muitas vezes fundamentados em um conjunto de interpretações de inspiração liberal-humanista sobre o que venha a ser “pensamento crítico” e sua utilização no trabalho com textos, tradição que remete a uma perspectiva logocêntrica que entende a crítica como um atributo do pensamento racional altamente especializado e, portanto, claramente separado da mera curiosidade e da informalidade das experiências cotidianas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Assim concebida, a crítica pertence a um domínio superior, erudito (muitas vezes o da academia) e a imagem do sujeito crítico ideal contém a recompensa do privilégio, da ascensão social, do pertencimento a uma elite, à qual se chega por meio do necessário cumprimento de etapas cumulativas devidamente compartimentalizadas e graduadas na direção do conhecimento, do “domínio” da área. Não é trabalho árduo explicar, portanto, como tal concepção bem se harmonizou com práticas conservadoras de ensino e com as diretrizes epistemológicas do método cartesiano, cujos princípios da *separação* e *redução* estiveram fortemente arraigados ao pensamento científico do século XX. (MORIN, 2002b)

Por outro lado, esse percurso hierarquizado que se tem de cumprir para a ascensão até o conhecimento racional verdadeiro favorecia a cristalização de concepções acerca do conhecimento, da linguagem e do texto também marcadas pelo fechamento, pela homogeneidade, pela tendência ao movimento centrípeto em detrimento do centrífugo. Donde tenham surgido práticas pedagógicas que negassem a interlocução entre leitor e texto, em favor da “descoberta” de um sentido pré-existente ou das “intenções” do autor; donde o ato de interpretar ter-se convertido na busca pelo sentido único, correto e verdadeiro; donde ter sido possível crer na possibilidade de construção de interpretações objetivas e neutras; donde linguagem e “realidade” terem sido representadas como instâncias divorciadas, independentes e objetivamente apreensíveis (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, *op. cit.*). Não se pode ignorar a ironia existente no fato de que o escudo da *crítica* tenha amparado práticas que bem se alinham com o que Kleiman (1992, p. 23) denomina “concepção autoritária de leitura”, na qual “a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação ‘autorizada’.”

Quero insistir um pouco mais neste tema das contradições que perpassam nossos esforços de alinhamento teórico e ideológico, pois creio que ele pode trazer à tona questões importantes que dizem respeito à complexidade e volatilidade dos campos teóricos em que nos movemos, além de evocar, novamente, o inesgotável dilema da relação teoria/prática e o problema de operar com essas duas dimensões de forma dicotômica. Para tanto, tomemos um exemplo que testemunhei de perto: a disseminação do trabalho com gêneros do discurso no ensino de línguas no Brasil nos anos que antecederam a virada do século, motivada pela produção de trabalhos acadêmicos sobre o tema e pelas postulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵, que, na condição de diretrizes governamentais para o ensino brasileiro, fizeram dos gêneros o eixo norteador para o currículo do ensino básico, com claras implicações para o mercado de livros didáticos.

A adoção dessa perspectiva surgiu como uma transformação a ser celebrada, uma vez que a noção de gênero construída por Bakhtin está enraizada numa filosofia da linguagem que se contrapõe aos modelos prescritivos e estruturalistas que sustentavam o ensino tradicional pela gramática. O conceito de discurso engendra uma via de mão dupla entre a palavra e o contexto sócio-histórico, situando a significação no espaço dinâmico da interação social e das forças ideológicas. Segundo Bakhtin (1997, p. 45), deve-se “não separar a ideologia da realidade material do signo”, “não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social” e “não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura)”. O conceito de gêneros do discurso, entendidos pelo autor (2003, p. 262) como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, criados em diferentes contextos e forjados por práticas sociais historicamente situadas, é mais um exemplo da abordagem relacional que Bakhtin adota para manter os vínculos entre a compreensão das formas linguísticas, o processo de significação e sua dimensão sócio-histórica.

Desta maneira, o trabalho com gêneros favoreceria a construção de um espaço criativo, capaz de ultrapassar as formas da língua para, em diálogo com elas, refletir sobre seus usos, seus sentidos, sobre aqueles que as estivessem produzindo num determinado contexto (suas determinações, suas escolhas, sua situação social), sobre o próprio momento da recepção, sobre

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

as ideologias etc. Entretanto, percebe-se que a compreensão complexa desse fenômeno muitas vezes foi substituída por um modelo simplificador e reducionista, que se limitou ao reconhecimento e reprodução de formas fixas, numa visão em que a singularidade e a historicidade do texto são sufocadas pela rigidez e pelo autoritarismo da regra. Fiorin (2008, p. 60) registra essa tendência ao afirmar que “apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo”. Vale também observar que esse apagamento da complexidade do gênero pode ser verificado mesmo no âmbito das pesquisas acadêmicas aplicadas ⁶. Além disso, não se pode negar que alguns estudos na área da análise do discurso, auto-intitulados bakhtinianos, também privilegiaram as formas e fórmulas em detrimento dos espaços sociais e simbólicos em que elas se manifestam. Colocamo-nos, assim, diante de um paradoxo: práticas estruturalistas construídas com a matéria-prima de sua própria antítese, qual seja, uma teoria anti-estruturalista; Bakhtin devorando Bakhtin.

Porém, reconheço que a descrição que aqui apresento é reducionista, pois não dá conta da diferença, das nuances, gradações e particularidades, dos objetivos e motivações, enfim, da gama enorme de fatores que poderiam nos fazer compreender melhor cada caso específico, cada obra, cada estudo, atividade ou aula, entre essas a que me refiro quando recupero na memória a avalanche dos gêneros. Também não posso ser ingênuo ao ponto de imaginar que a força inercial da tradição pudesse manter seu curso inalterado diante do surgimento de uma nova proposta teórico-prática; ela poderia, e pôde, oferecer resistência à presença do objeto estranho, sendo, no entanto, por ele modificada, ao passo que, simultaneamente, também o modifica. Portanto, a avaliação mais justa do que ocorreu naquele momento não é a de que o estruturalismo “venceu” ou “domou” a perspectiva discursiva, mas a de que concepções e práticas híbridas emergiram do confronto entre o novo e a tradição. Apenas não devo deixar de registrar uma certa frustração com aquilo que fazíamos, de fato, em relação ao que poderíamos ter feito no trabalho com gêneros discursivos. Em minha avaliação, a concepção bakhtiniana de gêneros ainda é potencialmente muito fértil para as práticas pedagógicas com linguagens, na proporção em que não se perca de vista a complexidade do pensamento do filósofo russo.

É legítima a inquietação quanto a nossa responsabilidade, enquanto professores e

⁶ Como exemplo, cito uma obra que traz alguns estudos dessa natureza, inclusive resultados de pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras: Dionísio, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. R. J.: Lucerna, 2003.

formadores de professores, no processo de mediação entre teoria e prática, em outros termos, na tentativa de construção de uma práxis da teoria que nasça da teoria da práxis. Essa tensão está na base dos usos e sentidos correntes do termo “crítica”, os quais gravitam em torno de uma oposição entre *o que as coisas são* e *o que elas poderiam ser*⁷. Se refizermos o percurso etimológico da palavra, vamos recuperar em sua história os sentidos de “ruptura”, “separação”, “mudança”, ou seja, *crise*, além de “julgamento”, “avaliação” e “decisão”⁸. Destarte, o trabalho do professor-pesquisador exige lidar com a crise permanente da não identidade entre teoria e prática; contudo, é possível tomá-la não como obstáculo paralisante, mas como força motriz que nos desafia na direção de novas ações/teorias. Desse ponto de vista, seu trabalho não deve evitar ou temê-la, pelo contrário, deve *provocar, produzir* crise para estimular a crítica e a decorrente transformação (ou reafirmação, que é também uma forma de transformação) da práxis.

A força da inércia e a resistência à mudança, nos planos individual e social, assim como a impossibilidade de abandono imediato e absoluto de práticas enraizadas, podem ser abordadas a partir da noção de *habitus*, aqui já introduzida, por meio da qual compreendemos que nossas escolhas são motivadas por esquemas de pensamento, percepção e apreciação socialmente construídos, a nós disponíveis e por nós utilizados em função dos espaços sociais e culturais pelos quais transitamos (e que transitam em nós). Há, assim, um traço de determinação, uma *disposição* para a ação que nos ultrapassa. Por outro lado, tais esquemas não são simplesmente exteriores, pelo contrário, são também por nós construídos, negados ou legitimados, no momento mesmo em que fazemos essas escolhas. “O *habitus* é a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 110), constituído *no* e *pelo* sujeito, portanto, a conscientização sobre sua ação pode permitir que ultrapássemos a mera

⁷ O filósofo Marcos Nobre discorre sobre esse sentido em seu livro: *A teoria crítica*, R.J.: Jorge Zahar, 2004, p. 8-9.

⁸ Os vocábulos “crítica” e “crise” convergem, etimologicamente, ao termo grego *krínó*, conforme os verbetes abaixo explicam:

“**Crise**: lat. *crisis*, *is* 'momento de decisão, de mudança súbita, crise (us. esp. acp. med)', do gr. *krísis*, *eós* 'ação ou faculdade de distinguir, decisão' p.ext. 'momento decisivo, difícil', der. do v. gr. *krínó* 'separar, decidir, julgar'; já no lat. ocorre a acp. 'momento decisivo na doença'; a pal. ganha curso em econ a partir do sXIX; fr. *crise* (1429), ing. *crisis* (1543), al. *Krise* (sXVI), it. *crisi* (sXVI-XVII), esp. *crisis* (1705), port. *crise* (sXVIII); ver *critic*”

“**Critic** - antepositivo, do gr. *kritikós*, *ê, ón* 'capaz de julgar, de decidir, de pensar, de discernir', substantivamente, 'a faculdade de pensar, o discernimento, a crítica, o julgamento' - em conexão com o v.gr. *krínó* 'separar, decidir, distinguir, discernir' (dentre outros vários sentidos) - ver *crise*, com repercussões, por emprt. no lat. *críticus*, *a, um* 'crítico, decisivo (como adj. médico)' e lat. *críticus* (subst.) 'crítico, censor, juiz de obras literárias'; ocorre em cultismos em port. a partir do sXVIII”

Cf. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br>> Acesso em: 28 setembro 2011.

legitimação na direção do surgimento de novas disposições, conseqüentemente, novas ações, se assim julgarmos necessário. A noção de crítica que aqui construo tem neste esforço de conscientização sobre o *habitus* um de seus sentidos fortes.

Contudo, essa não é uma tarefa simples, em face do modo multifacetado, fragmentário e caótico como o espaço social (o conjunto das posições sociais mutuamente exteriores) e o espaço simbólico (o conjunto dos signos por meio dos quais nos reconhecemos) se apresentam à experiência de nossos dias. A própria concepção de *espaço* de Bourdieu delineia esse cenário, pois é definido como “conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem” (2008, p. 18-9). Por isso, torna-se um desafio situar-se meio ao “caos” das teorias contemporâneas, mormente porque o momento histórico exige que esse aportar não seja uma adesão cega, ingênua; pelo contrário, que seja uma escolha, fruto de uma tomada de posição consciente. Enquanto *espaços simbólicos*, imbricados em espaços sociais, os agrupamentos teóricos de que dispomos não são lugares de pureza e estabilidade; são antes tensos: assertivos e refratários, independentes e justapostos, contraditórios e uníssonos, ao mesmo tempo.

É nesse sentido que reconheço como turbulento e assimétrico o processo de construção de minhas concepções acerca da noção de crítica, processo que se deu em meio às tensões imanentes ao pensamento de duas tradições: a teoria crítica de Frankfurt e a pedagogia crítica de base freireana. Ocorre que, em fidelidade ao pensamento do parágrafo anterior, é preciso conceber cada uma dessas tradições como “espaço”, no sentido de Bourdieu, o que implica reconhecê-las como extremamente fluidas, multidimensionais e atravessadas por contradições internas. Provavelmente, falar em “teorias e pedagogias críticas” faria maior justiça à pluralidade de vertentes que o tempo amalgamou sob tais categorias. Horkheimer (1975, p. 157) mostrava, já no texto fundador da “teoria crítica” da escola alemã, consciência de que a instabilidade estava inscrita na raiz do projeto de uma teoria crítica comprometida com a historicidade: “o desenvolvimento histórico das oposições, com as quais o pensamento crítico está entrelaçado, altera a importância de seus momentos isolados, obriga a distinções e modifica a importância dos conhecimentos científicos especializados”.

Assim como aconteceu com Freire, meu encontro com essa teoria crítica se deu nos tempos da graduação em Letras, principalmente por meio dos escritos de Adorno sobre literatura.

Carreguei essa influência para minha dissertação de mestrado, na qual é possível reconhecer a voz do filósofo alemão atravessando minhas palavras, por exemplo, quando, ao discorrer sobre a relação entre poesia lírica e sociedade, escrevi:

“O significado surge, portanto, não da verbalização explícita da relação indivíduo X sociedade no texto. Antes, para que o poema se aproxime de sua verdade, esta relação deve estar materializada em sua estrutura, no todo que lhe faz existir. Um poema verdadeiro não fala **sobre** a relação entre o homem e o mundo; ele **é** a relação entre o homem e o mundo. O significado aparente pouco importa quando desarticulado de seus processos internos e elementos constitutivos, quando separado da multiplicidade de fatores que interagem no poema. Ele pode negar afirmando, assim como bradar silenciando. Ele pode, fechando-se para o mundo, engajar-se, ao passo que pode afastar aquele a quem se lança. Onde, senão no próprio poema, encontraremos a chave para interpretá-lo?”⁹

Não apenas no plano das idéias, que espelham o pensamento de seu ensaio clássico, “Discurso sobre lírica e sociedade”¹⁰, mas também numa certa imitação do estilo, na sintaxe um tanto pedante (que ainda percebo em meu texto atual), e nos volteios de um pensamento que se pretende dialético. Sobretudo, sua voz se manifesta na abordagem que privilegia o vetor que parte da materialidade do texto, dos sentidos “ímanentes”, para os sentidos mais amplos, culturais e ideológicos. Ao reler esse excerto, chama-me a atenção, hoje, os usos que fiz da palavra “verdade” (“para que o poema se aproxime de sua verdade”; “um poema verdadeiro”), pois creio que aí esteja um indício da problemática que pretendo desenvolver, e que também se manifesta, a título de um segundo exemplo, quando, naquele mesmo estudo, escrevi que “(...) devemos nos voltar para dentro da obra, ultrapassando o véu de sua ‘mensagem’ ou da suposta ‘intenção’ do autor, para que possamos ter acesso ao seu real significado.”¹¹

Trata-se da questão do essencialismo sugerido por essas expressões, já que a busca da verdade do texto, de seu “real significado”, pressupõe a existência de tal verdade, em última análise, a existência de *uma verdade* a que se possa chegar e que, portanto, é anterior ao ato interpretativo. A questão, no entanto, demanda um pouco mais de atenção porque, a despeito de não poder negar os traços dessa metafísica presentes em meu discurso, sei que minha concepção de verdade já era então mais complexa e que ultrapassava uma forma ingênua de idealismo,

⁹ p. 46, In: SILVA, Roberto B. *Langston Hughes: poesia negra e engajamento*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1998.

¹⁰ ADORNO, Theodor W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2003, p. 65-89.

¹¹ *Op. cit.*, p. 44.

mesmo porque, enquanto, segundo aquelas palavras, aspirava à verdade, também respirava, em minhas leituras e discussões acadêmicas, formas menos substancialistas de conceber o sentido, como, por exemplo, a filosofia da linguagem e da literatura de Bakhtin ou a desconstrução de Derrida.

Em outras palavras, admito que não sei exatamente o que significava “verdade” para mim naquele momento, o que não significa que hoje tenha certezas sobre ela, apenas reconheço, ao historicizar o termo, as peculiaridades de sua instável condição naquele momento, o que remete à questão da mediação pela linguagem na comunicação difusa entre teorias e especialmente entre os agentes disseminadores dessas teorias. Em que medida, por exemplo, a “formação reflexiva” que eu tinha em mente era diferente e não diferente da “formação reflexiva” de meus pares naquele momento? E quão próxima ou distante ela era, entre mim e os textos que a construíram em mim? Em que medida, hoje, quando uso o termo “crítica” me aproximo ou me afasto de meus pares? E até que ponto me alinho ou desalinho dos textos com os quais construo minha noção de “crítica”? Tenho saudade do tempo em que era suficiente dizer: “Segundo Fulano, a verdade é isto.” Porém, não é por nostalgia, mas por necessidade intrínseca deste estudo que também está em seu horizonte perguntar-se quais são as *verdades possíveis*, ou melhor, quais são os *sentidos possíveis*, depois que a *Verdade* e o *Sentido* tornaram-se impossíveis.

Quando, anos depois do mestrado, volto minhas atenções para a pesquisa em educação, trago comigo as experiências que tinha com aquela teoria crítica e recupero também minhas experiências com a pedagogia crítica de Freire. Considero-me tributário desses dois campos, ainda que não esteja filiado a nenhum deles atualmente. Por isso, gostaria de mergulhar um pouco mais em algumas tensões e sutilezas que atravessam essas correntes e que, de uma perspectiva histórica, estão ligadas à mudança de paradigmas que a virada para o século XXI simboliza, mas que, na verdade, começou ainda no século passado e continua na forma de oposição entre modernidade e pós-modernidade. Por meio desse percurso, poderei tornar-me contemporâneo de mim mesmo, e chegar ao campo onde hoje estou alojado. Tomo como ponto de partida palavras de Adorno sobre a educação:

(...) gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas

funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (1995, p. 141-2)

Num primeiro momento, a concepção de Adorno sugere conformidade com as principais tendências atuais da pedagogia: o repúdio à imposição de modelos, à “modelagem de pessoas a partir do seu exterior” e à educação bancária; a denúncia da mortificação do conhecimento tradicional; a afirmação de uma educação para a democracia e o reconhecimento das possibilidades políticas da ação pedagógica. Contudo, ao propor “a produção de uma consciência verdadeira” e o ideal do sujeito “emancipado”, o autor parece afastar-se desses princípios, já que tais ideias evocam a imagem de um centro (a verdade), estagnado e estagnante, que é ao mesmo tempo origem e fim, porquanto existe como ser-em-si e como vir-a-ser.

O pressuposto da existência autônoma e objetiva de uma verdade representável contraria a visão mais presente hoje em dia de que não é possível ultrapassar o domínio das representações e o imperativo da mediação. Verdades são construções, são textos entre textos que se definem em relação uns com os outros, por trocas e oposições, portanto, têm sua validade sujeita aos processos de negociação de sentidos e embate de poderes inerentes aos contextos em que circulam. Ademais, existe nessa concepção universalista a crença na objetividade da realidade, que se confunde com a verdade, o que permite também vislumbrá-la como projeção da ideia verdadeira, futuro pré-determinado (a sociedade ideal). Por fim, tal visão pressupõe uma concepção análoga de razão, absoluta e transcendental, que fundamenta e direciona a ação intelectual e é capaz de conduzir à verdade, libertando o indivíduo da ideologia, entendida, então, como negação da verdade idealizada, *falsa* consciência. (Cf. MORGAN, 1997)

O projeto da emancipação abre as portas para o engessamento do sujeito por vias do idealismo, pois favorece a construção de uma imagem estável, sustentada por um conjunto de sentidos invariáveis sobre o cidadão livre que seria uma conquista da nova sociedade. Autonomia, assim entendida, constituir-se-ia como o domínio/exercício de certas propriedades pré-estabelecidas, capazes de garantir a soberania (um termo bastante sugestivo) do indivíduo. Favorece também a sedimentação da imagem de um sujeito coeso e coerente, soberano de si e de seu destino, impermeável às fraturas do desejo, do inconsciente e do corpo, sobre as quais nos alerta o legado freudiano, ao passo que também imune ao movimento contínuo das forças históricas, das contradições dialéticas, sobre as quais nos alerta o próprio legado marxista.

Verdade, realidade e emancipação como princípios e produtos resultantes do trabalho e dos processos da razão universal constituem um sistema hegemônico construído a partir de um discurso de autoridade e superioridade investido de valor transcendental; são representações de poder que funcionam como meio e finalidade para o projeto de tomada do poder. É assim que alguns indivíduos, investidos de tal poder e detentores desse capital, podem ser vistos como mais capazes para liderar o caminho na direção de um futuro cuja chave possuem, como profetas que trazem aos desvalidos a revelação. O caráter elitista de um tal sistema se define pela estreita relação entre a totalidade que ele representa e o totalitarismo que ele possibilita (e que a história exemplificou), entre a autoridade do discurso e o autoritarismo que ele sorrateiramente autoriza.

Mas não estamos mais falando de Adorno já há algum tempo. Desde que ponto, exatamente, não sei. Pois, entre a citação que apresentei e mais uma caricatura que acabo de desenhar (caricatura, não necessariamente mentira), um mundo de poréns, senões e talvez se interpõe, cheio de nuances e diferenças. Digamos que a caricatura representa teorias críticas mais apressadas e ingênuas em sua interpretação do pensamento marxista. Ela também representa práticas sociais e grupos políticos (não tão ingênuos) oportunistas, manipuladores e autoritários em sua utilização do mesmo pensamento. É difícil precisar o grau de intersecção entre esses dois grupos, no entanto, é possível estabelecer seu vínculo, em diferentes níveis, com demasiados exemplos de violência simbólica, violência física e barbárie na história moderna. Não podemos filiar pacificamente a nenhum desses grupos o filósofo alemão de origem judaica e refugiado do nazismo que construiu seu pensamento como crítica voraz ao autoritarismo, para quem “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119). Essa contradição entre o pensamento marxista e as formas de totalitarismo que ajudou a engendrar foi, de fato, extremamente problemática para pensadores marxistas sérios, e é curioso observar o desconforto de Adorno ao lidar com a questão, por exemplo, quando era instado a se posicionar e participar da luta política revolucionária da década de 1960. Ele sempre manteve uma atitude reticente e cautelosa em relação ao stalinismo e à esquerda “oficial”, como elucida Žižek (2003, p. 166) em seu comentário:

“O ‘stalinismo’ (o socialismo realmente existente) foi, assim, um assunto traumático para a Escola de Frankfurt, sobre o qual ela preferiu se calar. Esse silêncio foi a única maneira que seus intelectuais encontraram para manter uma inconsistente posição de solidariedade implícita com a democracia liberal ocidental, sem perder a máscara oficial de críticos esquerdistas ‘radicais’. Se assumissem abertamente essa solidariedade perderiam sua aura ‘radical’, convertendo-se em meramente mais uma versão liberal esquerdista e

anticomunista da Guerra Fria, enquanto que se demonstrassem muita simpatia pelo ‘socialismo realmente existente’ seriam forçados a trair seus verdadeiros compromissos não assumidos.”

A biografia de Adorno conta uma história pontuada pela desconfiança diante das ortodoxias de esquerda, o que, num momento histórico marcado pela força ideológica censora dessas ortodoxias, explica a ambiguidade de suas atitudes. Sua filosofia, por outro lado, expressa decisivamente a náusea ante a irracionalidade nazi-fascista, por meio de uma dialética negativa que materializa uma forma de pensar anticartesiana, obsessivamente furtiva à fixação, seja na particularidade ou na universalização, na tentativa de superar a dicotomia entre identidade e não-identidade. Freitag (2004, p.48) assim a define: “Ela consistiria no esforço permanente de evitar as falsas sínteses, de desconfiar de toda e qualquer proposta definitiva para a solução de problemas, de rejeição de toda visão sistêmica, totalizante da sociedade.” Em suas formulações coexistem tensamente, por exemplo, a confiança iluminista na razão e sua crítica, a utopia da sociedade emancipada e a impossibilidade de a utopia ultrapassar a utopia. E devemos reconhecer que esse movimento é apenas coerente com a história de vida de um autor cuja obra atravessou os anos confiantes das teorias positivas do século XX e penetrou agudamente em sua crise. Na verdade, sua obra participou ativamente da construção e desconstrução do paradigma da modernidade.

Por conseguinte, ele é um péssimo exemplo para ilustrar as críticas que teóricos contemporâneos lançam contra certas correntes tributárias do marxismo e da escola de Frankfurt. O ato de colocar aqui, propositalmente, o exemplo de suas palavras e sua trajetória visa dar contornos de complexidade à questão, assim como denunciar o reducionismo da caricatura. Mais do que isso, possibilita, mesmo que sob o risco de uma comparação presunçosa, estabelecer relações entre as aporias da teoria crítica num passado recente e as incertezas teóricas de meu tímido “marxismo tosco” no mesmo período. Há inúmeras contradições nos discursos das teorias e pedagogias críticas da modernidade (mas em que discurso não as há?), elas são bons exemplos da noção de *espaço*, simbólico e social, segundo Bourdieu, e por isso mesmo há também convergências, tendências e alinhamentos. O espectro desse arcabouço teórico é tão amplo e sua história tão convoluta, que não é possível apreendê-lo por meio de generalizações. Não obstante, a caricatura resiste, mesmo em nossos dias, ganha corpo e sobrevida, e com ela nos deparamos, não tão infrequentemente, no cotidiano de nossos partidos políticos, nas instâncias do poder, nos campi universitários, nos meios de comunicação, nas páginas de livros e revistas, nas esferas da

“alta” cultura e da cultura de massa. É necessário reconhecê-la e criticá-la. Há apenas que se cuidar para que a crítica, se superficial e ligeira, não se transforme ela mesma em caricatura.

Em meados dos anos de 1960, os escritos da pedagogia crítica de Freire vão tomando forma já no ocaso da obra de Adorno, o que, do ponto de vista histórico, justifica que seu pensamento-ação tenha trafegado pelas mesmas incertezas, contradições e instabilidades que marcam as teorias críticas desde então. Tendo-se mantido ativo e inquieto como educador e cidadão do mundo até a década de 1980, construiu um pensamento fértil e influente internacionalmente: Freire é uma *presença*, direta ou indireta, em qualquer abordagem teórica contemporânea que una o campo da educação à noção de crítica. A esse propósito, poder-se-ia indagar sobre os resultados das diversas interpretações locais de sua obra no processo de internacionalização por que passou e ainda passa, já que o hibridismo inevitável dessas apropriações em contextos tão diversos seria um tema instigante para pesquisa. A título de exemplo, lembremo-nos do que diz Giroux (1992) sobre a questão: “o que se tem perdido cada vez mais na apropriação norte-americana e ocidental da obra de Freire é a natureza profunda e radical de sua teoria e prática enquanto discurso anti-colonialista e pós-colonial”¹². Relevando-se o fato de que essa citação chama a atenção apenas para as “perdas”, sem aventar a possibilidade de “ganhos” nesse contato, é significativo que inclua Freire entre os autores pós-coloniais, pois isso dá dimensão da abrangência de seu pensamento, o qual constantemente se refazia, a despeito de estar, especialmente em suas primeiras obras, “cerceado por narrativas totalizantes e binarismos que ofuscavam o caráter múltiplo e mutuamente contraditório da dominação e da resistência” assim como “simplificavam a natureza contraditória, múltipla e complexa da subjetividade humana.”¹³ (*ibid.*)

Portanto, não é sem justificativa que dizer-se um(a) “seguidor(a) de Freire” ou, de forma genérica, alguém que se alinhe com uma “pedagogia crítica” tenha se transformado num rótulo que mais esconde do que revela, dentro de um espectro que pode abranger do estruturalismo ao

¹² Neste estudo, todos os textos de autores citados a partir do original em inglês foram por mim traduzidos.

¹³ Trecho completo, no original: “Freire's incessant attempts to construct a new language, produce new spaces of resistance, imagine new ends and opportunities to reach them were sometimes constrained in totalizing narratives and binarisms that de-emphasized the mutually contradictory and multiple character of domination and struggle. In this sense, Freire's earlier reliance on emancipation as one and the same with class struggle sometimes erased how women were subjected differently to patriarchal structures; similarly, his call for members of the dominating groups to commit class suicide downplayed the complex, multiple, and contradictory nature of human subjectivity. Finally, Freire's reference to the “masses” or oppressed as being inscribed in a culture of silence appeared to be at odds with both the varied forms of domination these groups labored under and Freire's own belief in the diverse ways in which the oppressed struggle and manifest elements of practical and political agency.”

pós-colonialismo e, ao que tudo indica, ainda além. Não obstante, não se pode pretender qualquer filiação a essa tradição crítica simplesmente no plano da nomeação, da teorização e da discussão das idéias, pelo contrário, a medida mais justa para a extensão de nosso *locus* crítico só pode se dar em função de nossa práxis, uma vez que, do ponto de vista dessa linha de pensamento, teoria e prática são indissociáveis. Ampliado ao nível da prática educacional, o problema da construção de uma pedagogia crítica revela um aprofundamento das tensões e instabilidades latentes nas abstrações teóricas. Novamente Giroux (2006, p. 129), que está entre os mais ativos continuadores da tradição de Freire, indaga: “Por que os educadores não souberam aproveitar as possibilidades teóricas que tinham à mão para repensar as alternativas democráticas e incentivar novos ideais emancipatórios?” A avaliação que o autor faz conclui pelo “fracasso” no processo de tradução do pensamento marxista em práticas pedagógicas, pois eles foram “incapazes de dar um passo além daquilo que denominamos linguagem da crítica. Ou seja, os educadores radicais permaneceram atolados em um discurso crítico [...] parecem estar amarrados em uma situação de total impotência”.

O que atormenta o autor é o dilema que se coloca a um pensamento fundado sob o princípio da transformação do campo social que se vê incapaz de, diante de uma prática social concreta, o ensino, produzir transformações efetivas. Porém, neste ponto, creio que também seja necessário relativizar a noção de “fracasso” e não projetá-lo como uma totalidade, pois a crítica de Giroux está direcionada, especificamente, à paralisia produzida por certo tipo de atitude que se difundiu entre, não todos, “educadores de esquerda” e “teóricos radicais”. Nas palavras de Wielewiski (2002, p. 48), essa atitude se traduz por “uma ênfase exagerada em como os determinantes estruturais promovem desigualdades econômicas e culturais, em detrimento de considerações de como a agência humana acomoda e medeia a lógica do capital e suas práticas sociais dominantes, resistindo a ela.”

Como professor-pesquisador, este é o dilema que trago para este estudo: como construir uma prática pedagógica em minha atuação no ensino de literaturas de língua inglesa que seja íntegra, no sentido de representar meu melhor esforço para responder às necessidades *éticas* de meu corpo, minha localidade e meu tempo? Para tanto, o caminho que traço tem de lidar com o apadrinhamento simbólico que rascunhei, minha bagagem, que significa, duplamente, minha riqueza (os bens que me fortalecem) e meu fardo (o peso que me recua a viagem). Não posso pretender, e de fato não desejo, livrar-me dela; porém, quero poder renová-la constantemente,

deixando aqui e acolá uma peça que não me caia mais bem no corpo presente, para poder tecer com os fios do tempo as vestes próprias para o dia de amanhã. É nesse sentido que, ainda hoje, percebo em minha concepção de crítica forte presença de autores como Adorno e Freire, sem que isso signifique subordinação irrestrita a suas ideias, sem que signifique um desejo de congelamento da história, pois, se assim fosse, estaria traindo o cerne dessas mesmas ideias. Basta ouvir novamente Freire (Cf. FREIRE; FAUNDEZ, 1985) quanto a isso: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me.” Assim, tanto o trabalho pedagógico que pretende a crítica como a reflexão acadêmica que também a aceite precisam ser construídos em constante estado de atenção e disposição para a transformação. Naquele que é um de seus conceitos mais pulsantes para os dias atuais,

(...) a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. (*Idem*, 1979, p. 27)

Na busca de criar uma existência como professor e pesquisador, utilizando o material que a vida, a contemporaneidade, nos oferece, assento-me hoje no território das teorias dos letramentos, um campo cuja ancoragem nas práticas sociais sustenta o projeto de fazer das práticas pedagógicas uma instância de diálogo entre o sujeito e o mundo. Trata-se também de um campo de difícil delimitação, tanto do ponto de vista histórico/cronológico quanto de seu alicerce teórico, uma vez que constitui um terreno híbrido que abarca tendências diversas, como alerta Snyder (2008, p. 78), citando Luke e Freebody: “o termo passou a fazer referência a um espectro tão variado de filosofias educacionais e intervenções curriculares que seria difícil identificar suas relações de parentesco e características comuns.” Por esse motivo, escolho utilizar com mais frequência a denominação “letramentos” ou “práticas de letramento”, a fim de dar medida mais fiel da pluralidade da área. Tal diversidade também condiciona minha opção de apresentar aqui

apenas as tendências majoritárias que se aglutinam em torno dessa perspectiva, recortando um caminho que permita revelar a localidade desta pesquisa em relação a tais teorias.

No Brasil, segundo Colello (2004), o termo “letramento” passa a ser utilizado na década de 1980 como parte da reação a uma concepção de alfabetização como apropriação do código linguístico com o fim de promover a aprendizagem do sistema da escrita. Opondo-se a essa visão mecanicista e em resposta às estatísticas alarmantes do analfabetismo funcional, autores como Magda Soares¹⁴ passaram a usar a noção de letramento, em defesa de práticas pedagógicas que levassem em conta as tecnologias e práticas sociais de leitura e escrita. É preciso lembrar, no entanto, que essa introdução do *termo* na literatura pedagógica brasileira daqueles anos não significa a introdução no Brasil das *ideias* que inspiraram as teorias atuais dos letramentos. Ironicamente, essas ideias estão mais ligadas a um conceito de alfabetização, não aquele criticado pelas autoras que difundiram o letramento (além de Magda Soares, principalmente, Angela Kleiman e Mary Kato), mas aquele que define a concepção freireana de alfabetização:

“(...) sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.” (FREIRE, 1989, p. 19)

A idéia de produção de conhecimento como ato político, no sentido mais irrestrito da palavra, ou seja, ação pública, prática socialmente construída, está na base das teorias a que me reporto, e ela implica o questionamento da “construção social do eu” (SHOR, 1997). O conceito proposto por Lankshear e Knobel (2008b, p.64) não apenas exemplifica essa conexão entre o sujeito e o mundo, mas também deixa implícita a desmistificação da instituição escolar como espaço hegemônico na construção do conhecimento: “Definimos letramentos como ‘formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdos significativos por meio de textos codificados, em contextos de participação em Discursos (ou como membros de Discursos)’”. “Discurso” representa, para os autores, “uma forma de estar no mundo”, – “salas de aula, esportes, redes de amigos, encontros religiosos, clubes, gangues, disciplinas acadêmicas, grupos de discussão, salas de bate-papo, tipos de mulheres, casamentos, funerais, famílias”, tudo

¹⁴ Vide: *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

o que “constitui e ordena o mundo” (*ibid.*, p.71). A concepção de linguagem subjacente à visão dos letramentos situa a prática pedagógica no âmbito da interação social e da negociação, de sentidos, de identidades, de poderes, de modo que signos e textos não possam ser entendidos como fenômenos estáveis, mas como produtos e produtores da experiência humana, como “arena de conflitos” (transportando para cá a expressão de Bakhtin, 1997) aonde convergem as ideologias que articulam os conhecimentos, crenças, desejos, valores e atitudes dos grupos sociais. Portanto, a noção de discurso no campo dos letramentos invoca a esfera política por meio da esfera pedagógica, ao sublinhar que os sentidos são construídos no entrecruzamento de práticas sociais levadas a cabo por agentes desiguais, posicionados em relações de diferença, os quais são/podem ser protagonistas das micro e macrocontestações cotidianas dos poderes.

Desta forma, o conceito de letramento procura inscrever no âmbito da recepção, produção e ensino de práticas textuais uma compreensão mais abrangente das dimensões social, ideológica e tecnológica dessas práticas, ampliando os sentidos tradicionais estabelecidos pelo uso de termos como “leitura” e “escrita”. Segundo Luke e Freebody (1997, p. 214), leitores devem mimetizar os pressupostos e ideologias inscritos nos textos, tomando posições e confrontando-os com as experiências e conhecimentos que trazem, perguntando-se quem, com que interesses e valores, produziria tais textos e os interpretaria desta ou daquela forma; refletindo sobre posições, vozes e interesses que eles põem em jogo, assim como o que tentam silenciar ou ocultar. Donde se infere que as práticas pedagógicas de letramento devam estimular “a leitura de múltiplos textos e de discursos conflitantes”; buscar outras visões, olhares e versões sobre o que se lê, além das experiências que são familiares ou próprias dos educandos; provocar “diferença, conflito e debate, pontos focais para o ensino crítico” (*ibid.*, p. 218). Outrossim, não escapa a essa perspectiva um movimento metacrítico de exame dos atos interpretativos produzidos pelos próprios sujeitos de uma comunidade de prática, em busca de reconhecer mecanismos individuais e coletivos de construção de sentidos e questionar seus pressupostos e sua validade.

De acordo com Snyder (2008, p. 78), essa abordagem “defende que os sentidos das palavras e textos não podem ser separados dos contextos sociais em que são construídos”, portanto, o processo de significação é alçado à condição de uma epistemologia leitora, resultante da atitude crítica que atravessa espaços complexos de diferença e pluralidade cultural, ideológica e identitária. Tal epistemologia está sustentada por uma base filosófica que ultrapassa a sociologia crítica do modernismo e se estabelece em meio à ruptura pós-estruturalista. Assim, os

processos interpretativos das práticas de letramento pressupõem: a descrença na neutralidade ou objetividade do ato interpretativo; o reconhecimento da subjetividade e da representação como instâncias constituídas e constitutivas da realidade, portanto, da interpretação como limite da significação; a não fixação de sentidos por meio de categorias universais ou transcendentais, assim como de oposições binárias constituídas por identidades fixas; a construção relacional de sentidos, em diálogo com outros sentidos e práticas, sócio-historicamente situados; a compreensão de que a validade dos sentidos decorre da racionalidade produzida pelos sistemas discursivos a que se apresentam, estando sujeita às forças legitimadoras ali instituídas. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MORGAN, 1997)

Comprometidas com as práticas sociais contemporâneas, as práticas de letramento não podem se restringir a processos cognitivos ou metodologias que, nas palavras de Lankshear (2002), lidam com conhecimento “como algo que é veiculado linguisticamente e expresso por meio de sentenças/proposições e teorias”. Chamando à atenção sobre as transformações velozes em nossos “modos de saber”, provocadas pela imersão da experiência contemporânea em constante renovação tecnológica, o autor vê a necessidade de reconstrução não apenas dos modos e meios de produzir conhecimentos, mas de nossas próprias concepções acerca do que venha a ser conhecimento, informação e saber. No atual estágio, o desenvolvimento tecnológico afeta muito mais rápida e profundamente nossas formas de ver e estar no mundo, portanto, nossas epistemologias, num movimento que “está desfazendo a era da comunicação em massa e suas estruturas sociais, por meio de uma nova distribuição dos meios de acesso à produção e recepção de mensagens no domínio público” (KRESS, 2007, p. 17). Essa reconfiguração dos meios não se contém ou explica como mera renovação tecnológica, pelo contrário, a tecnologia simultaneamente produz e é produto dos novos sentidos que a realidade oferece e das novas modalidades textuais que emergem nesse contexto.

Um dos traços fundamentais dessas novas textualidades é o declínio do meio impresso e da hegemonia da linguagem verbal, posto que, cada vez mais, os textos são multi-semióticos, permeados por imagens visuais, produzidos e interpretados no meio digital, forjando a aquisição de novas formas de ler que ultrapassem as estratégias sócio-cognitivas desenvolvidas para o velho mundo tipográfico. Nesse sentido, os gêneros híbridos que vão se desenvolvendo por intermédio das mutantes tecnologias da informação e comunicação tendem a mimetizar crescentemente a multidimensionalidade e plurisensorialidade das experiências do corpo, naquilo

que Kress (1998, 2007) define como multimodalidade, ou seja, a convergência de diferentes modos de representação na produção dos gêneros discursivos.

Um vez que, como afirma Snyder (2000, p. 32), as práticas de letramento num determinado tempo e espaço estão necessariamente ligadas às tecnologias disponíveis, não há como desconsiderar, para uma pedagogia da contemporaneidade, os espaços digitais, suas textualidades híbridas e multimodais, as epistemologias de inteligência “natural” e “artificial”, que são próprias de seu *habitat*. O trânsito por entre esses espaços requer, segundo a proposta de Lankshear (2002), uma *epistemologia de performance*, marcada pelo hibridismo e afeita à imprevisibilidade, o que sugere novas práticas de *saber-enquanto-habilidade-de-realizar*, traduzidas nas palavras de Monte Mór (2007, p. 32-3) como: “práticas de saberes que refletem uma gama de estratégias para montar, editar, processar, receber, mandar e trabalhar com informação e dados de modo a transformar recursos diversos da ‘digitália’ em ‘coisas que funcionam’.” Nesse ponto, os autores convergem para o conceito de “design”, de Kress (2000, p. 77), pelo qual, diante dos novos meios e modos, “a tarefa de quem produz texto é aquela da orquestração complexa, [...] os indivíduos são agora vistos como rearranjadores, transformadores, dos recursos representacionais – mais do que usuários de sistemas estáveis”. Assim, a noção de “design” requer, além do conhecimento instrumental dos recursos tecnológicos, “a orquestração e rearranjo desses recursos a serviço de configurações e modelos que expressem as intenções do produtor quanto a redesenhar o espaço social e cultural.”

Para designar práticas de letramento próprias da era digital, outras denominações foram criadas, a partir dos interesses específicos dos grupos de pesquisadores, buscando redefinir princípios pedagógicos em função das necessidades surgidas com as novas tecnologias. Lankshear e Knobel (2008b) utilizam a expressão “novos letramentos” (e destacam, entre tais, o “letramento digital”), argumentando que tais práticas correspondem a uma renovação ontológica nos modos de conhecer, produzida com/por/em novas tecnologias e denunciadora de um novo *ethos*. Nos espaços digitais difusos, profusos e anárquicos em que a produção ocorre, saber pressupõe uma agência participativa, colaborativa e distribuída. Os autores enfatizam o contraste entre as experiências cognitivas, educacionais e sociais próprias do mundo anterior à revolução digital, e os modos de perceber e saber contemporâneos, caracterizados pela fluidez e pelo descentramento (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007).

Na mesma direção, os pesquisadores do *New London Group*¹⁵ estudam possibilidades de agência em meio às transformações que perpassam nossa vida pública e privada e que renovam incessantemente os desafios a nossa capacidade de ser e de saber no mundo pós-moderno. Falam em “multiletramentos” para designar a diversidade de/nos modos de representação e suas implicações epistemológicas, culturais e sociais, pensando na construção de “futuros sociais”, novas cidadanias e novas subjetividades, em face da nova ordem do capital. Propõem uma pedagogia organizada a partir de “práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes capazes de assumir múltiplos e diferentes papéis com base em suas experiências e formação” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 33), em que os educadores empreendam intervenções mediadoras ativas que permitam a construção do agir e do saber nas/sobre as práticas. A articulação desse conhecimento-prática com outros sistemas de conhecimento e sistemas de prática, situados em relação a suas especificidades sócio-históricas, culturais e ideológicas, cria condições para seu (re)conhecimento e confronto com a possibilidade de transformação.

Ao absorver a experiência de tecnologias que reconfiguram nossas percepções de tempo, espaço e realidade, as práticas de letramento passam a participar ativamente do processo de redefinição das relações humanas no mundo contemporâneo, com implicações para as mudanças políticas, econômicas e culturais que têm ocorrido no plano transplanetário a que se tem chamado de globalização. A complexidade desse processo e as múltiplas camadas que o constituem não permitem juízos simplistas a respeito dos avanços e retrocessos que ele produz, pois estes devem ser avaliados com profundidade em relação aos contextos específicos que estão sendo analisados. Acho importante registrar, no entanto, que não partilho da visão ufanista acerca da globalização que, transformando-a na “grande narrativa” (no sentido de Lyotard¹⁶) da pós-modernidade, vê neste novo cenário um sentido unívoco de avanço e superação das antinomias e injustiças da modernidade. Pelo contrário, é possível enxergar continuidade e, para alguns, aprofundamento em relação às injustiças do século XX, por exemplo, no vetor neoliberal da globalização econômica, como acreditam Kennelly, Poyntz e Ugor (2009, p. 256), ao afirmar que “há um

¹⁵ Nome dado ao grupo formado em 1994 por pesquisadores de vários países, entre os quais, Bill Cope, Mary Kalantzis, James Gee, Allan Luke e Gunter Kress, que investigam a multiplicação de meios, tecnologias, linguagens e culturas no mundo pós-moderno e suas implicações para a pedagogia.

¹⁶ Refiro ao termo utilizado pelo autor para definir sistemas teóricos totalizantes e universalistas, típicos da modernidade, que não admitem oposição a seus princípios e são, em última análise, totalitários. (Cf. LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5. ed. R.J.: José Olympio, 1998.)

crescente conjunto de evidências que sustentam a ideia de que a globalização tem resultado em profundas desigualdades” e, portanto, não tem cumprido sua promessa de “enriquecimento para todos”, chegando a alargar o abismo “daqueles localizados na periferia”.

Contudo, a dimensão econômica é uma das faces do monstro, como explica a definição de Santos (2008, p. 437-8):

“(…) aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações. Em rigor este termo só deveria ser usado no plural. Enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos.”

A globalização tecnológica, especialmente no que diz respeito a informação e comunicação, ocupa papel central neste processo e muito contribui para transformações profundas nas relações sociais, com claras implicações para as práticas da cultura e da ciência. A “segurança” da circunscrição à concepção essencialista de nação, território, cultura ou identidade é agora desafiada pelo dinamismo de conexões que projetam nossas experiências a um espaço-tempo de ubiquidade e simultaneidade, o que demanda o redimensionamento das perspectivas local e global (BRYDON; COLEMAN, 2008). Nesse sentido, pensar em termos de posicionamento “global *ou* local” não faz jus ao quadro atual, pois descreve essas instâncias como separadas e excludentes; tampouco justifica explicá-lo como “global *e* local”, pois, mesmo que mais próximas pela complementaridade desta segunda opção, ainda surgem como metáfora de dois espaços discretos. Como alternativa para a armadilha do binarismo, Edwards e Usher (2008) propõem a “des-localização” (*(dis)location*) como imagem para a experiência espaço-temporal na era da globalização, simbolizando a dificuldade de encontrar um espaço-tempo estável que possa ser identificado como “lar”. As “oportunidades para expansão da socialização e formação de redes que a inovação tecnológica possibilita” (BRYDON, 2008, p. 246) transformam percepções, ações e necessidades individuais e coletivas, as quais estão implicadas nas macro-contestações e embates que se dão nos planos econômico, político e cultural; este é o cenário para a educação nestas primeiras décadas do século XXI.

Utilizei em momentos anteriores, ainda que timidamente, o termo “pós-modernidade” para situar as práticas de letramento, e a maneira incidental como o fiz desejava simplesmente preannunciar que vou passar ao largo do debate sobre a validade ou não da nomeação, sobre as

fronteiras entre o moderno e o pós-moderno, sobre as implicações filosóficas, políticas e sócio-econômicas implicadas nesta ou naquela visão sobre o tema; sequer vou tomar partido entre a corrente lúdica e a crítica, entre apologistas e apocalípticos. Opto pela síntese, que segue: a pós-modernidade é real. E também ficcional, tão quanto quaisquer outros construtos com os quais apreendemos e diferenciamos os momentos de nossa história. Nesse sentido, utilizo o termo para designar a percepção de que o momento presente dá sinais de transformações qualitativas suficientemente profundas para que comecemos a apreendê-lo não apenas como continuidade em relação à modernidade (outro “construto”), mas também como diferença em relação a esta. O que define este novo momento é a percepção de um estado de crise, em várias esferas, do poder, da autoridade patriarcal, do etnocentrismo, da ética, da razão e do próprio sujeito. Um tempo dividido entre as mazelas e as conquistas do século XX, que produziram tanto o “milagre” tecnológico da revolução digital quanto o horror tecnológico do arsenal nuclear. Tempo em que o sujeito humanista não mais se sente senhor de seu destino, em que a racionalidade positivista não aponta mais para o progresso, tempo em que as grandes narrativas tornaram-se impossíveis. Tempo de “pós” – colonialismo, estruturalismo, formalismo. É um espaço indistinto, híbrido, múltiplo e descentralizado, onde as palavras e as coisas se confundem, cultura e natureza se fundem, sujeito e objeto se interpenetram. (Cf. Pérez Gomez, 2001; e Giroux, 2005)

A crise que a pós-modernidade instaurou pode também ser estímulo para a abertura de novos caminhos e possibilidades. No âmbito da educação, surge a perspectiva de uma prática mais questionadora e democrática, preparada para reconhecer e aceitar a diferença e a alteridade como constitutivas da singularidade, para enfrentar o desafio da cidadania e da responsabilidade em meio à diversidade. Porém, tais mudanças *não são intrínsecas à condição pós-moderna*; são apenas *potencialidades* de nosso tempo, em função de contingências históricas. A arquitetura dos futuros sociais depende da conscientização, engajamento e atitude crítica dos sujeitos, sobretudo dos educadores, que ocupam um espaço de privilégio para a produção desses sentidos e cuja agência pode produzir efeitos mais capilares.

Por isso, a “condição pós-moderna” é duplamente importante para repensar a educação. Primeiramente, o pós-moderno significa a (des)ordem do dia e assim exige esse repensar. É nesse sentido que o pós-moderno condiciona as práticas educacionais cotidianas, molda as questões curriculares [...], abala padrões e fronteiras convencionais e, ao final, leva à ansiedade [...]. O pós-moderno, pela primeira vez na história do Ocidente, ameaça radicalmente a possibilidade da educação pública, ao revelar a parcialidade inerente da educação e expor a fragilidade e a falta de substância de seus pressupostos

epistêmicos e metafísicos. Como tal, o pós-moderno é a moldura de um conjunto singular de circunstâncias que constantemente ameaçam a educação com a perda de sua importância cultural tradicional e de sua legitimidade. (KIZILTAN; BAIN; CAÑIZARES, 1993, p. 209)

A possibilidade de uma educação institucionalizada e seu papel nos dias atuais são questões prementes para repensar a formação de professores no contexto da universidade. Morin (2002a, p. 53) enxerga a possibilidade de uma transformação paradigmática que possa reformar o pensamento na direção da complexidade, da integração de conhecimentos e da transdisciplinaridade, ou seja, um pensamento que “permita distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução.” Também na corrente contrária a “um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico”, Santos (2005, p. 41) fala em conhecimento “pluriversitário” que se organizaria a partir de necessidades existentes fora dos muros das instituições, cujo critério de relevância seria negociado entre pesquisadores e utilizadores desse conhecimento. Define-o como um “conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos”.

Propostas como tais indicam a necessidade de reformulações profundas na estrutura do ensino: reavaliação da concepção e da organização de currículos e disciplinas, redefinição de objetivos, revisão de seu projeto político e de sua configuração jurídica, administrativa e econômica, flexibilização e abertura das vias de comunicação em todos os meandros de sua estrutura interna, estabelecimento de canais abertos de diálogo com a comunidade, quem sabe, a derrubada dos muros. De forma que o projeto de uma educação para o século XXI se apresenta como um campo rico para o debate e a disputa política. Aos educadores e pesquisadores cabe, não apenas, porém, cotidianamente, o trabalho da reforma do pensamento e das práticas, primordialmente, o exercício da incessante reforma do próprio pensamento em relação dialética com suas próprias práticas. Repensar o ensino e a formação de professores de língua inglesa no Brasil a partir das teorias dos letramentos é uma empreitada relativamente nova que, contudo, tem sido continuamente ampliada¹⁷. Há, certamente, muito sobre o que se debruçar e refletir neste

¹⁷ Considere-se, por exemplo, o projeto interinstitucional Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola, coordenado pelos Profs. Drs. Lynn Mario

campo, especialmente, mas não exclusivamente, no que tange às práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental e médio na escola pública, pois ali estão as maiores carências e a maior urgência de renovação.

Para minha ação pedagógica específica, objeto desta pesquisa, o desafio é construir práticas consoantes com os princípios dessas teorias, filtradas pelas interpretações possíveis inerentes aos limites do meu corpo, e eticamente colocadas em diálogo com o contexto em que atuo, com os demais agentes que delas participam e com os macro contextos contemporâneos nos planos cultural, político e econômico. Em minha avaliação, isto se traduz pela necessidade de compromisso forte com a dimensão crítica dos letramentos, em função de alguns fatores que ora apresento, a despeito do reducionismo das generalizações em que vou incorrer.

Em primeiro lugar, as práticas pedagógicas a que meus alunos foram/tem sido expostos em sua formação (no ensino básico e mesmo na universidade) são *predominantemente* tradicionais, no sentido de valorizarem a transmissão de informação, objetivarem a aquisição de conteúdos, refletindo, em suma, o pensamento pedagógico da modernidade e as teorias/epistemologias que o subsidiam. Julgo ético e necessário, a partir de meu *locus* enunciativo, oferecer-lhes a possibilidade de construir experiências em práticas subsidiadas por outras epistemologias e teorias, a fim de que possam ampliar seu leque de opções para a prática profissional e para a vida, contrastando, reavaliando e renovando as experiências por que passaram. Em segundo lugar, tais alunos estão sendo formados para atuar, num futuro próximo, como professores de língua inglesa em escolas do ensino fundamental e médio, e muitos deles atenderão a crianças e adolescentes pertencentes aos grupos mais carentes da região, do ponto de vista econômico. Isto significa que minha prática pode estar diretamente ligada às possibilidades de conscientização, crítica e renovação da ação entre membros dessas comunidades. Julgo ético e necessário trabalhar a fim de que os efeitos de minhas ações possam contribuir para que transformações sejam produzidas no sentido da justiça social e da felicidade. Em terceiro lugar, minhas interpretações em relação ao quadro cultural, político e econômico atual no âmbito local/global apontam para um *design* social (ao qual me oponho) de ainda extrema injustiça e exclusão, motivadas pela ubiquidade do capitalismo avançado em sua forma predatória, quadro que, a meu ver, pode ser transformado, ainda que lentamente, com participação dos educadores no sentido da formação para a cidadania, formação crítica. Julgo ético e necessário alinhar minha

prática profissional com minhas convicções políticas e filosóficas.

O quarto motivo requer um pouco mais de elaboração, já que diz respeito à necessidade de manter a disposição para a crítica em relação a minhas próprias práticas e ao espaço teórico pelo qual circulo. Por esse princípio, faz-se necessário produzir “des-localidade” *dentro* dos discursos de meu próprio campo teórico e *dentro* de meu próprio discurso, abrindo espaço para diferença, crítica e transformação. Entretanto, para usar a acepção de Gee (2004), Discursos, como ele prefere grafar, são resistentes ao escrutínio e à crítica interna, uma vez que são produtos da escolha e defesa de certos sentidos, valores e pontos de vista constitutivos de sua identidade (e das identidades daqueles que a eles se alinham) e excludentes em relação a discursos concorrentes. Num sentido mais amplo, Discurso “pode ser entendido como o princípio subjacente ao sentido e à significação” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008a, p. 257), pelo qual indivíduos agem no mundo reconhecendo-se como membros de grupos sociais e culturais. Assim, os Discursos são elementos de significação que co-ordenam as formas humanas de conhecer, sentir, pensar e agir, e incluem os elementos não humanos da experiência no mundo, tais como “ferramentas, objetos, instituições, redes, lugares, veículos, máquinas, espaços físicos, construções” (*ibid.*).

Discursos são, portanto, ideológicos, no sentido debatido por Bourdieu e Eagleton (1996), porque pairam sobre as fronteiras entre ação e consciência, seja na forma de *doxa*, crença, convicção ou opinião, seja nas elaborações mais complexas dentro das formações discursivas de grupos culturais e sociais, como, por exemplo, os campos acadêmicos. Gee (1999) claramente reconhece as possibilidades de enredamento ideológico das teorias dos letramentos, ao demonstrar a estreita relação que pode haver entre diferentes correntes do pensamento pedagógico “social”, ou seja, aquele que valoriza a interação e práticas sociais contextualizadas, e os interesses da economia de mercado, pois essas ideias “podem facilmente ser transformadas numa teoria e práxis para o novo capitalismo, plenamente subordinadas ao objetivo do lucro, embora neste novo capitalismo o lucro pareça ‘mais humano’” (*ibid.*). Isto porque há uma clara aproximação entre as teorias e estratégias conceituais do capitalismo avançado e as teorias e estratégias conceituais das pedagogias sociais, entre elas, as práticas de letramento. Tal proximidade pode ser explicada pelo compromisso dos letramentos com as práticas sociais emergentes nos contextos coetâneos da globalização, a qual, como já sugeri, cumpre de maneira eficaz o propósito de alargar os pontos de contato da “cultura” do capitalismo, principalmente por

meio do desenvolvimento tecnológico. É de certa forma inevitável, portanto, que os discursos dos letramentos absorvam e regurgitem os discursos da globalização.

Pensando no quadro teórico dos estudos culturais neste início de milênio, Mattelart e Neveu registram como essas teorias tornaram-se instrumentais para os desígnios do mercado globalizado, participando da produção ideológica das “mitologias da era global”, numa situação que me parece análoga aos riscos existentes para o campo dos letramentos. Os autores afirmam que “a linguagem acadêmica revelou-se permeável às fórmulas novidadeiras e clichê das técnicas de gestão. A investida globalizante vem em par com a apropriação da palavra ‘glocalização’, tida como capaz de dar conta da dialética fragmentação/globalização” (2004, p. 180). Os autores também criticam o que chamam de “marginalização do cidadão” em favor da hegemonia do consumidor, ou seja, a maneira como a apologia do consumo na “sociedade da informação” deixa para segundo plano “a análise dos grupos econômicos, profissões e agentes cujas interações moldam os usos e arquiteturas das tecnologias da comunicação e informação” (*ibid.*, p. 182). Na mesma linha de pensamento, Gee (*ibid.*), ao discutir como as teorias contemporâneas convergem para uma relação mutuamente constitutiva entre linguagem e realidade, afirma que, especialmente no discurso pós-moderno, também é relegada ao segundo plano a agência daquele(a) que produz a linguagem, o(a) qual, consciente ou inconscientemente, tem “propósitos e objetivos políticos, culturais, sociais e pessoais.”

Esse ofuscamento (no plano do discurso teórico) da agência humana em favor da construção de deidades fantasmagóricas como a globalização, o mercado e a tecnologia é, a meu ver, um caminho a ser combatido pelas teorias pedagógicas atuais, principalmente, para aquele(a)s que, como eu, posicionam-se em oposição ao fortalecimento do modelo econômico do capitalismo avançado e aspiram, em última instância, a sua transformação qualitativa em modelo(s) alternativo(s) para o futuro. Pelo conhecimento ainda limitado que tenho dos trabalhos teórico-práticos já realizados no campo dos letramentos, avalio que o esforço maior para os estudos dessa perspectiva deva ser escapar à mistificação da tecnologia e sua consequente naturalização como espaço metafísico não penetrável pela crítica e contestação. Não há como não reconhecer o efeito desestabilizador, a crise, que as tecnologias ajudaram a instaurar nas experiências e epistemologias contemporâneas, dentre elas as pedagógicas, pois, como afirma Gee (2004, p.89), “os jovens cada vez mais se deparam com e participam de espaços de afinidade” que oferecem oportunidades de aprender na complexidade muito mais instigantes e

vivas do que a sala de aula tradicional pode oferecer. Não se pode negar, portanto, o *potencial* crítico dessas tecnologias. No entanto, a realização desse potencial requer que, juntamente com a dimensão operacional e cultural do trabalho com as tecnologias, seja considerada ainda sua dimensão crítica (SNYDER, 2000), a fim de debater também seu papel em nosso cotidiano, suas determinações, implicações, limitações e possibilidades, tendo em vista imaginar novas formas de existir em meio às tecnologias, assim como imaginar tecnologias *novas*, necessárias às formas de existir que desejamos construir. A mera exploração do universo tecnológico e inserção de suas linguagens e epistemologias nas práticas educativas pode garantir apenas a preparação dos indivíduos para funcionarem adequadamente dentro da lógica do capitalismo avançado; a agência cidadã capaz de transformar essa lógica, por outro lado, pressupõe o exercício da crítica. Para lembrar a definição clássica de letramento, de Castell, Luke e MacLennan (1986, p. 11):

A participação no processo político implica não apenas letramento funcional suficiente para operar eficazmente *dentro* dos sistemas econômicos e sociais existentes, mas também a capacidade de fazer julgamentos ‘de segunda ordem’ racionais e informados em relação à aceitabilidade ou não dos próprios sistemas.

Qual o alcance de *teorias* para esse fim? Elas certamente têm muitas limitações, como corroboram os exemplos aqui discutidos de desencontro entre teoria e prática. As teorias e seus produtores não têm controle sobre os efeitos que produzem no mundo da vida; elas são apropriadas por diferentes agentes em diferentes contextos e atravessam as práticas educacionais por caminhos que pertencem muito mais aos educadores e educandos do que aos pesquisadores e a si mesmas. Isso não significa dizer que elas são inócuas ou desnecessárias, pelo contrário, creio que nas formulações teóricas mesmas já se manifestem, ainda que furtivamente e à revelia das “intenções” do autor, disposições que favoreçam determinadas interpretações, portanto, é também de sua responsabilidade ética manter o compromisso com sua visão de mundo, no sentido de buscar produzir, no limite de sua capacidade crítica, aqueles sentidos que são fruto de suas convicções e escolhas, mesmo sabendo que este é trabalho de Sísifo, batalha perdida. Acompanho o pensamento de Rorty (1996, p. 231) quando, ao refletir sobre a possibilidade de a teoria mitigar a violência e a injustiça, afirma que “o importante é o que podemos fazer para convencer as pessoas a agirem de maneira diferente da que adotaram no passado. A questão do que finalmente determina, nas profundezas, se elas modificarão ou não seu modo de ser, é o tipo de tema metafísico” que pode nos afastar do compromisso ético com nosso tempo. Apenas trocaria, de suas palavras, a ideia de “convencer” por “conscientizar-se”, evitando, assim, a

sugestão de alguma atitude coercitiva e vislumbrando a transformação como resultado de um processo de crítica.

Neste capítulo, busquei realizar um trabalho de mapeamento teórico autobiográfico que deve ser entendido apenas como ponto de partida para a construção, em curso, de uma perspectiva crítica para minha prática pedagógica. Esse percurso traçou um caminho peculiar, pois elegi lastrear meu lugar de enunciação por meio da historicidade do conceito de crítica em minha formação, consequentemente, tornar este o tema gerador, a espinha dorsal, de meu *locus* crítico. Pareceu-me correto fazê-lo porque, de fato, acredito ser esta a questão central de minha trajetória teórico-prática. Outros temas e conceitos atravessaram esse percurso; tantos outros surgirão nos capítulos subsequentes, sem que se tenha produzido ou se vá produzir semelhante arqueologia dos seus sentidos, o que devo justificar, de um lado, pela impossibilidade de abraçar uma empreitada tão monumental no escopo desta pesquisa e, de outro, pela desconfiança de que um mergulho obsessivo na história de cada pensamento e no desenvolvimento da cada ideia resultaria em subjetivação egotística e alienação da práxis. Mas espero que o esforço envidado para historicizar a noção de crítica converta-se, ao longo deste estudo, em lembrança sempre presente de que os conceitos e ideias que apresento, ainda quando pareçam reificados por sua aparição fantasmagórica, têm uma história, além de pertencerem a minha história, razão pela qual, espero que possam também ser alargados, como que por osmose, por vizinhança à historicidade da noção estruturante da pesquisa, a crítica. Nesse sentido, que as aparentes certezas que aqui surgirem sejam desestabilizadas, retiradas de qualquer metafísica, que sejam sempre percebidas como incompletas e atravessadas por contradições.

Na sala de aula: interpretação colaborativa de textos em inglês

Este capítulo é dedicado a iniciar a historicização de minha prática de ensino de literaturas de língua inglesa como prática de pesquisa no campo do letramento crítico. Nesse sentido, é parte *integrante* do capítulo anterior, não apenas sua continuação, uma vez que constitui a face ainda não explicitada daquelas abstrações teórico-biográficas acerca da construção de um espaço para ação em meio às teorias dos letramentos. Dentro de uma perspectiva de não dissociação entre teoria e prática, o *locus* crítico que comecei a desenhar terá sua aparição mais nítida (porém não acabada ou final) ao término deste estudo e deve ser entendido como conjunto que abrange tanto as conceptualizações aqui articuladas como, principalmente, a ficcionalização das práticas pedagógicas aqui representadas. Da mesma maneira, essas práticas devem ser entendidas como constitutivas e constituídas em meio às elucubrações teóricas, razão pela qual o capítulo anterior já era, ainda que não explicitamente, uma dimensão da prática.

Do ponto de vista cronológico, o enredo dessas histórias de aprender acompanha os anos de desenvolvimento deste estudo, porém, não seria possível narrá-las todas senão por ênfase na quantificação e no acúmulo de informação, que não condizem com a abordagem da pesquisa; assim, concentrar-me-ei, para emprestar o termo de Kincheloe (2005), em duas epifanias, ou seja, dois momentos particulares da experiência percebidos como eventos emblemáticos para sua representação e cuja especificidade se inscreve/deseja inscrever numa identidade cultural particular, qual seja, a cultura pedagógica dos letramentos. Esses dois momentos serão tratados de forma diferente: o primeiro, neste capítulo, será tomado como ponto de referência e construído em função daquilo que pode/pôde produzir como desdobramento para o segundo momento, a ser abordado nos capítulos subsequentes, ou para outros momentos que virão. Desta maneira, esta primeira experiência não é o foco do estudo, mas serve ao propósito de focalizar a experiência principal a qual, em contrapartida, também ressignifica a anterior. Receio que a escolha deste tipo de focalização possa amplificar a ideia de uma hierarquia ou progresso qualitativo na comparação entre essas duas práticas pedagógicas, por conta da maneira como serão sintagmatizadas, colocadas em relação de causalidade e exploradas em diferentes níveis de aprofundamento. No entanto, estou consciente de que a relação entre ambas é mais complexa do que estas páginas apresentam, que há ganhos e perdas em ambas, e que a reflexão sobre a primeira pode produzir práticas não necessariamente similares à segunda. De qualquer maneira, preciso aceitar este risco

de algum reducionismo em função dos objetivos deste estudo e de seus propósitos epistemológicos.

Era uma vez o fim de tarde do dia treze de fevereiro do ano de 2008. Imagino-me em meu escritório, ansioso e otimista, cuidando dos últimos preparativos para, em aproximadamente uma hora, começar a primeira aula de literatura com os alunos do quinto período “B” numa instituição privada de ensino superior na cidade de Mogi das Cruzes, em São Paulo, onde trabalho já há 14 anos. Enquanto organizo minha bolsa, confiro se as portas estão fechadas, despeço-me do Brandon e cumprimento o porteiro que chega para o turno da noite, ainda não sei que um dia chamarei o processo que está prestes a se iniciar de “epifania autoetnográfica”, mas já sei que tenho a expectativa e ambição que ele seja especial, que represente o que de melhor posso fazer em meu trabalho, por um lado, porque esse é o sentimento que costumo carregar para as aulas que ministro, especialmente as de literatura, por outro, porque decidi que vou coletar dados de minha prática mais sistematicamente para analisar e transformar *vis-à-vis* a pesquisa de doutorado que estou iniciando e que me está iniciando no universo dos letramentos.

“Good evening, everyone. For those of you who don’t know me I’m Prof. Roberto Bezerra da Silva, but I suspect all of you have already had classes with me”. But this is as far as o inglês vai neste início de aula, visto que elas serão mesmo conduzidas na língua materna, pois os alunos, apesar de estarem iniciando seu último ano no curso de licenciatura em português/inglês teriam, em sua maioria, muitas dificuldades para acompanhar e participar das atividades da disciplina, caso ela fosse ministrada exclusivamente em inglês. Era então o acordo entre os professores do curso que nas aulas de língua inglesa seu uso para a comunicação fosse estimulado e exigido a partir de um certo momento, enquanto nas aulas de literatura o diálogo fosse mantido em português. Era também verdadeira minha avaliação de que todos já sabiam quem eu era, pois já haviam sido meus alunos anteriormente na disciplina de língua inglesa. Isto porque atuava, então, em diferentes áreas, como o ensino de língua inglesa, literaturas de língua inglesa e metodologia científica, além de, ocasionalmente, ter lecionado teoria literária, literaturas brasileira e portuguesa.

Mas era o trabalho com literaturas de língua inglesa que ocupava o centro de minha atividade profissional, como resultado de um longo “caso de amor” que começara ainda na adolescência, passando pela “natural” escolha da graduação em Letras, pela renovação do sentimento no contato com as obras do cânone anglo-americano e pela subsequente decisão de

ingressar em um curso de pós-graduação nessa área, culminando com o interesse atual em pesquisa sobre ensino de literatura. Ao longo desse tempo, a atividade como professor jamais foi interrompida: começou ao acaso, sub-repticiamente passou da curiosidade à experiência, da necessidade financeira à necessidade existencial, alimentada por um idealismo que não deixa de ser pueril e quixotesco.

A disciplina que iniciava tinha o nome de *Literatura dos Povos de Língua Inglesa*, que os alunos deveriam cursar no terceiro ano de sua formação pré-serviço. Ela estava dividida em dois semestres e integrava o ciclo final do curso, ao cabo do qual teriam cumprido os requisitos para habilitação ao ensino das línguas portuguesa e inglesa em escolas do nível fundamental e médio. Essa estrutura de três anos, adotada por muitas instituições privadas e autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura, é vista por muitos educadores, com os quais concordo, como inadequada para o trabalho de formação. No entanto, o fato mesmo de que essas instituições são responsáveis pela maior parte dos cursos de formação de professores no Brasil¹⁸ reafirma a necessidade de estudos acadêmicos nesses contextos, paralelamente ao debate, também necessário, sobre mudanças estruturais nos programas de formação de professores em nosso sistema educacional. Assim, competindo com as disciplinas de língua inglesa, língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa e também aquelas de formação pedagógica, num currículo acanhado, a literatura em inglês estava distribuída em dois semestres ao longo do ano, nos quais predominava a perspectiva introdutória imposta pela exiguidade de tempo, pelas condições do contexto e pelas exigências curriculares mínimas.

Havia a expectativa curricular de que, além de seus conteúdos específicos, a disciplina contribuísse para melhorar o desempenho linguístico do aluno, donde a necessidade de se trabalhar com leitura e escrita em inglês. Nesse quesito, é importante lembrar que as turmas eram extremamente heterogêneas no que diz respeito ao conhecimento prévio da língua, sendo que a maioria dos alunos trazia apenas conhecimentos incipientes, mesmo já tendo atravessado, necessariamente, quatro períodos letivos de aulas de língua inglesa, com uma carga de três horas semanais. No tocante aos conhecimentos prévios de literatura, esses alunos teriam construído

¹⁸ SAMPAIO (2000) organizou dados para o estado de São Paulo, os quais mostram, por exemplo, que nos anos de 1990 a oferta de cursos de Letras em universidades particulares correspondia a quase o dobro de cursos oferecidos por universidades públicas. Se somarmos a isso, o fato de que o número de vagas tende a ser maior nas universidades particulares, teremos uma dimensão da responsabilidade do setor privado na formação de professores para a educação básica. (Cf. SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

suas experiências com textos literários desde o ensino básico, sendo que, especificamente no curso de letras, teriam já passado, obrigatoriamente, pela disciplina de teoria literária, mais um ano de estudos em literaturas lusófonas e literatura brasileira, as quais continuavam a estudar concomitantemente com as literaturas de língua inglesa.

As leituras e conversas que iniciava com aqueles trinta e seis alunos naquela noite, os quais voltaria a encontrar sempre às quartas-feiras nos meses seguintes, representavam para quase todos seu primeiro contato com textos literários em inglês, o que também era verdadeiro para uma segunda turma de dezenove alunos cursando aquela mesma disciplina, a qual se reuniria às sextas-feiras pela manhã em encontros que tinham a duração de três horas. No trabalho desenvolvido entre fevereiro e junho daquele ano com esses dois grupos busquei privilegiar atividades que estimulassem sua participação no processo de construir sentidos e dialogar com textos literários, pois considerava essa estratégia fundamental para alinhar a prática com a perspectiva filosófico-pedagógica do letramento crítico. O propósito era criar condições para que os alunos trabalhassem colaborativamente na interpretação de textos literários, ao mesmo tempo que despertassem para seus próprios processos interpretativos, e que também os questionassem. A leitura tornou-se a principal atividade nas aulas, leitura exploratória e atenta, enquanto outros interesses, tais como a produção escrita e a história literária, eram periféricos.

Além da importância das investigações sobre o ato interpretativo e a consequente centralidade da prática de produção de sentidos para a perspectiva do letramento crítico, outro fator que motivou eleger a interpretação como atividade privilegiada na disciplina foi a adoção de uma postura contrária à cultura vigente de ensino de literatura em que aqueles alunos haviam sido predominantemente formados. Além do conhecimento empírico e teórico já estabelecidos sobre essa formação, foi possível confirmar sua forte presença na visão dos alunos quando propus logo no primeiro dia de aula uma atividade na qual pedi que escrevessem breve e livremente sobre um poema em português, a fim de que pudesse tomar contato com os modos de interpretar que traziam para nossas aulas. Não fui surpreendido, portanto, ao constatar que em nenhum desses comentários o(a) aluno(a) se colocou explícita ou implicitamente como sujeito dos sentidos que produz, pelo contrário, a crença mais forte era de que esses sentidos pertenciam ao texto, às vezes ao autor ou ao sujeito lírico, e sua tarefa como leitor(a) seria a de encontrar/retirar/decifrar tais sentidos pré-existentes, o que resultou, em alguns casos, em uma auto-avaliação de que seria incapaz/inapto(a)/despreparado(a) para alcançá-los.

Tal maneira de compreender a relação entre leitor e texto literário pode-se explicar pelos modelos construídos na tradição de ensino a que me referi. Segundo tais modelos, obras e autores poderiam, por exemplo, ser organizados de acordo com tendências gerais, tais como gêneros, escolas literárias, períodos históricos ou estruturas subjacentes, de forma que os sentidos dos textos estariam pré-determinados pelas generalizações em torno dessas categorias e, por conseguinte, seriam estáveis como realidades imanentes e apreensíveis no momento da interpretação. Um processo análogo também ocorreria no tradicional esquema "vida e obra", por meio do qual os sentidos estariam delimitados pela história de vida do autor, ou mesmo nas leituras "sociocríticas" deterministas, nas quais os sentidos estariam fora do interpretante e poderiam ser localizados no texto como "reflexo" do pensamento das classes sociais. A ironia de muitas dessas abordagens está, como nos lembra Jauss (1994), no fato de que parecem se apoiar numa perspectiva histórica (a cronologia, o período estético, a experiência de vida, a luta de classes), quando, na verdade, estão produzindo imagens estáticas dos sentidos, retirando-lhes precisamente a historicidade. A dimensão que falta a essas abordagens, segundo o autor, é considerar que "a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe" (p. 25).

Esse apagamento da figura do leitor provocara também um apagamento do próprio texto literário nas práticas pedagógicas correntes, particularmente nos níveis médio e fundamental de ensino, pois o centro dessas práticas havia sido fixado nos elementos paraliterários – os gêneros, a cronologia, o período estético, as teorias, a vida do autor, as formas e estruturas, em detrimento da fruição, da experiência de recepção, da produção de sentidos (não apenas "reprodução" de sentidos alheios) e de seu compartilhamento com a comunidade. Uma vez que leitor e texto haviam sido relegados ao segundo plano, quando não banidos das experiências educacionais, vivíamos o paradoxo, para mim, absurdo, de que os alunos passassem por cursos de literatura sem terem lido textos literários, senão como apêndices ou fragmentos cuja função seria ilustrar ou corroborar a verdade ulterior que estivesse posta como protagonista do processo de ensino: o não texto literário.

Com o intuito de produzir uma experiência de outra ordem, pois, passamos a realizar nossas práticas, sobre as quais mantive um diário para registrar o desenvolvimento das aulas. No entanto, não pretendo apresentar aqui apenas o meu relato da experiência, de modo que buscarei mesclá-lo com as vozes dos estudantes, partindo daquilo que disseram quando, ao final do curso,

propos que escrevessem sobre suas experiências ao longo do período e também que refletissem sobre seu futuro profissional como professores de literatura. Num primeiro momento, eles responderam, por escrito, a duas questões: *Que papel a literatura pode ter na formação de seus futuros alunos? Como você pretende trabalhar com textos literários em suas aulas?* Essas questões pretendiam provocá-los a construir representações sobre o que é literatura, sua função social e sobre o que fazer com ela em sala de aula. Além disso, as perguntas poderiam revelar se as experiências que tiveram em nosso curso haviam deixado marcas em suas crenças sobre o ensino de literatura. Vale lembrar que, quando estivessem refletindo sobre as questões, haveria um distanciamento de nossas aulas, haja vista que sua atuação futura como professores nas aulas de literatura do ensino básico envolveria apenas o ensino de literatura brasileira e portuguesa. Além disso, as perguntas foram propostas como um exercício de reflexão sobre o futuro, sem nenhuma menção ou direcionamento para a relação entre nossa disciplina e aquela prática. Assim, caso o(a) aluno(a) estabelecesse tal relação, ela teria sido provocada mais por motivações suas do que por estímulos externos.

Após terem respondido às primeiras questões, duas outras foram colocadas, a saber: *Como se deu a interpretação de textos literários nesta disciplina? Como foi, para você, interpretar textos em inglês – os aspectos positivos e negativos?* Essas perguntas tinham como objetivo obter do(a)s aluno(a)s um relato ou uma avaliação do que teria sido para ele(a)s uma experiência nova. A escolha de que elas fossem respondidas posteriormente às duas primeiras se deu, mais uma vez, pelo intuito de não conduzir suas reflexões no sentido de imaginarem a atuação profissional futura *em função* das nossas práticas; esta relação, se surgisse, deveria aparecer da maneira mais espontânea possível. Os textos que eles produziram em resposta a essas quatro questões são o foco de minha discussão¹⁹. Além disso, contei com a colaboração voluntária de dois alunos, um de cada turma, que produziram diários reflexivos sobre as aulas, aos quais também faço referência. Começo discutindo as respostas dadas às duas últimas perguntas.

O entendimento dos textos se deu de forma compartilhada, de modo que nós, os alunos (futuros professores), percebemos a autonomia que nos foi dada para expressar as

¹⁹ Estes dados já foram por mim explorados, sob outro enfoque, numa publicação anterior: BEZERRA DA SILVA, Roberto. Teaching literature in English for Brazilian undergraduate students: challenges and possibilities. In: SHULTZ, L.; ABDI, A. A.; RICHARDSON, G. H. (orgs.). *Global citizenship education in post-secondary institutions: theories, practices, policies*. New York: Peter Lang, 2011, p. 173-183.

sensações diversas, em relação aos textos literários (experiência importante, para aplicarmos como professores). Em todos os textos trabalhados percebeu-se que as conclusões, ou melhor, as interpretações mais coerentes foram resultado de levantamentos apontados pelos próprios alunos mediante a coordenação e mediação do professor. A interação apresentada (...) demonstra que apesar das diferentes visões quanto a um mesmo texto, a literatura nos leva a representar nossas sensações, de modo que em vários momentos chegamos a experiências similares.

No que diz respeito às representações que os alunos construíram sobre nossas aulas, o excerto ilustra a maneira positiva como responderam ao tipo de interação que ali se deu. As “atividades de interpretação” que o aluno menciona referem-se ao que eu chamava de “sessões de interpretação”, as quais tiveram um papel fundamental e tomaram a maior parte do tempo das aulas. Assim era nosso trabalho de construção de sentidos: depois de terem lido o texto em casa, os alunos faziam, juntos, uma nova leitura durante a aula, minuciosa, atenta a trechos ou palavras específicas, e discutiam os sentidos que atribuíam, ou não, ao texto. Negociavam diferenças nas posições uns dos outros, e tentavam recuperar o caminho que haviam trilhado para produzir este ou aquele sentido. Tendo o português como língua de comunicação, pedia aos alunos que comessem a discussão comentando uma parte do texto da forma que quisessem – parafraseando, traduzindo, questionando, levantando suas dúvidas, relatando o processo de leitura em casa, comparando com outros textos que já haviam lido, discutindo sua estrutura linguística ou manifestando-se de qualquer outra maneira que julgassem adequada. Desta maneira, cada aluno(a) teria condições de participar, sem que o conhecimento prévio de inglês fosse um obstáculo, uma vez que não precisaria apresentar um juízo sobre o texto, mas, simplesmente, compartilhar experiências de leitura. Eu procurava atuar como mediador dessas sessões, incitando à participação, organizando a discussão, provocando o debate e o engajamento, mas evitando apresentar minhas próprias interpretações, até o momento em que sentia que minhas ideias não mais pudessem determinar ou inibir o debate.

(...) a primeira construção de sentido, a primeira leitura, era nossa, não do professor. Esse tipo de aula nos forçou a pensar mais e exigia mais atenção para a língua (...)

(...) dava uma sensação de autonomia para construir sentidos quando liamos um texto,

uma capacidade de explorar um tema de ângulos diferentes (...)

Nada tinha uma resposta direta, tudo levava a uma reflexão coletiva e juntos chegávamos ao consenso. Todos na sala participavam daquele processo de interpretação de alguma maneira, o que era interessante porque pessoas que eram tímidas podiam dar suas opiniões.

Como Ricoeur (1977, 1978) nos lembra, a interpretação é condição ontológica da subjetividade, o reconhecimento do “eu” pelo esforço de compreensão do “outro”, o desejo de apagar a distância entre o interprete e o texto, um hiato que nunca pode ser completamente desfeito, mas que abre espaço para a representação de ambos. O processo de interpretação de textos funde-se com o processo de construção da subjetividade, no movimento de revelar e ocultar próprio do ato de significar. A interpretação é, então, percebida como trabalho fluido, realizado sob constante suspeita, em face do deslocamento contínuo dos sentidos. Na mesma direção, podemos retomar a noção de suplemento (Derrida, 1971) para falar de um processo interpretativo sempre inacabado e destituído de um centro, a um só tempo hostil e receptivo à possibilidade da presença e da totalidade. As práticas colaborativas que realizamos permitiram transformar o trabalho de produção de sentidos em sala de aula num movimento também mais aberto, distribuído e dialógico. Os alunos identificaram em nossa prática interpretativa a fluidez do jogo, o “toma lá, dá cá” produzido pelos “ângulos diferentes” que pareciam driblar a possibilidade da “resposta direta”.

Seus depoimentos suscitam alguns aspectos importantes do processo interpretativo, evidenciando que aquelas atividades representavam um esforço para desnaturalizar atitudes essencialistas diante do texto, fazendo-os reconhecer a multiplicidade, instabilidade e diferença nas posições individuais e em suas interpretações, também trazendo à tona a questão da contingência da significação, que está na base da interpretação colaborativa, uma vez que os sentidos fluíam entre os participantes, emergindo e se escondendo assimetricamente no processo de formulação e reformulação das hipóteses, exigindo, daqueles que se propunham a participar efetivamente do evento, a exteriorização de suas interpretações e a escuta das interpretações alheias, processo pelo qual os sentidos do eu atravessavam os sentidos do outro, na mesma medida em que os do outro pediam passagem entre os do eu, enfraquecendo ou fortalecendo-os. A necessidade de tomar posição, de decidir entre os sentidos que se

apresentavam figurava a disputa pelo poder da representação simbólica. Lembrando o que Fish (1980, p. 366) propõe sobre as mudanças que determinadas perspectivas interpretativas podem sofrer a partir do cotejo com interpretações concorrentes, pode-se dizer que “a mudança ocorre quando uma perspectiva desloca a outra, ao trazer consigo elementos que até então não teria sido possível considerar” na produção dos sentidos.

Um aspecto peculiar da incorporação de um novo sentido para a interpretação literária pelos alunos surge da análise mais detalhada de seu discurso, e pode ser também explicado pelas falas já apresentadas. De fato, ao vê-los usar a expressão “construir sentidos” em suas respostas, ouço claramente minha própria voz, já que eles não a utilizavam nos momentos iniciais do curso e costumavam fazer menção aos sentidos em termos de “o texto/verso/excerto significa...”, “o sentido/significado do texto é...”, ou “o texto/autor/sujeito lírico quer dizer...”. O excerto mais elucidativo dessa reformulação conceitual está no mecanismo de auto-correção que o aluno empregou, ao escrever: “percebeu-se que as conclusões, *ou melhor*, as interpretações mais coerentes...” [grifo meu], revelando, também pelo uso do plural, que não mais confia em sentidos “finais” ou “conclusivos” para os textos que lê. A isso se some o fato de que a expressão “interpretar textos”, significando “produzir sentidos”, tornou-se mais frequente em suas falas e passou a concorrer com a até então mais usual “analisar textos”.

Outro dado frequente apreensível nas respostas dos alunos pode ser exemplificado pelos excertos nos quais afirmam que “em vários momentos chegamos a experiências similares”, ou que “juntos chegávamos ao consenso”. Temos aí um aspecto mais complexo da questão, pois seria necessário discutir como e por que o sentido consensual tendia a sobrepujar as diferenças nas interpretações e quais as implicações disso. Não creio que os dados de que disponho – as respostas àquelas perguntas, os diários, meu e dos alunos, sejam adequados para produzir uma explicação mais aprofundada sobre o tema, uma vez que relatam as aulas e o processo de interpretação de maneira retrospectiva e não registram detalhadamente cada passo das negociações, todas as intervenções dos participantes, de forma que se pudesse reconstruir com clareza os modos como a situação de consenso se estabilizava. Não obstante, com base nos dados que tenho e, principalmente, na percepção que construí daquela experiência (inevitavelmente, uma percepção parcial, ideologicamente comprometida e esfumada pela ação do tempo), desejo refletir sobre algumas hipóteses.

A primeira delas faz-me retornar ao conceito de *habitus* para especular que impulsos

convergentes e paralelismos poderiam estar em jogo em nosso processo interpretativo, visto que, voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente, estaríamos provavelmente em trânsito por espaços sociais, culturais e simbólicos coincidentes, que não seriam os únicos pelos quais transitávamos individualmente, mas que permitiriam suficiente identidade de grupo e afinidade em nossos esquemas de percepção, nossas estratégias epistemológicas, nossa visada ideológica, de forma que o *habitus* interpretativo daquela comunidade de prática favorecesse a convergência, a despeito da afloração, em meio ao processo, da diferença e do conflito. Esta hipótese pode ainda ser refinada pela alusão ao que diz Fish (2007, p. 97-8) sobre as comunidades interpretativas:

(...) não é o caso de que a interpretação esteja limitada àquilo que existe de óbvio e não problemático ‘ali’, nem o caso de que os interpretantes, na ausência de tais limites, estejam livres para ler um texto da maneira que quiserem [...]. Os interpretantes estão limitados por seu conhecimento tácito do que é possível e do que não é possível fazer, o que é e o que não é razoável dizer, o que será e o que não será aceito como evidência numa determinada empreitada; e é dentro desses mesmos limites que eles veem e convidam outros a ver o fantasma dos textos que estão engajados em interpretar.”

Estaria, então, neste acordo tácito de uma comunidade cujas expectativas são compreendidas e subscritas pelos participantes, uma força mais específica de convergência no sentido do consenso, que se somaria às experiências possivelmente comuns que constituiriam e orquestrariam os *habitus* dos participantes. De fato, é possível que a ideia de interpretar colaborativamente, por mim definida como objetivo da disciplina e estabelecida como procedimento básico para nossas leituras, possa ter produzido o sentido de que o consenso seria a meta das interpretações, que o trabalho individual devesse apontar para a retenção, ao final, daqueles sentidos predominantes que seriam validados por todos e figurariam “a” interpretação produzida pela comunidade para um determinado texto. Neste caso, obviamente, há que se considerar também a maneira sintagmática como as interpretações eram negociadas na linha do tempo, a forma como a primeira manifestação era contestada e/ou reafirmada pela seguinte, e assim sucessivamente, até que parássemos, produzindo um movimento progressivo e cumulativo, propenso a reforçar a ideia de que o produto final fosse a forma “acabada” e de que os movimentos dissonantes ao longo do percurso devessem ser descartados.

A segunda hipótese que desejo entreter diz respeito à ação do professor no processo de construção do consenso. A função de mediação que cumpria projetava inequivocamente sobre mim uma responsabilidade maior pelo caminho que as interpretações perfaziam. Seu

direcionamento neste ou naquele sentido estava muitas vezes subordinado a minhas intervenções, chamando a atenção para esta ou aquela questão levantada por alguém, sublinhando este ou aquele aspecto por outros mencionados, ordenando o que faríamos a seguir, provocando ele ou ela a apresentar uma ideia, explorar um aspecto, dar seu depoimento. Sob esse prisma, não há como negar que a construção do consenso passava pelo meu aval, ainda que eu estivesse, no plano da consciência, imbuído do propósito de produzir interpretações, não *uma* interpretação, e ressaltar diferenças para estimular a negociação de sentidos. Porém, é provável que minhas ações tenham estimulado o vetor “diferença → conflito → conciliação”, em lugar do vetor “diferença → conflito → dissenso”, hipótese que se fortalece quando o diário de um dos alunos me diz que “a intervenção do professor de quando em quando nos conduzia à conciliação e ao bom senso”; ou mesmo quando leio em meu próprio diário:

O importante é que, mesmo tendo me “afastado” de exercer um controle excessivo sobre os rumos da aula, não sinto que algo tenha ficado “faltando”; pelo contrário, tenho a sensação que o texto tenha sido plenamente explorado e que sua interpretação foi mais rica do que aquela que eu poderia ter oferecido, caso tivesse centralizado a análise em meu próprio discurso.

Vejo uma curiosa ambiguidade nesta minha fala, uma vez que, de um lado, aponta para um movimento satisfatório de descentralização, especialmente pelo reconhecimento de que o resultado da produção coletiva de sentidos ultrapassaria o alcance dos esforços individuais, mesmo quando eu fosse, em comparação com a(o)s aluna(o)s, um leitor mais experiente nessa área cujos conhecimentos prévios de natureza técnica e acadêmica eram mais abrangentes do que os dela(e)s. De outro, ao dizer que nada “faltara”, fica a sugestão de que havia a expectativa de chegar a certo ponto, preencher certo espaço pré-concebido, atingir determinada meta, a qual se identificaria com meu próprio horizonte interpretativo, aqueles sentidos que já havia construído para o texto e que esperava, ainda que timidamente, que a(o)s aluna(o)s também construíssem. Essa constatação parece-me reforçar a ideia de um papel mais ativo que eu teria tido na produção do consenso, e de que tal consenso não seria necessariamente o espelho da minha própria interpretação, já que ela seria expandida no processo coletivo, mas que ele estaria pautado pelo horizonte de expectativas de minha própria leitura. De fato, não me recordo de nenhum processo de interpretação ao cabo do qual minha visão inicial sobre o texto tivesse sido radicalmente

transformada. Mas, teria sido esta uma possibilidade, considerando-se a questão da orquestração dos *habitus*, as forças de conciliação dos sentidos inerentes aos próprios textos e contextos, e a configuração de uma comunidade interpretativa, como já foi abordado? Além disso, minha situação de privilégio e poder, enquanto professor/mediador/especialista, teria em si mesmo tal potencial para a centralização/convergência que dificultaria/inibiria/impossibilitaria a construção de caminhos alternativos, ainda que fossem “outros consensos”?

Neste ponto, sinto-me obrigado a alimentar, a contragosto, outra hipótese: a de que o consenso fosse expressão da *imposição* de minha interpretação sobre as outras, como se, no embate dos poderes envolvidos nas negociações dos sentidos, os meus se apresentassem com o intento de censurar e silenciar os demais. Para que fosse eficaz neste propósito, dentro da estrutura de trabalho colaborativo que se instaurou, tal autoritarismo precisaria transformar a prática da negociação e colaboração em *aparência* de negociação e colaboração, convertendo-a numa encenação, estratégia ideológica que resultaria sorrateiramente no fortalecimento da interpretação correta, verdadeira e canonizada pela posição de poder e privilégio do agente controlador. Os mecanismos de sedução e dissimulação necessários para esse teatro nefasto não parecem estar ao meu alcance, ao menos conscientemente, porque revelariam que eu não acreditaria efetivamente na historicidade dos sentidos e que ainda conceberia o sentido e a verdade como ideais e metafísicos. Considero as explicações anteriores mais plausíveis do que esta última para justificar o consenso, no entanto, quero manter essa hipótese aqui mesmo, ainda que não acredite nela, primeiramente, porque não tenho argumentos definitivos para rechaçá-la por completo, sem imaginar que resquícios seus possam ter se manifestado; em segundo lugar, porque tê-la aqui ajuda-me a lembrar que não a desejo e, em última análise, lembrar que preciso dela me esquivar em minhas práticas futuras.

Em suma, a questão que está na base destas reflexões é a especulação sobre os sentidos construídos tanto para os textos que interpretamos quanto para as práticas de interpretação que realizamos, dentro das possibilidades e limitações inerentes ao contexto e aos agentes envolvidos no processo. Quaisquer que sejam as explicações para o predomínio do consenso nas interpretações que produzíamos (todas as anteriores, alguma(s) delas, ou outras que não vislumbro), creio que isso não deva ofuscar o dado fundamental da experiência, reconhecido de maneira quase unânime, segundo as respostas do grupo, de que um processo mais complexo, negociado, distribuído e descentralizado de produção de sentidos se instaurou e,

consequentemente, produziu transformações em suas concepções sobre a interpretação literária.

Os dados que discuti até este momento representam as tendências predominantes nas respostas, porém, é importante registrar alguns comentários que apontam noutra direção. Uma aluna, por exemplo, disse que o método de interpretação parecia “confuso”; outro sentia-se incomodado com a falta de uma sequência cronológica que organizasse os textos lidos; ainda outra lembrou que o melhor momento do semestre foi a única aula expositiva que houve, quando apresentei, à maneira de uma palestra, minha própria interpretação de um conto. Tais comentários nos mostram, mais uma vez, subjetividades, diferentes formas de aprender, que precisam ser levadas em conta pelo professor a fim de que sua prática seja mais inclusiva e receptiva às diferenças. Pode-se compreender o incômodo e a sensação de confusão quando o modo de interpretação se desenvolve sem um roteiro definido, como um processo não controlado por um método rígido. Essas reações dissonantes não devem ser descartadas sem que se considere seu potencial para desestabilizar, produzir crise e, portanto, renovar a prática a partir de seu interior, em busca de respostas às contingências de grupo e individuais. Por outro lado, elas também podem ser sintoma de resistência à transformação, como manifestação da força inercial dos modos tradicionais de aprender fortemente presentes no *habitus* interpretativo de nossa cultura escolar.

A preocupação mais constante que emergiu das respostas dos alunos diz respeito ao uso da língua inglesa para leitura e produção de textos. Enquanto alguns atribuíam suas dificuldades a falta de conhecimento ou proficiência, outros, que não viam o fato como um problema para si, entendiam que era um obstáculo para o grupo. Em geral, as dificuldades apareceriam enquanto estivessem lendo os textos sozinhos, antes das aulas, especialmente quando a linguagem se distanciava das formas mais coloquiais e correntes, o que era uma preocupação legítima, visto que os autores de textos literários frequentemente imaginam seu/sua leitor(a) como alguém experiente na língua e na cultura em que escrevem, perfil este que contrariava a formação da maioria daqueles alunos. Contudo, a despeito da lógica deste raciocínio, ele ainda deixa transparecer uma representação do sentido como totalidade, ou seja, a crença na existência de uma interpretação ideal, à qual os alunos poderiam “chegar” se tivessem conhecimento suficiente da língua para isso, como se existisse um momento epifânico em que a interpretação *certa* fosse conquistada. Avaliavam que as interpretações que faziam sozinhos, hesitantes e instáveis, não seriam percebidas como legítimas, pois apenas “dominando a língua” poderiam ter acesso aos sentidos verdadeiros.

O problema da leitura e escrita em língua inglesa havia sido previsto no momento do planejamento do curso, de forma que a seleção de textos levou em consideração tal dificuldade. Esse planejamento foi concebido com uma certa abertura e flexibilidade, a fim de que a disciplina pudesse ter seus rumos definidos com maior participação dos alunos. No caso da decisão sobre quais textos ler ao longo do período, ela foi tomada a partir da negociação, entre mim e os alunos, de um eixo temático que perpassaria os textos a serem estudados. O objetivo era tornar as leituras significativas, abordando questões que fossem de seu interesse e, com isso, motivá-los para as leituras, além de estender a prática colaborativa para outras instâncias da disciplina, não apenas a interpretação de textos. Considerando-se que eu teria de manter um programa idêntico para as duas turmas, a única restrição que fiz foi a de que o tema deveria ser o mesmo para ambas. O processo de escolha começou na primeira aula do curso, quando cada aluno(a) declarou por escrito quais eram os temas de sua preferência. Na aula seguinte, após ter tabulado esses dados, agrupando as sugestões, apresentei os resultados para ambas as turmas, indicando que, dentre as diversas possibilidades apresentadas, os temas preferidos foram, pela ordem: 1^o) desigualdades / diferenças sociais; 2^o) a mulher / o feminino / masculino x feminino; 3^o) mitos / mitologia grega; 4^o) política / crítica social.

Após discussão desses resultados com as turmas, o tema escolhido foi a diferença, vista sob o prisma das classes sociais, do gênero e das questões etnoculturais, uma solução que buscava atender ao interesse do maior número de pessoas possível. Atuei como mediador no processo de escolha, ocasionalmente comentando sobre a pertinência ou não de alguma alternativa, em função de questões pragmáticas ou curriculares. Por exemplo, posicionei-me contrário à sugestão de trabalhar com textos antigos de interesse histórico, uma vez que seria difícil encontrar textos adequados ao nível de conhecimento linguístico dos alunos e que pudessem contribuir para sua formação atual em língua inglesa. Também desestimulei, num segundo exemplo, o tema da mitologia clássica, porque era uma questão já abordada em outras disciplinas de literatura e, portanto, poderia se tornar repetitivo ou menos interessante do que um tema mais atual e relacionado com suas experiências no mundo contemporâneo.

Uma vez escolhido o eixo temático, selecionei o material para a disciplina, considerando, além da adequação ao tema, os critérios de extensão dos textos e grau de dificuldade linguística, tendo chegado a um conjunto composto por alguns poemas curtos, um conto, uma canção e uma cena dramática em forma de monólogo; em sua maioria, textos do século XX escritos em

linguagem razoavelmente acessível (tabela 1). Também procurei criar diversidade, optando por utilizar não apenas textos canônicos, mas incluindo gêneros fronteiriços ao literário, além de prever o uso de outras modalidades e meios como apoio para estudar alguns deles – filme, vídeo, imagens fotográficas, pintura e música. Imagino que o cuidado no processo de escolha de textos e materiais adicionais tenha sido importante para reduzir a distância que os alunos acreditavam existir entre a literatura e sua realidade. Não obstante, avalio que a estratégia mais eficaz para engajá-los genuinamente no desafio de ler textos literários numa língua estrangeira foi o processo de interpretação colaborativa, pois ele ajudou a criar um ambiente estimulante e convidativo para que os alunos desafiassem as barreiras que se interpunham.

Tabela 1: Textos selecionados para interpretação na disciplina Literatura dos Povos de Língua Inglesa I

Gênero	Título	Autor	Ano	Eixo Temático: Diferença		
				Etnocultural	Gênero	Classe
Poesia narrativa	Excerto do prólogo aos <i>Canterbury Tales</i>	Geoffrey Chaucer	c.1387		✓	✓
Poesia	Holy Thursday ^(*)	William Blake	1789			✓
Poesia	Ozymandias ^(*)	Percy Bysshe Shelley	1817			✓
Poesia	I Hear America Singing	Walt Whitman	1881		✓	✓
Poesia	The Man with the Hoe	Edwin Markham	1899			✓
Conto	Clay	James Joyce	1914	✓	✓	✓
Poesia	Richard Cory	Edwin Arlington Robinson	1922			✓
Poesia	The Cambridge Ladies Who Live in Furnished Souls ^(*)	e. e. cummings	1923		✓	✓
Poesia	To a Poor Old Woman	William Carlos Williams	1935		✓	✓
Poesia	In Westminster Abbey	John Betjeman	1940	✓	✓	✓
Poesia	When in Rome	Mari Evans	1970	✓		✓
Poesia	Pink Dog	Elizabeth Bishop	1979		✓	✓
Canção	The Way It Is	Bruce Hornsby	1986			✓

Teatro	Knock Knock	Daniel Beaty	2006	✓	✓
--------	-------------	--------------	------	---	---

(*) Estes textos foram selecionados para o curso, porém não foram objeto das sessões de interpretação colaborativa.

Ouvindo o que os alunos disseram sobre os empecilhos trazidos pelo que julgavam ser conhecimento insuficiente em língua inglesa, torna-se patente que as dificuldades se apresentaram, contudo, reconheceram também que foram capazes de enfrentá-las:

Quanto à interpretação em inglês, posso dizer que foi uma experiência difícil, mas interessante. O problema da língua afeta o nível de envolvimento de alguns alunos, mas em geral também aumentou nosso conhecimento de inglês, principalmente para aqueles como eu, que tenho grande dificuldade com vocabulário e gramática. No final, percebi que mesmo sem muita experiência e conhecimento, só com o interesse pela literatura, consegui enfrentar as dificuldades que tenho em inglês, podemos perceber o poder da literatura.

A percepção do conhecimento linguístico como obstáculo foi quase sempre atenuada pelo reconhecimento de que isso não impediu que participassem das sessões de interpretação. Embora haja algumas referências a não terem sido capazes sozinhos, e alguns não terem sequer tentado fazer certas leituras em casa, na sala de aula eles não se sentiam excluídos. Embora tenha percebido que, em alguns momentos, a experiência e o conhecimento prévio que alguns traziam poderiam ser usados como ferramentas de poder, capital cultural intimidativo para os demais, o trabalho colaborativo operava em diferentes níveis e produzia diferentes tipos de negociação que dificultavam a fixação de lugares discursivos privilegiados. Assim, no embate do diálogo em busca da significação, os participantes dispunham de diferentes armas para estabelecer sua agência: conhecimentos linguísticos, conhecimentos de literatura, experiências de vida, diferentes tipos de inteligência, capacidade argumentativa, poder de sedução etc. Nesse contexto, seria difícil eleger vozes hegemônicas para silenciar a maioria. A respeito das formas individuais de pertencimento e participação na comunidade de prática, o depoimento que segue é bastante ilustrativo:

Bem se levar-mos em consideração a minha grande dificuldade com a língua inglesa eu

posso dizer que meu aproveitamento foi excelente sem falsa modestia, pois eu procurei “colar” ou ficar próximo daqueles que tem um melhor entendimento da língua inglesa, e que fique bem claro pois quando eu sabia a tradução do verso e tal pessoa falava sua visão, se eu achasse outra coisa eu questionava, e por isso “enchi o saco” de muitos, se o assunto é do interesse a gente corre atrás, e foi o que eu fiz e assim pude participar integralmente das aulas. Já quando eu estava longe daqueles que me ajudavam, eu ficava calado a espera de um panorama geral da poesia do dia para depois levantar questões que pelo meu ponto de vista eram importantes para o entendimento, e questões que ninguém houvesse dito ainda ou até mesmo levantado mais eu esperava para falar depois de ouvir sobre todo o poema. Como já disse as minhas maiores dificuldades eram com a língua superadas essas eu gostei muito desse tipo de aula fiquei muito a vontade para responder as questões de aula e interpretar as poesias desse meu jeito “doido”.

Esse “jeito doido” de interpretar sugere a construção de um caminho muito pessoal que o próprio aluno reconhece como um tipo de desvio, uma atitude interesseira a qual, a um só tempo, contribui e usurpa. Se tomarmos o que Bourdieu (2008) diz sobre o ato desinteressado, lembraremos que a noção de interesse comporta dois eixos principais: um deles, a ideia do benefício próprio ou vantagem, que está muito ligada ao interesse econômico, ao lucro, numa confluência que bem se exprime pelo que na língua inglesa denomina-se “interest”, cujo significado se estende para o “juro” monetário, o ganho financeiro; o outro eixo, que pode se revestir com uma aura de “desinteresse”, é a ideia de que o interesse pressupõe a aceitação do jogo, o reconhecimento e acordo tácito em torno das regras de uma prática social da qual o sujeito participa/deseja participar porque percebe que “o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos” (p. 139). Creio que seja nesse sentido que o aluno desenvolveu seu “jeito doido” como forma de tirar vantagem da situação de grupo em que se encontrava, mas também porque, “desinteressadamente”, desejava contribuir e manter o jogo vivo, pois reconhecia a legitimidade da comunidade de prática e queria dela participar, aceitando suas regras e encontrando sua forma-de-ser entre elas.

Tal forma de engajamento com o grupo pode também ser interpretada à luz de um conceito que já utilizei incidentalmente, qual seja, a noção de agência, à qual podemos chegar por via do que foi dito acerca do “interesse”. Isto porque, segundo Giddens (2000, p. 16), a ação implica o “carácter intencional ou propositado do comportamento humano, realçando a

‘intencionalidade’ *como processo*.” A agência é processual na medida em que se concretiza historicamente, na articulação entre a potencialidade humana para agir (nos termos de Bourdieu, a *libido*) e a agenda coletiva, os pressupostos, interesses e poderes do grupo social que balizam a ação e a configuram como disputa assimétrica entre autonomia e dependência. Desta forma, a dimensão consciente do agir (a racionalização das motivações, intenções, juízos, possibilidades e objetivos) que condiciona a intencionalidade do agente deve coexistir com a sombra de “condições não conhecidas” e “consequências não intencionais”, já que a estrutura social (que é um processo, não um dado) tanto cria condições para e norteia a ação, como cerceia e limita as possibilidades de agir.

Assim, o aluno toma decisões e constrói estratégias para se fazer ouvir e para confrontar os poderes que o ameaçam (o conhecimento “superior” de língua inglesa de alguns alunos) e as regras que lhe desfavorecem (por exemplo, ter de ler textos em inglês), fazendo uso de seus próprios poderes (a amizade, a inteligência, a capacidade de abstrair e apropriar-se do capital cultural alheio para uso próprio) para se impor como jogador. Sua agência é *processo* de construção de si, como história da construção de seu pertencimento, a qual reverbera sobre a constante (re)construção do sistema social instável e mutante que é a comunidade de prática. Conhecer as regras do jogo e escolher como jogar pressupõe o que Giddens chama de “monitoração reflexiva da ação”, que a torna ato consciente e não mecânico. Neste ponto, onde encontramos a dimensão ética da ação, podemos retomar a noção freireana de “conscientização” como objetivo fundamental para a construção da agência, de uma perspectiva crítica, pois “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2008, p. 39)”, sempre a partir da construção dialógica/dialética na relação entre o “eu e o “outro”.

A perspectiva do *New London Group*, em seu manifesto coletivo sobre os multiletramentos (In: COPE; KALANTZIS, 2006), também corrobora a relação intrínseca que deve haver entre a prática pedagógica que se pretende crítica e a experiência comunitária, indicando que a crítica não se limita a compreender a relação entre sistemas sociais abrangentes, tais como política, ideologia, valores, religião, economia, mas também objetiva a conscientização, via imersão em práticas localizadas, sobre os papéis e identidades dos participantes, sobre as próprias práticas em que estão engajados, e sobre a relação que esses

participantes e suas práticas mantêm com os valores, ideologias, políticas, culturas e histórias de outros sistemas de conhecimento e prática social. Buscando construir a sala de aula como espaço não hegemônico e possibilitando que os aprendizes imaginem e experimentem “outredades”, a comunidade de prática pode funcionar, dependendo dos princípios sobre os quais está fundada, como rede de apoio e segurança, ao mesmo tempo que alimenta instabilidade e conflito, favorecendo a construção da agência crítica, quiçá, o empoderamento do sujeito.

O esforço crítico da prática pedagógica que organizei por meio das sessões de interpretação compartilhadas com aquel(a)es aluna(o)s pode-se entrever, portanto, na tentativa de construção de um espaço que pudesse favorecer a conscientização, estimular a construção das identidades e a agência crítica. Essa dimensão crítica consigo enxergar tanto no plano das intenções que projetei sobre a prática como nas práticas propriamente ditas, até onde posso compreendê-las, com base nos dados que tenho, em minha percepção subjetiva e nas racionalizações que sou capaz de fazer sobre tais dados e tal memória. É inevitável que muito se perca nesse processo, ideológico, de (re)construção da realidade a partir das contingências de minha perspectiva particular. Portanto, não posso construir uma representação da prática que seja totalizante/totalitária, afirmando que aquela *foi* uma experiência crítica; só está ao meu alcance dizer que ela *quis* ser uma experiência crítica e que avalio que ela *o teria sido* em muitos momentos. Também está ao meu alcance não me satisfazer com a representação, ideológica, pela síntese, com as generalizações, e buscar as nuances, matizes e veredas onde o processo possa se revelar de maneira mais complexa. Nesse sentido, gostaria de tecer alguns comentários sobre outros aspectos da experiência ligados à questão da crítica, partindo de mais depoimentos do(a)s aluno(a)s:

No momento em que traçamos o perfil da personagem, penso que demos vida a ela ao abordarmos nosso julgamento de valores pautado em trechos do poema. A Esposa de Bath se tornou mais tangível. Foi aí que percebemos como nossa concepção de mundo tem grande influência quando lemos um texto. Por isso, vejo que há de fato uma reconstrução de sentido pois cada um interpreta o texto de acordo com sua vivência.

Neste excerto do diário da aluna da turma da manhã registra-se um momento memorável daquelas aulas, que é necessário contextualizar. Estávamos em nossa segunda sessão de interpretação, trabalhando com o trecho do prólogo a *The Canterbury Tales*, de Geoffrey

Chaucer, no qual aparece pela primeira vez a mulher de Bath, uma das personagens mais marcantes da narrativa. Na aula anterior, havia apresentado algumas informações gerais sobre a obra – sua época, seu autor, seu enredo, contextualizando os versos que deveriam ser lidos em casa para posterior discussão naquela sessão. O texto que os alunos tinham à disposição é o que aparece na coluna esquerda da tabela abaixo, que inclui a versão original e uma atualização dos versos para o inglês moderno, necessária por se tratar de uma obra do final do século XIV.

PROLOGUE: THE WIFE OF BATH ²⁰	Tradução ²¹
A good WIF was ther OF biside BATHE, <i>There was a good WIFE OF beside BATH,</i> But she was somdel deaf, and that was scathe. <i>But she was somewhat deaf, and that was a pity.</i> Of clooth-makyng she hadde swich an haunt <i>She had such a skill in cloth-making</i> She passed hem of Ypres and of Gaunt. <i>She surpassed them of Ypres and of Ghent.</i> In al the parisshe wif ne was ther noon <i>In all the parish there was no wife</i> That to the offrynge bfore hire sholde goon; <i>Who should go to the Offering before her;</i> And if ther dide, certeyn so wrooth was she <i>And if there did, certainly she was so angry</i> That she was out of alle charitee. <i>That she was out of all charity.</i> Hir coverchiefs ful fyne weren of ground; <i>Her kerchiefs were very fine in texture;</i> I dorste swere they weyeden ten pound <i>I dare swear they weighed ten pound</i> That on a Sondag weren upon hir heed. <i>That on a Sunday were upon her head.</i> Hir hosen weren of fyn scarlet reed, <i>Her stockings were of fine scarlet red,</i> Ful streite yteyd, and shoes ful moyste and newe. <i>Very closely laced, and shoes very supple and new.</i> Boold was hir face, and fair, and reed of hewe. <i>Bold was her face, and fair, and red of hue.</i> She was a worthy womman al hir lyve: <i>She was a worthy woman all her life:</i> Housbondes at chirche dore she hadde fyve, <i>She had (married) five husbands at the church door,</i> Withouten oother compaignye in youthe – <i>Not counting other company in youth –</i> But thereof nedeth nat to speke as nowthe. <i>But there is no need to speak of that right now.</i>	<i>Uma mulher de Bath havia em cena; Mas era meio surda, o que era pena. De bons tecidos era fabricante, Chegando a superar Yprès e Gante. Tirar-lhe alguém na igreja a precedência No beijo da relíquia era imprudência, Porque ela abandonava as boas maneiras E perdia de vez as estribeiras. Seus lenços, feitos das melhores fibras, Por certo pesariam bem dez libras, Que aos domingos na testa carregava. Nas calças justas o escarlate usava, E era novo e macio o seu calçado; Rosto atrevido, belo e avermelhado. Em sua vida digna e benfazeja Cinco vezes casara-se na igreja — Fora os casos de sua juventude (Falar disso, porém, seria rude).</i>

²⁰ Disponível em: The Geoffrey Chaucer Page (Harvard) < <http://www.courses.fas.harvard.edu/~chaucer/teachslf/gp-par.htm> >

²¹ VIZIOLI, Paulo (org.). *A literatura inglesa medieval*. Ed. bilíngue – introdução, notas e tradução Paulo Vizioli. São Paulo: Nova Alexandria, 1992.

Como se tornaria praxe em nossos procedimentos interpretativos, começamos pelas observações, impressões e questionamentos trazidos pelos próprios alunos. Caminhamos pelo estranhamento às formas do texto original, pelas dificuldades de compreensão de vocabulário e estrutura, as quais foram respondidas coletivamente, através de minha mediação e eventual contribuição. Depois propus que confrontassem os sentidos produzidos pelo grupo até então com uma versão publicada em português (coluna direita da tabela anterior), de forma a suscitar nuances e variações de sentidos. A discussão foi se fechando em torno da construção da personagem, seus valores, sua personalidade e o que ela representaria na sociedade; paulatinamente, o grupo foi sendo seduzido pelo tom leve e irônico do texto e as interpretações passaram a desenhar a mulher como uma figura cômica, risível, seja por suas vestes exageradas, seja pela sugestão de sensualidade ou apetite sexual percebidos como inadequados para sua suposta idade (alguém pergunta: *ela era uma perua?*), seja por ações que eram interpretadas como egoístas, arrogantes ou hipócritas. Assim, o processo interpretativo do grupo ia construindo uma caricatura da mulher de Bath, procedimento necessário para impedir qualquer empatia, para afastá-la de nós, para torná-la *objeto*, para torná-la “outro”, não “eu”, pária, procedimento que permitiria que se tornasse *objeto de riso*, que fosse ridicularizada.

Em meio àquilo que parecia ser uma agradável discussão sobre um texto engraçado, uma voz se levantou, a de uma aluna que parecia um tanto irritada com aquilo que ouvia, perguntando: E se ela fosse uma mulher liberal, dona do seu nariz, que não precisava dar satisfação a ninguém e fazia o que queria? E se ela fosse mais forte que os homens e ficasse casada apenas enquanto fosse conveniente para ela?²² Essas perguntas tiveram um efeito paralisante sobre a discussão e produziram, primeiramente, um mal estar, depois, uma transformação radical nos rumos da interpretação, pois a comunidade teve de refazer seus sentidos diante do surgimento desta outra mulher de Bath que desafiava a que havia sido anteriormente construída, mais do que isso, teve de reconhecer o quanto suas interpretações estavam impregnadas de preconceito e sexismo, além de estarem legitimando despercebidamente o idealismo da moral cristã. Confrontado com o que podemos chamar de uma interpretação “feminista” dos versos, oferecida pela aluna indignada, o riso cessou.

Vem provavelmente de Bergson (2004) a teorização mais direta para o sentido social do

²² Reproduzo aqui apenas o teor, não a citação daquilo que a aluna disse, com base no que informa meu diário, visto que a sessão não foi gravada ou transcrita em tempo real.

riso. O autor argumenta que o riso social se caracteriza pela identificação de ações humanas como falhas, não necessariamente do ponto de vista moral, mas como desvio de conduta em relação às expectativas de comportamento em determinado contexto. Ele pode, assim, ter a função censora e corretiva, pois o observador “pune” com o escárnio o comportamento inadequado, o desvio, a transgressão. Frequentemente, nas obras literárias, o prazer que advém do riso não é uma questão meramente estética, mas “a ele se mistura uma segunda intenção que a sociedade tem em relação a nós quando nós mesmos não temos. Mistura-se a intenção inconfessa de humilhar, portanto, é verdade, de corrigir pelo menos exteriormente” (p. 102). Nesse sentido, ao punir a mulher de Bath com o riso, o grupo inadvertidamente corroborava o machismo e o moralismo que perpassam a obra, subscrição que foi interrompida pela manifestação de agência crítica da aluna questionadora, a qual induziu à revisão dos sentidos, a “monitoração reflexiva da ação” e permitiu o questionamento dos pressupostos que embasavam as interpretações.

É a esta sessão de interpretação que o trecho citado no diário faz menção, creio eu que muito por influência deste episódio, reconhecendo as possibilidades de “reconstrução de sentido”, assim como o papel da “concepção de mundo” e da “vivência” de cada um no ato de interpretar. Eu não saberia mensurar o alcance do episódio para os demais participantes, nem quantos ou quais outros momentos de reconstrução de sentidos e discernimento sobre os processos individuais de interpretação ocorreram. Suspeito que aqueles que se tornaram evidentes, seja pela observação da prática, seja pela análise dos dados coletados, não foram os únicos, o que me deixa otimista com relação a continuar explorando o potencial crítico da formação de comunidades de prática para interpretação colaborativa de textos literários.

Por outro lado, posso sem equívoco atestar o alcance daquela sessão para mim, e já deixei entrever que ela produziu marcas também sobre minha prática quando, há pouco, a descrevi como “momento memorável”. A reconstrução das interpretações pelo grupo e a maneira como se deu dispararam também um processo reflexivo sobre meu papel como mediador daquele evento, principalmente porque não estava “fora” do riso enquanto ele se fortalecia, não era mero observador da prática, pelo contrário, era peça importante para o funcionamento do sistema e estava conivente com o riso. Mais do que isso, fui também surpreendido pelo reconhecimento de que pude me deixar lançar em um movimento de violência simbólica, participando de sentidos que eram sabidamente contrários a meus princípios e a minha visão de mundo. Não que tenha sido um momento epifânico no qual repentinamente me descobri um moralista misógino, mas de

fato aquela percepção causou um estranho desconforto e um sentimento de humildade porque, por um lado, via a força da comunidade, tanto para ditar quanto para corrigir o sentido da prática, enfraquecendo o poder de minha *persona* de professor; por outro, também por força do espaço social, não apenas o espaço circunscrito daquele grupo, sentia também enfraquecidas as fronteiras de uma identidade que se pensava justa, humanitária e crítica.

As vozes do logocentrismo, idealismo, etnocentrismo e sexismo ainda podem falar, e falam, em/por mim, o que não é de todo uma revelação, visto que são vozes potentes em minha formação e ainda muito audíveis na experiência das culturas do mundo contemporâneo, como nesta tese pode-se ver, por exemplo, pela maneira cínica como venho mimetizando a “luta” dos sufixos flexionais de gênero em meu texto. Outrossim, a convivência com o riso pode também ter sido influenciada pelo “interesse desinteressado” na manutenção do jogo, pela aceitação tácita das regras daquela dança lúdica em torno da fogueira que expurgaria a ameaça feminina ao poder patriarcal e à moral cristã, como moeda de troca para que o jogo continuasse vivo, para que o propósito pedagógico da construção colaborativa se efetivasse. De uma maneira ou de outra, a crítica se deu. Que eu não tenha sido seu protagonista, só tem importância para minha vaidade, pois “o professor dificilmente percebe que, ao ensinar [...] ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985)

Desenvolver a capacidade de *escutar o “outro”*, buscando desafiar as barreiras da representação do “outro” pelo “eu”, é preceito fundamental para uma prática crítica, que vale tanto para o professor como para os alunos. Por isso, estimulava constantemente que nossas formulações tivessem a forma da pergunta, a fim de transformar esse recurso sintático numa ferramenta metodológica para a incitação ao diálogo e ao conflito: perguntar para/no/sobre o texto, perguntar para/em/sobre si, perguntar para/no/sobre os participantes da comunidade, perguntar para/em/sobre outros espaços sociais e simbólicos.

Ínúmeras eram as questões levantadas acerca da escolha de uma determinada palavra. “Por que o autor escolheu essa palavra e não essa?” Para essa questão a resposta não era curta, vinham a tona razões sócio-históricas, étnicas e culturais. O sentido do texto em sua totalidade, durante as análises, exigia uma junção de todos os elementos sobre os quais discutimos.

Esta fala aponta para um aspecto importante do diálogo pelo questionamento: a disposição para a complexidade que esse exercício favorece. Dessa maneira, o espaço da prática busca não escamotear aquilo que Morin (2002b) chama de “a incerteza humana”, a condição de instabilidade quanto à possibilidade do conhecimento nos planos psíquico, cognitivo-epistemológico e histórico-social. Por outro, lado, na mesma medida em que o questionamento torna o espaço aberto e convida a complexidade, a busca de respostas pode se transformar em antídoto contra a resignação, o ceticismo e a paralisia, não porque se deva chegar a respostas definitivas que convertam a incerteza em certeza, mas porque a manutenção do compromisso ético demanda a afirmação da agência, a tomada de posição consciente, *em meio à incerteza*.

No que tange ao questionamento dos sistemas mais amplos – o modelo econômico, a estrutura política, o sistema educacional, as relações transnacionais, a ordem planetária etc., a partir dos textos, de suas interpretações e das experiências intersubjetivas, creio que a prática do grupo nem sempre produziu um exercício crítico plenamente afinado com a perspectiva dos letramentos e suas bases pós-estruturalistas e pós-colonialistas, a despeito do exemplo há pouco apresentado, o qual desembocou em uma discussão sobre o patriarcalismo e a ideologia cristã cujo sabor muito lembrava a reflexão da crítica feminista e da desconstrução. O seguinte depoimento retirado de um dos diários oferece bases para possíveis explicações:

A seguir trabalhamos a canção “The way it is” de Bruce Hornsby. Ouvindo-a, meditando em sua melodia, ritmo e letra sentimos perpassar a mensagem ideológica: a opressão dos poderosos sobre os dominados e a dolorida declaração: Algumas coisas nunca mudarão. A canção cumpre sua função social pela mensagem passada e como ela é passada.

Desde a representação do texto como algo que “passa” uma mensagem, o comentário sugere lugares fixos, “o sentido no texto” que se transfere/transforma em “o sentido no leitor”, assim como identidades fixas, “os dominantes” que oprimem “os dominados”, numa construção que pouco alcança da complexidade dos processos de produção de sentido ou das relações entre sujeitos e/entre espaços sociais. Parece claro também o parentesco que tal binarismo mantém com a ideia de um “pensamento de esquerda” construído a partir do recrudescimento histórico das antinomias políticas e do reducionismo ideológico que elas ajudaram a produzir. Vejo três explicações para o surgimento não infrequente desses sentidos em nossas interpretações, embora

coexistissem com formulações mais complexas e contrárias ao reducionismo: em primeiro lugar, assim como no caso da mulher de Bath, tal visão participa ainda, embora cada vez menos, das representações que temos ao nosso redor sobre as relações entre os grupos sociais, assim, participava também das representações que produzíamos em aula; em segundo lugar, focalizando especificamente meu quinhão nesse processo, lembremo-nos de meu “marxismo torto” e de suas contradições que permitem suspeitar fortemente de minha influência nesse direcionamento (a esse propósito, por exemplo, ouço a voz daquela aula em que conceituei “ideologia”, a partir de Geuss (1988), em seus sentidos “descritivos”, “positivos” e “negativos”²³, dos quais a voz do aluno, via diário, retém: “os sistemas utilizados nas sociedades de todo o mundo para ‘controlar’ as massas”); em terceiro lugar, observando os textos selecionados para o curso, há que se constatar que os sentidos que os próprios textos favoreciam apontavam predominantemente para a reprodução do estereótipo opressor/oprimido, o que é compreensível por representarem as vozes de seus autores e dos contextos em que foram produzidos, mas o que também poderia ter sido desconstruído (e, algumas vezes, o foi) por uma agência crítica mais alerta.

Quando olho para trás e tento apreender um sentido mais geral para nossas sessões de interpretação, tentando sintetizar o que aprendi com elas, penso na noção de engajamento como metáfora da interpretação colaborativa, em três instâncias: *engajamento com o texto*, *engajamento com o outro*, *engajamento com o mundo*. A primeira instância diz respeito à relação dialógica entre leitor e texto que intrinsecamente define o ato de ler/interpretar. Entretanto, a metáfora de uma via de mão dupla conectando dois elementos separados não faz justiça a essa relação, uma vez que é uma imagem muito estável para representar a promiscuidade de encontros

²³ O autor propõe agrupar o debate difuso em torno do termo nessas três categorias, sendo a primeira, a dos sentidos descritivos ou “neutros”, aquela que abarca as noções de ideologia como visão de mundo, espectro das convicções, conceitos, crenças, atitudes, disposições psicológicas, motivações, desejos, valores e predileções dos grupos sociais manifestos em suas linguagens (textos, rituais, gestos, obras de arte, objetos da cultura), categoria, portanto, ampla, não explicitamente valorativa ou judicativa, visto que qualquer agrupamento humano, neste sentido, tem ideologia. A segunda categoria, a dos sentidos positivos, abarca aqueles que dirigem o conceito para um sistema de idéias ou visão de mundo que representa a *aspiração* a determinado tipo de organização social em particular, de forma que a ideologia de um grupo seria a representação de algo a ser construído, daquilo que se deseja atingir, donde esses sentidos frequentemente ganhem contornos prescritivos, ditando aonde ir e como agir. A última categoria diz respeito à definição de Marx, que produziu um sentido de ideologia como contingência das sociedades modernas e de sua estrutura econômica hegemônica, o capitalismo, pelo qual o interesse particular de um subgrupo transformar-se-ia no interesse geral do grupo, por meio de um processo discursivo de apagamento das contradições e incongruências entre a realidade e sua explicação, resultando na produção discursiva da ilusão, da falsa consciência sobre os fatos, necessária para que aquele subgrupo, a elite, mantivesse seu lugar de privilégio, poder e vantagem dentro do sistema.

que acontecem por via da produtividade interpretativa, e a multiplicidade de vozes que ganham vida em todo texto, principalmente naqueles que acolhem e estimulam conflito, questionamento, criatividade, tais como o fazem muitos textos literários. Além disso, o caráter comunal da leitura, mesmo silenciosa, está presente de maneira mais sutil naquilo que Korhonen (2006) chama de “comunidade de leitores solitários”: a comunidade de leitores de um mesmo texto, anônimos e distantes, cuja única ligação tênue e secreta é a obra que eles mantêm viva através do ato de ler – uma comunidade que não compartilha o mesmo senso de tempo, espaço ou identidade.

A segunda instância, que representaria o esforço de ir além da “comunidade de leitores solitários”, é o engajamento com o outro, que toma a forma de uma comunidade de prática interpretativa. Desse ponto de vista, professor e alunos constituem uma comunidade num sentido mais tradicional, aquela que é claramente identificável, limitada em número e definida pela interação em torno de um interesse ou atividade comum. Como tal, deve acolher heterogeneidade e assimetria, e ao mesmo tempo nutrir sentidos de pertencimento e confiança. Precisa negociar as forças do interesse coletivo, mas, simultaneamente, estimular o exercício da autonomia; ela deve estar fundamentada pelo princípio da liberdade e nutrir a construção da agência sem desconsiderar as exigências da convivência ética. Particularmente, no contexto de uma comunidade interpretativa, é válido afirmar que, até certo ponto e de forma contingente, ela constrói seus próprios modos de saber a partir dos recursos que tem à mão. Isto significa dizer que as condições para sua sobrevivência e sucesso não são determinadas por fórmulas pré-existentes; pelo contrário, elas devem ser construídas ao longo do sempre inacabado processo de existir enquanto comunidade. (BRYDON; COLEMAN, 2008)

A instância do engajamento com o mundo baseia-se na premissa de que a participação em uma comunidade de interpretantes pode produzir mudanças além dos muros de seu círculo. Na complexa rede de relações que constituem o tecido dos espaços sociais, pertencemos simultaneamente a inúmeras comunidades, que podem coexistir e se relacionar em diferentes níveis, espaços e tempos. Como um movimento imperceptível de ondas sonoras, reverberando pelo espaço, nossas identidades flutuantes movem-se de um círculo a outro, contaminando assistematicamente a vivência deste com a daquele. Aparentemente perdidos em meio às engrenagens dessa poderosa maquinaria, frequentemente nos esquecemos de que estamos, em diferentes níveis, espaços e tempos, inescapavelmente conectados aos movimentos do monstro. A interdependência entre o local e o global é condição ontológica da vida social. O foco, então,

deve ser direcionado para o grau de autonomia e o tipo de agência que podemos exercer, no meio do caminho. Nesse sentido, tento manter viva esta lembrança: tão verdadeiro quanto falso é o fato de que nossa pequena comunidade interpretativa *é* o mundo.

Até este ponto, concentrei-me no relato e crítica das percepções que eu e o(a)s aluno(a)s tivemos das sessões de interpretação. Muito brevemente, uma vez que os dados não trazem elementos que estejam diretamente ligados aos objetivos desta pesquisa, gostaria de comentar também as respostas que foram dadas àquelas outras perguntas respondidas *antes* da reflexão sobre as sessões de interpretação e que se dirigiam a sua formação pré-serviço: *Que papel a literatura pode ter na formação de seus futuros alunos? Como você pretende trabalhar com textos literários em suas aulas?*

Quando instigados a pensar o futuro e imaginar sua prática enquanto professores, os alunos produziram um conjunto de ideias muito mais fragmentado e menos consensual do que aquele produzido na avaliação das experiências passadas. Parece haver considerável incerteza e imprecisão nas representações de como serão suas aulas de literatura. Quanto ao papel que a literatura pode ter na formação de seus futuros alunos, duas tendências se destacam: aquela que entende a literatura como fonte de conhecimentos sobre o mundo, a sociedade e a experiência humana; e uma outra que atribui à leitura literária a função de despertar a atitude cidadã, pensamento crítico e reflexividade, muitas vezes traduzidos como a capacidade de “ler nas entrelinhas”. Tais respostas dialogam com os discursos que estão na base de sua formação.

Conceitos como os de cidadania e criticidade são paradigmáticos no discurso pedagógico atual e soam como palavras de ordem na construção da identidade do professor pré-serviço. As orientações governamentais para a formação desses professores “oficializam” essa perspectiva, que está sustentada pelos discursos de diferentes correntes no espaço acadêmico. Entretanto, um olhar mais atento às respostas dos alunos pode fazer brotar aspectos contraditórios deste consenso. Se, por um lado, a literatura é vista como um discurso socialmente construído que tem implicações sobre nossas ações no mundo, por outro, ela é simultaneamente representada como fenômeno transcendental, mágico, situado fora do alcance dos seres mortais. É o que se pode perceber, por exemplo, nos seguintes excertos, marcados por um tom superlativo e às vezes poético no modo de definir o que é literatura:

<p><i>Ela é na verdade o grande diário da vida, e o homem, é seu sujeito lírico.</i></p>
--

(...) apaixonar-se por essa arte é uma consequência inevitável (...)

“(...) significa mergulhar na essência do ser humano (...)”

(...) a arte de expressar através de palavras todo um mundo mágico da mente humana.

Diz-se da literatura, nessa visão idealizada, que possui um valor *fundamental, essencial ou original*, uma força capaz de *humanizar* o indivíduo, como se fora um objeto sagrado intangível. Para reforçar o mistério, ela é também retratada como um tesouro perdido, que está escondido, desconhecido, negligenciado por muitos na sociedade contemporânea, e cultuado por poucas mentes privilegiadas. Trata-se de uma concepção que remonta à tradição romântica e se coloca em contradição com a ideia de ensinar literatura como prática crítica, pois cria a imagem de uma entidade metafísica que projeta distanciamento e submissão. Recupera-se, então, uma imagem largamente difundida nos tempos em que ensinar literatura significava obediência às normas e validação da verdade, cuja imaterialidade e rarefação sócio-histórica impedem sua apreensão como um fenômeno transformador e em transformação na prática pedagógica.

Outro aspecto da questão surge quando analisamos o que dizem sobre como pretendem trabalhar com textos literários em sala de aula. As respostas arrolam técnicas e sugestões práticas diversas, porém superficialmente explicadas. Tendem a se concentrar nos objetivos de ensino, sem muita clareza de como chegar lá: é preciso motivar os alunos, estabelecer conexões entre a literatura e a vida “real”, explicar o contexto histórico e estético. Falam, também, sobre que tipos de texto ler, sobre usar novas tecnologias e trabalhar com música, cinema ou pintura, tornar a literatura acessível, atraente e divertida. Tudo isso é relevante e atual, contudo, uma parte do problema parece ter sido silenciada, deixada de lado: o momento em que texto e leitor estão face a face, perguntando um ao outro – *Quem é você?*

Assim como aconteceu com a concepção de literatura que discutimos anteriormente, a *interpretação* do texto literário também passou por um processo de apagamento em suas respostas, separando-se da prática pedagógica cotidiana, ofuscada em meio a diversos materiais, técnicas de interação, conteúdos, informações históricas, tecnologias, meios e outras mercadorias da indústria cultural. Assim, não dita, a interpretação literária se estabelece como um dado, algo

implícito que não precisa ser objeto de reflexão pedagógica. Suspeito que, e isto é uma especulação, por trás desse esquecimento haja resquícios de uma concepção de linguagem em que a mera presença da palavra instaura seu sentido, único e verdadeiro, não havendo necessidade de questionamento ou reflexão a esse respeito. Por outro lado, e na direção diametralmente oposta, poderíamos especular que interpretar textos literários lhes pareça um exercício tão subjetivo e inconclusivo que o apagamento da prática de leitura seria um ato de resignação diante da impossibilidade. Ou poderíamos ainda especular outras coisas entre essas duas hipóteses, ou fora delas.

Importante lembrar, neste ponto, que a prática de interpretação foi identificada como o momento mais rico e produtivo das aulas de literatura de língua inglesa, como visto anteriormente na reflexão que fizeram sobre nossa disciplina. Foi precisamente aquele momento que produziu as experiências mais significativas e prazerosas, a despeito do duplo desafio de serem textos literários e numa língua estrangeira. A não conexão entre os dois momentos, ou seja, a valorização da interpretação literária nas experiências que tiveram, e a sua desvalorização nas práticas futuras que imaginaram, abre espaço para reflexão sobre como o ensino de literatura na formação de professores dialoga com sua futura prática pedagógica. Quanto a isso, os dados que aqui analiso não permitem sequer especular. De qualquer forma, o trabalho colaborativo desenvolvido com os alunos revelou-se, em si mesmo, uma experiência alternativa àquela cultura tradicional de ensino de literatura que emergiu das representações dos alunos. A interpretação colaborativa estabeleceu-se como uma disposição para compartilhar ideias, questionar, assumir posições, reconhecer-se e reconstruir-se a si mesmo no diálogo com o outro, em síntese, disposição para a ação cidadã. Quero crer que nossas sessões de interpretação possam ter produzido algum tipo de crise, alguma rachadura, nessas representações, e que possam de alguma maneira se manifestar agora que muitos desses alunos estão, de fato, trabalhando com textos literários em suas próprias práticas pedagógicas.

Continuei desejando rachaduras depois que nossas aulas terminaram, e elas continuam em minha mira ainda hoje. No capítulo que segue, apresento mais um episódio desta busca; reforço, porém, como já disse anteriormente, que a nova narrativa não deve ser lida como uma consequência imediata ou resposta ao que acabo de descrever. Ela sequer é uma sequência, já que outras práticas se interpuseram entre ambas no período de aproximadamente um ano e meio que as separou, o que não significa dizer, por outro lado, que elas sejam absolutamente independentes

e que não haja conexão entre uma e outra. O que estou tentando dizer é que o objetivo deste estudo não é propor uma comparação formal desses dois eventos, mas apenas reconstruí-los e criticá-los como parte do processo autoetnográfico de construção de uma história mais ampla, qual seja, a autobiografia do esforço por uma prática crítica no ensino de literaturas de língua inglesa. Deixo a(o)(a) leitor(a), então, se assim o desejar, a tarefa de explicitar como essas práticas se tangenciam, se refratam, se imbricam, se sobrepõem e se explicam, mutuamente.

Outros lugares: letramento literário em ambiente digital

Era outra vez, noutro fim de tarde, a terça-feira do dia dezesseis de março de 2010. Novamente estou me preparando para iniciar o período letivo com uma turma do curso de Letras, agora na disciplina de “Literatura de língua inglesa VI”. Mas não só o nome da matéria é outro; outras tantas coisas também mudaram, entre elas, o fato de que estou morando a mais de dois mil quilômetros daquela nossa sala de aula em Mogi das Cruzes e tenho hoje mais autonomia sobre minhas práticas porque agora trabalho como professor de uma instituição pública de ensino superior, já não me sinto cerceado de maneira tão imediata pela pressão dos interesses comerciais e de mercado, os quais muitas vezes determinam a filosofia de trabalho e a pedagogia das empresas educacionais do setor privado. Não são apenas novas coordenadas geográficas, portanto, mas transformações de natureza humano-ecológica que acompanham a mudança espacial e introduzem a experiência salutar de estrangeirar-se, revirar-se a novas vivências do corpo e do espírito, novos espaços sociais e simbólicos, novos olhares *para e de*.

Sob esse aspecto, há um quê romântico nas representações que construo de minha gentil diáspora, o qual paira sobre as razões mais prosaicas (a necessidade econômica, a estabilidade profissional, o *status* da posição) e é infinitamente mais literário do que o contracheque: por um lado, busco restituir o sentido quixotesco de minha carreira, pois agora, doce ilusão, minhas práticas vão ocorrer neste lugar mais “puro”, mais arredo aos interesses vis do capital, onde a educação é de fato prioridade e onde posso, conseqüentemente, saldar a dívida que me impus de, tendo sido formado exclusivamente em instituições públicas ao longo de toda minha vida, retornar pela primeira vez a uma delas para trabalhar a fim de que outros tenham as oportunidades que tive; por outro, há um mito pessoal, não planejado, que se encaminha, pois o filho retorna à região de onde vieram seus pais retirantes nordestinos, reencontra suas raízes apenas para descobrir quão igual e diferente o centro é da margem, exceto pelo sabor inequívoco da comida temperada com coentro que posso hoje experimentar como se minha mãe mesma estivesse botando no prato fumegante antes de eu ir, de camiseta branca, *shorts* azul-marinho, meias brancas e tênis Conga azul-marinho, para a escola.

Mas é da universidade que estou a caminho desta vez, trazendo entre os livros e papéis em minha bolsa uma expectativa semelhante àquela que trazia no outro também começo de noite lá em São Paulo. Isto porque novamente vou coletar dados para a pesquisa e, mais do que isso,

porque carrego algo novo, a proposta de um prática cujo formato vou testar pela primeira vez. Sob influência das teorias dos letramentos, estou convencido da necessidade de criar um diálogo entre a linguagem da sala de aula e as linguagens, especialmente as do mundo digital, que se disseminam do lado de fora do espaço escolar em meio às velozes mudanças tecnológicas destes nossos tempos. Porém, apesar de ter nascido no Brasil, posso ser ao menos cronologicamente identificado com a geração norte-americana dos *Boomers* (Gee, 2004), cuja educação formal se deu em larga escala antes da revolução digital, já que não sou digitalmente muito bem letrado e estou entre aqueles que desconfiam e, sem admitir, temem o admirável mundo novo; desconfiança e temor que, quando não têm efeito paralisante, não são necessariamente coisas ruins.

Assim sendo, consigo vislumbrar uma atitude ousada na qual mergulharia em um processo de exploração intensa daquilo que Knobel e Lankshear (2010) identificam como educação via *DIY media* (tecnologias de fazer-você-mesmo), abrindo totalmente a prática pedagógica para que se resolva por meio de e em meio às práticas sociais digitais atualmente em desenvolvimento, apoiada em tecnologias de *podcasting*, *audio mixing* e *remixing*, *photoshopping* e *photosharing*, *video making* e *video editing*, *gaming*, *flash* e outros nomes que em português não significariam o mesmo. Consigo vislumbrar e creio mesmo que não está muito distante o dia em que aceitarei o risco, principalmente porque o(a)s aluno(a)s que vou encontrar daqui a alguns minutos são, diferentemente de mim, *Millenials* (Gee, *ibid.*) e provavelmente teriam muito a dizer/fazer, caso eu tomasse esse caminho. (Quando chegar ao final deste semestre, terei uma avaliação um pouco diferente do grau de envolvimento com as tecnologias, o grau de letramento digital dessa turma, que só posso dividir aqui como um conjunto de impressões, uma vez que os dados que colherei não darão informações seguras sobre isso, mas chegarei a algumas conclusões apoiado no conhecimento informal e não sistematizado que construirei: não há entre ele(a)s usuário(a)s aficcionado(a)s e exploradore(a)s das inovações tecnológicas do mundo digital, na média, como eu, utilizam a internet para comunicação via *e-mail*, pesquisa com fins educativos e participação nas redes sociais mais populares; uma minoria, entretanto, revelar-se-á pouco familiarizada com os recursos da rede e o trânsito no ambiente digital, o que me permitirá inferir que nossas práticas poderão ter dado alguma contribuição nesse sentido.)

Contudo, por hora, tomo o caminho da parcimônia e trago em minha bolsa apenas a oferta

de um *site* e *blog* para onde estou transferindo aquela velha e estimada amiga de tantos anos, a interpretação colaborativa de textos literários. Creio que ela se adaptará bem à nova morada e concordo com Jenkins sobre a importância de explorar educacionalmente a cultura participativa que floresce no mundo digital na qual “aprendemos *uns com os outros* no processo de *trabalhar coletivamente* para atingir objetivos comuns” (2010, p. 233), definição que serviria também à minha concepção sobre interpretação colaborativa desde há muitos anos. A questão é que o ambiente digital abre novas possibilidades a essa prática em virtude dos novos sentidos, novas formas de construir sentidos, portanto, novas epistemologias que se desenvolvem e cujas implicações pedagógicas estão no cerne das teorias dos novos letramentos, como revelam os trabalhos de Cope & Kalantzis, 2006; Lankshear & Knobel, 2008a/b; Knobel & Lankshear, 2007, 2010; Gee, 2004; Snyder, 1998, 2000; Baker, 2010; Kress, 2007, entre outros.

Ao caracterizar os letramentos como dêiticos, ou seja, sujeitos a um movimento constante de transformações espaço-temporais em função dos deslocamentos próprios dos contextos específicos em que se dão, Leu et al. (2004) enfatizam a condição complexa e velozmente mutante de práticas pedagógicas que agora precisam reconhecer e incorporar recursos tecnológicos que são em si mesmos epítome de transformação e velocidade nas relações dêiticas do ciberespaço. Uma vez que as culturas da contemporaneidade estão imersas nesse *ethos*, práticas escolares que as excluam estarão fadadas a serem parcialmente iletradas, e não há educador que não tenha de lidar com tais transformações, de maneira mais ou menos voluntária, e pagar o preço das inquietações e incertezas que elas produzem. Nesse sentido, volteiam também em minha mente perguntas semelhantes às que Snyder (2000, p. 39) reconhece serem frequentes entre nós: O que podemos fazer, de maneira sensata, com essas tecnologias? De que maneira elas impactarão nossas práticas? Que lugar ocupam em relação a nossas prioridades educacionais? A que interesses servimos ao integrá-las ao nosso cotidiano? Como avaliar seu uso? Que tipo de mundo estamos ajudando a construir, ao incorporá-las da maneira como as estamos incorporando?

Mas o estacionamento do campus não é o melhor lugar para tanto questionamento, além do mais, a experiência de levar a prática ao espaço digital ainda não começa esta noite, já que estamos apenas no início do curso e trago as boas novas em meio às obrigações tradicionais deste primeiro encontro: apresentar o programa de ensino, a bibliografia, as leituras previstas, os tipos de atividades que iremos desenvolver, as expectativas e formas de avaliação. Como já havia sido

informado pela lista de matrícula na disciplina, não é a primeira vez que trabalho com quinze dos vinte e um alunos e alunas que neste momento dirigem-me seus olhares curiosos e um tanto desconfiados, enquanto discorro sobre os objetivos de nossas aulas. Diferentemente do que ocorria na prática anterior, a aula é agora toda conduzida na língua inglesa, já que se trata de uma turma mais amadurecida que traz conhecimentos prévios mais sólidos da língua, em sua maioria, tendo já passado por outras experiências desta natureza ao longo do curso e tendo frequentado aulas neste formato por pelo menos quatro semestres.

Atendendo ao que diz o projeto pedagógico de nosso curso, esta disciplina objetiva oferecer subsídios para que vocês possam relacionar a produção literária aos discursos críticos acerca dos embates culturais, políticos e econômicos gerados pelo processo de descolonização dos países anglófonos no século XX. Além da perspectiva pós-colonial, também nos interessaremos pelo discurso sobre e das minorias em literaturas de língua inglesa, de forma que o que buscamos, em suma, é trabalhar com textos literários e teorias que ofereçam um “outro” olhar, uma visão alternativa aos discursos dominantes no século XX e às obras do cânone. Para isso, estudaremos os seguintes temas:

1. Anglofonia, colonialismo e pós-colonialismo: panorama histórico
2. Introdução às teorias pós-coloniais: conceitos e problemas fundamentais
3. África
 - 3.1. Chinua Achebe (*Things fall apart*)
 - 3.2. Grace Ogot (“The rain came”)
4. Caribe
 - 4.1. Derek Walcott (“Egypt, Tobago”)
5. A herança aborígine
 - 5.1. Austrália: Gail Jones (*Sorry*)
 - 5.2. Canadá: Tomson Highway (*Kiss of the fur queen*)
6. Literatura afro-americana
 - 6.1. Langston Hughes (“The negro speaks of rivers”/“The weary blues”)
 - 6.2. Ralph Ellison (*The invisible man*)
 - 6.3. Alice Walker (*The color purple*)
 - 6.4. Daniel Beaty (“Knock knock”)

De fato, o que vocês estão dizendo corresponde à minha expectativa, pois esta é a única disciplina do curso, atualmente, que aborda a perspectiva pós-colonial e é compreensível que vocês não tenham lido ou tido contato com nenhum desses autores e obras, exceto aqueles que já assistiram ao filme A cor púrpura. Vocês gostaram? Sim, eu também... tem uma coisa curiosa sobre o filme, porque eu às vezes fico meio reticente em trabalhar com adaptações de obras literárias para o cinema: quando o objetivo é lidar com o texto, nem sempre inserir o filme na

discussão é uma boa experiência ... dependendo do filme. Mas no caso d'A cor púrpura, a própria autora participou ativamente da elaboração do script e aprovou o resultado da adaptação – então acho que é um caso diferente. Não, não vou exibir o filme pra vocês, mas recomendo; nós vamos trabalhar com parte do texto apenas. Ah, mas ela tem outros papéis dramáticos interessantes, esse não foi o único não ... é, houve mesmo muita controvérsia nos Estados Unidos em torno do filme ... um diretor branco pra dirigir um filme como esse ... por que um retrato tão negativo e rancoroso do homem afro-descendente ... homossexualismo ... mas eu interpreto mais como simbólico do que sexual ... sim, eles são ...

Bem, voltando a nossa programação, pretendo ser bastante realista em relação às leituras que vocês devem fazer; estou levando em conta as dificuldades para ler e obter os textos originais, então vamos fazer o seguinte – vou colocar à disposição de vocês cópias dos textos cuja leitura é obrigatória para esta disciplina. Vocês deverão ler todos os textos mais curtos por completo (os poemas, o conto, os capítulos teóricos), quanto aos romances, selecionei capítulos para nossa discussão e vou encaminhar as coisas de forma que vocês possam se programar para fazer as leituras ao longo do semestre; vocês já têm as datas previstas aí no programa. Acho muito importante que se organizem para as leituras, pois terão algo para ler toda semana até o final do semestre (olhares curiosos convertem-se em olhares preocupados ou desapontados). Além disso, tem uma novidade que nós vamos experimentar: o programa será dividido entre as aulas presenciais convencionais e atividades não presenciais que serão desenvolvidas em um site e um blog que já estão no ar para nosso uso – a propósito, estes são os endereços: <https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/>; <http://ufs-englishliterature.blogspot.com/> ... (olhares ainda preocupados, mas novamente curiosos).

Informo-lhes que o conto “The rain came”, os poemas “Egypt, Tobago”, “The Negro speaks of rivers”, “The weary blues”, a cena dramática “Knock knock” e as oito primeiras cartas de *A cor púrpura* serão discutidos no *blog* enquanto os textos teóricos e os outros romances serão estudados nas aulas presenciais. Em seguida, começo a apresentar-lhes o *site* construído para a disciplina, navegando por suas páginas, explicando seus recursos, seu funcionamento, os objetivos e as regras da comunidade interpretativa que formaremos. As atividades não presenciais no *site* e *blog* terão um papel importante no desenvolvimento da disciplina, uma vez que esses espaços foram concebidos como meios para a construção do diálogo crítico em torno de textos literários e das teorias de que o curso se ocupará, motivo pelo qual a participação em tais

atividades responderá por cinquenta por cento da avaliação semestral. O *site* (figura 1) abarca três eixos principais, a saber: a) informações gerais sobre o curso – programa, bibliografia, calendário, quadro de avisos; b) recursos de apoio aos alunos – *links* para *sites* de interesse, materiais (textos, apresentações, vídeos) utilizados em sala de aula; c) páginas da comunidade interpretativa – informações, regras, calendário das sessões de interpretação, textos literários para discussão, vídeos produzidos/indicados pelos alunos e pelo professor.

Figura 1: Mapa do *site* “Literatures in English: postcolonial and minority groups”

A página inicial do traz, além de *links* para todas as demais, um quadro de avisos que instiga à participação, informa o que está acontecendo e lembra prazos e datas de atividades. Há também um título, “Food for thought”, abaixo do qual, ao longo do período, serão colocadas algumas imagens e charges relacionadas com o tema da comunidade; digo aos alunos que podem contribuir, enviando coisas que encontrem e considerem interessantes para esse item. Percorro as páginas que trazem as informações gerais sobre a disciplina e sobre cujo conteúdo já conversamos naquela mesma aula; quando mostro-lhes os espaços que abrigarão os materiais (alguns já disponíveis) e *links* para páginas de interesse, recomendo novamente que enviem sugestões e arquivos que julguem ser úteis ao grupo. Porém, é quando passo a comentar as

páginas da comunidade interpretativa que meu entusiasmo aflora, visto que tenho expectativas ambiciosas quanto ao funcionamento e participação da turma. *Quantas vezes devem postar no blog? Não sei ... não sei ... acho que não posso quantificar isso; espero que todos participem o máximo que puderem ... mas pelo interesse, não para cumprir alguma cota. Claro, claro, tem a avaliação – não se preocupem: os critérios para determinar o que será satisfatório ou não em termos de participação nós definiremos ao final das atividades, com base na média do grupo, e devo considerar também o tipo de intervenção, não apenas a quantidade.*

Digo-lhes que a comunidade online será relativamente autônoma, no sentido de que funcionará segundo regras e objetivos particulares, mas que também será complementar às aulas presenciais pois os debates que lá se farão ocorrerão paralelamente ao desenvolvimento do curso presencial e serão inevitavelmente alimentados pelo que acontecerá em nossas aulas, alimentando-as, reciprocamente. *No contexto da sala de aula somos uma comunidade no sentido mais tradicional, delimitada fundamentalmente pela convivência em um espaço-tempo claramente definido, do ponto de vista físico e institucional. Isso também determina, ou melhor, circunscreve os papéis, as regras, as motivações e o diálogo que sustentam as práticas do grupo. Quando se introduz o espaço-tempo digital em práticas pedagógicas dessa natureza é possível, do meu ponto de vista, desejável, que as configurações desse outro tipo de comunidade contaminem e sejam contaminadas pelo ambiente presencial ... é a minha primeira vez também ... pois é, vamos esperar que tudo funcione direitinho ... mas seria legal vocês lerem a tese quando estiver pronta ...*

O objetivo de nossa comunidade virtual é constituir-se como espaço privilegiado para a interpretação colaborativa de textos literários, expandindo as possibilidades de interação e construção de conhecimentos e trazendo ao centro da cena aquilo que, de meu ponto de vista, nunca se deve calar no ensino e na pesquisa nesta área: o próprio texto literário. O trabalho mais formal com as teorias e a contextualização das obras ficará reservado para as discussões em sala de aula, as quais, no entanto, estarão também repletas de espaços para as interpretações. Contudo, sendo ações paralelas, a expectativa é que os movimentos interpretativos de fruição, análise, teorização, discussão, construção e reconstrução de sentidos se sobreponham livremente em trânsito entre os dois ambientes. Tal maneira de conceber a relação entre aulas presenciais e atividades *online* remete ao que Lévy (2000) propõe quando fala sobre a relação entre o ciberespaço e a cidade, como forma de articulação que “não consiste em *eliminar* as formas

territoriais para *substituí-las* por um estilo de funcionamento ciberespacial”, mas “compensar, no que for possível, a lentidão, a inércia, a rigidez indelével do território” (p. 195). Não creio que o território, o espaço físico, seja necessariamente expressão de “lentidão”, “inércia” e “rigidez”, porém, considero a metáfora sugestiva para referir práticas pedagógicas “territorializadas” entre os muros da tradição e das instituições que podem se beneficiar de um tal choque produzido pela desterritorialização ciberespacial.

Nosso alvo será construir uma comunidade de prática, no sentido articulado por Gee²⁴ (In: COPE; KALANTZIS, 2006, p. 50-68), a partir de autores como Lave, Brown e Campione, que a entende como espaço flexível, experiencial e contingente de produção de conhecimentos no qual, diferentemente das comunidades de ensino tradicionais, a medida do valor pedagógico não está na aquisição de conteúdos, mas na possibilidade de nutrir a construção de novas agências e identidades. Trata-se de uma prática eminentemente participatória, pois seus membros devem se organizar pelo objetivo de um trabalho coletivo de interesse comum, o que não significa homogeneização das tarefas e formas de participação, pelo contrário, requer envolvimento em múltiplas e diversas ações que impliquem lançar mão de e/ou produzir diferentes conhecimentos que são partilhados entre os participantes em benefício do objetivo do grupo, de forma que os diferentes níveis e tipos de conhecimento trazidos à cena sejam convertidos em bens para a comunidade, portanto, públicos, que podem ser acessados, transformados e utilizados como “andaimes” para a aprendizagem, de acordo com os interesses e necessidades idiossincráticas dos indivíduos.

Essa concepção pode ser articulada com elementos que, segundo Lévy (*ibid.*), constituem princípios norteadores das comunidades virtuais, a saber: a interconexão, a cultura participatória e as afinidades de interesse. A interconexão, interpretada sob licença poética, corresponderia ao investimento libidinal como pulsão basilar que movimenta a existência mesma do ciberespaço e é a espinha dorsal da cibercultura; não existem práticas sociais em meio digital que prescindam da realidade técnica da interconexão e do desejo humano de interconexão, consequentemente, em

²⁴ Os sentidos que Gee dá à comunidade de prática enfatizam e valorizam a afinidade que há entre essa concepção e a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho no capitalismo avançado. Apesar de reconhecer a aproximação entre essas formulações, opto por recortar esse aspecto de sua visão, pois entendo que uma prática de *letramento crítico* não deva estimular a aceitação não problematizada dos desígnios do mercado como parâmetro para a formação escolar. Não obstante, sua conceptualização designa uma forma de organização que, se por um lado pode interessar ao modelo econômico hegemônico e corresponder a formas de organização existentes no ambiente empresarial, pode, por outro, também servir aos propósitos de práticas pedagógicas críticas e assim permitir a eventual reflexão crítica que se deseje/necessite fazer sobre esse próprio modelo.

meio à (con)fusão das categorias de usuário e produtor, sujeito e objeto da interconexão, também não se pode imaginá-las sem o preceito da participação e da produção coletiva. Interconexão e participação estão na raiz da construção das regras tácitas de funcionamento das comunidades virtuais, como se vê, por exemplo, no desenvolvimento da “netiqueta” de que “se aprendermos algo lendo as trocas de mensagens, é preciso também repassar os conhecimentos de que dispomos quando uma pergunta formulada on-line os torna úteis” (p. 128). A motivação para a manutenção dessa ética da participação advém do fato de que são construídas “sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca” (p. 127).

A noção de espaços de afinidade também está presente em Gee (2004), para quem tais redes podem agregar pessoas cujos pontos de vista diferem dramaticamente em relação a outros temas, o que ameaçaria sua convivência numa comunidade tradicional, as quais, no entanto, podem se descobrir interconectadas em processo de colaboração pelo interesse em um projeto virtual comum. Dentre as características apontadas pelo autor, destaco as seguintes, como perspectivas que desejo para que nossa comunidade interpretativa venha a se caracterizar como espaço de afinidades: construção de interesses comuns que sobrepujem, sem apagar, as forças centrífugas das diferenças sociais, econômicas e etnoculturais; exercício efetivo de trocas e cooperação entre sujeitos de capital cultural heterogêneo; participação diversificada e distribuída, produzindo dispersão de conhecimentos; inversão e mobilidade nos papéis de liderança entre os participantes; criação de condições para (re)construção de identidades e agência crítica. Todavia, devo lembrar que nossa comunidade não nascerá a partir do fluxo mais espontâneo, voluntário e circunstancial de aproximações e afastamentos produzidos pelo engenho interconectivo da rede mundial, mas será forjada a partir da determinação assimétrica intrínseca ao poder da instituição e do professor. Isto não elimina a possibilidade de construção do espaço de afinidades, visto que a *convergência* do(a)s aluno(a)s para esta instituição, este curso e esta disciplina pressupõe, idealmente, ao menos a disposição e o desejo para o engajamento em um projeto comum. Ademais, tenho a expectativa de que o exercício da convivência virtual por afinidades que já vivenciam fora dos muros da instituição possa injetar a ética das afinidades em nossa comunidade interpretativa por via do empréstimo que faremos de algumas tecnologias, linguagens e epistemologias oriundas dos grupos virtuais.

Mas estou pensando muito adiante: há ainda muitas pequenas coisas a resolver antes

mesmo que nos constituamos “oficialmente” como uma comunidade virtual. *Certo ... vamos às questões práticas: nossos ambientes digitais serão fechados, acessíveis apenas aos membros da comunidade, então estou passando uma lista para que vocês informem seus endereços de e-mail e eu possa cadastrá-los tanto no site como no blog; assim que eu fizer isso vocês devem receber uma mensagem com o convite e um link para participar. Outra coisa, participar das discussões não é a única responsabilidade de vocês na comunidade, todos deverão produzir um pequeno vídeo de até dez minutos comentando as obras e/ou o próprio debate – depois eu explico em detalhes o formato desses vídeos – e eu gostaria de definir já hoje quem vai fazer o quê e quando. Tá bem, então, aqui na lousa vocês têm um código pra cada vídeo que deve ser feito – a turma tem vinte e um alunos – então ... estão marcados F-1 a F-10, I-1 a I-5, R-1 a R-6, ... então, vinte e um vídeos no total ... já já eu explico. Como fazemos – sorteamos? Vocês escolhem, então. Uma sugestão: posso pedir àqueles que já estão mais familiarizados com upload de vídeo na rede, que têm acesso fácil e também se sentem mais seguros pra gravar o vídeo em inglês que sejam os primeiros a fazer? Assim os demais terão mais tempo pra se preparar. Pode ser? Ok ... então, quem? Obrigado, Júlia; quem mais? Paulo ... eu vou anotando aqui na lousa, ... depois? Tatiana e Luiza, certo²⁵. Podem escolher ... aqueles que não estão presentes a gente resolve depois. Ótimo, “thank you”. Vamos ficar por aqui hoje; a lista de presença? – e os e-mails? Hoje não há mais tempo ... é bom ficar um pouquinho de suspense ... assim vocês não faltam à próxima aula ... “See you all on Thursday, good night”.*

No dia seguinte, após cadastrar na comunidade virtual o(a)s aluno(a)s presentes na noite anterior, faço algumas alterações no *site*, acrescentando informações e enviando materiais para uso futuro. O que não houve tempo de lhes mostrar ontem foi a programação específica das cinco sessões de interpretação previstas para acontecer (tendo acontecido) entre cinco de abril e vinte de junho. Estou, portanto, a pouco menos de três semanas do início das atividades *online*, período que servirá para leituras e preparação do(a)s aluno(a)s, para resolver questões administrativas em torno dos espaços virtuais, e para contextualizar os estudos pós-coloniais nas primeiras aulas presenciais. Estou agora tranquilo com relação à possibilidade de algum entrave à proposta da comunidade virtual que pudesse ser provocado por problemas de acesso à rede ou outro impedimento estrutural que inviabilizasse sua realização, pois ontem quando o(a)s consultei

²⁵ Os nomes que utilizarei para identificar o(a)s aluno(a)s participantes da pesquisa são fictícios, conforme os anexos que trazem a transcrição das discussões no *blog*.

sobre isso, disseram que já utilizam a internet, especialmente as redes sociais, os serviços de pesquisa e a comunicação via *e-mail*, portanto, poderiam participar sem maiores problemas, a despeito de algumas reclamações sobre a qualidade da conexão que utilizam (*devo perguntar na próxima aula também aos que não compareceram na noite passada*).

À minha frente, a tela do computador carrega a página “Schedule” para que eu a atualize com a inclusão dos nomes ontem definidos e das datas em que cada aluno(a) deverá enviar seu vídeo para a rede a fim de que possa ser exibido no *site*. Lembro-me que ainda não o(a)s cadastrei no *blog* e mais uma vez lamento não ter conseguido encontrar entre os serviços gratuitos uma maneira de manter *site* e *blog* hospedados em um mesmo endereço, pois teria sido mais funcional ter todos os recursos necessários organizados em um único espaço, nos moldes do que Lankshear and Knobel (2008b, p. 139-177) consideram ser as formas híbridas recentes dos *weblogs*, as quais tendem a combinar diferentes gêneros digitais, incluindo diferentes recursos tecnológicos que possibilitem a leitura multimodal e hipertextual, além de formas de interação cada vez mais dinâmicas. Contudo, considerando que sou novato nessas questões, vejo que o resultado não é tão ruim e que servirá a nossos propósitos. Confiro então as datas programadas e certifico-me que cada sessão dure exatamente três semanas, período no qual o grupo se concentrará na discussão de um ou dois textos de um(a) determinado(a) autor(a), sendo que a sessão seguinte deve sempre começar no décimo quinto dia da sessão que está em curso, conforme o seguinte roteiro:

Estrutura da sessão de interpretação	
1. Texto a ser interpretado é posto à disposição do grupo (impresso ou no site)	Até uma semana antes do início da sessão
2. Primeiros comentários em vídeo são colocados no <i>site</i>	Até o dia anterior ao início da sessão
3. Fórum de debate no <i>blog</i>	Do primeiro ao dia de encerramento da sessão
4. Vídeo sobre leitura intertextual é colocado no <i>site</i>	Oitavo dia
5. Vídeo de avaliação do processo interpretativo é colocado no <i>site</i> (início da sessão seguinte, que corre paralelamente a esta por uma semana)	Décimo quinto dia (décimo quinto dia)
6. Encerramento da discussão	Vigésimo primeiro dia

A ideia inicial era estabelecer que cada sessão durasse duas semanas, um tempo que me parecia razoável para explorar cada texto, porém, como a estrutura imaginada previa que se terminasse a sessão com um depoimento em vídeo de um(a) aluno(a), comentando o desenrolar

da discussão, achei por bem estender uma semana o fórum para que tivéssemos a oportunidade de dialogar também em torno deste último vídeo. Assim sendo, o final de uma sessão sempre coincide com a primeira semana da sessão seguinte, pelas exigências do calendário do curso, mas concluí que isso não atrapalharia o processo, uma vez que aquela semana “adicional” teria um caráter de arrefecimento do debate e fechamento de um ciclo.

Abro em seguida a página “Guidelines”, onde estão as explicações básicas sobre o funcionamento da comunidade interpretativa, especialmente as diretrizes para os vídeos que devem ser apresentados por todos. *Será que até a aula de amanhã os alunos terão acessado esta página e descoberto o que significam aqueles códigos que usei para distribuir a tarefa dos vídeos?* Na verdade, são três os tipos de vídeo que integrarão cada sessão – “first response”, “intertextual response” e “reassessment”, cujas primeiras letras escrevi na lousa ontem, junto com o número indicativo da ordem de apresentação, para que escolhessem, às cegas, exceto pelos que voluntariamente aceitaram minha sugestão de gravar para a primeira sessão, qual seria sua tarefa. Propor a produção de vídeos surge como uma oportunidade para responder a algumas questões metodológicas que têm se apresentado às minhas práticas. Um primeiro benefício que imagino é dar a todo(a)s igual possibilidade de exercer o protagonismo em determinado ponto do processo de interpretação, visto que os vídeos estão estrategicamente dispostos de forma a concentrar as atenções e funcionar como estopins do debate (“first response”, “intertextual response”) ou avaliação do processo (“reassessment”). Além disso, também creio que sejam um produto no qual as diferenças em relação à produção em língua inglesa apresentem-se mitigadas, diferentemente da situação presencial, em que a voz pode ser às vezes silenciada por esse obstáculo. Há também a expectativa de despertar o interesse e motivar o engajamento por meio da incorporação da parafernália (câmeras, celulares, computadores – e suas linguagens) que nos acompanha cotidianamente fora dos muros da instituição.

Cada sessão será aberta com dois vídeos, “first responses”, cujo objetivo é produzir registros das experiências individuais de interpretação, historicizando-as por meio da narrativa retrospectiva sobre como se deu a leitura e a produção de sentidos. O foco, portanto, não é *o que* o texto *significa*, mas *como* o texto *vem a significar* a partir da perspectiva interpretativa e dos processos individuais, os quais, colocados como ponto de partida para o debate, podem se tornar objeto de reflexão e refração das experiências interpretativas dos demais participantes, produzindo um movimento de reconhecimento e/ou fricção que pode se converter em força

motriz da produção colaborativa de sentidos. Com esse fim, lê-se no *site* as seguintes recomendações:

First response

This video is meant to show one's early response upon reading a literary work; therefore, it does not require extensive research or study of the text but simply an attentive, curious and inquiring attitude towards it. Here are some questions that might be used to stimulate this initial reflection:

(Begin the video by introducing yourself)

- How long did it take me to read the text? How many times did I (have to) read it? Was it a pleasant experience? Why?
- Did I have any expectations or previous knowledge about the text or author before I started reading it? Were my expectations or previous knowledge confirmed or transformed after I read it?
- Were there difficult parts to understand? Which ones? Why were they difficult?
- What is the text about? Are its meanings transparent? Is there more to it than what appears on the surface? What does it imply or suggest?
- Which parts do I find most interesting, sad, funny, mysterious, boring, beautiful etc.?
- How does this text relate to me (my experiences, feelings, beliefs, values, knowledge, view of the world etc.)?
- How does the text relate to the discussions that the group has been carrying on in our classes?
- Does anything intrigue me about this text? Do I feel like I need to reflect and explore more deeply any aspects of it? Which ones?
- Which questions remain unanswered to me? How can I try to resolve them?

O roteiro começa por desvincular a elaboração do vídeo da necessidade de apoio teórico para a produção de sentidos, o que se justifica basicamente por dois fatores: o primeiro, já referido no capítulo anterior, diz respeito à tradição arraigada em nossa cultura de práticas de ensino que são predominantemente metaliterárias ou paraliterárias em detrimento da leitura literária *per se*²⁶, com implicações para o estabelecimento de um *habitus* interpretativo censor da

²⁶ Este cenário é reconhecido no texto das diretrizes nacionais do Ministério da Educação para o ensino de literatura em língua materna no nível médio, um documento que, além de mapear as tendências vigentes, apresenta uma proposta bem articulada para superação desse quadro, pautada em concepções pedagógicas e literárias mais atuais. (REZENDE, Neide Luzia; MACHADO, Maria Zélia Versiani; FREDERICO, Enid Yatsuda. Conhecimentos de literatura. In: BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC-SEB, 2006, p. 47-83.)

agência e da crítica no enfrentamento do texto, em favor da reprodução de sentidos pré-existentes encontrados na tradição dos estudos literários, históricos e linguísticos, e da substituição da leitura, tornada desnecessária, por seus simulacros (resumos, adaptações, guias de leitura, filmes e vídeos); o segundo diz respeito à articulação da comunidade interpretativa com as aulas presenciais, de forma que nela se concentre o debate, a colaboração e o estímulo à crítica, que não serão meramente espontâneos ou desvinculados de teoria, pois podem ser informados pelos subsídios teóricos construídos na sala de aula.

A partir desse pressuposto, as questões buscam instigar, primeiramente, a abertura para o reconhecimento e relato sobre a dimensão pessoal da experiência de leitura/interpretação, e posteriormente a reflexão sobre seus vínculos com a comunidade interpretativa e o mundo da vida, partindo mesmo de questões pragmáticas, como o tempo, as condições e as dificuldades de leitura de um texto em língua inglesa, e passando pelos níveis afetivos da relação com o objeto por meio da conexão com as vivências do(a) leitor(a). Nesse sentido, busca-se uma concepção de atividade crítica holística que não seja sinônimo de atividade cognitiva ou intelectual e que não seja excludente a outras formas de inteligência e percepção. Proust (1991) pode ser tomado como exemplo extremo do enlevo pela leitura e da possibilidade de a literatura imprimir marcas profundas na memória afetiva do leitor, porém, a despeito do idealismo que permeia sua concepção de literatura, sua história de leituras reconhece que “sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos” (p. 30); por essa razão, prazer e fruição em leitura literária não precisam estar associados a hedonismo ou individualismo: a ação pedagógica pode se apoiar nesse valor, a produção de desejos, portanto, produção de falta, incompletude, diferença, para que o texto possa servir à crise, a crítica.

É nesse sentido que Barthes (1993), em busca do prazer do texto, questiona a noção dócil de prazer (ou fruição), figurando-o como uma experiência brutal, sádica, marcada por colisões, desafios e conflito: “o que eu aprecio num relato, não é pois diretamente o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas antes as esfoladuras que imponho ao belo envoltório, corro, salto, ergo a cabeça, torno a mergulhar” (p. 18-19). O prazer do texto está exatamente naquilo em que recusa a satisfação tranquila do leitor, naquilo que inquieta, que exige exploração e produz questionamento; é atópico, pois suas “forças contrárias não se encontram em estado de recalçamento, mas de devir: nada é verdadeiramente antagonista, tudo é plural” (p.43). Para o

autor, tal movimento erótico de interpretação não é uma propriedade estimulada por toda e qualquer leitura, mas uma dança possível diante de um “texto de prazer”. Interessa a nossa comunidade, obviamente, que os textos que vamos interpretar produzam essas (ou outras) esfoladuras, e isso foi levado em consideração quando os escolhi, mesmo não podendo garantir que elas serão produzidas na experiência individual de leitura, contudo, interessa particularmente a minha perspectiva de professor-mediador que no plano metodológico a prática também estimule o prazer (no sentido de Barthes), o que vai ao encontro das orientações para que os vídeos enfatizem as inquietações, os questionamentos, as complicações, as frustrações, aquilo que é fugidio, que não se contenha como transparente/aparente, que não se deixe captar, que demande reflexão, que se configure como pergunta, não como resposta.

A tradição formalista exigia que as incertezas, incompletudes e fragilidades interpretativas fossem apagadas na comunicação dos sentidos, assim, análise e interpretação literárias tomavam a forma de objetos *a posteriori*, acabados, fechados, portanto, refratários e prescritivos, porquanto carregassem pequenas manifestações da verdade. De uma perspectiva pedagógica crítica, há que se buscar formas de abrir o processo, tornar visíveis as rachaduras, não para que elas sejam preenchidas ou camufladas, mas para que os sentidos emergjam mais complexos, inclusivos tanto das certezas quanto das incertezas que as desestabilizam, produzindo um quadro mais vivo do jogo entre significar e ocultar que é a representação. Sugere Fish (1980) que o foco da pedagogia da interpretação literária seja não mais “o que o texto significa”, mas “o que o texto faz” com/no/pelo leitor, entendido como método que narrativiza o processo interpretativo, não mais ocupando-se apenas do resultado, do sentido como produto, mas concentrando-se no evento de significação, por meio da abertura para o questionamento contínuo dos sentidos que buscam se estabilizar. O interesse então passa a ser a análise do desenvolvimento das respostas ao texto, ou seja, as variações interpretativas cumulativas no processo de construção de sentidos, seus movimentos, motivações e justificativas, o somatório dos gestos interpretativos, desde os “reflexos” mais primários e as reações emotivas até as operações cognitivas mais complexas e articulações teóricas sofisticadas.

O método de Fish tem como eixo a proposta de restabelecimento da dimensão temporal do fluxo de leitura, um procedimento que, no limite, se realizaria de maneira mais plena quanto mais próxima pudesse estar a interpretação de sua narrativização, ou seja, idealmente, se o método pudesse mesmo (o que sabe não poder) registrar o processo interpretativo enquanto ele

ocorre: “o texto é interrogado por uma série de questões – O que o leitor está fazendo? O que está sendo feito a ele? Com que propósito? – questões que partem necessariamente do pressuposto de que o texto não é um objeto espacial, mas a ocasião para uma experiência temporal” (*ibid.*, p. 345). Creio que estamos mais próximos do desejo de simultaneidade desse tipo de narrativização quando, em situação presencial, lemos coletivamente um texto, especialmente aquele que está sendo interpretado por todos ali pela primeira vez, partilhando, testemunhando e interrogando as hipóteses que se vão construindo / desconstruindo / reconstruindo ao longo do caminho. No caso de nossa comunidade virtual, a construção processual das interpretações ocorrerá por um processo análogo o qual, mesmo não tendo a seu alcance a colaboração e o compartilhamento das interpretações “em tempo real”, valorizará a temporalidade da experiência, distendendo o ato interpretativo ao longo das três semanas de cada sessão, criando espaços para sedimentação de sentidos, erosão de certezas, arrefecimento do *habitus*, gestação de dúvidas, infiltração de conflitos, negociação de caminhos.

No meio do caminho, na segunda semana de cada sessão, será colocada mais uma pedra a qual, assim como nos versos ambíguos do poeta itabirano, servirá tanto para o calçamento da estrada que se constrói como obstáculo para torná-la mais tortuosa e labiríntica. A ela o computador diante de mim se refere como “intertextual response”, atividade com a qual se pretende revigorar o debate por meio da introdução de um outro “texto”, escolhido pelo(a) aluno(a), acompanhado de um comentário gravado em vídeo no qual analisa comparativamente as relações que se pode estabelecer entre o texto que selecionou e aquele cujo processo de interpretação está em curso. Desta forma, pretendo estimular a autonomia discente no percurso interpretativo, abrindo espaço para que tomem decisões e interfiram significativamente nos rumos do processo, posicionando suas escolhas no centro da ação pedagógica:

Intertextual response

Here the student is required to introduce a new element in the discussion by referring to an intertextual dialogue that can be established between the literary work that is being analyzed and another “text” chosen by him/her. This other “text” does not have to be written or even literary; in fact, it is preferable that other semiotic modes are selected (visual, aural, digital and so on) so that we can keep up with the multimodal spirit of our age. Scenes from movies or TV shows, paintings, ads, digital art, webpages, music, or any other form of expression could be used to stimulate the discussion. After selecting the new text, the student

must record on video his/her commentary about how the meaning of both texts intertwine. This video should have the same format of the first responses, but now the focus is on the comparison between texts, highlighting similarities, intersections, parallelisms, differences or contradictions, trying to construct meanings about one in light of the other.

As interpretações sobre este segundo texto, as interpretações que essas interpretações permitirão construir sobre o texto primeiro, em meio às negociações entre as interpretações individuais sobre os textos primeiro e segundo postas em jogo num processo colaborativo e sintagmático pretendem constituir um sistema pluridiscursivo movido pelo questionamento, pela suspeita e pela relacionalidade. Nesse sentido, um sistema com feitiço de mosaico que traga à tona o caráter dialógico da linguagem como prática social. Perguntava-se Bakhtin (1997) nos anos de 1920 sobre o que poderia produzir uma compreensão expandida do fenômeno da linguagem, para além das esferas física, fisiológica e psicológica, e respondia: “É preciso, fundamentalmente, inseri-lo num complexo mais amplo e que o engloba, ou seja, na esfera única da relação social organizada” (p.72). Onde a concepção de dialogismo sustenta a indissolubilidade entre os fatos linguísticos, as condições de comunicação e as estruturas sociais, no movimento “nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” revelador das “relações que se estabelecem entre o eu e o outro” (BRAIT, 2005, p. 94-5), sujeitos instaurados por e instauradores de discursos.

Passando ao largo da discussão em que se pode enveredar sobre a precisão semântica dos termos “intertextualidade”, “dialogismo” e “interdiscursividade” para se referir a Bakhtin (*vide* “O dialogismo”, In: FIORIN, 2008), aceito um dos usos que se tornou corrente para o termo intertextualidade, o qual, segundo Maingueneau (1998, p. 87), “envia tanto a uma propriedade constitutiva de todo texto [*sentido que equivaleria à noção de dialogismo*], como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos [*no que se aproximaria da noção de interdiscursividade*]”. No que interessa à atividade em questão, nossas “intertextual responses”, caracterizadas pelas instruções no *site*, prestam-se a alavancar e dinamizar os processos interpretativos por via do estímulo ao reconhecimento de relações dialógicas e interdiscursivas, visando “contrariar tendências para a cristalização dos sujeitos em determinados procedimentos de leitura, de forma a habilitar os indivíduos para uma grande diversidade de modos de ler” (BRANCO, 2005, p. 104).

Assim, o valor da pluridiscursividade para a prática não se esgota na participação em um processo multifacetado ou no reconhecimento da multiplicidade dos sentidos, mas almeja sacudir as formas mesmas de conhecer e significar, portanto, contem o de desejo de transformação epistemológica na direção (não necessariamente para corroboração) dos paradigmas da contemporaneidade. Tal necessidade de ressignificação epistemológica está em consonância com a concepção de multiletramentos, como resposta pedagógica à multiplicidade de canais de comunicação, modalidades textuais, variedades linguística e cultural que nos atravessam e nos projetam a novos discursos. As inovações tecnológicas, especialmente nos campos da informação e comunicação, aliadas à expansão do fenômeno da globalização, para o bem e para o mal, intensificam a circulação de textos entre micro e macroculturas diversas, fazendo proliferar modos de construção de sentidos em que a linguagem verbal surge entrelaçada a outras linguagens, audiovisuais, cinéticas e hipertextuais.

Destarte, como querem os pesquisadores do *New London Group*, uma pedagogia de apropriação, transformação e criação de *Designs*, entendidos como as estruturas que organizam os sistemas semióticos em seus diversos níveis, desde o material até o sociocultural, passando pelo linguístico e o tecnológico, deve incorporar e criticar as formas multimodais de significar que são caras ao tempo presente. Isso justifica a ênfase que se pretende dar à diversidade modal e de gênero na atividade de “intertextual response”, já que dois conceitos chave unem a ideia de *design* de sentidos à de formas multimodais: intertextualidade e hibridismo. O primeiro chama a atenção para “as formas potencialmente complexas pelas quais sentidos são constituídos através de relações com outros textos [...] e outros modos de significar”, enquanto o segundo enfatiza “os mecanismos de criatividade e de cultura-enquanto-processo” presentes na articulação imaginativa e inovadora “dentro e entre diferentes modos de significar” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 29-30).

Esse movimento centrífugo em busca da expansão e complexidade não será a tônica do video que conduzirá ao encerramento da sessão, “reassessment”, cujas instruções ora repasso e por meio do qual se propõe que o(a) aluno(a) reflita, avalie, reorganize e sintetize a discussão que está por terminar. O intuito dessa atividade não é a busca do consenso, mas a organização das ideias, a revisão do processo e a recuperação de eventuais questões e sentidos que tenhamos abandonado e que valha a pena ainda retomar. Ela tem como fim ratificar o formato de um evento cuja construção se pretende descentralizada e cujo sentido não deve ser *determinado* pelo

veredito do professor-mediador, pois a palavra final caberá aos alunos, comentando esse vídeo, enquanto procurarei reduzir o tom de minha voz no *blog* a partir do momento de sua publicação no *site*. São estas as orientações para produzi-lo:

Reassessment

This is a video produced by students when the discussion is drawing to an end. It should recapture the session of collaborative interpretation, looking back on what has been said and done, organizing ideas and evaluating the process both from an individual standpoint and from a perceived collective perspective. Here are some questions that might help put together such a video:

(Begin the video by introducing yourself)

- How did I follow the discussions online? How much was I involved in them?
- Which were the highlights and the negative points of the discussion?
- How did my interpretation of the text change (if it did) from my first reading until today?
- Which were the arguments/comments or specific moments of the debate that helped shape my view of the text?
- Are there aspects of the text which remain unclear to me, which I would like to discuss some more?
- Did the text raise enough interest in the students? Did many students participate? Why?
- Was the discussion fruitful? How much involved were they?
- In summary, which were the main points of consensus and disagreement during the debate?
- If I were to summarize the interpretations of the group about the text I would say that...
- Did this discussion improve my knowledge about literature in any way?
- What did I learn about interpreting literary texts through this activity?

Releio também o texto que vem ao final da página o qual, em consonância com o propósito de abertura para a autonomia na prática pedagógica, lembra que as questões sugeridas para a criação dos vídeos são um roteiro que visa ajudar o(a)s aluno(a)s a realizar a tarefa, mas que podem se desviar, caso julguem desejável/necessário, desde que atendam aos objetivos básicos da atividade e contribuam para enriquecer o processo interpretativo. A seguir, uso as ferramentas do programa para inserir um *hyperlink* logo abaixo das recomendações para a gravação dos vídeos de abertura da sessão. [CLICK HERE TO WATCH A FIRST RESPONSE VIDEO SAMPLE](#). Ele dará acesso a uma nova página na qual apresento um exemplo gravado por mim do que poderia ser um depoimento inicial em que tentei simular as condições que o(a)s aluno(a)s teria(m) e,

portanto, busquei um texto que jamais havia lido de um autor que não conhecia, o qual comentei sem nenhum apoio teórico, registrando os primeiros sentidos e inquietações que fui capaz de construir: o poema “ $E=MC^2$ ” de Morris Bishop (*vide* Anexo A)²⁷. Devo dizer a ele(a)s que não se preocupem em ter o exemplo de meu vídeo como parâmetro para quais aspectos do texto explorar ou com que grau de aprofundamento, pois sou um leitor já experiente e provavelmente meu vídeo reflete essa condição, que pode não ser semelhante a deles; mas que tomem apenas o exemplo de como organizar o vídeo, principalmente no que diz respeito a levantar questões e propor tópicos para discussão. Bem em tempo, terminada esta parte do trabalho, vou agora almoçar e devo fazê-lo rápido porque ainda preciso pesquisar alguma forma de exemplificar também o diálogo intertextual e deixar tudo pronto para mostrar na aula de amanhã, além dos materiais das outras turmas que também devo preparar. Vai ser um longo dia!

Novamente diante do computador, agora numa tarde de domingo depois de transcorridas duas semanas e meia desde aquele prato exagerado no restaurante a quilo, ocupo-me de *lincar*, um progresso em meu vocabulário, ao nosso *site* os vídeos que foram carregados à rede por Júlia e Paulo e que precisam da intervenção do administrador para que possam ser exibidos na página “Session 1”. Amanhã é a data prevista para a abertura do primeiro fórum e tudo corre bem até o momento, como já sei, correrá bem até o final da quinta sessão: a programação será cumprida como previsto, excetuando-se poucos ajustes que se farão necessários e pequenos atrasos na entrega dos vídeos por parte do(a)s aluno(a)s, geralmente por dificuldades técnicas; as discussões serão produtivas e atenderão tanto às minhas expectativas quanto àquelas que o(a)s aluno(a)s ainda não têm. Mas até hoje só sei que correm bem também as aulas presenciais nas quais temos discutido os primeiros textos teóricos sobre a história e o conceito de literaturas pós-coloniais, razão pela qual estou bastante animado para mediar, a partir de amanhã, o debate sobre “The rain came”, um conto que li alguns anos atrás e que tenho a oportunidade de incluir nesta minha primeira experiência, não apenas com ensino em ambiente digital, mas também como professor de uma disciplina que inclui como tema o pós-colonialismo.

A narrativa se passa no Quênia e começa com o retorno de Labong’o, chefe dos Luo, que

²⁷ Não creio que a divisão tradicional entre *anexos* (“documentos, nem sempre do autor, que servem de complemento ao trabalho e fundamentam sua pesquisa e outros instrumentos de trabalho usados na pesquisa”) e *apêndices* (“desenvolvimentos autônomos elaborados pelo próprio autor”) comporte exatamente os materiais que (co-)produzi /pesquisei neste estudo e que são híbridos entre dados e construtos, portanto, opto por classificá-los todos como “anexos”. (Cf. SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 165.)

está sendo ansiosamente esperado pela comunidade pois deve trazer a resposta do conselheiro espiritual para aplacar a prolongada seca que já mata o gado e tem causado tanto sofrimento a seu povo. No entanto, todos são surpreendidos pelo silêncio e tristeza no semblante do chefe, que não revela imediatamente qual foi a palavra recebida dos ancestrais, mas encerra-se em sua cabana, onde fica a refletir e ruminar por um longo tempo a decisão que lhe foi ordenada.

Finalmente, Labong'o convoca os membros da tribo para fazer o anúncio: "Alguém que muito amamos, e que é para nós um tesouro irá nos deixar. Oganda deve morrer" (p.162). Oganda, a única filha entre seus vinte rebentos, seu tesouro, não está presente para ouvir o anúncio de sua morte iminente pois, seguindo as ordens de seu pai, aguarda na cabana de sua avó e só pode ouvir o longínquo murmúrio das vozes agitadas que levam seu coração a palpitar, imaginando que é seu casamento o assunto daquela reunião secreta. Deseja muito que Osinda, seu favorito, tenha sido o escolhido, enquanto ouve se aproximar o cortejo da tribo, que mal se contém em alegria, cantando e dançando para trazer orgulhosamente a notícia do glorioso destino que foi reservado àquela jovem afortunada: o sacrifício para o bem comum.

O júbilo da comunidade, as visitas e os presentes de parentes e amigos que vêm de longe parabenizá-la, as honras e cerimônias, misturam-se amargamente ao sofrimento de Labong'o, da avó e de Minya, sua mãe, que se pergunta: "Seria o amor materno que impede que eu me alegre como as outras mulheres? Seria o profundo afeto e compreensão que se dá entre o bebê a amamentar e sua mãe a causa de ser Oganda parte de minha vida, minha carne?" (p. 165). Contrastam, principalmente, com a incompreensão e impotência de Oganda diante da glória que não consegue enxergar. Mas é chegado o dia: a viagem que começa agora ao entardecer será longa e Oganda deverá caminhar sozinha até chegar à beira do lago em cujas águas se entregará ao monstro em sacrifício.

A cansativa travessia da floresta noite adentro a faz parar para dormir, mas ao amanhecer segue seu caminho solitário sob o olhar curioso, aqui e acolá, daqueles que vêm avistá-la e participar do grande momento. Porém, seu testemunho não irá além da fronteira do "karlamo", a terra sagrada reservada apenas àqueles que podem ter contato com os espíritos e a divindade. Muitas pessoas estão á espera de Oganda para vê-la atravessar o limbo; a partir de então, sua jornada é apenas solidão, cansaço e medo. Sente sede e calor quando se aproxima do lago, já com os pés afundando na areia, com o corpo e a mente em estado de abandono pela dor e fraqueza; mas agora em sobressaltos suas veias pulsam, pois sente que há algo à espreita, que a criatura se

aproxima. Tenta correr ... deve chegar às águas do lago antes de o sol se pôr para que seu povo seja salvo: porém, desfalece... Quando acorda, está nos braços de Osinda; tenta escapar, mas...

“Escuta, Oganda! Escuta! Tenho aqui dois casacos.” Ele então a cobriu, quase todo o corpo, exceto os olhos, com uma vestimenta feita de folhas e gravetos de *bwombwe*. “Isto vai nos proteger do olhar dos ancestrais e da ira do monstro. Agora vamos fugir daqui.” Ele a segurou pela mão e os dois saíram em disparada pela terra sagrada, cuidando para não tomar o mesmo caminho que Oganda fizera antes.

A floresta era densa, e o mato alto enganchava-se em seus pés enquanto corriam. Na metade do caminho até o limiar, pararam e olharam para trás. O sol estava quase tocando a superfície da água. Estavam apavorados. Continuaram a correr, cada vez mais rápido, para conseguir sair antes que o sol se pusesse.

“Tenha fé, Oganda – aquela coisa não vai nos alcançar.”

Quando chegaram à fronteira e olharam para trás, trêmulos, apenas uma pequena ponta do sol se mostrava acima da superfície da água.

“Ele se foi! Se foi!” Oganda chorava, escondendo o rosto entre as mãos.

“Não chore, filha do chefe. Vamos correr, vamos fugir.”

“Um relâmpago iluminou tudo ao redor. Eles olharam para o alto, aterrorizados. No céu, nuvens negras furiosas começaram a se juntar. Eles correram. Então o trovão rugiu, e começou a chover a cântaros.”²⁸ (p. 170-171)

Nas três semanas seguintes Oganda, sua família, sua tribo e seu salvador ocuparão a atenção da comunidade interpretativa no *blog* em um processo frutífero de diálogo em torno das diferenças culturais entre os Luo e a tradição ocidental, principalmente no que diz respeito ao sentido do sacrifício e à oposição entre a felicidade do indivíduo e o bem coletivo. Enquanto isso, em nossas aulas presenciais estaremos também engajados com outras personagens africanas, agora do romance *Things fall apart*, no qual outro pai deverá conduzir outro filho ao sacrifício, porém em outro contexto e produzindo outros sentidos que não a ambiguidade da cena final do conto de Grace Ogot. Será uma primeira experiência auspiciosa que inspirará os ânimos para a segunda sessão, a qual irá desejar nossas atenções antes mesmo de, nós também, darmos as costas ao monstro do lago.

Nossos corpos presentes continuarão por mais algum tempo acompanhando a saga de Okonkwo e a crescente ameaça que o processo de colonização representa à cultura do protagonista do romance de Achebe, mas precisaremos dividir nossa atenção e interesse para também responder àquele outro objeto intrigante que estará convidando nossos cibercorpos para a sessão dois do *blog*, o texto “Egypt, Tobago” (*vide* Anexo B) do poeta e dramaturgo caribenho Derek Walcott. Publicado pela primeira vez em 1979 no livro *The star-apple kingdom*, o poema

²⁸ Todos os trechos citados foram por mim traduzidos/adaptados.

pareceu-me adequado para introduzir a obra de um escritor cuja reputação, reforçada por minhas leituras anteriores do “épico” *Omeros* e de alguns de seus poemas líricos, pedia sua inclusão no programa da disciplina. “Egypt, Tobago” é um texto extremamente bem articulado no qual Walcott se apropria de um tema histórico recorrente na literatura e o reinterpreta sob o olhar pós-colonial em versos que revisitam o episódio da conquista do Egito pelo Império Romano, fundindo-o com o domínio imperialista britânico nas “Índias Ocidentais”. O texto constrói a cena do general romano Marco Antônio, exausto e impotente, deitado ao lado de uma adormecida e nua Cleópatra, numa imagem que sugere a indolência e o abandono que sucede a relação sexual, estado que permite ao sujeito lírico viajar pelos devaneios do guerreiro que se vê frágil e inseguro diante da iminente ameaça de uma investida romana e se descobre igualmente sem pátria e sem poder, perdido e dividido em um mundo alheio que o destituiu das identidades do macho, do conquistador e do líder.

Nesse sentido o poema estabelece uma perspectiva revisionista em diferentes níveis: no plano geopolítico, ao colocar em xeque os lugares de vencidos e vencedores tanto na relação de Roma com o Egito como na relação da Grã-Bretanha com o Caribe; no plano dos papéis masculino e feminino, ao colocar em xeque o poder patriarcal e a submissão da mulher, por meio da figura de um Antônio submetido, castrado e escravizado pelo amor de uma Cleópatra cujo corpo é, além de mulher, a carne escura que brota tanto nas terras do país norte-africano como na ilha de Tobago; conseqüentemente, no plano etnocultural, ao sugerir a possibilidade de reinterpretação dessas trocas culturais; e no plano literário, ao colocar em xeque os sentidos e a ideologia do cânone, particularmente pelo diálogo intertextual que ressignifica a representação dessas personagens iniciada pela obra de William Shakespeare e continuada nas diversas reinterpretações da literatura e do cinema, particularmente o norte-americano.

A esse respeito, vale observar como o poder de Cleópatra, assim como outras personagens femininas de Shakespeare, é sinônimo de traição, insubordinação, usurpação de um lugar que não lhe é de direito, enquanto a Cleópatra de Walcott é simplesmente “criança que dorme”, mas cujo sono é “foice que decepa os talos das lanças”, tornando-a a um só tempo vítima do estupro e feiticeira da vingança que leva à castração e destruição do macho, do branco europeu e do próprio império. O seguinte diálogo entre Marco Antônio e Eros, retirado da peça de Shakespeare, bem exemplifica a perda de identidade do general, assim como a associação de Cleópatra a traição e o

mal²⁹:

Mark Antony

Sometime we see a cloud that's dragonish;
A vapour sometime like a bear or lion,
A tower'd citadel, a pendant rock,
A forked mountain, or blue promontory
With trees upon't, that nod unto the world,
And mock our eyes with air: thou hast seen these
signs;
They are black vesper's pageants.

Eros

Ay, my lord.

Mark Antony

That which is now a horse, even with a thought
The rack dislimns, and makes it indistinct
As water is in water.

Eros

It does, my lord.

Mark Antony

My good knave Eros, now thy captain is
Even such a body: here I am Antony;
Yet cannot hold this visible shape, my knave.
I made these wars for Egypt; and the queen, -
Whose heart I thought I had, for she had mine;
Which whilst it was mine had annexed unto't
A million more, now lost, - she, Eros, has
Packt cards with Caesar, and false-play'd my glory
Unto an enemy's triumph.

Marco Antônio

Às vezes para nós uma nuvem é um dragão;
Outras vezes vapor, urso ou leão,
Torre de cidadela, rocha pendente,
Montanha bifurcada ou promontório azul
Cheio de árvores, que olham para o mundo,
E enganam nossos olhos com ar: já viste esses
sinais;
É a procissão da noite que se aproxima.

Eros

Sim, meu senhor.

Marco Antônio

O que ora é um cavalo, num instante
O móvel apaga, e torna indistinguível
Como a água o é da água.

Eros

Verdade, meu senhor.

Marco Antônio

Eros, meu bom rapaz, teu capitão agora
É um desses corpos: aqui estou Antônio;
Mas não consigo manter esta forma, meu jovem.
Luto essas guerras pelo Egito; e a rainha, -
Cujo coração pensei que tinha, pois tem o meu;
Enquanto o tinha anexava a ele
Mais um milhão, agora perdidos, - ela, Eros,
Fez o jogo de Cesar, e trapaceou minha honra
Para o triunfo do inimigo.

Mas a Cleópatra de Walcott é outra, capaz de seduzir também as interpretações de nossa comunidade, cujo olhar intrigado e voyeurístico ficará espiando os amantes naquela praia caribenha até que se complete o primeiro terço do mês de maio, atento, principalmente porque o céu azul, as palmeiras, a areia quente e o silêncio da periferia nós os temos aqui também em Sergipe, Tobago. Será uma experiência diferente da anterior, não menos frutífera, mas que permitirá que estejamos suficientemente confortáveis com a interpretação colaborativa *online* para seguirmos às três sessões futuras. Estas, porém, perfazem uma história que não está no enredo central desta pesquisa. Farei alguma referência a elas, aqui e ali, conforme convier, mas o assunto principal deste estudo é o que ocorrerá nas duas primeiras sessões (*vide* Anexos C e D), às quais dirijo, a partir de agora, um olhar mais analítico.

²⁹ *Antony and Cleopatra* (ato IV, cena XIV), In: SHAKESPEARE, William. *The complete works*. New York: Dorset, 1988, p. 956. [tradução minha]

Interpretar a cântaros

Tentar captar os movimentos interpretativos de nossos debates em todos os seus meandros e nuances seria uma tarefa vã, como o é toda ilusão etnográfica de querer “re(a)presentar” a cultura e as práticas sociais por meio de transcrições, descrições e análises: organismos vivos como tais são entrecruzamentos de estórias, histórias e Histórias que só se completam no mundo da vida, motivo pelo qual, mesmo quando finjo descrever ou representar os fatos, sei que os estou interpretando e que isso é tudo o que está ao meu alcance, interpretar as interpretações. Os anexos a este capítulo, particularmente as transcrições das sessões 1 e 2, são, nesse sentido, a representação mais “objetiva” a que posso aspirar e, portanto, peças importantes deste estudo a serem contrastadas com as sínteses e exemplos que apresento a seguir, já que podem ajudar a trazer à tona as faltas e os transbordamentos em minhas interpretações, as escolhas e intenções, possibilidades não realizadas, o filtro ideológico, enfim, a arquitetura destas construções.

Enquanto mediador das sessões interpretativas *online*, não tinha o poder de fixar uma ou um conjunto de interpretações e fazer com que valesse para todo o grupo, assim como nenhum(a) do(a)s participantes poderia fazê-lo, o que o(a)s colocava numa posição semelhante a esta na qual me encontro, ou seja, sendo forçado(a)s a *construir* suas interpretações em meio àquele texto coletivo que se ia fazendo ao longo das três semanas de discussão. Ao final de uma sessão, que sentidos foram construídos por/para cada participante? Como aquelas ideias calaram em cada um? Como foram articuladas, quais foram descartadas, quais foram aceitas, quais ainda estão na memória? Quais sentidos surgiram nesta ou naquela reflexão que nunca foram verbalizados no texto coletivo? Está claro que os sentidos individuais jamais coincidem, idealmente, com os sentidos do outro; por definição, a comunicação, por mais eficaz que seja, deixa sempre um rastro de mistério, traços de incompreensão, sentidos que não são compartilhados pelos interlocutores. Mas não é a esse fato geral que me refiro. Refiro-me ao exercício de autonomia e liberdade que a interpretação colaborativa pode oferecer, principalmente em relação à tradição estabelecida de reverência e reprodução das interpretações canônicas, elas mesmas importantes, necessárias no ensino e em certa medida inocentes da falta cometida pelas práticas pedagógicas que as transformaram em mordças.

Nos três dias que seguiram a abertura da primeira sessão nada foi dito, exceto minha

manifestação de curiosidade pelo silêncio (*seria estranhamento em relação ao novo ambiente? seria reflexo condicionado, memória da mordaça?*) e a síntese que fiz dos pontos principais apresentados por Júlia e Paulo nos vídeos que postaram. Até que aos poucos foram se rendendo a “The rain came” e logo começaram a puxar o fio mais grosso desnovelado pelos vídeos iniciais, aquele a partir do qual seriam amarrados os nós do tecido interpretativo: a dicotomia entre a tradição e a liberdade individual na cultura Luo, segundo o retrato pintado no conto. Dias depois, em pleno processo de diálogo,

Luiz said...

The Rain Came is a story on which is easily perceived how tradition, mysticism and sorcery have influence on people's life whose habits are so different from ours: Everyone in the village is waiting for the chief Labong'o, who is responsible for bringing the news about when it would rain. Labong'o believes in his ancestors prophecy that his only daughter Oganda must be given in sacrifice to the lake monster in order to deliver everybody from their distress. Even being the consecrated chief of his people, Labong'o is a man who has feelings and doubts like any other: he doesn't want to disobey the ancestors but he loves his daughter, he doesn't want to see her death. Maybe if he lived in a society like ours, with our habits and creed, he would have put his own interests above everything, he would't have allowed his only daughter Oganda be sacrificed. At the end of the story, Oganda escaped from her sacrifice with her beloved Osinda's help and, despite of this fact, the rain came the same way. Based on it, I would like to raise two questions: Are tradition and ancient values the only way to go in order to achieve the solution to a problem? Aren't they sometimes wrong?

April 13, 2010 3:14 PM

Essa intervenção apresenta as principais posições tomadas pelo grupo ao longo da discussão, a começar pelo alinhamento identitário que transformou a tribo africana no “não eu”, na representação de valores éticos e culturais primitivos e desumanos em relação aos “nossos”, os quais foram frequentemente representados como resíduos de um tempo-espço distante, por “nós” já superado, cuja negação se faz necessária como estratégia de afirmação da identidade cultural assumida pelo “eu”. Assim, quando

Silmara said...

[...] When I read the text, I stood surprise, because they put the interests of the society above the individual one. He or she doesn't have the right to choice about his/her life, your destiny is "wrote" by the prophecy, it is imposed for a little group of people. Changing the opinion from people that live in isolated communities is complicated, because they grew up around customs. [...]

April 8, 2010 6:46 PM

o que está implícito é a segurança ôntica de um lugar de enunciação que se julga livre do misticismo e da magia, e que se vê pronto para a tarefa complicada de “mudar a opinião de pessoas que vivem em comunidades isoladas”, cuja cultura ainda não foi agraciada com as certezas e privilégios da “civilização ocidental” e da modernidade globalizada, sua ciência, sua razão e suas tecnologias.

Porém, se concordamos com Hall (2003) em que as identidades são fluidas e podem ser contraditórias, dependendo da maneira como são interpeladas por diferentes sistemas culturais os quais podem produzir diferentes posições de sujeito, não estranharemos que as identificações e antinomias construídas no movimento interpretativo do grupo tenham se revelado mais complexas do que a mera demonização da cultura Luo e a consequente afirmação da racionalidade eurocêntrica. Isso porque a narrativa também produziu empatia em relação aos Luo; senão em relação à força da tradição e ao rito de sacrifício, ao menos com o drama vivido por alguns membros da tribo, especificamente, Labong'o, Minya e Oganda, como revelam estes excertos de

First response video by Júlia...

[...] "his hands folded at the back" which for me gives the idea that he couldn't really do anything...and also her father "stood motionless"... uh:::... it's... I believe it's very difficult for... for her father [...]

[...] but also through the mother's... she questions the importance of tradition and... she analyzes her own identity and she does this through her:: daughter... she keeps asking herself and then remin-remembering the feeling and the connection she has with this girl [...]

[...] Oganda... she is the one who is about to die... yeah... to save her people... and she also starts questioning... th-this idea of tradition and also... uh:::... it is the first moment

that she doubts the love that all the people had... I mean... the love that all the people said that they have for her [...]

O interesse pelo sofrimento íntimo, o foco no desejo de rebeldia e questionamento, a compaixão pela dor revelam que as interpretações foram capazes de suspender temporariamente a alteridade cultural das personagens para construir a identificação no plano subjetivo, na “essência” comum subjacente e impermeável às diferenças culturais. Essa é obviamente uma representação problemática que busca apagar a historicidade e localidade do sujeito em nome de um valor universal, operação à qual o próprio conto se mostra arredo, em minha avaliação, em consequência de seu *locus* enunciativo híbrido, essa voz que não é desejo de uma autenticidade perdida, mas que surge de um espaço complexo, a condição pós-colonial, filtrada pelas experiências pessoais e pelo lugar social da autora, posição essa cujas nuances, matizes e contradições são difíceis de enxergar pelas lentes de nosso “orientalismo” bem intencionado. Creio que, esquematicamente, é possível reduzir os modos de olhar produzidos pelo grupo a duas tendências: de um lado, a identidade cultural da sociedade globalizada contemporânea que vê com surpresa, curiosidade e desdém a cultura primitiva e exótica africana; de outro, o sujeito universal que se apodera do olhar das personagens principais, especialmente Oganda, e vê com indignação, melancolia e senso de injustiça as tradições e leis daquela cultura.

Gostaria de especular sobre possíveis motivações para a construção desses modos de olhar. Em primeiro lugar, deve-se considerar a organização do ponto de vista no conto, pois o narrador em terceira pessoa perfaz um caminho que privilegia a perspectiva e o monólogo interior das três personagens da família, começando por Labong’o, passando por Minya em menor escala, e concentrando-se em Oganda até a parte final da narrativa, o que nos permite inferir que a identificação com essas personagens está de certa forma sugerida na própria estrutura do texto, guiada pelo foco narrativo. Contudo, parece-me que a atitude de reprovação e inconformismo em relação ao destino traçado para a jovem não tem o mesmo respaldo na construção textual e resultaria da força de sentidos pré-existentes na comunidade de leitor(a)s a qual, nas palavras de Fish (1980, p. 171), “compartilha estratégias interpretativas não para ler (no sentido convencional) mas para escrever textos, para constituir suas propriedades e designar suas intenções”. De fato, quando buscamos a revolta e o desrespeito à tradição nas atitudes e palavras das personagens ou do narrador, quando tentamos “ler”, não apenas “escrever”, o questionamento ao valor da tradição e a acusação de que seja injusta e opressora, não os encontramos facilmente

no texto. Talvez, a breve imagem da reação de Oganda à notícia (*She closed her eyes, leapt like a wild tiger through the door, knocking her grandmother flat to the ground*) seja a única manifestação explícita de rebeldia antes da fuga do casal ao cair da tarde, sendo que, mesmo na cena final, a transgressão parte de Osinda, que estivera ausente ao longo de toda a narrativa, surgindo apenas para cumprir a função de redirecionar a história, enquanto Oganda hesita, reluta e teme pelo que pode causar a seu povo. Na maior parte do enredo, o que as personagens da família revelam é um misto de tristeza, incompreensão e resignação que em nenhum momento se transforma em desobediência ou dúvida quanto ao valor da palavra dos ancestrais.

Outro fato a ser observado na atitude interpretativa da comunidade o qual reforça a hipótese de uma predisposição do olhar para construir a negatividade da tradição Luo é a ausência de comentários espontâneos sobre um aspecto do texto ao qual tentei chamar a atenção em meu papel de mediador, qual seja, a alegria que recai sobre a tribo não exclusivamente pela solução encontrada para aplacar o sofrimento da comunidade, mas também pela honra e glória que foi dada a Oganda, pelo lugar que ela passaria a ocupar na história de seu povo (*At sunset the chief's village was full of relatives and friends who had come to congratulate Oganda. Many more were on their way coming, carrying their gifts*). Meu argumento é que o apagamento desses sentidos é parte do processo pelo qual o *habitus* não apenas ignora, mas redireciona o olhar para interpretar apenas egoísmo e crueldade na reação da tribo, como acontece em

First response video by Júlia...

[...] one thing that is very interesting when she says "their minds were too preoccupied with their own survival"... and... which means that the people... I mean they wish she... Oganda... gave herself... to the monster... and as fast as she could so that she... they would be safe... they were only thinking about themselves they were like uh ENCOURAGING her to give herself... in the end... the rain came [...]

Do ponto de vista ideológico, isso significa a forte presença do valor individual na concepção de sociedade do(a)s interpretantes, produzindo uma clara tensão com a ordem social representada no conto, na qual a força da coletividade impõe restrições e ações aos indivíduos em relação às quais qualquer empatia parece inconcebível. Não há surpresa em que esse valor se manifeste claramente: tal peso dado à individualidade está na raiz do desenvolvimento das culturas ocidentais modernas, do modelo capitalista e de sua racionalização, o liberalismo

econômico, que projetam a imagem do espaço social como um campo sobre o qual cada indivíduo tem a liberdade de conquistar seus interesses de maneira desvinculada dos interesses dos demais, onde o poder social deve ser exercido para garantir os direitos individuais e a busca da felicidade para si mesmo. Esse é um pensamento que, a despeito das contradições que carrega, continua a ser um ingrediente importante, segundo Bauman (2008, p. 20), no caldeirão ideológico do liberalismo econômico contemporâneo, agora em processo de globalização, o qual pressiona os indivíduos a encontrarem individualmente respostas para problemas que são socialmente produzidos, estimulando-os a agir e pensar individualmente, proclamando a “futilidade (na verdade, a contraproductividade) da solidariedade: de unir forças e subordinar as ações individuais a uma ‘causa comum’”, o que justifica o diagnóstico de Luiz, ao especular que, se o chefe “vivesse numa sociedade como a nossa, com nossos hábitos e crenças”, Oganda não teria sido entregue em sacrifício.

Mas o conto não foi escrito e não se passa em uma sociedade como a nossa, assim sendo, coloca a questão do valor e da vontade do indivíduo (que, sim, são forças ideológicas da narrativa) como *problema*, não como dado inquestionável ao qual o pensamento coletivo deva ser subordinado. De forma que as nossas interpretações não foram capazes de calar a voz da tradição, a qual se fez reconhecer e constatar em sua plena força, a despeito de nossa predileção manifesta em alguns momentos pela satisfação do “eu” e pelo triunfo do livre arbítrio. Creio que não seja impreciso caracterizar o processo interpretativo produzido em torno da dicotomia entre “tradição” e “indivíduo” como um movimento pendular, porém, não como simples trânsito que se repete entre dois extremos sempre idênticos, mas como idas e vindas erráticas entre dois espaços que se transformam a cada viagem, em função mesmo do que se carrega de um lado ao outro cada vez se parte ou se chega.

A condição de Oganda é trágica e o conto tem a estrutura do gênero, pois situa a heroína em meio a uma oposição irreconciliável entre o plano mítico e o humano, em que seus atos e sua possibilidade de agir são colocados em contradição com uma ordem que a ultrapassa. Trata-se, como define Szondi (2004, p. 84-5), de um “modo de aniquilamento iminente ou consumado” que se configura “a partir da unidade dos opostos, a partir da transformação de algo em seu oposto, a partir da autodivisão”, em outras palavras, “é justamente o modo dialético”, pelo qual afirmar-se como indivíduo significa negar o pertencimento à cultura, ao passo que inserir-se na cultura pressupõe aniquilar-se como indivíduo. As oscilações de nossa comunidade interpretativa

fizeram jus à estrutura aberta da obra: de um lado,

Otávio said...

[...] nothing in these tribes is done to please only one individual but the whole members of the society remember that they never take decisions on their own, they listen to the old men and to their ancestors before. Tradition is the basis of the tribe, so what's good for the whole may not be for one family, as we could see in the short story. however tradition always wins because they really praise their bilieves.

April 7, 2010 3:27 AM

Enquanto, de outro, lutando por uma síntese que afirmasse o primado da consciência e da vontade individual sobre a ordem coletiva,

Bianca said...

[...] the power of everything is inside our mind. at the moment that they believed that the rain would come because she would be sacrificed this belief could make it happen. So talking about individual interests doesn't mean that you are going to damage anyone else. [...] everything depends on what you really want to happen and that was what she did!

April 18, 2010 12:19 PM

Não obstante, como ocorreu em todas as sessões, o movimento interpretativo transbordou as fronteiras do eixo principal – outros caminhos e desdobramentos foram emergindo ao longo do debate, uns mais, outros menos audíveis, mais ou menos ligados à discussão central. Houve momentos de interesse pela comparação entre culturas ainda pouco expostas à tradição ocidental; surgiu uma discussão incipiente sobre o mito e seu papel na sociedade; ou ainda algum interesse pelo lugar do feminino naquela cultura africana e o significado simbólico da escolha de uma jovem para o sacrifício. Principalmente, em diálogo com eixo principal, surgiu também a comparação com a tradição cristã, a qual julgo ser relevante acompanhar, uma vez que ela transpõe a dicotomia entre a vontade do mito e a vontade humana para um espaço cujas referências não admitem a mesma oposição identitária que o grupo pôde nutrir em relação aos Luo. Considerando-se as raízes profundas que o cristianismo tem em nossa formação, a

proximidade desse tema e o poder de interdição que carrega ficaram evidentes na reticência e no cuidado com que a comparação é introduzida em [*grifo meu*]

Intertextual video response by Tatiana...

[...] *I am not so religious but the... the story "The Rain Came" reminded me two passages of the bible... the story of Abraham and his son Isaac and the story of Jesus as the son of God [...] to prove that he [Abraham] was a very devoted man he was a very... uh faithful man... God asked him to give his son Isaac in sacrifice to prove his devotion to God... and it was the same situation of Labong'o's [...] I am not talking here about the bible as a religious thing... I'm not... as I mentioned before I am not talking here about religion I am talking about bible as literature... so I am not mentioning this but in this situation of the bible that Jesus was sent as the son of God so that God could prove that He was giving His son... ahn... in sacrifice just to save the whole people in the earth... it made me remind Labong'o's situation... he was giving his child he was giving his daughter to save his people... and the situation of Jesus is similar to Oganda because Oganda KNEW she was there she was supposed... to... to be given in sacrifice [...]*

É evidente o cuidado que ecoa nas palavras de Silmara (15 de abril, 15h28) quando diz não saber como expressar sua opinião sobre o vídeo de Tatiana porque esta escolheu um “tema delicado”. Tema que, além de ter levado a algumas considerações sobre a biografia da autora e sua formação cristã, permitiu emergirem certas manifestações que reforçaram a visão do primitivismo e da ignorância, agora sob a argumentação de que os mitos alheios seriam mera expressão de misticismo e magia, enquanto a “nossa” crença seria expressão da verdade (10 de abril, 21h47; 20 de abril, 01h01; 21 de abril, 07h55), argumento que em nada é mais preconceituoso do que as demais estratégias de construção do “outro” como antípoda, quicá como inferior, historicamente avalizadas pela ciência, pela cultura e pelas ações políticas das nações ocidentais. Estaríamos diante, outra vez, das forças opressoras da Verdade e da Razão, do interdito da Lei sobre a ação humana; porém, agora, diante de um espelho: conseguiríamos enxergar no descrédito que impusemos sobre o valor coletivo do “outro” a imagem invertida e refratada da escravidão ao valor individualista do “eu”? Consequiríamos enxergar nos valores ilusórios e pueris que projetamos sobre as crenças do “outro” a imagem invertida e refratada dos valores verdadeiros e graves que atribuímos às crenças do “eu”?

Tais questões não foram explicitadas em nossa sessão de interpretação, e continuo a avaliar que agi bem em não tê-lo feito, pois penso no processo de conscientização, o cerne de

uma prática pedagógica crítica de base freireana, como descoberta, como resultado do confronto e da experiência de trocas entre o “eu” e o “não eu”, como ponto de convergência *construído* pelo sujeito por meio da articulação de suas interpretações, de modo que seja ele o “autor” do texto de passagem de uma consciência mais ingênua para uma percepção expandida dos fatos e de si mesmo. Ao método e à mediação caberia, então, criar condições para que o texto se escreva, oferecendo oportunidades contínuas de trocas entre o “eu” e o “não eu”, de deslocamento e reposicionamento, de desestabilização e criação de lastros, temporários, para a compreensão e para o olhar. Até que ponto chegaram, na experiência de cada um(a) do(a)s participantes, as tensões que brotaram durante nossas conversas com os Luo? – Não saberia dizer. Porém, escolho encerrar minha interpretação de nossas interpretações naquela sessão com a nota esperançosa que tocou quando

Luiza said...

Wow, what a wonderfl discussion, hun? I read the text but I had to admit that some of your opinions made me see things I didn't see before. I agree with most of the opinions and I think that the problem of individual x the whole x divine is a strong point inside the text. Maybe these topics are not that obvious, we can sense them in some parts of the story. Why the girl has to die to save the tribe? What about her own free will? And from the tribe's point of view: what happens if she decides not to die? How the Gods or the monster will punish the people of the village? We have a lot to think of...

And to finish my comment, I'd like to thank everyone for posting your opinions. They helped me to understand some point that were unclear to me! :)

April 21, 2010 10:46 PM

Porque “Egypt, Tobago” revelou-se um texto desafiador aos objetivos do grupo, tivemos muito em que pensar também na segunda sessão, para a qual a metáfora da montagem de um quebra-cabeça representa melhor o movimento interpretativo do que a imagem do pêndulo que usei para referir a sessão anterior. Diferentemente das idas e vindas entre os polos de uma dicotomia instaurada de imediato pelo texto, o que se viu neste segundo momento foi a lenta construção de uma paisagem cujos pedaços juntávamos gradualmente, por meio de tentativas e erros, ora num lance especulativo, ora seguindo o encaixe possível sugerido pelas formas e cores que os interpretantes de ontem haviam deixado incompletas sobre a tela, do computador. A

primeira imagem a tomar, relutantemente, forma parece mostrar um casal deitado ao sol sobre a areia da praia e sob o testemunho das palmeiras e das ondas regidas pela brisa. Otávio (21 de abril, 05h42), seguindo a sugestão do vídeo de abertura postado por Robson, desconfia que ali estão o general Marco Antonio e Cleópatra, uma mulher frágil, posto que criança adormecida, porém, poderosa, diz. O amor seria uma das tinturas do quadro, suspeita Luiz (25 de abril, 18h28), depreendendo que a vida dos homens pode estar à mercê desse sentimento que tem poder para lhes conceder vitória ou derrota. E também confirma que a amada é, sim, Cleópatra, mesmo que seu nome não seja citado no texto, respondendo à provocação feita pelo mediador. Sem dúvida um texto difícil – quantas idas e voltas!: “Li três vezes”, diz Silmara (21 de abril, 17h16); “muitas vezes li”, continua Célia dois *posts* adiante; mas insiste Silmara (4 de maio, 15h38), quase duas semanas depois, “Não entendi o poema da sessão 2”. Seria por esse motivo que Rubens (5 de maio, 15h01) pede uma aspirina? Mas o que justificaria sua dor de cabeça: o fato de ter lido o texto e, por não ter participado do debate até então, sentir-se perdido? Ou o fato de ter acompanhado o debate silenciosamente até então e, por tanto, sentir-se perdido? Outros viriam a corroborar a geografia da pintura com base nas menções ao Egito, a Roma e seus Césares. Mas não é colossal a imagem daquele Antonio entorpecido e enfraquecido cuja armadura Robson diz em seu vídeo ver enferrujar e cuja promessa imperial Luiz (30 de abril, 14h18) vê transformada em derrota e destruição pelas mãos daquela, mesmo que criança, mulher poderosa e sedutora. Os papéis parecem estar trocados, pois ela passa a ser “a conquistadora de um império”, como qualifica Silmara (4 de maio, 15h38); se assim o é, estaria certa Clara ao afirmar em seu vídeo que se trata de “uma luta entre macho e fêmea”? E como pôde a história de amor converter-se em disputa pelo poder? Seria o amor uma forma de disputa entre os “sexos” opostos (também os justapostos e transpostos)? Mas esta é a deixa de que precisa o mediador para citar maliciosamente versos do texto (1 de maio, 12h21) e perguntar se alguém vê conotações sexuais naquelas imagens, ao que respondem, induzidos a ver, vendo; de forma que o já tão combalido, de amor e de guerra, Antonio vê-se agora também castrado, qual coluna em ruínas, “desmembrado”: de que taça envenenada bebeu para que se encontre assim desfigurado o guerreiro? Acredita Mariana (4 de maio, 13h13) que “Cleópatra ofereceu o que o Egito tinha a fim de conseguir a aliança com Marco Antônio”, inclusive a si mesma, seu “corpo sensual”. Mas é da criança nua adormecida ao lado do guerreiro castrado que estamos falando ou da sereia do Nilo, como anuncia o trailer da produção cinematográfica norte-americana que se pode assistir,

por sugestão de Clara, em nosso *site* bem ao lado dos versos de Walcott? Pois ali desfila um imenso carro alegórico cercado por centenas (seriam milhares?) de figurantes que se juntam ao compasso heróico da trilha sonora sublinhado pelos ataques das trombetas para, extáticos, em meio aos tons dourados reluzentes que saturam a cena, aclamar... Elizabeth Taylor, Capitu hollywoodiana de nenhuma obliquidade que, correm os boatos, emprega de “tortura, envenenamento e até mesmo de seus próprios talentos sexuais os quais, dizem, são muitos”³⁰, para atingir seus objetivos. Poderia a criança adormecida ser a mesma *femme fatale* que rege ritos bacanais ao lado de César e que exige, do alto de seu trono, que Antonio se ajoelhe em sua presença? Quem seria essa menina/mulher cujo rosto mais se imagina do que se sabe, em meio às linhas curvas produzidas pelas fronteiras das peças que se completam, e em meio aos ainda muitos espaços vazios que temos a completar. Por vezes o brinquedo parece estar quebrado: olhamos para o quadro semi-formado, para as peças espalhadas sobre a mesa e sobre o chão e sacudimos a caixa para ouvir o som dos pedaços que sequer foram retirados, talvez nunca sejam. Eis que, quando o olhar percorre um canto da imagem em composição, as formas sugerem mais um tema, mais uma camada, construída essa sobre a questão da identidade étnica, e identificada por Silmara (23 de abril, 16h10) em resposta à aparição de ainda outra face: a de uma Cleópatra africana, mulher negra de olhar altivo, cuja imagem Clara ergue diante da câmera para que possamos ver “a black powerful and ambitious woman [...] a history in Egypt in the city Caribbean.” Palavras que prefiro não traduzir, pois posso me servir da repetição justaposta da preposição “in” para indagar sobre a justaposição, por vírgula, de “Egypt” e “Tobago” no título do poema, e assim reverberar a pergunta que faz o mediador (21 de abril, 14h20): “O que Tobago tem a ver com tudo isso?” Ao mesmo tempo, o vídeo de propaganda turística³¹ colocado na página do *site* dedicada à sessão 2, também ao lado do poema, convida seus vizinhos – Robson, Clara, Elizabeth Taylor, Fernanda e Bianca – a visitarem a ilha paradisíaca porque “quando as pessoas pensam no Caribe, elas pensam em areia branca, mar azul, brisa fresca, palmeiras e num ritmo de vida mais calmo do que aquele a que estão acostumadas; em uma palavra, elas pensam ‘Tobago’”. Mas ainda não é tempo de planejarmos as férias, e voltamos a pensar na mulher negra africana que dá as costas para atriz branca norte-americana e estende os braços para a criança nua

³⁰ Trailer disponível no canal de vídeos *Youtube*, na página “Movie Classics”:
<<http://www.youtube.com/watch?v=NGDyZHIHklo>> Acesso em: 23 abril 2010.

³¹ Disponível no canal de vídeos *Youtube*, na página “enjoycaribbean”:
<<http://www.youtube.com/user/enjoycaribbean#p/u/2/Fdmx16Ybh28>> Acesso em: 21 abril 2010.

e negra caribenha, por via da biografia do autor, consultada por Clara (25 de abril, 17h44), que anuncia: “Derek une duas culturas neste poema: o deserto real com o cenário do mar caribenho – a beleza de sua terra natal. Walcott é um homem do século vinte, vivendo [...] entre o som do oceano que é sua casa e o chamado da cultura europeia.” Surgem então as peças que irão transmutar os conquistadores romanos e os conquistados egípcios em colonizadores britânicos e colonizados das Índias Ocidentais, respectivamente, permitindo que, neste momento, William (2 de maio, 13h57) sentencie estar “claro que Antonio e Cleopatra representam a Inglaterra e o Caribe, Tobago respectivamente, ou seja, conquistadores e conquistados”. Ao que especula o mediador (2 de maio, 16h23) se houve de fato vencedor(a) ou vencido(a) na relação de Antonio e Cleópatra, e, por extensão, nos diferentes episódios da disputa entre romanos e egípcios, apenas para tornar mais complexos tanto o retrato da história quanto os sentidos híbridos do poema e incitar à auto-reflexão sobre as interpretações. Que seguem. E dentre as quais recolho, como lembrança da doce viagem, o que

Neusa said...

I was reading the texts related to mimicry and hybridity and I agree with Mariana..
 I don't think the stanza: “[...] his head is in Egypt, his feet in Rome[...]” is related to conquerors x conquered..
 I believe the words "feet" and "head" represent a mutual relationship between Rome and Egypt...He is linked to Rome by his feet and to Egypt by his head...This way, he can't leave none of them...Both are important..
 "What is the intention or reason for the author to have used the idea of sexuality?"
 I believe Rome could be the one to rule Egypt...but Antony is just a man. He lost all his "power" when he's seduced by Cleopatra..
 Now "his groin a desert trench with its dead soldier."
 [I don't know if someone will see my point!xD]

May 4, 2010 2:21 PM

Refletindo retrospectivamente sobre a segunda sessão, em busca de uma síntese para os conflitos das interpretações produzidas pela comunidade virtual, vejo que foi orquestrado um movimento plural e instável o qual, novamente, felizmente, não parece ter sido capaz de, ou sequer desejado, estampar sobre o texto alguma significação que se pretendesse absoluta e

sentencial, em consonância com a perspectiva crítica de que os sentidos são contingentes, historicamente construídos, e que as interpretações não podem nutrir a ilusão de fixá-los, senão como respostas possíveis diante de um cenário específico que por elas reclama. Além disso, vejo também uma tensão produtiva que emergiu, novamente, felizmente, na relação entre, de um lado, os pressupostos impressos no *habitus* interpretativo da comunidade (tomado como uma abstração, uma generalização) e, de outro, os sentidos que o texto acolheu mais amigavelmente e aqueles que ele parecia querer interditar. Refiro-me particularmente à resistência que o poema ofereceu quando as interpretações pendiam para a mera perpetuação de um certo estereótipo acerca da figura de Cleópatra, segundo Osmond (2011), uma visão distorcida e orientalista, porém ainda disseminada, a qual associa tanto a rainha como o próprio Egito antigo a um excesso de opulência grosseiramente representado com traços fortes de exotismo e mistério, imagem essa associada à ideia da *femme fatale*, combinando “uma sexualidade agressiva e assertiva com a manipulação da própria aparência como se fora uma arma. Suas metamorfoses e trocas de fantasias disfarçam e portanto revelam a dissimulação de alguma identidade verdadeira” (p. 59). Outrossim, os traços de inconfiabilidade, perigo iminente e amoralidade que constituem a personagem integram o imaginário do macho ocidental também em relação a outro “Outro”: a figura da mulher em situação de poder.

Assim, considerando que a Cleópatra de Walcott representa não apenas o Egito e o feminino, mas também o Caribe, fica estabelecida a complexidade simbólica da personagem em seus versos, especialmente porque eles são refratários ao estereótipo, como demonstraram as nossas tentativas de transformá-la em Elizabeth Taylor. A Cleópatra caribenha (*o que estaria sonhando?*), encerrada no silêncio de seu sono e de sua condição subalterna feminina/pós-colonial, enrijece em face das tentativas de apropriação pelos “significantes inadequados do discurso colonial” (BHABHA, 2006, p. 128) que algumas interpretações do grupo tentam projetar sobre ela, porém, não tendo acesso ao poder de representar o interpretante-colonizador, cumpre-lhe responder, como bem cabe a uma Cleópatra, com um gesto de “civildade dissimulada”, ou seja, com a propriedade de aquiescer à vontade do invasor que a deseja possuir, fingindo representar-se a si mesma como ele a quer representada, mas simultaneamente negando-se deixar possuir, produzindo as representações que *ela própria* deseja construir, travestidas daquelas que ele espera que ela construa. Mas é preciso sublinhar o hiato que separa a dissimulação simulada no evento hollywoodiano da civilidade dissimulada no evento caribenho: a primeira grita,

amordaça por meio da violência do figurino caricatural, afirmando os poderes patriarcal e colonial; a outra sussura, afronta por meio da exposição da nudez do corpo violentado, enfraquecendo os mesmos poderes. Espero que seu sussurro tenha sido ouvido por muitos dentre os membros de nossa comunidade, e que tenha assentado de maneira suficientemente firme em nossa memória, para que possamos, em nossos próximos encontros com o “outro”, reduzir o volume de nossas próprias vozes e prestar mais atenção ao silêncio e ao silenciamento dos tantos corpos nus adormecidos ao redor.

Ainda em retrospecto, agora sobre ambas as sessões, avalio que meu papel foi tentar guiar a comunidade interpretativa por trilhas que pudessem posicionar nossos ouvidos ao alcance das vozes sufocadas do “outro”, fossem os sussurros dos ancestrais do povo Luo, fossem os suspiros da menina adormecida em sonho; vozes que, em última instância, vêm dos recônditos familiarmente estranhos dos nossos próprios lugares de dizer, das nossas próprias interpretações. Nesse caso, o silêncio é uma ferramenta importante para que se possa escutar o “outro”, que pressupõe escutar-se a si mesmo, ou escutar o “outro” em si, ou escutar-se a si no outro. A prática pedagógica que almeja à construção de câmaras de ecos tão sutis transforma-se, creio eu, na tarefa delicada de produção de silêncios, a começar pelo compromisso com uma modalidade sussurrante de mediação, que se pode estender ao exemplo do silêncio, ao exemplo da atenção, à disponibilidade para a escuta. Não como estratégias de alheamento e introspecção, pelo contrário, como estratégias para a comunicação, como expressão do desejo primordial de dizer, o qual, sabendo-se primordial, reconhece o desejo primordial de dizer do “outro”, e converte-se em *ação* para a construção do espaço dialético silêncio-voz, pois, no desejo de escutar encontra-se a dimensão ética de nossa atenção e responsabilidade para com o “outro”. Segundo Todd (2003, p. 136), quando se estabelece uma relação com o “outro” baseada na escuta, instaura-se a percepção constitutiva da diferença e a decorrente abertura para a transformação: “Ouvir as palavras de outros *apenas* para confirmar o que sei (ou creio saber) pode ser visto como uma violação da diferença [...]. Escutar como uma forma de dizer, como maneira de se aproximar do Outro” é uma modalidade de comunicação ética, de “resposta não violenta” à alteridade.

No entanto, a representação do mediador capaz de construir espaços de silêncio é a imagem daquilo que desejo ser. Teriam minhas ações, o mediador que fui, caminhado nessa direção? Hoje, à distância, vejo-me acessando com frequência nosso *site* e *blog* ao longo de todo o período em que a comunidade esteve ativa: lendo vorazmente as publicações, refletindo,

provocando, ponderando sobre o que dizer, quando dizer, como intervir, se intervir. Muitas vezes, sintetizo o que foi dito pelo grupo anteriormente, criando ligações, aglutinando ideias, sublinhando colocações, pedindo esclarecimentos, dissimulando o silêncio ao costurar meu discurso com os retalhos das intervenções alheias. Às vezes o faço propondo questões que estão implícitas naquilo que foi dito, às vezes proponho também aquelas que não estão implícitas, mas para as quais o que foi dito é apenas a ocasião de perguntar. Aqui e acolá preciso lembrar que existe um outro lado da questão, ou chamar a atenção para um aspecto do problema que está sendo negligenciado. Há dias em que é oportuno relembrar conceitos, referir teorias, sugerir leituras, trazer informações de outras fontes. Noutros, é necessário citar a própria obra que está sendo analisada, pedir que leiam novamente um verso, uma imagem, um excerto, à luz da discussão do momento. Existem momentos em que não posso senão elogiar, parabenizar e demonstrar admiração, talvez orgulho pelo que a comunidade está produzindo; momentos que contrastam com a secura dos informes sobre datas, prazos, materiais e outras funções administrativas.

De maneiras diferentes, em diferentes momentos, sou também um interpretante na comunidade e sei que o peso de minha posição pode se transformar tanto em estímulo para as interpretações como em interdição e controle dos caminhos a serem explorados. A mediação é mais do que simplesmente “colocar-se entre” o diálogo, ela é uma ação ativa de direcionamento filtrada pelas ideologias, objetivos e sentidos implícitos às ações e escolhas de quem ocupa tal lugar. Portanto, tento usar sabiamente esse privilégio, retardando intervir o quanto possível para que as vozes do(a)s aluno(a)s sejam ouvidas antes da minha, postergando a tomada de posição, buscando fazer-me presente sem que minha presença bloqueie ou determine o fluxo interpretativo. O cuidado é necessário, visto que há algum tempo nós, professores, somos assombrados pelo sentimento de culpa impingido pela memória da tradição autoritária e censora de nosso passado, de forma que, hoje, quando pedimos a nosso(a)s aluno(a)s que interpretem, somos instantaneamente levados a desconfiar se os sentidos por ele(a)s produzidos são os que desejam produzir ou se são aqueles que julgam melhor atender às *nossas expectativas* de significação, as quais conseguem astutamente identificar; em outras palavras, se estão “lendo o professor no lugar de ler o texto” (KNOBEL, 2011, p. 64). Além do antídoto da crítica, creio que a horizontalidade das relações que se estabelecem nos ambientes virtuais possa contaminar as práticas pedagógicas neles construídas, despertando, assim, respostas mais significativas para

o(a)s próprio(a)s estudantes.

Dos outros extremos de nossa rede vão chegando as interpretações que se entrelaçam e dão vida ao texto coletivo em curso. Num evento que é para todos nós uma primeira experiência, vamos construindo as estratégias de que precisamos para marcar posição neste espaço o qual reclama uma nova geografia para nossas relações e práticas pedagógicas. Enquanto construo meu fazer-mediador, o(a)s aluno(a)s constroem seus avatares-interpretantes em meio às incertezas do jogo interpretativo. O terreno é movediço, por isso, de vez em quando buscam apoio em informações biográficas sobre os autores ou em leituras que possam ajudar na contextualização das obras; às vezes os pontos de equilíbrio são encontrados na memória da sala de aula, nas conversas, textos, vídeos e reflexões que lá articulamos. Fundamentalmente, no entanto, o porto mais seguro a que podem recorrer é a própria teia de relações e significações cujos fios discursivos se entrecruzam em nós trançados pelas obras e por nossas interpretações.

Na necessidade e, espero, desejo que construimos uns dos outros, colocamo-nos abertos ao diálogo e estendemos nossas mãos (*I hope that the comments that I make here ... will interest you / I'd like to see your comments on this*); convertemo-nos, nós mesmos, nos pontos de conexão dêitica necessários ao funcionamento da rede, ora atando os nós (*I agree with Fernanda and other classmates when they said...*), ora arremessando, em forma de pergunta, os fios a serem atados no nó seguinte (*So I ask: Why a woman, a daughter of the chief of the tribe?*); podemos nos despir e nos entregar à (in)segurança de não saber, de carecer, de contar com o outro (*I read the comments posted for my colleagues I stayed confused... Please someone help me*); e podemos, enredados no jogo mas livres da competição, exercitar a generosidade (*I think she [Bianca] did a very good job because she brought us again some important aspects...*).

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,*

*se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*³²

Entendo que a colaboração, não como lei, não como imposição, mas como projeto comum, como prática social crítica cotidianamente alimentada pelos participantes, seja a alma de uma comunidade interpretativa virtual com fins pedagógicos, como a nossa. Até por exemplos mal sucedidos anteriores que vivenciei, organizando e participando de fóruns de discussão *online* em outras práticas educacionais, entendo que, sem esse tipo de engajamento, todo empreendimento dessa natureza corre o risco de se transformar em mera encenação burocrática, mero simulacro de uma prática social. Por influência da cultura participatória digital, de acordo com Gee e Hayes (2011), o conhecimento hoje produzido reside cada vez menos na mente especializada individual e cada vez mais surge da ação de grupos colaborativos formados por especialistas e não especialistas. Nesse cenário, como construir laços de confiança, como articular diferenças e produzir ações positivas, por meio das práticas distribuídas e interdependentes desses espaços em tempos de incerteza e complexidade como os nossos? Penso que o engajamento crítico em tais processos colaborativos deva ser um caminho para buscar respostas, ainda que contingentes e instáveis, aos conflitos que se apresentam.

A participação dos membros da comunidade foi desigual: de um lado, houve aluno(a)s que se envolveram e entusiasmaram com a proposta, convertendo-se nos pilares de sustentação da comunidade; mas houve, ainda que em menor número, aquele(a)s que se mantiveram arredo(a)s e mais distantes, que chegaram e pouco retornaram. O que o(a)s teria mantido à distância? Por que se afastaram, ou sequer se aproximaram? Teriam vivenciado a experiência de maneira passiva e secreta, como o anonimato dos ambientes virtuais permite fazê-lo? Teriam sido distanciados por aspectos da prática com os quais não concordaram, não se identificaram ou sentiram-se desconfortáveis? Teria havido restrições de outra ordem – recursos, acesso, tempo, questões econômicas – que não quisessem confessar, tanto quando foram consultado(a)s no início do semestre como quando eram provocados/instados à participação em nossos encontros presenciais? Não disponho de dados que me permitam esboçar respostas, porém, devo guardar essas questões para quando retornar à prática com uma nova turma, o que acontecerá em breve...

³² MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: *Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto*. 6. ed. São Paulo: Global, 1988, p. 188.

Por ora, avalio positivamente, em termos gerais, o nível de participação e engajamento do grupo, principalmente quando revisito as negociações de conflitos e a civilidade dos discursos que construíram nossa *netiqueta*, como temos, por exemplo, no seguinte diálogo extraído da terceira sessão:

Júlia said...

I'd like to comment on what Luiz had mentioned concerning the second poem The Weary Blues. The use of words that are constantly representing the colors black and white (Negroes and White poeple, respectively) is noticed in some excerpts of the poem. For example:

Down on Lenox Avenue the other night

By the pale dull pallor of an old gas light

With his ebony hands on each ivory key

The words that made me see this are: night X pale and ebony X ivory.

Regarding this, I'd like to say I agree with Luiz, however, the idea of union he says Hughes is trying to express is not exactly what I imagined when I read the poem. From my point of view, the use of those words by the author aimed at showing his strong hurt feelings towards prejudice and racism, giving an idea of an endless contrast between White and African-American people. What's your opinion, Luiz?

May 6, 2010 4:48 PM

Luiz said...

Thanks a lot for your opinion Júlia, it's clear that Langston is talking about racism, prejudice and racial differences. Maybe I was wrong when I said the author aimed at unite black and white (it was just my personal opinion). After reading your opinion and the passages you mentioned I could clearly perceive this contradiction (Black x white)and the critic Langston is doing about this subject... Thanks!

May 7, 2010 3:03 PM

Júlia said...

Hi Luiz, it's not a matter of being right or wrong. It's just your interpretation at the moment. Thanks for answering back!

May 8, 2010 12:16 AM

Tomo também esse exemplo para um breve comentário sobre a tipologia dos conflitos que emergiram durante as sessões de interpretação, os quais organizo nas seguintes categorias, arbitrárias e imprecisas, como toda classificação, mas úteis para organizar o pensamento: a) conflitos com os mundos literários; b) conflitos com a linguagem literária; c) conflitos com o “eu”; d) conflitos com a comunidade. Destes, os dois primeiros são mais detidamente analisados neste estudo, uma vez que seu foco é a interpretação de textos literários. Assim, quase toda esta seção tem sido dedicada a mostrar como, no jogo interpretativo, os sentidos chocam, alinham-se, questionam-se, agridem-se e encontram-se no entrecruzamento das interpretações sobre os mundos que construímos com a literatura. Entremeados constitutivamente a esses embates estão as experiências com a linguagem que a outredade das construções literárias torna conflituosas por sua diferença em relação aos discursos cotidianos: a esse tema dedicarei uma reflexão particular no próximo capítulo. Por outro lado, que conflitos com o “eu” teriam eclodido ou se insinuado em função do esforço por uma apropriação crítica de tais mundos e de tal linguagem, e em função das experiências de outredade vivenciadas? – perguntou e especulou também esta seção. Teriam sido estremecidos pressupostos, certezas, verdades e preconceitos? Teria havido desestabilização do *habitus*, teriam germinado outras formas de olhar, escutar, interpretar e dizer, capazes de revigorar o “eu”?

Quanto aos conflitos com a comunidade, ou seja, as diferenças manifestas entre os membros, os embates por poder, as disputas pela ocupação do espaço, as tentativas de afirmação de identidades, as oposições entre pontos de vista e ideologias, trata-se de uma questão importante, porém fora do alcance dos objetivos primeiros da pesquisa e para a qual não estou apto a oferecer uma análise consistente neste contexto. O diálogo acima transcrito exemplifica, no plano das impressões, aquele que foi o tom geral das trocas e das relações entre os indivíduos, visto que em nenhum momento, ao longo das cinco sessões interpretativas, estivemos próximos de algum ato de incivilidade ou violência. Mas estou certo que uma análise minuciosa da questão produziria nuances e sombras nessa percepção superficial a qual inevitavelmente simplifica o quadro. A exposição e o enfrentamento dos conflitos e das diferenças, não o seu ocultamento, são dimensões fundamentais de uma pedagogia para a democracia e cidadania, como a concebe Todd (2009). Tal pedagogia seria antagônica à visão de democracia que idealiza o apagamento das diferenças e a eliminação dos conflitos por recurso a um projeto falacioso de racionalização e estabilização das forças antagônicas, sustentado pela ideia do consenso. Ao ler a conversa entre

Júlia e Luiz, tenho a sensação de que ela mais se aproxima do modelo polido e asséptico da democracia neoliberal, que apenas acomoda os conflitos como expressão da diversidade, escamoteando as tensões e diferenças, do que do modelo instável de uma democracia radical, que necessita fazer aflorar os conflitos exatamente para que a diferença seja a lembrança permanente da responsabilidade ética e da necessidade da ação política para a negociação dos termos de convivência com o “outro”. Contudo, essa é uma avaliação ligeira, uma impressão, que não tenho como colocar à prova neste momento. Por outro lado, as impressões um pouco mais refletidas que agora tenho sobre os outros tipos de conflito em nossa comunidade parecem revelar que eles avançaram mais na direção daquela pedagogia crítica – pedagogia de conflitos, que tem sido um alvo e um sonho de minhas práticas há algum tempo. E continua sendo.

Ela torna famintos os que alimenta

O movimento de investigação autoetnográfica que desenvolvi ao longo das páginas precedentes gravitou fundamentalmente em torno da noção de letramento crítico, buscando dar-lhe corpo na confluência entre teoria e prática, entendidas como instâncias mutuamente constitutivas do fenômeno aqui estudado. Entretanto, sorrateiramente, esquivei-me de enfrentar uma outra noção também central para este estudo, visto que é a fundação sobre a qual as práticas foram construídas: a de literatura. Partindo da premissa de que teoria e prática são indissociáveis, poderia atenuar a culpa por tal falta, alegando que, mesmo sem ter elaborado formalmente um “conceito” de literatura a partir de teorias que permitissem estabelecer o “estado da arte”, uma noção de literatura *já foi construída* nesta pesquisa, a qual subjaz às práticas e pode ser escavada dentre as camadas sedimentadas pelas escolhas, atitudes, interpretações e procedimentos metodológicos postos em ação em função dos textos literários com os quais trabalhamos. Não obstante, a matriz metodológica que norteia este estudo exige escavação (ao menos a escavação possível) como imperativo do engajamento crítico a que se propõe. Portanto, historicizemos, ainda que de forma breve, a literatura de minhas práticas.

Algumas vezes, ao preparar a primeira aula de disciplinas de literatura que ministrei para alunos dos períodos iniciais em cursos de Letras, experimentei um sentimento fronteiriço entre insegurança e prazer produzido por uma certa hesitação sobre como conceituar literatura naquele primeiro encontro. Há um elemento de perplexidade que se manifesta nessas ocasiões, afinal, como é possível hesitar diante daquele que é o conceito básico da disciplina que me disponho a ensinar e na qual julgo ser especialista? Há, conseqüentemente, um espectro de não saber adjacente à hesitação, uma sensação de impotência diante da tarefa, que explica a insegurança. Mas esta pode ser sublimada pelo traço do prazer que surge com a lembrança de que a hesitação configura, também, o desafio de lidar com um fenômeno cuja complexidade não se deixa facilmente domar por abordagens reducionistas, especialmente na situação de extrema densidade e pluralidade teórica que marca a experiência contemporânea. Neste segundo sentido, a hesitação muda do sinal negativo para o positivo, transformando a “falta de” em “falta para”.

O próprio desejo de conceituar os fenômenos em si mesmos, em abstrato, de situar seu valor universal, a lei geral a partir da qual os casos particulares devem ser deduzidos, é um impulso frágil em nosso tempo, de um sotaque autoritário e essencialista, que contém um quê de

falibilidade imposto pelo consenso atual no âmbito da ciência de que todo conhecimento é parcial, histórico e culturalmente situado, em suma, *construção* da realidade. Ainda assim, a volatilidade da noção de literatura não impede que a prática social da literatura exista e, existindo, seja passível de alguma elaboração, pois, como afirma Bernardo (1999, p. 140), mesmo que todo conceito seja uma forma de “ficção”, algo que não “existe enquanto coisa, mas existe enquanto condição *sine qua non* para se lidar com as coisas”, trata-se de “ficção *necessária*”. Necessária não para o fenômeno conceituado (neste caso, “literatura”) o qual pode, na inconsciência de ser-em-si, simplesmente ser, existir à margem de um conceito, à margem de qualquer desejo de ordem, mera massa amorfa, caos. Mas necessária à consciência histórica que, ao sabê-lo, faz com que exista, torna-o ser-para-si. Necessária à prática social do saber, ao conhecimento, ao ensino.

Em retrospecto, posso dizer que tenho tentado conceituar “literatura” de forma não autoritária nesses momentos, deixando emergir, no ato de definir, sua indefinição, multiplicidade e complexidade. Via de regra, começo por perguntar ao(a)s aluno(a)s como definem literatura e o que pensam dela, que papel tem em suas vidas e na sociedade em geral. Essa é sempre uma conversa interessante, a qual já carrega o germe daquelas tais indefinição e complexidade tanto para o que seja como para a função que tenha a tal literatura. Não infrequentemente os conceitos que trazem revelam influência da tradição romântica, identificando-a com a expressão da subjetividade e o transbordamento de sentimentos; por vezes, reconhecem-na a partir da tradição aristotélica dos gêneros literários – lírico, épico e dramático; noutras, é o preceito estruturalista da literariedade imanente que o(a)s norteia. Costumo então projetar, por meio de algum recurso visual, citações de escritores e teóricos que já conceituaram literatura dessas maneiras, acrescentando outras que porventura não tenham sido trazidas à tona por ele(a)s, tais como a perspectiva classicista da imitação de modelos ou representação do “belo”, como busca de harmonia, proporção e equilíbrio; a noção moderna de “estranhamento”; a concepção do “espelho da sociedade”; as ideias de escrita de ficção ou imaginação; até mesmo, às vezes, ocorrências de uso do termo para referir um conjunto de obras de uma área do conhecimento (“literatura médica”, por exemplo).

Digo-lhes que história e teoria literárias mostram que são frágeis as tentativas de se construir um conceito relativamente estável de literatura fundado em aspectos linguísticos ou estruturais dos textos em si. Lembro-lhes que Fish (1980, p. 10-11) define literatura como uma categoria que emerge dos sentidos que as comunidades interpretativas dão a ela, não de

propriedades intrínsecas e estáveis do texto, de forma que tais propriedades são historicamente construídas fora do texto, pelas teorias, e depois introjetadas nos textos por leitores que, desejando encontrá-las, constróem-nas em suas interpretações como se pertecessem à própria obra. Por isso, somos impelidos a buscar uma definição no campo das *relações* entre sujeito-leitor/autor e objeto-texto, abordagem que tem suas implicações: por um lado, elimina a possibilidade de conhecimento “objetivo” (no sentido da lógica positivista, universalmente válido, fechado e definitivo) sobre o objeto; por outro, traz o ganho de projetar sobre o fenômeno literário a marca indelével da história. Autores, leitores e textos existem e interagem no tempo-espaço das relações sociais e das transformações culturais/ideológicas, portanto, discutir o que é literatura, como idéia e produto que circula entre seres no mundo, significa considerá-la diante de tais forças. Recomendo então que leiam o texto de Eagleton (1987), do qual recupero alguns excertos para discussão em aula, como o que segue:

Se não é possível ver a literatura como uma categoria "objetiva", descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros.³³

Nesse espírito, digo-lhes então que estamos compelidos a fixar um conceito, fazer uma escolha, já que o capricho da definição pela indefinição não é satisfatório, tampouco “neutro”, e sua abertura sem limites é paralisante, no sentido de que “qualquer coisa” é, em última análise, espelho de “coisa alguma”; posso, assim, dirigir-me à lousa para escrever: *Literatura: arte cuja matéria-prima é a palavra*, enunciado lacônico que é uma tentativa de estancar, ao menos inicialmente, o fluxo irrefreado de sentidos possíveis que havíamos permitido até então. Porém, a certeza é apenas momentânea, sendo logo vazada pela pergunta: *mas o que é mesmo arte?* Que

³³ Esta é a tradução de Waltensir Dutra (São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 22) para o texto original, com o qual comumente trabalho: *If it will not do to see literature as an 'objective', descriptive category, neither will it do to say that literature is just what people whimsically choose to call literature. For there is nothing at all whimsical about such kinds of value-judgement: they have their roots in deeper structures of belief which are as apparently unshakeable as the Empire State building. What we have uncovered so far, then is not only that literature does not exist in the sense that insects do, and that the value-judgements by which it is constituted are historically variable, but that these value-judgements themselves have a close relation to social ideologies. They refer in the end not simply to private taste, but to the assumptions by which certain social groups exercise and maintain power over others. (p.16)*

reabre a discussão, agora convocando, via testemunhos, lembranças, citações e recursos audiovisuais, inúmeros “objetos-problema” oriundos de práticas sociais as mais variadas: música popular, moda, cinema, televisão, fotografia, tatuagem, literatura de massa, escrever versos para a pessoa amada, gastronomia, propaganda, *design* industrial, mostras de arte contemporânea, etc. As fronteiras entre arte e não arte vão ficando cada vez mais imprecisas, tanto que desembocamos no primeiro parágrafo da conhecida obra de Gombrich: “Nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas [...] tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, [...] Arte com A maiúsculo não existe”³⁴.

Mas comprometo-me a estancar com giz o escoamento, mais uma vez: *Arte: interpretação da realidade por meio da experiência estética*. Ao que acrescento algumas considerações sobre o trabalho consciente do artista na busca de integração entre forma e sentido, matéria e significação, característico da experiência estética; sobre a visão de que, dessa perspectiva, arte é atividade de produção de conhecimento, uma forma particular de saber – “ciência”, uma forma particular de olhar e tentar compreender o mundo. Mas sou forçado a reconhecer que o conceito ainda escapa quando me perguntam / se me perguntaram quais interpretações da realidade são aceitas como “arte”, quais não são aceitas, se todo esforço de integração entre forma e sentido produz “arte”, quando não a produz; enfim, forçado a reconhecer os limites do conceito, mesmo quando recorro / se recorro ao que disse Eagleton sobre os pressupostos ideológicos dos grupos sociais em situação de poder, ou ao que disse Fish sobre a validação das interpretações pela força das comunidades interpretativas. Não obstante, a experiência me ensinou que os exemplos da arte são bastante úteis nessa tarefa de lidar com a complexidade da noção de literatura, mormente porque os “objetos-problema” não literários e a instabilidade do sentido de “arte” que eles contêm/produzem integram as experiências prévias do(a)s aluno(a)s fora do espaço escolar, fazendo emergir uma questão epistemológica que já lhes é, empiricamente, conhecida, ao passo que a problematização do conceito exclusivamente no campo literário nem sempre é uma experiência familiar e pode soar por demais abstrata. Assim tem sido (in)definida a literatura nessas aulas em que preciso conceituá-la, as quais servem o propósito de preparar o terreno para as práticas que de fato vão produzir um sentido mais concreto para “literatura”, quais sejam, as leituras de textos literários, as interpretações e os estudos que se farão em torno deles.

³⁴ GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. 15 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993, p. 3.

Contudo, para o âmbito *desta* pesquisa não basta simplesmente importar essa concepção mais abrangente que carrego, pois o conceito necessário *neste momento* diz respeito aos valores e sentidos que a literatura pode ter *em relação* às práticas aqui estudadas, ou seja: Que sentidos e valores para o texto literário emanam das práticas de interpretação colaborativa que organizei? Que sentidos e valores para o texto literário é possível desejar nas práticas de interpretação colaborativa que organizarei futuramente, especialmente as comunidades interpretativas *online*? Assim, as considerações que seguem são tanto retrospectivas quanto prospectivas, construídas sobre o vivido, o imaginado e o desejado, além de também apontarem para fora daqui, crendo na possibilidade de diálogo com sentidos e valores que a literatura possa ter em outros contextos, nas práticas e teorias de outros professores-pesquisadores. Ironicamente, a noção de literatura que interessa para as práticas específicas desta pesquisa não a construo eu mesmo, mas tomo-a de empréstimo de Perrone-Moisés (2000, p. 351):

(...) a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real. E, finalmente, a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história.

Isso porque, numa dessas coincidências quase epifânicas, típicas dos processos de pesquisa acadêmica, deparo-me com meu próprio texto escrito por outrem em meio a ideias que não são minhas. Explico: já com este capítulo bastante adiantado, relendo alguns textos teóricos, revisando-o e encaminhando-o para a forma final, reencontro a citação acima em cuja margem leio: “literatura/crítica”, escrito a lápis alguns anos antes de começar esta pesquisa, não sei exatamente quando. A revelação que se dá é bifurcada, pois parte do estranho reconhecimento de que as palavras da autora condensam quase perfeitamente o conceito de literatura sobre o qual estou escrevendo, ao passo que o contexto em que aparecem produz alguns sentidos que não vestem tão bem as ideias com as quais estou trabalhando. De fato, no uso que posso fazer de suas palavras não cabem a nostalgia do cânone, o sentimento de perda do “privilégio” da literatura, o medo da invasão das tecnologias contemporâneas no ensino da disciplina, assim como o conceito de crítica, ligado à produção acadêmica de crítica literária, com o qual a autora opera. No entanto, as palavras estão ali, e dizem o que quero dizer ainda que não signifiquem o que quero significar; mais do que isso, elas são também epifânicas do ponto de vista autobiográfico, deixando entrever as transformações pelas quais minhas práticas e teorias passaram, pois as interpretações que fiz

do texto quando primeiro o li eram muito mais empáticas do que as que hoje posso fazer. Por esse arrazoado, a citação fica. Mas sob a condição de ter de ser ressignificada.

(...) a obra literária ~~é sempre~~ pode suscitar uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa (...)

A aproximação que a autora faz entre literatura e crítica, entendida como uma propriedade intrínseca ao texto literário, é um sentido recorrente na história do conceito que foi impulsionado pela tradição das correntes teóricas sociocríticas da modernidade e pela estética da recepção. Via de regra, esse sentido apóia-se no pressuposto de que a literatura transporta o leitor para um espaço ou experiência de alteridade e, conseqüentemente, leva à revisão do “eu” em cotejo com a experiência no “outro”. Por esse viés, por exemplo, Iser (2002, p. 107) afirma que o texto literário incita o leitor a imaginar e interpretar aquilo que lhe é apresentado, “de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações” pois as “novas formas que o leitor traz à vida” são sempre transgressoras, modificam não apenas as representações do mundo ficcional proposto pelo autor, mas as próprias representações do mundo real com o qual a ficcionalidade dialoga. Na mesma linha, outro expoente da recepção, Jauss (2002, p. 98), acredita que o prazer estético literário se origina na “apropriação de uma experiência do sentido do mundo” caracterizada pela atividade produtora do leitor cuja “participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro”.

Para as práticas de letramento literário crítico essa é uma propriedade a ser valorizada na escolha de textos, considerando-se, principalmente, que as teorias desse campo não concebem o espaço de “outredade” como espaço de “oposição”, mas como dimensão interdependente à identidade, visto que o “outro” se constrói em meio ao “eu”, ambos dialeticamente indissociáveis, postos em movimento relacional co-constitutivo. Além disso, perceber a construção identitária, tanto no plano individual quanto cultural, como fluida, estratégica, como posicionalidade negociada em relação a contextos culturais específicos (HALL, 1990, 2003), é um dos sentidos fortes das práticas de letramento o qual pode ser explorado em meio às instâncias de alteridade dos textos literários.

Por outro lado, como foi dito anteriormente, o reconhecimento do potencial crítico da literatura já estava inscrito na tradição do século passado e, como nos mostram as teorias pós-

estruturalistas e pós-coloniais, nem sempre as práticas de leitura e ensino de então conceberam a heterogeneidade da experiência estética como “diferença”, no sentido derridiano. Textos literários e práticas de ensino de literatura foram predominantemente construídos como espaços de homogeneidade, essencialismo e oposições binárias, nesse sentido, favorecendo a aceitação das disposições ideológicas dominantes, do pensamento hegemônico, confirmando-o, corroborando-o e constituindo-se assim como espaços autoritários, não convidativos à agência interpretativa. Donde decorre que o deslocamento superficial do leitor para outros tempos e espaços (o passado dos romances históricos, o futuro da ficção científica, por exemplo) e para outras variedades da língua (variantes históricas, regionais, sociais) não garante em si mesmo o engajamento crítico se, de fato, a “viagem” não produz uma experiência mais visceral de descentramento, de vertigem, de desestabilização, um sentimento que não é apenas de estranhamento em relação ao novo espaço em que se penetra, mas de sentir-se estranho, sentir-se obrigado a olhar para si mesmo no espaço de alteridade.

Cumprе lembrar que a reflexão crítica não depende da incitação ou estímulo do texto para ser exercida: a crítica pode perfeitamente se realizar em meio aos textos mais convencionais, as experiências mais banalizadas e as forças ideológicas mais espessas, como bem nos mostram os exemplos dos questionamentos construídos pelo feminismo e pela desconstrução, os quais foram produzidos exatamente no coração da tradição canônica e da metafísica da presença. Não obstante, meu interesse neste momento é pensar sobre o *valor pedagógico* que determinados textos podem ter *em si mesmos* para o letramento crítico, imaginando que a mera atividade de leitura, o contato solitário entre aluno(a) e texto possa produzir suspeita e crise, motivadas pela maneira como o texto venha a abrir rachaduras nas certezas, expectativas e disposições cristalizadas do interpretante, mesmo sem a mediação da figura do professor para construir “metodologicamente” tal crise. A questão que se coloca é a seguinte: quais textos, dotados de que características, favoreceriam a prática de uma crítica que suplante, que vá além das limitações da tradição da modernidade, que ultrapasse os limites do “ismos” petrificantes e violentos de nossa história recente e presente (logocentrismo, eurocentrismo, patriarcalismo, imperialismo, capitalismo) e que ajude a encaminhar o(a)s aluno(a)s para o pensamento na complexidade, para a convivência com a diferença, para a agência participativa, crítica, cidadã, enfim, para os desafios do mundo contemporâneo?

Essa pergunta reforça a premissa de que não estou aqui construindo valores

extemporâneos para a literatura, pelo contrário, os valores que construo estão situados no contexto em que se inserem minhas práticas e estão diretamente ligados a suas contingências, portanto, dialogam particularmente com o tempo presente e com as representações turvas que tenho sobre a literatura e seu ensino na sociedade contemporânea. A esse propósito, quando tomei a liberdade de reescrever as palavras de Perrone-Moisés na epígrafe desta seção, trocando “é sempre” por “pode suscitar”, o fiz por pretender aproximar seu texto das teorias que embasam este estudo, segundo as quais as práticas da cultura não podem “ser sempre”, ou seja, não são constituídas por sentidos imutáveis, mas podem apenas ser históricas e relacionais, razão pela qual a literatura, como prática social, tem seu sentido, seus produtos e sua função na sociedade transformados à medida que ocorrem as mudanças sócio-históricas a que os grupos sociais estão sujeitos.

Nesse sentido, as teorizações de Bakhtin sobre a arte apresentam muitos pontos de afinidade com a perspectiva dos letramentos, uma vez que os esforços do filósofo russo para escapar aos riscos tanto do psicologismo quanto do formalismo levaram-no a fundamentar suas reflexões sobre literatura na noção de discurso, portanto, ancorá-las sobre as práticas sociais, os atos comunicativos que nascem da relação entre sujeitos historicamente situados e que se materializam como enunciados, as obras em si. O resultado dessa abordagem, segundo Clark e Holquist (1998, p. 229), é que “Bakhtin define a diferença entre arte e não-arte como uma questão de grau, como relacional, mais do que absoluta”, o que implica dizer que sua definição de literatura é instável e mutante não apenas diacronicamente, mas também sincronicamente, no próprio espaço social da literatura, em que determinados textos podem se apresentar em maior ou menor consonância, maior ou menor tensão com as expectativas sociais sobre “ser literário” num contexto específico. Assim, reconhecer o “grau” de identidade estética do texto literário significa situá-lo *em relação* a outros usos da linguagem, já que o discurso na arte se define por relação de *diferença* (no sentido complexo de simultânea alteridade e identidade) com o discurso na vida.

(...) a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano (...)

O ponto de partida para a discussão que Bakhtin promove sobre as diferenças/relações que se estabelecem entre o discurso na vida e o discurso na arte é a adoção de um modelo para o

dizer literário por analogia ao dizer não literário, de forma que este seja concebido a partir do esquema geral da comunicação, ou seja, a relação entre interlocutores (autor – leitor) que alternam a tarefa de produção de sentidos ao co-construírem um evento social de linguagem (a enunciação – a escrita/leitura do texto literário): *“O artístico é uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte [...]”;* é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar” que se deve buscar compreender (BAKHTIN, 1976, p. 4). Embora seus estudos tenham dado ênfase à participação do autor e sua relação com a enunciação, a visão dessa estrutura dialógica e dinâmica que está na base de suas reflexões traz à tona a importância constitutiva do leitor e da interpretação nesse espaço de negociação e trocas que promove choque de valores e produz conflitos, visão que se harmoniza claramente com a concepção de literatura como arte cinética (FISH, 1980) e a proposta de uma pedagogia do evento, temas que desenvolverei no capítulo final.

Para estabelecer a diferença entre o discurso na vida e o discurso na arte, é necessário partir da constatação que o utilitarismo e a tendência à economia inerentes ao dizer cotidiano fazem-no operar sobre sínteses e pressuposições que são bastante autoritárias. Tais pressuposições, inclusive dos juízos de valor, advem do acordo coletivo entre os membros do grupo social que se permitem não dizer aquilo que julgam ser já aceito, estabelecido e conhecido por todos, aquilo que o contexto e a “entoação” (o modo de dizer) se encarregarão de elucidar sem a necessidade de que seja explicitado verbalmente. Essa característica do discurso na vida, o discurso subordinado à urgência da situação, aos compromissos e interesses imediatos dos interlocutores, aos ruídos circundantes e a velocidade das trocas circunscritas nos atos rotineiros, explica a espessura ideológica com que se constróem as certezas e o conforto do pertencimento a um contexto comum, a segurança de sentidos, valores e objetivos que são compartilhados e aproximam os falantes, tornando-os unidos quanto aos atos sociais regulares e essenciais.

Por sua vez, a produção do discurso literário forja a construção de uma relação de interdependência entre interlocutores que são idealmente distintos e estranhos entre si: autor e leitor não participam de um contexto comum imediato, ainda que compartilhem a mesma sensação de pertencimento a uma cultura e sua língua, não se encontram no mesmo espaço físico, nem sempre transitam pelos mesmos espaços sociais, não se interpelam na simultaneidade de um diálogo presencial, não se conhecem ou reconhecem como membros de uma mesma família, um mesmo grupo, um mesmo círculo, uma mesma classe, são apenas “alguém” que se dispõe a entrar

em diálogo com “alguém”, e é a partir dessa percepção de alteridade constitutiva que o texto literário se realiza, fato que Bakhtin identifica como traço fundamental da especificidade do discurso estético: “uma obra poética não pode confiar em objetos e eventos do meio imediato como coisas ‘entendidas’ [...], muito mais é exigido do discurso na literatura: muito do que poderia permanecer fora do enunciado na vida precisa encontrar representação verbal” (*ibid.*, p. 11). Convém uma vez mais lembrar, neste ponto, a base relacional dessa conceptualização, a qual nos faz pensar que essa relação de alteridade constitutiva entre os interlocutores de uma obra estética não é um valor fixo, mas uma propriedade cujo escopo varia para cada enunciação artística, dependendo do grau de independência que a obra experimenta em relação às pressuposições e as certezas cotidianas:

(...) quanto menos subordinado a condições locais de expressão vem a ser um texto, mais estético ele se torna. A estética, em outras palavras, constitui uma versão da liberdade. [...] Na medida em que a estética é de fato uma esfera em que os fatores locais são menos determinantes, ela é sempre o mundo da maior outridade, a maior brecha através da qual o presente pode escapar para um futuro não sonhado (...) (CLARK; HOLQUIST, *id.*, p. 231)

Assim, a “forma própria peculiar” do discurso literário, em oposição ao discurso na vida, se produz pela materialização linguística de uma *experiência* singular que não se apoia simplesmente na expectativa da concordância tácita dos interlocutores, mas que se configura como um convite à renovação dos vínculos sociais, à aproximação entre aqueles a quem a familiaridade e o consenso, paradoxalmente, distanciam, aqueles imersos no convencionalismo e não questionamento cotidiano, que se alimentam de certezas e confiança na *presença* do “outro”, no seu assentimento, de tal forma que o “outro” seja silenciado e devorado pelo “eu”, pois o conforto da proximidade com o outro, a certeza de conhecê-lo, produz seu desaparecimento.

Essas são propriedades do discurso literário estimulantes para que uma prática pedagógica crítica esteja atenta ao grau de outredade que os textos produzem e para que deseje explorar, como terreno fértil para o diálogo e o conflito, aqueles cujo grau artístico, no sentido bakhtiniano, seja mais intenso. Nestes, o preceito estético demanda que sentidos sejam historicizados, ou seja, que não se apresentem como aparição metafísica, que sejam tornados entes vivos na obra, que sejam *construídos* por um processo que é mais complexo e holístico em comparação com o discurso cotidiano. Eles exigem novas formas de entoar (novas formas de dizer), pois a entoação estética “confere ‘momento e singularidade históricos vivos’ a tudo quanto é linguisticamente estável” (*ibid.*, p. 227). O espaço textual, então, converte-se em espaço de aprofundamento,

densificação de sentidos os quais são engendrados e não dados, torna-se um espaço que se abre favoravelmente à atividade crítica por sua riqueza, complexidade e abertura, pelos descompassos e contradições que emergem dessa forma de composição orgânica.

O questionamento das pressuposições e o esforço para que autor e leitor se dêem a conhecer, ali, naquela enunciação, naqueles novos modos de dizer e de ver (que são também modos de ser), naquele ato comunicativo, *como se fosse a primeira vez*, revelam outro aspecto característico da função estética o qual tem valor importante para a prática crítica: a ligação da arte com o novo. É nesse sentido que interpreto o que Perrone-Moisés chama de “liberdade” em relação à “linguagem esclerosada e estereotipada no uso cotidiano”, uma vez que a possibilidade do novo surge como instância de outredade, como libertação para experimentação do ainda não subsumido. Mais do que isso, a visão do novo na arte é também complexa e não se manifesta como mera contraposição dos opostos – “novo” *versus* “antigo”; o novo como *experiência* estética precisa ser engendrado, construído como tensão entre esses entes, negando a oposição entre os polos e propondo que se atravessem mutuamente em relação dialética. Nas palavras de Farina (1996, p. 69), a “literatura caminha em zonas fronteiriças entre o sistêmico e o assistêmico, entre a normatividade e a transgressão.”

Outra maneira de olhar para a relação complexa entre a literatura e o novo é evocar a noção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; FAÏTA, 2005), um conceito que busca capturar o processo de organização de toda interação verbal e que ressalta a maneira como as práticas culturais desenvolvem estruturas responsáveis por normalizar e criar paradigmas para as trocas linguísticas, assegurando a possibilidade de comunicação. Os gêneros, essas formas culturalmente construídas a partir das práticas sociais que são dadas aos interlocutores como base para a produção de seus textos, necessitam ser razoavelmente previsíveis a fim de garantir continuidade e identidade à língua e aos próprios grupos sociais. Porém, cada realização a que se submetem em um novo ato comunicativo é um momento único, obrigatoriamente definido no âmbito da história e das relações sociais: os gêneros não são completos em si mesmos, dependem das ações e da criatividade humana para se concretizarem.

Esse movimento dialético entre mutabilidade e imutabilidade, forças a um só tempo excludentes e constitutivas na noção de gêneros do discurso, é potencializado nas artes em geral, que se alimentam da celebração dessa tensão, em detrimento de seu apagamento. Se, nos discursos não literários, a noção de gênero usualmente opera como uma instância subliminar,

presente porém “invisível” aos sujeitos da comunicação, como parte das pressuposições e expectativas de conhecimento compartilhado do discurso na vida, nas realizações artísticas da linguagem verbal, pelo contrário, ela deve emergir e se fazer presente como ruído, como estranhamento, como crise, construindo-se também a partir de um componente de negação de si mesma. Destarte, nos textos literários, a transgressão, a desobediência àquilo que já está cristalizado e a quebra da norma constituem valores que paradoxalmente tendem a fortalecer o próprio gênero (a literatura), por meio de sua desestabilização. Outro fato que,

(...) coloca o leitor numa posição virtualmente crítica (...)

Dizer que um espaço é virtual nos dias de hoje significa aceitar os sentidos que o termo incorporou por via das transformações tecnológicas do final do milênio e seus desdobramentos na proliferação dos ambientes digitais. Certamente, não é essa a “posição virtualmente crítica” a que se refere a autora da epígrafe cujo contexto de origem sugere apenas os sentidos tradicionais expressos pelas ideias de potencialidade ou possibilidade. Contudo, é esse o caminho que pretendo brevemente explorar, não porque esta pesquisa esteja lidando com as modalidades literárias construídas em diálogo com as tecnologias digitais (o que não deixa de ser uma possibilidade futura para minhas práticas), mas porque proponho indagar se é possível encontrar na noção atual de “virtualidade” sentidos que nos ajudem a construir a noção ora em progresso de literatura-para-a-prática-crítica.

Curiosamente, a significação que Lévy (1996) dá ao termo na acepção contemporânea percorre um caminho diametralmente oposto à ideia de que o “virtual” seja sinônimo do “possível”. Para o autor, o possível se caracteriza por ser estático, pois configura uma imagem presente, fixa, já constituída sobre o que pode vir a acontecer e, portanto, projeta um futuro que, se realizado, será apenas espelho ou imitação do presente. Por sua vez, o virtual é um “complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização” (p. 16); assim sendo, o virtual não está pré-definido, não é sabido de antemão, mas é energia ou pulsão a ser resolvida, a ser convertida em realidade. Trata-se de um conceito estruturante mas não determinista, já que inclui potencialmente todas as realizações concretas, tudo o que de fato existe, ainda que não se possa imaginar ou saber ser “possível” no presente.

Podemos entender o possível como uma forma de essencialismo que projeta para o futuro a conservação do presente, reforçando a ideia de uma substância que não se transforma, mas apenas converte a idealidade em matéria. Já o virtual tem a marca da transformação, como também o concebe Ryan (2001), ao afirmar que a “relação do virtual com o atual é de um para muitos. Não há limite para o número de atualizações possíveis de uma entidade virtual.” Porque o virtual não está no passado, haja vista que pode ser o ainda não imaginado, nem está no futuro: ele se manifesta pela *atualização*, ou seja, a “passagem de um estado de atemporalidade e desterritorialização para uma existência enraizada no aqui e agora” (p. 36). Segundo Lévy, a atualização é um evento, um acontecimento que materializa sua própria existência como processo de articulação entre o virtual e o atual, revelando a dialética do ser como criação (*ibid.*, p. 137).

É precisamente neste ponto que imagino ser possível relacionar a configuração do novo na literatura com a ideia de virtualidade. O próprio autor deixa entrever essa possibilidade ao reconhecer o parentesco entre a virtualidade, a alma do ciberespaço, e a estruturação de um texto, cujas interpretações classifica como *atualizações*, ou seja, formas de resolver “de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido”. Explora também tal relação utilizando a metáfora de uma viagem cujo roteiro se pode transgredir, cujo mapa pode ser reconstruído: “podemos desobedecer às instruções, tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas” (*ibid.*, p. 35-36). Por tal caminho, podemos pensar que textos literários, em diferentes níveis e graus, são espaços propensos à virtualidade que se organizam como *sites* que hospedam eventos de significação, nos quais as atualizações são dadas pela navegação “hipertextual” do interpretante.

Tal aproximação reaparece de forma explícita na analogia que Ryan constrói entre as possibilidades interpretativas do texto literário e as noções de hipertextualidade e, principalmente, a estrutura dos jogos virtuais, cujo caráter participatório e interativo, segundo a autora, remete ao tipo de agência que o espaço literário suscita. As propriedades latentes na obra arte permitem vislumbrá-la “como ambiente que produz e sustenta vidas”, numa interatividade que tende a se renovar porque “toda vez que o leitor é chamado a tomar uma decisão, o projetor que opera o ‘cinema para a mente’ sofre uma parada” (*ibid.*, p. 352), ou seja, a obra, por sua forma peculiar de estruturação interna, não deseja que o leitor comporte-se como mero espectador do mundo que nela se apresenta, e continuamente o provoca, arrebatando-lhe da tendência inercial à imersão, à absorção e suspensão da atividade crítica, despertando-lhe a consciência para o papel mediador

que exerce entre o mundo em que deseja mergulhar e o (mesmo) mundo em que não pode mergulhar porque precisa construí-lo. Embora facilmente reconheçamos que há diferenças acentuadas entre a virtualidade dos espaços digitais e a virtualidade das obras literárias, a começar pelo hiato tecnológico que as separa, devemos também reconhecer que são ambas modalidades de virtualidade que se ajustam potencialmente à prática pedagógica crítica; especialmente porque se aproximam enquanto espaços complexos que demandam participação e agência dos sujeitos, convocando-os à produção de sentidos. Tal potencialidade questionadora nos textos literários é uma dimensão que nossas sessões de interpretação colaborativa tentaram explorar:

I took some time to reflect... as I said at the beginning... however there is something that is not so clear for me... which is this end of the story... I don't know if is there a specific... an... a specific meaning because the rain came so I believe that the people was... was safe after this... but () the sacrifice of Oganda didn't happen... and th-this is the meaning that is not I don't know if the author wanted to show... to give a specific explanation or... I don't know if it was something like... uh... that she didn't... she didn't believe that kind of straight tradition should be followed... I don't know for sure... so I would like to see your comments on this...

(Júlia, first response video, Session 1)

Imagino que, ao fazer tal comentário, Júlia estivesse buscando cumprir um dos requisitos da tarefa de produção desse primeiro vídeo sobre “The rain came”, ou seja, propor questões para estimular o fórum de interpretações da comunidade. A pergunta que ela lançou aos colegas, no entanto, não é de sua autoria, pois foi o próprio texto que a construiu, deixando em aberto a resolução do conflito e convocando a intervenção interpretativa da leitora para dar sentido ao destino das personagens. A questão que Júlia propõe é manifestação do questionamento latente no texto, apresentado na forma da contradição não resolvida entre as forças da tradição e os impulsos individuais, o embate entre os deuses e os seres humanos. Eis o momento da leitura em que a bússola de Júlia parou de funcionar, motivo pelo qual ela hesita e sente-se desorientada: tens a embarcação e tens o mar; navegar é preciso... e não é preciso. Aquilo que estava previsto como um procedimento metodológico para uma pedagogia da pergunta encontrou sua atualização na própria configuração estética do texto e converteu-se no impulso que animou o debate ao longo de toda a sessão. Debate este que o capítulo anterior nos fez ver transbordar o espaço

ficcional e contaminar o mundo da vida, pois, como diria Adorno: “Os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes da sua forma” (1992, p. 16).

Por seu turno, a segunda sessão também encontrou a força motriz para as interpretações no poder questionador do texto:

Silmara

This poem is too complex when I read a first time, I didn't understand nothing, so I read three times and, I understood this poem as warrior(tribe) thinking about the battle he lost and this battle was lost to others cultures.

April 21, 2010 5:16 PM

Ângelo

I actually don't know what to say about the text. It is pretty difficult to understand even after reading it sometimes.

April 26, 2010 10:55 AM

Blog, Session 2, “Egypt, Tobago”

Desta vez, porém, as perguntas imanentes à obra tomaram a forma da sensação de incompletude produzida pela opacidade dos sentidos, pela transfiguração do texto em linguagem-esfinge. Creio ser este também um caminho importante na busca de outredades críticas no ensino de literatura, visto que a condição do desafio torna o texto simultaneamente arredo e convidativo ao leitor, pois os sentidos não se entregam facilmente, não se rendem às primeiras impressões e às primeiras interpretações, parecem sempre tomar a forma de enigma, desejando e convidando à suspeita e a novas interpretações. As teorias dos letramentos situam a atividade de “meaning making”, a agência interpretativa crítica, no centro de suas preocupações pedagógicas, como resposta à necessidade de produzir sentidos diante da complexidade; imagino que possamos buscar nos textos literários o reverso da moeda, ou seja, textos que se coloquem como “meaning prompts”, que estimulem a reflexão, mais do que isso, exijam, pressuponham a criticidade, desestabilizem e provoquem o leitor.

A ironia dessa sessão está em que nenhuma outra gerou tantas participações, ao passo que nenhuma outra gerou tanta reclamação sobre o grau de complexidade do texto: o que disseram Silmara e Ângelo é uma tendência que se repetiu várias vezes na leitura de “Egypt, Tobago”, fato que sugere uma possível correlação entre o grau de desafio que o *jogo* apresenta e o desejo de

jogar. Sobre esse fato, uma palavra se faz necessária em relação ao valor da poesia para a interpretação colaborativa, especialmente a lírica do romantismo aos nossos dias, pois, nas práticas que conduzo há muitos anos, os textos poéticos sempre produziram um tipo peculiar de resposta, marcado por dois aspectos: a intensa motivação resultante do caráter enigmático do texto, e o frequente direcionamento das interpretações para o nível micro textual – as palavras, os sons, as imagens, a estrutura, os detalhes – os quais sempre busquei articular com os sentidos mais gerais e amplos, inclusive o social e o ideológico. Nas sessões presenciais, por exemplo, é comum que as interpretações de poesia aqui e ali transformem-se em discussão sobre a relação entre os sentidos e os aspectos morfossintáticos do texto, tais como a organização de um sintagma nominal, as relações dêiticas e os elementos de coesão, as formas verbais, processos de coordenação e subordinação, repetições e elipses etc. Esta, uma função adicional que as práticas de interpretação colaborativa ensinaram-me a cumprir: revisitar a má e velha “gramática”, agora de forma contextualizada e centrada na(o) aluna(o), a partir de suas próprias indagações e em busca de respostas na inteligência coletiva. Não creio ser coincidência, portanto, que a segunda sessão tenha sido aquela em que o texto literário mais tenho sido citado, cuja voz tenha estado mais presente nas intervenções da(o)s aluna(o)s.

Hamburger (1982) estabelece uma correlação interessante entre as tendências predominantes na sintaxe da poesia moderna, cuja origem ele identifica com a poesia simbolista, e as tendências filosóficas do século XX, argumentando que a infiltração crescente de uma sintaxe idiossincrática, arredia à organização lógica do pensamento, caracterizada por rupturas, dissonâncias e descompassos, a qual busca formas de organização textual que desafiem a racionalidade do pensamento cartesiano, é um movimento análogo e uma resposta da arte poética aos mesmos questionamentos que a filosofia e as ciências humanas produziram acerca da tradição logocêntrica e positivista. O ponto de interesse dessa reflexão para meu estudo é o fato de que as práticas que desenvolvi corroboram, senão a correlação entre história da poesia e história da filosofia, ao menos o valor crítico que esses textos têm por apresentarem outras formas de dizer, outras formas de olhar, outras formas de se relacionar com a linguagem. Tais outras formas de dizer, experimentais, desconfiadas e estranhas, apontam para o que Friedrich (1991) identifica como uma característica importante da lírica do século passado: a negatividade produzida pela tensão imanente entre incompreensibilidade e desejo de comunicação.

Novamente, devo ressaltar que não estou afirmando que este seja “o” conceito de poesia,

sequer o conceito de poesia moderna; pelo contrário, essa tendência ao hermetismo e ao fechamento corresponde mais precisamente à expressão da tradição canônica em poesia no século XX. Se tentarmos abarcar o conjunto da produção lírica no período, especialmente a que ficou à margem do cânone, certamente teremos um quadro muito mais dinâmico e colorido do que o apresentado por esses autores. Não obstante, penso que o valor do texto literário de linguagem e realização estética complexas é um recurso potencialmente produtivo para as práticas de interpretação colaborativa. Tampouco estou afirmando que essa estratégia de composição seja exclusiva do gênero lírico, pois continuamos lastreados pela premissa de que as formas estéticas são relacionais e constituem-se como uma questão de grau. Portanto, textos líricos podem não ter esse grau de fechamento, e ainda assim interessarem à prática crítica por outros motivos, assim como textos narrativos ou dramáticos podem apresentar um alto grau de opacidade, e serem úteis à prática pedagógica por este e/ou outros motivos. Podemos recorrer a Adorno (1998, p. 241), leitor de Kafka, para um testemunho sobre a complexidade da construção estética na narrativa: “Cada frase diz: ‘interprete-me’; e nenhuma frase tolera a interpretação. Cada frase provoca a reação ‘é assim’, e então a pergunta: de onde eu conheço isso? O *déjà vu* é declarado em permanência. A violência com que Kafka reclama interpretação encurta a distância estética.”

Essa familiaridade desconcertante que o texto literário pode oferecer também se explica em termos da ideia de “hostipitalidade” (DERRIDA, 2000), metáfora segundo a qual, na relação entre o hóspede e o anfitrião, o convidado, que é recebido de maneira hospitaleira (em nossa analogia, o leitor), somente o é assim recebido por ser estrangeiro, por ter penetrado em território alheio, portanto, porque existe uma alteridade, uma hostilidade de base que é condição *sine qua non* para que o anfitrião (o texto) possa exercer sua hospitalidade. A qualidade que procuramos nesses textos literários é tal “hostipitalidade” que lhes permite não escamotear a diferença, o conflito, a alteridade em relação ao leitor, e ainda assim convidá-lo e hospedá-lo no jogo da interpretação. Que sejam sedutores e ambíguos, à maneira das Cleópatras, a de Walcott e a de Shakespeare, ambas diferentes no sentido das culturas e ideologias que representam, ambas anfitriãs de diferentes tipos de hostipitalidade, habitantes de territórios estéticos complexos:

Age cannot wither her, nor custom stale
Her infinite variety: other women cloy
The appetites they feed; but she makes hungry
Where most she satisfies: for vilest things

A idade não a faz murchar, nem o hábito envelhece
Sua infinita variedade: outras mulheres saciam
Os apetites que alimentam; mas ela os torna famintos
Quanto mais fartura lhes oferece: pois as coisas mais vis,

Become themselves in her (...) ³⁵

| Nela, encontram-se a si mesmas (...)

A referência a Adorno neste momento é também oportuna porque pode nos levar, por via de seus estudos sobre a arte moderna, a outras camadas de potencialidade crítica nos textos literários. Para o autor, segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000, p. 100), as “obras de arte são enigmas e, como tais, se apresentam para serem decifradas. Na medida em que não falam, elas mesmas são incapazes de fornecer respostas a seu caráter enigmático”, motivo pelo qual o leitor é convocado a construir seus sentidos os quais, no entanto, são continuamente deferidos: “A compreensão de uma obra tem em comum com a ignorância o fato dela própria perceber, no seu esforço para captar o sentido da obra, sua insuficiência” (JIMENEZ, 1977, p. 178). O aspecto específico da teoria estética do filósofo alemão que interessa a esta pesquisa é o viés pelo qual ele interpreta a tendência à complexidade e ao fechamento na arte como uma atitude política, como uma resposta às contingências históricas do capitalismo avançado, como desejo de,

(...) liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história (...)

“Por que tantos alunos, e até mesmo muitos professores [...] consideram o estudo da literatura o supra sumo da cultura inútil e, a despeito, ela continua a ser ensinada e cobrada, com significativo espaço na grade curricular e nos exames vestibulares?” À segunda parte da pergunta de Bernardo (1999, p. 148), sobre por que ensiná-la, não preciso responder momentaneamente, haja vista que toda a construção deste capítulo é uma tentativa de resposta. Já à primeira, que registra uma percepção disseminada entre muitos na sociedade brasileira, ousar dizer, na sociedade contemporânea, vou me dirigir, pois ela nos abre um caminho para rastreamos o sentido político da estética da complexidade segundo o pensamento de Adorno, para quem a inutilidade é traço essencial da arte o qual denuncia sua ineficácia na sociedade atual. A escolha por abordar a questão a partir de sua teoria tem uma dupla justificativa: de um lado, ela propõe reflexões que se coadunam com meu pensamento político e com a noção de crítica que desenvolvo; de outro, ela permite que eu continue o movimento de reflexão autobiográfica, uma

³⁵ *Antony and Cleopatra* (ato II, cena II), In: SHAKESPEARE, William. *The complete works*. New York: Dorset, 1988, p. 934. [tradução minha]

vez que volto a dialogar criticamente com os pilares de minha formação. Para começar, então, pelos riscos do caminho que tomo, ouçamos uma voz contrária à minha escolha, com a qual em alguns aspectos concordo:

Mas a crítica de Adorno [...] cheira demais a um aristocracismo cultural que se nega a aceitar a existência de uma pluralidade de experiências estéticas, uma pluralidade dos modos de fazer e usar socialmente a arte. Estamos diante de uma teoria da cultura que não só faz da arte seu único verdadeiro paradigma, mas também que o identifica com seu conceito: um ‘conceito unitário’ que relega a simples e alienante diversão qualquer tipo de prática ou uso da arte que não possa ser derivado daquele conceito, e que acaba fazendo da arte o único lugar de acesso à verdade da sociedade. (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 78)

O cerne da acusação parece-me correto, pois, de fato, Adorno despreza os produtos da cultura de massa e defende que a arte “verdadeira” só deva subsistir como uma manifestação radicalmente avessa ao mercado cultural. Isso não significa dizer, no entanto, que ele desconheça a “pluralidade dos modos de fazer e usar socialmente a arte”, mas significa, em minha interpretação, que se opõe, e o faz acidamente, à arte que seja facilmente absorvida pelas estratégias da indústria cultural, alegando que, no limite, ela não mais poderia ser reconhecida como tal, convertendo-se em mercadoria. Obviamente, o conceito de mercadoria com que trabalha não é sinônimo da mera conversão em valor monetário e possibilidade de compra ou venda no mercado; mercadoria é um conceito complexo para o qual convergem as *formas, os usos e os sentidos* da produção capitalista. Não obstante, concordo com o espírito geral da acusação: sim, a noção de arte de Adorno, ainda que não o deseje, perpetua uma concepção essencialista; sim, sua recusa intransigente dos produtos da indústria cultural torna sua teoria estética elitista e “aristocrática”. Consequentemente, nesses aspectos, concordo com o crítico, divirjo do filósofo.

Isso posto, retomo a argumentação propondo que deixemos de lado a preocupação, menor, de classificar esta ou aquela obra como literária, isto ou aquilo como arte, e recuperemos a ideia de que o estético é uma questão de grau, podendo se manifestar de formas diferentes em um espectro inumerável de obras. Assim, poderemos situar as reflexões de Adorno não como uma teoria da Arte, mas como uma teoria para uma configuração específica da arte, relativa a um contexto histórico específico e a um tipo específico de manifestação estética, qual seja, aquela que busca resistir às forças do mercado. Quanto ao elitismo, proponho também que não emulemos o filósofo; eu, particularmente, não o faço, e sinto-me muito à vontade com a canção popular, com o cinema norte-americano e com o romance policial, principalmente depois que

deixei de tentar “descobrir” quando estou diante de uma obra de arte, quando não estou. Por outro lado, proponho que *não* deixemos de lado as importantes reflexões do filósofo sobre a relação entre o estético e o mercadológico, assim como suas explicações sobre os porquês de a arte, ou melhor, de *aquela* arte, ser percebida como inútil no mundo contemporâneo, visto que são ideias esclarecedoras para nosso intuito de delinear potencialidades críticas no texto literário.

O desenvolvimento do capitalismo avançado e o movimento de globalização da economia trouxeram a sociedade contemporânea a um nível espantoso de sofisticação e eficiência tecnológica, com desdobramentos não menos impactantes no âmbito da produção e da produtividade, diante dos quais só é cabível a constatação do triunfo desse modelo que amplia dinamicamente a nova ordem a todos os cantos do planeta e a todas as áreas da experiência humana. Os céticos e os amargurados desconfiam da robustez desse engenho titânico: enxergam dissonâncias e descompassos, apontam para os bolsões de pobreza, para o anacronismo das esparsas ilhas de resistência, para as desigualdades e injustiças sociais, para as crises financeiras, para os conflitos geopolíticos e a precipitação cíclica da barbárie, dizendo que a máquina é imperfeita, que seu movimento é convulsivo e desgovernado, que é autofágica e insaciável, que oprime e aprisiona. Mas não há senão capaz de ofuscar o esplendor da aparição gigantesca que se apresenta ao olhar impotente: o imenso organismo vivo cujos tentáculos se espalham velozmente, abraçando cada centímetro do globo. Se pudéssemos teletransportar um capitalista burguês proprietário de uma pequena fábrica no seio da revolução industrial do século XVIII, para que pudesse hoje correr os olhos pela máquina do mundo, postado no topo de um arranha-céu em um dos centros financeiros da nova economia, ouviríamos sua exclamação exultante: “Admirável mundo novo, o sonho se realizou!” Por isso, diante desse espetáculo, qualquer desejo de “pureza”, qualquer recusa de contato com a besta, qualquer crença num espaço virginal, soa não como utopia, mas como ingenuidade. Se deseja crer na utopia, a tradição da crítica ao capitalismo terá de concebê-la a partir das entranhas monstro, reinventar a utopia como espaço híbrido, como *não oposição*, recriá-la não como *possibilidade*, mas *virtualidade*.

A quase onipresença da mediação pelo capital das formas sociais de produção e distribuição de bens impõe a lógica do capitalismo como significação forte, não apenas das relações de produção e comercialização, mas de um espectro muito mais amplo de práticas sociais que implicam a vida integral do trabalhador em diversos níveis, desde as relações familiares e afetivas até a formação do cidadão e suas ações/relações no espaço público. Tumolo

(2003, p. 174) argumenta que, no atual estágio de desenvolvimento do modo capitalista, cuja forma se definiu nas últimas décadas do século XX, “a subsunção real do trabalho e a subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital transformam-se [...] em subsunção real da vida social ao capital.” A conversão da forma mercadoria, o evento-síntese da lógica capitalista, em categoria mediadora das relações sociais acarreta a inscrição de tal lógica nas diversas instâncias da vida do indivíduo (física, psicológica, social), aproximando a experiência humana, em diferentes graus, em diferentes contextos, da experiência da mercadoria; fazendo com que o sujeito se constitua, em diferentes graus, em diferentes contextos, também como coisa entre coisas. Define-se assim a reificação, pela qual processos de produção cada vez mais automatizados, complexos e fragmentários correspondem à configuração de relações sociais analogamente automatizadas, complexas e fragmentárias. À conversão de todos os elos do processo (trabalho, produção, troca) ao valor racional calculável (a moeda) corresponde a reinterpretação da experiência sensível, social e psíquica em termos de semelhante racionalização. Quanto mais abrangente e onipresente estiver a lógica da mercadoria, mais profundamente ela estará impressa na consciência humana, porquanto a consciência humana é social. (LUKÁCS, 2003)

A vida cultural, a arte e a literatura, por conseguinte, constituem-se em meio à lógica dominante: obras, leitores e autores integram-se à sociedade e circulam no mundo da vida, encontram-se e tocam-se nas ruas, nas livrarias, nos bancos escolares, nos cafés, bibliotecas; tomam a forma de pigmentos sobre papel, atravessam as moléculas do ar sacudidos pelas cordas vocais ou pulsam no contraste luminoso da tela digital. A criação, o trabalho, os materiais, a fruição, as disposições tecnológicas de produção, reprodução e distribuição traduzem-se em valor mercantil e conectam-se às estruturas do modo de produção hegemônico. Os produtos da cultura participam ativamente da interpretação da vida pela racionalidade mercantil, ajudando a produzir o sentimento crescente, a meu ver, impreciso, de que a automação, a racionalidade técnica e a lógica do mercado são inescapáveis, como se fossem “naturais”, quando são, na verdade, experiências, relações e sistemas contingentes à ordem capitalista. Assim, as experiências arreadas ou não absorvidas pela estrutura hegemônica tornam-se cada vez mais obsoletas e inadequadas, encurraladas no espaço marginal da excentricidade, por estarem alheias ao centro, à “essência” ou “origem” representada pela lógica do capital.

Por outro lado, a indústria cultural, na concepção de Adorno e Horkheimer (1985), bem

acolhe e absorve as produções culturais que sejam eficientes do ponto de vista da lógica da mercadoria. Daí, sua preferência por obras que reafirmem um certo esquematismo capaz de se adequar aos modos de produção, reprodução e consumo em larga escala. Também a preferência pelo formulável, pelo homogêneo, pela diversão leve, por aquilo que não perturbe a eficácia da transação, atendendo ao “gosto” do consumidor, pendendo à facilitação e satisfação imediata do desejo, estimulando o fetichismo que alimenta o consumo. A necessidade do lucro, a competição, a ampliação da demanda, a relação entre valor de uso e valor de troca são instâncias da forma mercadoria que atravessam os produtos da cultura nos níveis mais profundos, não apenas no plano material, sendo, portanto, constitutivas também dos seus *sentidos*. A indústria cultural transforma-se, assim, num espaço fundamental de interesse para compreensão das condições e dos sentidos sociais da experiência humana na sociedade capitalista, e as reflexões que elaboraram sobre essa realidade constituem, em meu julgamento, a contribuição mais importante que os teóricos da escola de Frankfurt deixaram à filosofia moderna.

A concepção de literatura com a qual estamos operando (que se harmoniza com as teorias de Adorno), entendida, a partir de Bakhtin, como propriedade ou tendência do discurso estético na direção da outredade, da complexidade, da historicização e da formulação do objeto orgânico, estabelece uma tensão *constitutiva* entre arte e mercadoria. A configuração da obra literária como mercadoria, que, assim como sua configuração como objeto estético, é uma questão de *grau*, não um valor absoluto, transforma-a em espaço que mimetiza a oposição entre essas duas tendências na sociedade atual; assim, produzir arte como bem de consumo não pode ser um processo pacífico, pois, como vimos, a indústria cultural demanda de seus produtos determinadas características que vão se tornando cada vez mais hostis à obra literária, quanto mais esta deseja explorar a experiência do novo. Isso porque o desejo de encontrar novas maneiras de dizer, novas maneiras de olhar, de se libertar das experiências rotineiras, dos pressupostos seguros, das certezas e do que já foi assimilado pela experiência coletiva, o desejo de “hostipitalidade” da pulsão estética, correm na direção contrária às necessidades de repetição, homogeneização, massificação, satisfação e hospitalidade próprias dos modos de produção e consumo da forma mercadoria, especialmente em um tempo em que a lógica do capital é um pressuposto hegemônico.

Ocorre que este é o tempo presente, logo, o mundo existente para a arte literária, aquele onde ela precisa inventar suas formas de ser. E, se conseguirmos nos ausentar por um momento

do juízo de valor, poderemos concordar com Jimenez (1977, p.148) em que “o estatuto de mercadoria outorgado à arte na sociedade atual não se deve nem a uma incompreensão de seu papel, nem a um abuso. É a simples consequência de sua participação nas relações de produção”, motivo pelo qual os produtos da cultura mais afeitos à forma mercadoria não devam ser vistos como maléficos ou degradados em si mesmos, visto que são manifestações de formas possíveis de ser da arte nesses tempos e participam da invenção das formas possíveis de existir de seus produtores e consumidores. Ademais, se conseguirmos manter suspensos os juízos mais um instante, poderemos também admitir que a forma mercadoria não é apenas limitação e cerceamento ao impulso estético, que é também força criadora que impulsiona à transformação; assim, concordar com Fischer (1977, p. 61) quando afirma que “o capitalismo libertou para a produção artística forças tão poderosas como para a produção econômica. Deu origem a novos sentimentos, novas ideias, e proporcionou aos artistas novos meios para expressá-las.” Desse modo, poderemos reconhecer a exuberante explosão de possibilidades, a multiplicação vertiginosa dos espaços, dos recursos, das linguagens, das ideias e dos encontros que o capitalismo avançado proporciona, paradoxalmente, à criação estética.

Já é tempo de retornarmos à pergunta que abriu esta seção, deixando que o próprio Bernardo (*idem*, p. 152) a responda: “de fato, para nada. Poesia e literatura não são úteis, no sentido pragmático e capitalista (ou comunista) do termo.” Essa posição admite verdade no clichê de que a arte é inútil e reconhece que ele não configura uma aberração ou um pensamento infundado, principalmente se considermos que o sentido forte de “utilidade” em nossos dias diz respeito à serventia a um valor, a uma aplicação prática, a algum tipo de instrumentalização. Num mundo em que a forma mercadoria é a analogia principal do valor, serão aplicáveis e terão serventia aqueles (objetos, eventos, fenômenos e pessoas) que melhor se adaptarem à lógica de seu funcionamento. Dessa perspectiva, intensificar o grau estético, comprometendo-se com o genuinamente novo, com a experiência não subsumida, resulta em progressiva ineficácia quanto aos processos de produção (melhor dizer, co-produção, autor/leitor), comercialização e consumo, donde a negatividade daquela arte do extremo que “aceita tão mal a realidade que se lhe esvai o divertimento na ficção. Nem sequer pretende reproduzir a fachada (ADORNO, 1992, p. 31).”

Não é mera coincidência, portanto, que os artistas da modernidade, diante da crise instituída no âmago de seu ofício, tenham produzido obsessivamente obras auto-referenciais e metalinguísticas, como se nada pudessem dizer sem, simultaneamente, revelar a precariedade e as

aporias inerentes ao objeto criado para se comunicarem. Como nestes versos de Drummond, em que o bicho feito de “velhos materiais”, metáfora a um só tempo da literatura e do autor moderno, estoicamente exhibe a um mundo “que não crê nos bichos” sua fragilidade e sua dignidade:

Vai o meu elefante
pela rua povoada,
mas não o querem ver
nem mesmo para rir
da cauda que ameaça
deixá-lo ir sozinho.
É todo graça, embora
as pernas não ajudem
e seu ventre balofo
se arrisque a desabar
ao mais leve empurrão.
Mostra com elegância
sua mínima vida,
e não há na cidade
alma que se disponha
a recolher em si
desse corpo sensível
a fugitiva imagem,
o passo desastrado
mas faminto e tocante.³⁶

Não estou defendendo, aqui, que a arte culta e auto-reflexiva da modernidade, aquela estudada por Adorno, seja *modelo* para a potência de criticidade do texto literário. Todavia, defendo que ela seja *exemplo* de potencialidade crítica que se manifesta como refração às práticas econômicas dominantes e a suas consequências para a vida humana, portanto, que seja uma fonte a ser explorada pelas práticas de letramento literário. Mais do que isso, recorro a ela e às teorias ao seu redor para trazer à discussão nesta pesquisa uma dimensão importante da crítica para os nossos dias, a qual anda enfraquecida devido às circunstâncias históricas do fortalecimento do pensamento neoliberal em um passado recente: a crítica que se dirige ao modelo econômico capitalista. De fato, o poder e a exuberância do capitalismo avançado assim como sua ratificação pela globalização econômica sustentam a ideologia de que é este um sistema inviolável, que suas estruturas são inabaláveis e impermeáveis à crítica, pensamento que foi reforçado pelo fracasso e esfacelamento da maioria dos modelos alternativos existentes no final do século passado.

Ocorre que tal formulação para representar um sistema total, o qual não comporta

³⁶ ANDRADE, Carlos Drummond. O elefante. In: *A rosa do povo* (Nova reunião: 19 livros de poesia). Rio de Janeiro: José Olympio, 1983, p. 163-5.

contradição a seus princípios e se apresenta como fim, como ponto de estagnação da história, convertendo-se assim também em origem, sistema princípio-fim da existência, é a formulação de uma metafísica (DERRIDA, 1971), a metafísica do capitalismo, também tributária do iluminismo e de seu projeto por uma razão universal. Entretanto, não seria a lição do pós-estruturalismo, conforme sugere Heuser (2008, p. 62), não se deter diante da metafísica e “interrogá-la; [...] pôr em questão os seus sentidos e sem sentidos, seus paradoxos intrínsecos, as suas opressões; [...] compreender a metafísica como um grande texto que está aberto a novas interpretações”? Não seria a lição freireana, para aqueles que, como eu, acreditam que o capitalismo *estruturalmente* perpetua e produz injustiças, ter na crítica um esteio para a construção de um modelo mais justo, comprometido com a aceitação das diferenças e com sua não transformação em opressão e violência? Nesse sentido, creio que o potencial para a crítica a sistemas hegemônicos, entre eles, com destaque, a ideologia capitalista, deva ser um dos traços fortes na construção das afinidades entre os textos literários e a prática pedagógica.

Tal resistência à metafísica, da qual, em última análise, nunca se pode escapar³⁷, não necessita se materializar, exclusivamente, por meio das disposições críticas produzidas dentro do próprio cânone na forma de doces elefantes que passeiam trôpegos por essa tradição. Pelo contrário, o debate teórico do novo milênio, no qual se incluem as teorias dos letramentos, tende a apontar para diversos sítios e inúmeras práticas nas quais se pode confrontar e têm sido confrontadas as hegemonias sócio-econômicas e culturais. Se forem libertas do essencialismo que deseja aprisionar o conceito de arte em *um tipo* específico de arte e puderem estar atentas às inúmeras manifestações de outredade estética existentes em diferentes graus, meios e formas, as práticas de ensino de literatura terão a sua disposição uma miríade de textos (e não apenas textos da modalidade escrita) que vão de Shakespeare ao *rap* da periferia paulistana, de Kafka à literatura de cordel, passando por todas as variedades (in)imagináveis no meio do caminho, inclusive aquelas produzidas nos espaços digitais, com ou sem dono, espaços os quais, movidos

³⁷ Sob o risco de ferir um princípio fundamental para esta pesquisa, desculpo-me, de antemão, já que é direito inalienável do(a) leitor(a) interpretar a ambiguidade sintática neste momento como bem queira. Porém, gostaria de dar notícia sobre a famigerada “intenção do autor” e revelar que preferiria que a ambiguidade não escolhesse um caminho. Assim, entendo que: a) “nunca se pode escapar da metafísica”, visto que as formulações da verdade, menos ou mais autoritárias, mais ou menos duradouras, são próprias do ato de significar, da necessidade de conhecer, que é necessidade de ideologia; b) “nunca se pode escapar da resistência à metafísica”, visto que, menos ou mais cedo, mais ou menos conscientemente, as rachaduras e dissonâncias que a metafísica tenta esconder são expostas, a “diferença” constitutiva é manifesta e confrontada, senão por outro motivo, simplesmente porque toda metafísica, toda verdade, é simulacro. Este o movimento dialético da história.

por um desejo atroz de participação, distribuição e ubiquidade, podem ser eles mesmos instâncias questionadoras do sistema econômico que pede concentração, acúmulo e defesa da propriedade privada.

As práticas que realizamos por meio da comunidade interpretativa *online* foram esforços nesse sentido, também porque os textos com os quais trabalhamos vieram de espaços de outredade crítica que, como vimos, fizeram emergir à consciência tensões e dissonâncias no trânsito entre o centro e a periferia, o global e o local. De alguma maneira, transitamos pelas disputas de poder entre o masculino e o feminino, revivemos a confrontação dos imperialismos de outrora e de hoje, experimentamos o hibridismo de vozes marginalizadas, desconfiamos até mesmo de nossa crença no individualismo (tão central e tão caro à lógica do capitalismo) diante da imagem de um comunitarismo do qual afluía, candidamente, a metafísica opressora de sua grande narrativa mítica. “The rain came” e “Egypt, Tobago” foram os textos através dos quais pudemos penetrar num espaço fundamental de potencialidade crítica para a teoria dos letramentos – a literatura pós-colonial, a qual responde vivamente à nossa definição (sim, nossa; pois creio já ter conquistado o direito à co-autoria do conceito, juntamente com Perrone-Moisés), convidando-nos à *liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história*.

Suposta fatalidade desafiada por um conjunto heterogêneo de teorias que vêm se desenvolvendo desde o início dos anos de 1980 inspiradas pelas diversas formas de resistência que emergiram ao longo do século XX, entre elas a resistência literária, contra as práticas de subordinação e violência cultural, econômica e geopolítica impostas a muitas culturas, predominantemente asiáticas, africanas e latino-americanas, pelos projetos imperialistas das grandes nações ocidentais. Os estudos pós-coloniais, portanto, dialogam com uma multiplicidade enorme de contextos e eventos sócio-históricos e culturais os quais não se prestam à abstração e síntese, mas que têm em comum, na maioria dos casos, a emergência de experiências de deslocamento resultantes do embate entre poderes hegemônicos e sulbateros que se dá quando fronteiras geopolíticas, linguísticas e culturais são atravessadas. Assim, tais teorias buscam compreender a complexidade dessas relações e desses espaços assim como as configurações tensas e híbridas da produção cultural neles desenvolvida, como forma de imaginar o rearranjo dos poderes locais e globais e a construção de novas relações, mais justas e harmônicas. (YOUNG, 2003; INNES, 2007)

As literaturas pós-coloniais articulam e elaboram internamente as tensões que

transbordam o mundo da vida, dão vazão aos anseios e angústias da experiência cotidiana daqueles que Brydon (2009) identifica como os sujeitos da dor e do questionamento. Ao fazê-lo, convertem-se em espaços críticos importantes para o enfrentamento de problemas essenciais da atualidade, tais como as consequências do passado colonial para a vida presente dos que estão à margem, no centro ou em qualquer ponto entre esses; as negociações dos poderes inerentes às formas de conhecer, dizer e representar; as formas existentes e possíveis de responsabilidade social, práxis política e cidadania; os desafios de um mundo plural e da conviência com diferenças e conflitos; entre tantos. Nascidos na “translocalidade” (*ibid.*) de territórios incertos, cuja identidade é heterogeneidade, cujas fissuras e diferenças não se apagam ou estabilizam, os textos pós-coloniais podem estimular também o deslocamento do leitor, suscitando uma “translocalidade interpretativa” latente em formas de olhar, desejar e saber que questionam os lugares fixos e seguros da tradição epistemológica e cultural inventada pelas teorias e práticas dos centros hegemônicos da modernidade, em grande parte, ativa ou passivamente, co-produtoras das violências do imperialismo.

Tal tradição foi o alvo primeiro das teorias pós-coloniais, colocado na mira pelo estudo seminal de Said (1979) o qual introduziu a noção de “orientalismo” para referir o conjunto das mobilizações ideológicas produzidas ao longo da história pelas teorias, pela cultura e pela política do Ocidente que fixaram sentidos para o “outro”, o Oriente, por meio dos quais aquele supõe “saber” este, ao passo que o suposto “saber”, a tradição inventada pelos discursos ideológicos, estabelece a racionalidade e as condições para julgá-lo e dominá-lo. O estudo de Said focaliza aquilo que é uma das preocupações centrais do pós-colonialismo: fazer emergir à consciência o problema da representação do “outro”, da impossibilidade de uma representação que não seja uma forma de apropriação, e das implicações inerentes ao poder de representá-lo. Nesse sentido, segundo Brydon (2004, p. 58), “porque a pedagogia pós-colonial deve questionar muito do que é dado como verdadeiro [...], sua prática pode ser profundamente desestabilizadora para todos os envolvidos.”

Se o Ocidente constrói o “outro” por meio de suas próprias lentes, quem é o “outro”? Como estabelecer o diálogo, curar a ferida, estancar a violência? É possível a conexão, é possível a justiça? É possível dizer sem ferir? Além da representação, do essencialismo, da verdade, é possível saber o “outro”? É possível ouvi-lo? Ou, pelo reverso, como pergunta Spivak (1988), “o subalterno é capaz de falar?” Estas são questões da ordem do dia para a prática pedagógica crítica

as quais precisam ser enfrentadas para a contínua reconstrução das relações humanas em nossos tempos de globalização e alto desenvolvimento tecnológico. Mas são questões que produzem incertezas cognitivas e epistemológicas as quais podem ter efeito paralizante para as teorias e para a ação política. A esse respeito, é necessário lembrar as diferenças que Brydon (2007, p. 188) identifica entre tendências teóricas do pós-moderno e tendências do pós-colonial, afirmando que o primeiro “sem negar que as coisas aconteceram, [...] concentra-se nos problemas trazidos pela acessibilidade textualizada da história: os problemas da representação e a impossibilidade de reparar a verdade”; por sua vez, o pós-colonialismo, “sem negar a acessibilidade textualizada da história, enfatiza a realidade de um passado que influencia o presente.” Tal busca de engajamento textualizado e complexo, porém comprometido com a história e com as práticas sociais é um sentido de crítica que pode se realizar vividamente em meio às obras literárias pós-coloniais, cuja produção contemporânea ultrapassa as fronteiras das ex-colônias para penetrar nos mais diversos espaços de translocalidade nos quais o embate entre o hegemônico e o subalterno, o centro e a periferia, o global e o local esteja sendo criticamente representado “em aliança com a esperança, [...] em diálogo com a imaginação de um futuro melhor” (*idem*, 2009, p. 16).

Gostaria de recuperar alguns autores que citei anteriormente para apontar um último aspecto importante que identifiquei na arte e, por extensão, na literatura para a perspectiva deste estudo. Por exemplo, Bakhtin (1976, p. 10), quanto a seu conceito de entoação, ou seja, a maneira *como* o enunciador diz, o gesto particular que o indivíduo dá a sua enunciação de maneira a construir sentidos que são seus e que brotam daquele evento específico que é seu texto: “quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social” (lembrando que, por essa definição, o trabalho com a entoação é a alma da construção estética, capaz de lhe dar acesso ao “novo”, ao não subsumido). Essa ideia se complementa em Clark e Holquist (1998, p. 225) com a afirmação de que o discurso “não reflete uma situação extraverbal do mesmo modo como um espelho reflete um objeto. Ao contrário, seja na vida, seja na arte, é ativo, produtivo. Resolve uma situação, leva-a a uma conclusão avaliativa ou estende a ação para o futuro [...]; ele *é* uma situação.” Ou ainda com Bernardo (1999, p. 166), para quem a literatura emerge “como uma resposta ao contexto histórico em que surgiu (como uma resposta a um texto que a tenha antecedido), ou como uma pergunta a dado leitor em dado momento.”

Em tempos de formas difíceis de saber e dizer, em tempos de complexidade, de extrema

produtividade teórica, de esfacelamento das certezas e da verdade, de impossibilidade de fixação de sentidos e valores, a arte parece resistir como um campo de discursos em que ainda é possível dizer “sim”. O texto literário, por mais aberto, questionador ou fluido que seja em seus sentidos, sempre é, enquanto obra, evento, prática social, ato comunicativo dado ao mundo, uma manifestação política, no sentido de ação/intervenção no espaço público. Um “sim”, mesmo que tome a forma de um “não”, uma tomada de posição (como resposta ou como pergunta) diante da realidade. Essa lição da arte desejo aprender nas práticas de letramento que conduzo: diante da complexidade, das incertezas, dos conflitos e da precariedade de nossas possibilidades de dizer, dizer. Interpretar.

Sobre letramento crítico e espaço digital: considerações finais

Para encerrar esta tese, considerando que a utilização do ambiente digital é o aspecto mais novo de minhas práticas de ensino, pretendo tecer algumas reflexões e fazer algumas abstrações sobre o alcance pedagógico de nossas atividades de interpretação transpostas para o território virtual. Ou, na forma de interrogação: em que medida a especificidade do espaço digital pode auxiliar na construção de uma práxis participativa, descentralizada, que promova autonomia e contribua para a formação cidadã, em diálogo com os *mindsets*, as formas de ser, pensar e conhecer, da contemporaneidade?

Em face do desenvolvimento tecnológico espantoso que testemunhamos ao nosso redor, os espaços escolares estão hoje em transformação, em diálogo com as mudanças profundas que ocorrem nos espaços circundantes às quais não podem escapar. Assim sendo, a ideia de um espaço escolar totalmente fechado à tecnologia cujas práticas são exclusivamente de transmissão e reprodução autoritária de informações, já não corresponde mais a uma imagem razoável para representá-los, pois eles são múltiplos e de alguma maneira incorporam as tecnologias, às vezes as mais sofisticadas e atualizadas, às vezes apenas os recursos básicos e de forma precária, e por vezes, quando os recursos materiais ali não estão, comunicam-se com elas por meio das experiências e saberes que educadores e educandos trazem para dentro da escola e que estão invariavelmente “contaminados” pelo *ethos* do nosso tempo. Por ser esse um processo em curso, os espaços escolares são territórios em que o novo e o antigo coexistem (as próprias práticas que aqui descrevi e analisei dão testemunho dessa coexistência e das possibilidades que se abrem para exploração desse encontro). Diante desse quadro, é de interesse central às teorias dos letramentos indagar sobre as transformações que as tecnologias digitais emergentes têm produzido em nossas concepções, nossas epistemologias e nossas interpretações, assim como desenhar futuros que possamos vislumbrar para nossas práticas pedagógicas em meio aos espaços, ferramentas, meios e conteúdos da virtualidade.

Tomo as reflexões que Walter Benjamin faz em seu famoso ensaio intitulado “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” como ponto de partida para esta discussão. Nesse texto, sua principal preocupação é entender o cinema, particularmente, como essa então nova arte se insere no panorama cultural de seu tempo e como o surgimento da nova tecnologia, uma vez

introduzida no espaço sócio-cultural, transforma e permite vislumbrar transformações nas concepções e valores que definiam os sentidos vigentes de “arte”. Tendo escrito o texto em meados dos anos de 1930, o cenário sócio-cultural a que se refere é bastante diverso das percepções que temos hoje, porém, suas reflexões sobre as novas possibilidades e oportunidades técnicas que o cinema apresenta bem como as transformações epistemológicas e ideológicas que acarreta soam ainda hoje muito perspicazes e instigantes para refletirmos sobre a relação entre mediação tecnológica e produção de sentidos.

Segundo o autor, a possibilidade da reprodução em larga escala da imagem em movimento, introduzida com o advento das técnicas de gravação e projeção, e o modo distribuído e participativo de produção em equipe dos filmes, à maneira dos mecanismos complexos de produção de mercadorias pela indústria, são aspectos estruturais dessa nova forma de arte os quais abalam as convicções e práticas vigentes sobre o caráter artesanal, individual e aurático do objeto estético que ainda predominava. As novidades técnicas de produção, reprodução, distribuição e recepção dos filmes alteraram estruturalmente as formas possíveis de produzir e conceber a arte e provocaram uma interrupção crítica, um deslocamento, na tradição estabelecida, uma vez que atingiram diretamente o valor quase mágico atribuído à obra de arte tradicional, ou seja, a “aura” decorrente de seu mistério e impenetrabilidade, o fato de ser produzida pelo “gênio” da mente criadora individual e de existir como objeto único e irreproduzível cuja fruição/culto exigia a co-presença entre a obra, objeto sacralizado, e o fruidor.

Tal estatuto fantasmático que cercava a obra de arte é posto em xeque quando modos tecnologicamente sofisticados de produzir, advindos da indústria e das inovações científicas, oferecem a possibilidade de reinventar linguagens artísticas até então compartimentalizadas numa forma híbrida e mundana chamada “filme”. O cinema, produzido de maneira partilhada entre escritor, diretor, ator, câmera, continuísta, figurinista, editor e outros, interroga o poder do “gênio” individual e propõe a construção da obra como resultado da colaboração pelo trabalho conjunto entre formas de saber e de saber fazer que são humanas mas também tecnológicas.

Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema.

Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. (BENJAMIN, 1994, p.168-169)

Essa tensão crítica que o surgimento de novas tecnologias produz é, a um só tempo, afirmação da estrutura existente e seu questionamento, visto que seu surgimento é resultado do nível de desenvolvimento tecnológico presente, ou seja, elas são coroamento e plena realização das potencialidades do sistema, mas, por instaurarem o novo, por abrirem portas para novas realizações, relações e experiências, trazem em si o germe da destruição do presente, contêm os impulsos para sua transformação. O surgimento do cinema amplifica as possibilidades de realização artística e desconstrói as práticas artísticas canônicas.

As reflexões de Benjamin podem ser colocadas em analogia com a situação da cultura nos dias de hoje, já que temos experimentado profundas transformações tecnológicas nas últimas décadas, as quais continuam a redefinir não apenas a produção cultural, num sentido estrito, mas diversas áreas da experiência humana e das relações sociais. É razoável pensar em um movimento crítico análogo ao que foi descrito sobre o cinema, “destrutivo e catártico” também nesse contexto. De um lado, temos os espaços digitais como realização das potencialidades do aparelho produtivo de nosso tempo, resultado da exploração das possibilidades tecnológicas de expansão do capitalismo avançado, suas formas de produzir e se reproduzir; de outro, das entranhas dessas tecnologias devem surgir os impulsos que, dominados pelo desejo de expandir o modo presente, ofereçam possibilidades de questionamento e subversão desse mesmo modo.

Quando tomamos, por exemplo, o espaço de conexão planetária – a internet, vemos que ele nutre alguns valores e práticas que lhe são intrínsecas mas também problemáticas para as formas de produção, reprodução e consumo na sociedade capitalista. A questão do direito de propriedade sobre a produção cultural é um exemplo claro dessa tensão: as condições *tecnológicas* estão dadas para que a reprodução, circulação e “consumo” de bens culturais realizem-se segundo as “leis” desses espaços – a reprodução ao sabor e controle do “consumidor”, a livre circulação, a propriedade partilhada. Tais práticas não necessariamente se acomodam aos canais instituídos pelo mercado “oficial”, donde a dificuldade para coibir as trocas não autorizadas, impedir vazamentos, controlar o acesso e fazer valer direitos econômicos; donde o surgimento de um “mercado paralelo” capaz de produzir e fazer circular em formato digital bens culturais sem a filtragem, o aval e a mercadização pela indústria da cultura. Não desejo afirmar que o espaço virtual seja uma zona de livre mercado totalmente alheia ao capitalismo,

pelo contrário, trata-se de um espaço que largamente atua em função e a favor dos negócios, viabilizando-os, expandindo-os, multiplicando-os, porém, o exemplo dado sugere especificamente o excedente autofágico e crítico dessa tecnologia.

Temos um outro exemplo na questão da autoria nos meios digitais, na maneira como ela é agora descentralizada em níveis bem mais profundos do que nos primórdios do cinema. A maneira vertiginosa como ideias, programas e produtos circulam pela internet, e a cultura participatória que potencialmente pode co-construir um fenômeno a milhões de mãos tornam obsoletas as imagens de uma origem ou de um autor. Além disso, a ideia de unidade e integridade do fenômeno/objeto também é problematizada pelas epistemologias de *performance* que muitas vezes se apropriam dos objetos existentes e os reconfiguram em novos objetos por meio de processos de intervenção tecnológica os quais dão materialidade inequívoca à percepção da textualidade como intertextualidade. Os exemplos apresentados são pequenas frações de um movimento muito mais amplo e disseminado, uma força desestabilizadora que impulsiona insaciavelmente para a mudança; como sintetizam Lankshear e Knobel (2008b, p. 34), o mundo está sendo transformado de forma profunda pela maneira como as pessoas imaginam possibilidades e exploram os potenciais das tecnologias para torná-lo deliberadamente diferente do que ele é no presente.

Focalizando o contexto específico das práticas que organizei, uma das maneiras pelas quais a imersão em ambiente digital favoreceu os princípios pedagógicos do letramento crítico diz respeito à contaminação de nossas práticas por valores que são intrínsecos à configuração de espaços em rede, que é a forma característica de organização dos ambientes virtuais. Segundo Willson (2010), as redes são marcadas pela fluidez, dinamismo e velocidade das trocas que se dão sob a égide da compressão espaço-temporal que produz a experiência de simultaneidade e ubiquidade; são espaços de afinidades que incorporam diferentes graus de heterogeneidade e favorecem a dispersão. Em tais ambientes, as formas de produção e circulação de conhecimento são participatórias, distribuídas e horizontais.

A estrutura da comunidade interpretativa de nossas práticas não pode ser caracterizada como configuração em rede: seu fechamento, sua determinação institucional, seus objetivos e procedimentos pré-definidos, a hierarquia e o poder do professor ainda instituídos são exemplos de que ela ainda reteve muitos dos sentidos da “sala de aula” em seu funcionamento. No entanto, também não se pode ignorar a distribuição mais democrática das vozes e das vezes, a tendência à

horizontalização, a maior liberdade, autonomia e informalidade do contexto, o movimento mais dinâmico e disperso nas relações e trocas que ali ocorreram, quando comparados ao que paralelamente ocorria no ambiente presencial, entre as mesmas pessoas. A esse respeito é preciso notar que os recursos da tecnologia tiveram um papel inclusivo para alguns: Clara e Silmara, por exemplo, foram alunas que participaram ativamente das sessões de interpretação mas que, nas aulas presenciais, pouco se manifestavam, principalmente pela dificuldade que tinham para se comunicar em inglês. Nesse caso, a facilitação tecnológica funcionou como recurso para tornar mais justas as relações na comunidade.

Na mesma direção, o movimento mais fluido e errático produzido pelo ambiente virtual revela-se harmônico com concepções de interpretação mais próximas das teorias dos letramentos. Dessa perspectiva (RICOEUR, 1976, 1977, 1978), interpretar é um processo de *construção* de sentidos, de participação ativa no jogo proposto pelo “texto”, pela linguagem, em que cabe ao sujeito *produzir* sentidos que não estão dados. Por isso, significar é trabalho também fluido e errático, realizado sob incessante suspeita, visto que os sentidos não se fixam, são instáveis e múltiplos, são sempre interpretações de interpretações. Assim, não se crê que os sentidos pré-existam ao ato interpretativo ou que estejam *contidos* no texto, de onde possam ser retirados; pelo contrário, eles são históricos e contingentes, produto das demandas particulares de cada ato comunicativo. Fish (1980, p. 43) argumenta que conceber os sentidos como estáveis, finitos ou fixáveis significa render-se à ilusão de auto-suficiência e completude que o texto, particularmente o texto escrito projeta a partir da finitude de sua materialidade. Para o autor, a literatura é uma arte cinética, pois enquanto lemos/interpretamos um texto, ele está em movimento físico (sucessão de letras, palavras e linhas; virar de páginas) e simbólico (personagens, ideias, tempos, mundos, fazendo-se e desfazendo-se) porque estamos em movimento físico (olhos, pálpebras, músculos, pulmões) e simbólico (personagens, ideias, tempos, mundos, fazendo-se e desfazendo-se).

As práticas que se lançam em tentar “encontrar” o sentido *no* texto, aquelas que desejam saber o que o texto significa, qual o sentido correto, o que quis dizer o autor, o que disse o especialista, o que escreveu a crítica estão presas a apenas um dos polos da interpretação, estão fixadas no passado, na concepção do sentido somente como produto, aquilo que é dado. Nesses casos, a interpretação é sempre o dito, o estático, o estado. Porém, lembra-nos Ricoeur (1976) que interpretação é sempre *trânsito*, uma relação dialética entre o dizer e o dito, entre o evento de

significar e a significação, entre a compreensão e a explicação – aí está a raiz do problema hermenêutico. Enquanto *processo*, a interpretação é arena de conflitos, de hesitações, tentativas e erros, redirecionamentos, incertezas, interdições e afirmações. Para uma pedagogia crítica, interessa recuperar essa dimensão mais difusa e dinâmica na interpretação do texto literário, como caminho para restaurar a experiência de imprevisibilidade, a sensação de ruptura e, conseqüentemente, estimular à agência que possibilite reconectar, posicionar-se e agir em face da turbulência e da complexidade. Uma questão se apresenta, entretanto: Como articular pedagogicamente estratégias para mimetizar a dialética da interpretação? Fish (*ibid.*, p. 28), propõe um método:

Essencialmente, o que o método faz é *desacelerar* a experiência de leitura de forma que “eventos” que não são notados no tempo normal, mas que ocorrem, sejam evidenciados para nossa atenção analítica. [...] o valor de tal procedimento está fundamentado na ideia de que *o sentido é um evento*, algo que está acontecendo entre as palavras e na mente do leitor, algo invisível a olho nu mas que pode se tornar visível (ou pelo menos palpável) pela introdução de uma pergunta de “pesquisa” (o que isto faz?).

Ao sugerir que perguntemos ao aluno o que o texto/a interpretação *faz*, o autor deseja direcionar a atenção para o processo individual de construção de sentidos em meio a um texto. Tomo sua proposta, por analogia, a fim de imaginar uma *pedagogia do evento* como método construído por/para nossas sessões de interpretação colaborativa *online*. Seu princípio fundamental seria também “desacelerar” a experiência de leitura/interpretação, porém, não para tornar visível o que vai na mente do leitor, mas para tornar visível o que vai nos discursos da inteligência coletiva da comunidade. Para tanto, as tecnologias dos espaços de diálogo digitais seriam fundamentais para erguer o cenário de nossos jogos interpretativos virtuais. Elas seriam também necessárias para fotografar, em momentos e lugares distintos, diversos “ditos”, diversos estados os quais seriam cronologicamente organizados sobre a tela, tecendo (a manhã) de um dizer coletivo o qual, metáfora mais viva do processo de *construção* de sentidos, seguiria qual texto cinético movido a conflitos, negociações e colaboração. Produziria as necessárias compressões e descompressões dos poderes, preconceitos, certezas, incertezas, diferenças e identidades. Se assim o fizesse, seria a pedagogia de um evento crítico de letramento.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1985.

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1992.

_____. (1959-1969). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

_____. Anotações sobre Kafka. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 239-270.

ALARCÃO, Izabel. Ser professor reflexivo. In: _____ (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed., 1996, p. 171-189.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira-Thomson, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. (1995) *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ARAUJO, Adriana S.. *Literatura inglesa e norte-americana e formação de professores em universidades particulares: novas perspectivas?* Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

BAKER, Elizabeth A. (org.). *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York: The Guilford Press, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV) (1926). Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza a partir da versão publicada In: _____. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976. Circulação restrita, p. 1-19.

_____. (1929-1930). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. Happiness in a society of individuals. *Soundings: a journal of politics and culture*, London, n. 38, p. 19-28, dez. 2008. Disponível em <<http://www.lwbooks.co.uk/journals/soundings/articles/03%20s38%20bauman.pdf>> Acesso em: 14 outubro 2011.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo

Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERNARDO, Gustavo. O conteito de literatura. In: JOBIM, José Luís (org.). *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 135-169.

BHABHA, Homi K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2008.

_____; EAGLETON, Terry. A *doxa* e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ŽIŽEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 265-278.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____ (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, S. P.: Ed. Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida *et al* (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p. 85-110.

BRYDON, Diana. Cross-talk, postcolonial pedagogy, and transnational literacy. In: SUGARS, Cynthia (org.). *Home-work: postcolonialism, pedagogy and Canadian literature*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2004, p. 57-74.

_____. The white inuit speaks: contamination as literary strategy. In: ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (orgs.). *The post-colonial studies reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2007, p. 184-188.

_____. Why community matters. In: BRYDON, Diana; COLEMAN, William D. (orgs.). *Renegotiating community: interdisciplinary perspectives, global contexts*. Vancouver: UBC Press, 2008, p. 246-259.

_____. Difficult forms of knowing: enquiry, injury and translocated relations of postcolonial responsibilities. *Postcolonial Translocations GNEL/ASNELI* (Conferência), 2009, p. 1-26.
Disponível em
<<http://myuminfo.umanitoba.ca/Documents/2762/DifficultFormsKnowing200906.pdf>> Acesso em: 09 dezembro 2009

_____; COLEMAN, William D. (orgs.). Globalization, autonomy, and community. In: *Renegotiating community: interdisciplinary perspectives, global contexts*. Vancouver: UBC Press, 2008, p. 1-28.

CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; MACLENNAN, David. On defining literacy. In: CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; EGAN, Kieran (orgs.). *Literacy, society, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 3-14.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S.. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, vol. 9, n. 4, 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em: 16 setembro 2009.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. O discurso na vida e na arte. In: *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLIFFORD, James. Introduction: partial truths. In: CLIFFORD, James.; MARCUS, George. E. (orgs.). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: Univ. of California Press, 1986, p. 1-26.

COLELLO, Silvia M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur* (USP), Porto/Portugal, v. 29, p. 43-52, 2004. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso em: 09 setembro 2011.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2006.

DELAMONT, Sara. Arguments against auto-ethnography. *Qualitative Researcher*, Cardiff, n. 4, p. 2-4, fev. 2007. Disponível em <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/qualiti/QualitativeResearcher/QR_Issue4_Feb07.pdf> Acesso em 11 agosto 2011.

DERRIDA, Jacques. (1967) *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. Hospitality. *Angelaki*, Oxford, vol. 5, n. 3, p. 3-18, dez. 2000.

EAGLETON, Terry. *Literary theory: an introduction*. 9. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

EDWARDS, Richard; USHER, Robin. *Globalisation and pedagogy: space, place and identity*. 2. ed. London: Routledge, 2008.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research*, n. 1, vol. 12, jan. 2011. Disponível em <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>> Acesso em 18 agosto 2011.

FAÍTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, S. P.: Ed. Unicamp, 2005, p. 149-168.

FARINA, Sérgio. *O estatuto poético: uma proposta metodológica de leitura analítica e interpretativa*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1996.

FESTINO, Cielo G. *A aula de literatura estrangeira de língua inglesa e o letramento crítico e transcultural: a problematização do literário*. Monografia (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FISH, Stanley. *Is there a text in this classroom? – the authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard U. P., 1980.

_____. *Doing what comes naturally: change, rhetoric and the practice of theory in literary and legal studies*. 5. ed. Durham: Duke U. P., 2007.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Educação e Comunicação, 15)

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. 2. ed. Trad. Marise M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

GEE, James Paul. The new literacy studies and the 'social turn'. Documento eletrônico (Literacy Web Australia), 1999. Disponível em <<http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>> Acesso em: 23 janeiro 2011.

_____. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.

_____; HAYES, Elisabeth. Literacy and interpretation. In: *Language and learning in the digital age*. London: Routledge, 2011, p. 41-53.

GEERTZ, Clifford. Thick description: toward an interpretive theory of culture. In: *The interpretation of culture*. New York: Basic Books, 1973, p. 3-30.

GEUSS, Raymond. *Habermas e a escola de Frankfurt*. Campinas: Papirus, 1988.

GIDDENS, Anthony (1979). *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Trad. Octávio Gameiro. Oeiras: Celta, 2000.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, Maximina M.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria F. (orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005, p. 183-201.

GIROUX, Henry A. Paulo Freire and the politics of postcolonialism, 1992. Disponível em <http://www.henryagiroux.com/online_articles/Paulo_friere.htm> Acesso em 27 fevereiro 2011.

_____; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 125-154.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, Johnathan (org.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 222-237.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMBURGER, Michael. *The truth of poetry: tensions in modern poetry since Baudelaire*. London: Anvil Press Poetry, 1996.

HEUSER, Ester Maria Dreher. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 59-82.

HORKHEIMER, Max. (1937) Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, Max.; ADORNO Theodor. W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril, 1975, p. 125-162. (Os pensadores, XLVIII)

INNES, C. L. (org.) *The cambridge introduction to postcolonial literatures in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 105-118.

JAUSS, Hans R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Temas, 36)

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da “poiesis”, “aisthesis” e “katharsis”.

In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 85-103.

JENKINS, Henry. Communities of readers, clusters of practices. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (orgs.). *DIY media: creating, sharing and learning with new technologies*. New York: Peter Lang, 2010, p. 231-253.

JIMENEZ, Marc. *Para ler Adorno*. Trad. Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

JORDÃO, Clarissa M. *A educação literária “no lado dos anjos”*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

KENNELLY, Jacqueline; POYNTZ, Stuart; UGOR, Paul. Youth, cultural politics, and new social spaces in an era of globalization. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, Londres, vol. 31, n.4, p. 255-269, ago. 2009.

KINCHELOE, Joe L. Learning to teach: exploring the epistemology of practice. *The Freire Project*. Disponível em <[http://www.freireproject.org/\(vocab\)-55](http://www.freireproject.org/(vocab)-55)> Acesso em 23 novembro 2010, pp. 1-10, [s.d.].

_____. Autobiography and critical ontology: being a teacher, developing a reflective persona. In: ROTH, Wolff-Michael (org.). *Auto/biography and auto/ethnography: praxis of research method*. Rotterdam: Sense Publishers, 2005. Disponível em <[http://www.freireproject.org/\(vocab\)-55](http://www.freireproject.org/(vocab)-55)> Acesso em 14 maio 2011, p. 1-24.

KIZILTAN, Mustafa Ü.; BAIN, William J.; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.205-231.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KNOBEL, Michele. Simon says see what I say: reader response and the teacher as meaning-maker. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang, 2011, p. 61-72.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (orgs.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

_____. DIY media: a contextual background and some contemporary themes. In: _____ (orgs.). *DIY media: creating, sharing and learning with new technologies*. New York: Peter Lang, 2010, p. 1-24.

KORHONEN, Kuisma. Textual communities: Nancy, Blanchot, Derrida. *Culture Machine*, vol. 8, 2006. Disponível em: <<http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/35/43>> Acesso em: 28 novembro 2008

KRESS, Gunther. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, Ilana (org.) *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. New York: Routledge, 1998, p. 53-79.

_____. *Literacy in the new media age*. 5. ed. New York: Routledge, 2007.

LANKSHEAR, Colin. The challenge of digital epistemologies. In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, 2002. Conferência. Disponível em: <<http://www.geocities.com/c.lankshear/challenge.html>>. Acesso em: 23 março 2007

_____; KNOBEL, Michele. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008a.

_____; KNOBEL, Michele. *New literacies: everyday practices & classroom learning*. 2. ed. Berkshire: McGraw-Hill, 2008b.

LEU, Donald J. et al. Towards a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In: RUDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. 5. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2000, p. 1570-1613.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. 2. ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: *Constructing critical literacies*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 1997, p. 185-225.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Indústria cultural: capitalismo e legitimação. In: *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006, p. 71-97.

MATTELAR, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MONTE MÓR, Walkyrya. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas, vol. 1, n. 46, p. 31-44, jan./jul. 2007.

MORGAN, Wendy. Mapping the terrain of critical literacy. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. London: Routledge, 1997.

MORIN, Edgar . *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *Reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002b. (Epistemologia e Sociedade)

OGOT, Grace. The rain came. In: *Land without thunder*. Nairobi: East African Educational Publishers, 1988, p. 159-171.

OSMOND, Suzanne. Her infinite variety: representations of Shakespeare's Cleopatra in fashion, film and theatre. *Film, Fashion & Consumption*, v. 1, n. 1, p. 55-79, fev. 2011. Disponível em <<http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-issue,id=1960/>> Acesso em: 26 setembro 2011.

PEREIRA, Gilson; CATANI, Afrânio. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10279/9551>> Acesso em: 20 novembro 2009

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Ed. 70, 1976.

_____. *Da interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1978.

RORTY, Richard. Feminismo, ideologia e desconstrução: uma visão pragmática. In: ŽIŽEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 227-234.

ROTH, Wolff-Michael. Auto/ethnography and the question of ethics. *Forum: Qualitative Social Research*, n. 1, vol. 10, jan. 2009. Disponível em <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1213/2646>> Acesso em 18 agosto 2011.

RYAN, Marie-Laure. *Narrative as virtual reality: immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: The Johns Hopkins U. P., 2001.

SAID, Edward W. *Orientalism*. New York: Vintage Books, 1979.

SANTOS, Boaventura de S. *A universidade no século 21: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2000.

SHOR, Ira. What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, n. 4, vol.1, outono 1997. Disponível em < <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> > Acesso em: 14 março 2008.

SNYDER, Ilana (org.). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. New York: Routledge, 1998.

_____. Teachers and technoliteracy. In: LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 2000, p. 31-48.

_____. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? In: NELSON, Cary; LAWRENCE, Grossberg (orgs.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1988, 271-313.

STEVENS, C. M. T. A pós-graduação em literaturas de língua inglesa no Brasil – resgate e rumos. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. In: *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, p.127-167, 2003.

_____. Panorama da pós-graduação em literaturas de língua inglesa no Brasil. *Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*. Brasília, n. 19, ano 14, p. 63-78, 2005.

SZONDI, Peter. *Ensaio sobre o trágico*. Trad. Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Estéticas)

TODD, Sharon. Listening as an attentiveness to ‘dense plots’. In: *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press, 2003, p. 117-139.

_____. *Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm, 2009.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 159-178, abr. 2003. Disponível

em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 28 agosto 2009.

WALCOTT, Derek. *Collected poems: 1948 – 1984*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1986.

WIELEWICKI, Vera. H. G. *Literatura em sala de aula – síncope e contratempos: a agência docente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em letras*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

WILLSON, Michele. Technology, networks and communities. *Information, Communication & Society*, London: Routledge, vol. 13, n. 5, p. 747-764, jun. 2010.

YOUNG, Robert J. C. *Postcolonialism*. Oxford: O.U.P., 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. De “História e consciência de classe” a “Dialética do esclarecimento”, e volta. Trad. Bernardo Ricupero. *Lua nova – Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 59, p. 159-175, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n59/a08n59.pdf>> Acesso em 2 julho 2009.

ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO A

$$E = MC^2$$

(Morris Bishop)

What was our trust, we trust not,
What was our faith, we doubt;
Whether we must or not
We may debate about.
The soul, perhaps, is a gust of gas
And wrong is a form of right-
But we know that Energy equals Mass
By the Square of the Speed of Light.

What we have known, we know not,
What we have proved, abjure.
Life is a tangled bowknot,
But one thing still is sure.
Come, little lad; come, little lass,
Your docile creed recite:
"We know that Energy equals Mass
By the Square of the Speed of Light."

(Poema publicado na revista *The New Yorker*, 26 de outubro de 1946, p. 34. Disponível em <http://www.newyorker.com/archive/1946/10/26/>)

Video: first response sample by Prof. Roberto

(<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/first-response-sample>)

Hello everybody ... I'm Professor Roberto as you know and uh ... I'm here to present a short video ... that will be an example of the kind of response that you are going to post uh on our site for uh literary discussion ... so uh the topic of my uh presentation is a: poem written by Morris Bishop called $E=MC^2$... uh this poem uh I came across uh:: the text on the internet and I think it called my attention uh ... at first because of the title uh and of course when you are going to read poetry uh and you see a poem that has a title ... has as title a mathematical formula I think that i-i-t becomes uh curious to think about because we usually we do not associate mathematics with poetry ... or physics with poetry ... uh well so because of this uh uh curiosity I think I was drawn to read the text and I found it interesting so I decided to bring it to our discussion here ... well uh ... well let's think about the title first uh ... this formula uh uh is uh ... very important ... it's a turning point in the history of physics it was created by Einstein ... and uh I think that in the poem even if you don't understand very well uh and that's the case with me I ... don't ... don't know exactly what it means I know what it MEANS ... but I don't know exactly what it ((laughs)) means ... if you know what I mean ... uh ... anyway ... uh if you think about the title uh and the formula in the poem I think what really matters is the fact that ... uh it represents uh ... rationality ... and rationality o-or scientific REASON ... scientific knowledge but uh ... specifically a certain TAKE on what science or on what uh REASON is and I think that this take has to do with Cartesian thinking has to do with positivism has to do with uh ... a belief in mathematical uh order as an ideal of ... for knowledge for truth in fact ... anyway uh so the poem works in-in my view I think that ... the ... uh that everybody would agree that the theme of the poem is this opposition between certainty uh ... which is associated with rationality on the one hand and uncertainty ... uh precision and imprecision ... uh and uncertainty and imprecision associated with human life ... uh uh human experience or human ... uh:: non-scientific knowledge ... well uh::... I think th-that one thing that could exemplify this is the use of uh antithesis that we find in the poem uh for example the first two lines ... "what was our trust ... we trust not ... what was our faith ... we doubt" ... so working with contraries ... uh I think already in the very beginning of the-the poem creates this opposition and it's uh ... uh ... and it helps uh to-to create this ... distinction between what is right and what is ... NOT right ... what is exact and what is not exact ... uh I think it would be interesting for us to discuss later probably uh examples of it or what specific things uh the-the ... poet is ... could be referring to when he talks about trust ... we trusted but we do not ... what? ... we had faith and we do not anymore ... faith in what? etcetera I think it would be a good uh thing to discuss ... another thing that uh or called my attention in the poem is the way some images I think are very interesting are very PRECISE to create the uh uh the meanings that the poem work with ... uh works with for example ... "the soul is a gust of gas" ... I think that this is very ... uh uh ... well written well constructed uh ... and very suggestive "the soul is a gust of gas" but-but why? uh what does it MEAN? uh to portray the soul as a gust of gas uh ... also "life is a tangled bowknot" uh I find this image also very uh uh uh important in the poem and very representative of the – the view of what human life is ... uh ... the idea of the "docile creed" I think that this phrase is particularly interesting in the poem I haven't really quite grasped all the the possibilities of it ... but I think that uh ... uh why is uh uh chanting or reciting the the formula uh here uh

Continued: video – first response sample by Prof. Roberto

represented as a creed? and why is it a DOCILE creed? ... uh if you uh if you take a look a-at the the uh previous line then you see "come little lad ... come little lass" ... uh:: the the ... people are being ... not people but young people uh young girls and boys they are being invited to recite the creed uh and the idea of the young girls and boys uh for me they ... it suggests naiveness ... uh innocence ... unlearning in a certain sense ... uh:: lack of uh::... knowledge ... or ... lack of sophisticated knowledge ... at least ... uh but I think it's something we could discuss as well ... as well as the use of quotations in the text ... uh ... well uh but ... all in all these are just some things that ... come to mind ... of course there's the use of rhyme ... I think the use of rhyme here is also something interesting ... I mean ... uh rhyme of course it is a poem but I think that rhyme here ... uh works ... uh as part of the meaning of ... uh logic part of the meaning of something stable ... of a certain grammar ... a certain stability in the poem that has to do with that aspect of ... certainty of the comfort of certainty and I think rhyme has to do with that in the poem ... uh ... uh anyway there are many many things here I believe we could discuss and I hope we will ... uh ... but ... just as a final thought ... uh ... I'd like t-to-to ... talk about some irony that I see here ... uh and the irony is in the fact that ... uh ... this uh formula this equation $E=MC^2$... uh it it was created by by Einstein ... an-and it is said to be uh a turning point ... uh and uh uh a turning point in-in-in the science of physics and ... to be very important in the developments later on ... of uh ... the possibility of working with nuclear nuclear energy ... so in a sense ... uh this here which is a representation of uh ... what is exact what is precise what is true ... uh:: if we take it ... uh in context and historically uh we'll see that this has to do ... this is part of the history for example of producing the atomic bomb ... uh later on ... the bomb that was used first uh in the second world war ... so uh I really think ... I find it ironic ... ironic because ... here ... uh exact science is so uh superior so good so immaculate ... uh I believe that's th-th-the view the poem creates ... uh but then if you think about history ... and uh what happened ... uh ... the question is can we really say that? ... is this science so ... pure so ... uh above any ... any ... negative judgement that we might make of it? ... is it really good for us? is our life ... lives ... uh uh our lives as the opposite of that ... I-I mean ... uh is that something uh uh ... inferior to this kind of thinking ... and this ... realm of mathematical order and logics? I don't know ... but I hope you'll help me find ... out and let's have a discussion about it.

ANEXO B

Egypt, Tobago

*There is a shattered palm
on this fierce shore,
its plumes the rusting helm-
et of a dead warrior.*

*Numb Antony, in the torpor
stretching her inert
sex near him like a sleeping cat,
knows his heart is the real desert.*

*Over the dunes
of her heaving,
to his heart's drumming
fades the mirage of the legions,*

*across love-tousled sheets,
the triremes fading.
At the carved door of her temple
a fly wrings its message.*

*He brushes a damp hair
away from an ear
as perfect as a sleeping child's.
He stares, inert, the fallen column.*

*He lies like a copper palm
tree at three in the afternoon
by a hot sea
and a river, in Egypt, Tobago.*

*Her salt marsh dries in the heat
where he foundered
without armor.
He exchanged an empire for her beads of sweat,*

*the uproar of arenas,
the changing surf
of senators, for
this silent ceiling over silent sand –*

*this grizzled bear, whose fur,
moulting, is silvered –
for this quick fox with her
sweet stench. By sleep dismembered,*

*his head
is in Egypt, his feet
in Rome, his groin a desert
trench with its dead soldier.*

*He drifts a finger
through her stiff hair
crisp as a mare's fountaining tail.
Shadows creep up the palace tile.*

*He is too tired to move;
a groan would waken
trumpets, one more gesture
war. His glare,*

*a shield
reflecting fires,
a brass brow that cannot frown
at carnage, sweats the sun's force.*

*It is not the turmoil
of autumnal lust,
its treacheries, that drove
him, fired and grimed with dust,*

*this far, not even love,
but a great rage without
clamour, that grew great
because its depth is quiet;*

*it hears the river
of her young brown blood,
it feels the whole sky quiver
with her blue eyelid.*

She sleeps with the soft engine of a child,

*that sleep which scythes
the stalks of lances, fells the
harvest of legions
with nothing for its knives,*

that makes Caesars,

*sputtering at flies,
slapping their foreheads
with the laurel's imprint,
drunkards, comedians.*

*All-humbling sleep, whose peace
is sweet as death,
whose silence has
all the sea's weight and volubility,*

who swings this globe by a hair's trembling breath.

*Shattered and wild and
palm-crowned Antony,
rusting in Egypt,
ready to lose the world,
to Actium and sand,*

*everything else
is vanity, but this tenderness
for a woman not his mistress
but his sleeping child.*

The sky is cloudless. The afternoon is mild.

In: WALCOTT, Derek. *Collected poems: 1948 – 1984*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1986, p. 368-371.

ANEXO C

Sunday, April 4, 2010

Session 1 - The Rain Came

Video: first response by Júlia (<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text>)

Hi... I'm your classmate "Júlia" and I am here to do the first response to the text The Rain Came uh... I'd like to say that this is quite a challenge uh to be opening our blog discussion and I hope that the comments that I make here a-about th-the text will interest you so that you can make your comments later on... uh... what I did was that I read the text twice and I took some time reflecting on it... and also I... I mean I searched a little bit about the author and uh... just to know a little bit about her life and... stuff like this... uhn... The Rain... The Rain Came yeah... The text Rain Came is a short story it was written by the author Grace Ogot I think this is the pronunciation... and... uh:: I found out that she was born in nineteen thirty in Kenya... Africa... and she:: had also written novels... Ogot begin to publish short stories both in English and in Luo I think that this is the dialect of... Kenya... in the early sixties... she is East Africa's best known author and she became an important figure in... in Kenya... yeah... her family was... was... had connections... () uh uh politics... was involved in politics I'm sorry... well I believe in the short story... in the short story The Rain Came the writer was trying to tell the story of the tradition... her people had... and I also believe she was trying to show the next generation of her people how important and then how powerful customs are for society... she spent all the... the novel focusing on this idea of tradition... and how important it is... in this story we can see many examples of the strength of traditions and I am gonna start mentioning... uh... one of them... uh... which is the part involving the father... uh the father of Oganda yeah... this is the name of his daughter... the father was the leader of the group... of the... the people... and uh... he had to allow his only beloved daughter to be sacrificed in order to his people... in order to save his people from hunger and death... so the idea is that he:: they they didn't have rain yeah... they were not having rain for a long time... and if... the... he could sacrifice his own daughter the rain came and then the people wouldn't die of hunger... anymore... uh... her father clearly express this great power of tradition in these sentences... I'm gonna mention two of them... "his hands folded at the back" which for me gives the idea that he couldn't really do anything...and also her father "stood motionless"... uh::... it's... I believe it's very difficult for... for her father because... he was the leader of the group and... uh... what... the person that was... that was gonna be... that was gonna uh die for his people... was her daughter... and uh... he really had to focus on his leadership... he was being responsible for many people so that he couldn't sacrifice his own... I mean his personal life...I mean... in order to... uh uh I mean... lead... not... let (sorry) all those people uh die because of this... another...uh uh... her... I'm sorry... not only can we see this father... yeah... for the father's () and behavior... but also through the mother's... she questions the importance of tradition and... she analyzes her own identity and she does this through her:: daughter... she keeps asking herself and then remin-remembering the feeling and the connection she has with this girl... and the the the birth... the moment of birth... ... and I

Continued: video - first response by Júlia

believe that what she is doing is like she is... analyzing the meaning this person yeah... her daughter has in her life... Oganda... Oganda is the name of the daughter... Oganda... she is the one who is about to die... yeah... to save her people... and she also starts questioning... th-this idea of tradition and also... uh::... it is the first moment that she doubts the love that all the people had... I mean... the love that all the people said that they have for her... uh... there is a moment that she... the author wrote... uh... like this "she thought she understood her people" and this is... referring to Oganda... uh:: and... one thing that is very interesting when she says "their minds were too preoccupied with their own survival"... and... which means that the people... I mean they wish she... Oganda... gave herself... to the monster... and as fast as she could so that she... they would be safe... they were only thinking about themselves they were like uh ENCOURAGING her to give herself... in the end... the rain came yeah... but Oganda didn't have to die... and uh () what happens is that the man she she loved showed up... and uh he saved her... uh... these are my ideas about the text... I took some time to reflect... as I said at the beginning... however there is something that is not so clear for me... which is this end of the story... I don't know if is there a specific... an... a specific meaning because the rain came so I believe that the people was... was safe after this... but () the sacrifice of Oganda didn't happen... and th-this is the meaning that is not I don't know if the author wanted to show... to give a specific explanation or... I don't know if it was something like... uh... that she didn't... she didn't believe that kind of straight tradition should be followed... I don't know for sure... so I would like to see your comments on this... and... uh... thank you very much for you attention.

Video: first response by Paulo (<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text>)

Hi my name is Paulo and I am responsible for the first response on the text "The Rain Came" by Grace Ogot... I read it only once and so I thought the text is simple and short with few unknown words... also... (I) like it because it shows us a picture that we... who... uh no longer live inside the cities uh... don't see often... ergo what anthropologists might complain about is what we are doing or what have we done with them... of course that here in Brazil its widely know that we still have several Indian tribes living among us... though... like the picture we have... uh on the homepage... of the site... right under the words "food for thought"... it shows us what might be happening with these peoples and tribes... and by peoples I mean cultures... uh... since I have never read anything from... from Ogot... I had no expectations at all because I didn't know her words... works... and I've never read anything... but upon reading the text the first picture that comes to my mind... was the relation uh... to our own Indian societies... and the similarities between them... the text tell us a story of a tribe... what I believe to be a tribe of Indians... uh... who still have their own beliefs ... and ... such as ... a society led by a chief ... with polygamous

Continued: video - first response by Paulo

males who believe in prophecies... spirituality... curses... and (bad lucks)... arranged marriage... honor and sacrifices... of course that are more than meets the eye and so I listed only a few things of what called my attention... to me the most interesting thing in the text... is the contra(c)st of the psychologically thinking of a single person and the society that surrounds him... or her... and also the inconsistencies thinking between them... uhn... well of course most of what is portrayed in the text... text... is what most likely to happen in these societies... ergo it is a concise short story of a Indian sacrifice tribe... .. uh... relating to what we're seeing in class... is... how human beings... the societies still perform these rituals and sacrifices... and yield to rainmakers request... uh I believe it's the uh superior power or God... so the Europeans gather in these lands to show them this is not what they SHOULD be doing... and impose their "knowledge" ((gesture of quotation marks)) to them... finally... using... uh... one of the questions that the professor used... uh... last class... and I quote... "it is possible for the minorities to be heard? to be aware?"... and my answer is... yes... why not?... let's take this tes-text for example... the first response the girl had when she was told she was going to sacrifice herself to bring rain to the people of the village was... uh she tried to run away... also the innumerable thoughts she had about marriage... family... being too much young to die... its too obvious that she didn't want this as her near future and by this I mean her death... and... so if she was strong enough to fight and argue for what she was thinking and feeling she could be heard.

Post here your thoughts on the short story and on the video responses presented for it.

Postado por Prof. Roberto às 5:09 PM

38 comentários:

Prof. Roberto said...

You seem to be a little shy... So I'll take the first step.

Let me thank Júlia and Paulo, first of all, for providing us with responses that raise important questions for our debate.

When, for example, Júlia points out the conflict that is generated by the power of tradition and the tragic choice that Oganda's father has to make, we are led to think about what Paulo identified as the opposition between the individual and society.

The question is: can this conundrum be resolved? Can the needs and happiness of the individual and of the community be the same?

Paulo doesn't use the word tradition, but prefers to attribute that power to a superior being or god. And that brings us to a whole new area of discussion. He also seems to be interested in cultural differences (in relation to ours) that the short story presents: sacrifice, polygamy, magic, and so on. What do you think about that?

Júlia's main concern, on the other hand, seems to be the end of the story. What does it mean? Can we infer what the author's position about the conflict could be?

So many questions...

Would anybody like to pull this thread a little further?

April 6, 2010 12:55 PM

Otávio said...

I'm gonna start talking little bit about the dilemma caused by tradition in opposition to personal feelings. Particularly, I don't think that individual will and traditional aspects of such community can walk together, cause nothing in these tribes is done to please only one individual but the whole members of the society remember that they never take decisions on their own, they listen to the old men and to their ancestors before. Tradition is the basis of the tribe, so what's good for the whole may not be for one family, as we could see in the short story. however tradition always wins because they really praise their bilieves.

April 7, 2010 3:27 AM

Otávio said...

About the end...

Yes, the end is a little unclear yet, to me at least, but I read it again and again and a theory came to my mind: I believe that it symbolizes liberty from the past. because when Oganda passes out and Osinda wakes her up she still wants to sacrifice her life but the boy says: ...we must escape quickly to the unknown land and then he continues: ... we must run away from the wrath of the ancestors and the retaliation of the monster. So they begin to run avoiding the path that Oganda had followed trying not to be seen; what suggests confrontation of ideas, off course they were defying the traditions but Osinda realized that it was the only way, note that as they go further and further the landscape begin to change: the bushes, the grass and as soon as they reach the barrier they were now crossing the frontier of that drought area they lived going to a new world, that's why the rain came fast: cause they were somewhere else. and just to finish: with our western view, we would explain that by saying that the problem was the place probably a desert who knows? What do you think? Let me know your opinions. Bye

April 7, 2010 4:40 AM

Prof. Roberto said...

Otávio,

You make a strong case for the power of tradition in that culture. (Let's remember that she has to walk alone through the sacred land and willingly give herself up to the monster.) However there's also the other side, the suffering and lack of understanding about her fate. Here are to passages that illustrate this point:

They danced around singing and chanting, "Oganda is the lucky one to die for the people. If it is to save

the people, let Oganda go.”

But was it maternal love that prevented Minya from rejoicing with the other women? Was it the memory of the agony and pain of childbirth that made her feel so sorrowful? Or was it the deep warmth and understanding that passes between a suckling babe and her mother that made Oganda part of her life, her flesh? Of course it was an honor, a great honor, for her daughter to be chosen to die for the country. But what could she gain once her only daughter was blown away by the wind? There were so many other women in the land, why choose her daughter, her only child! Had human life any meaning at all

April 7, 2010 1:25 PM

Prof. Roberto said...

As for Otávio's comment on the end, I think we need to reflect on it some more. Come on, guys, heeeellp!!!

April 7, 2010 1:27 PM

Silmara said...

First of all, the text is quite curious; it presents us a topic a little delicate about a different culture, tradition; in this case, it can be considered like a kind of religion, because it gets the power to control people's life, in that tribe, it makes the rules.

The author presents us a culture has a huge influence of the mysticism, bewitching and prophecy. And prophecies decide about future one person, who must die to save whole community.

When I read the text, I stood surprise, because they put the interests of the society above the individual one. He or she doesn't have the right to choice about his/her life, your destiny is "wrote" by the prophecy, it is imposed for a little group of people. Changing the opinion from people that live in isolated communities is complicated, because they grew up around customs.

In my point view, tradition and culture should be respected, until both to damage human life. About the end, it looks like unclear, but when we analyzing it carefully, we can realize the culture and tradition must not control our life.

April 8, 2010 6:46 PM

Prof. Roberto said...

Let me turn into questions the concerns that we can infer from what Silmara and others said:

1. Does the story reinforce or refute the power of tradition? Or both? Or none?
2. What kind of power (if any) do their gods exert on people's lives? Should people submit to the gods' commandments? Can they not?
3. Which is more important in the story: individual will or society's contract? Which prevails?
4. Does the fact that "the rain came" corroborate the myth?
5. Does this story relate in any way to our culture, or our own experiences?

Let's talk about it.

April 8, 2010 11:47 PM

Paulo said...

Joining the conversation, on the 3rd question I believe that the society's contract is more important in the story as a whole. However, in the end what prevail is the individual will of the couple who ran away for their own happiness.

Also on the 4th question as the teacher pointed out and made us remember is that - She has to walk alone through the sacred land and willingly give herself up to the monster. - That is what was said to the chief by the ancestors. And so since she was not willingly happy about that she was at least for a brief moment content that by doing it all the villagers would survive. And, as I see, by doing this the promised rain came.

April 9, 2010 2:20 PM

Sérgio said...

Well, regarding the first question it is clear, to me, the story strongly reinforces the power of traditions (up until the end of the text, at least) and that can be easily witnessed as one analyzes the resignation of the tribe chief after getting to know his only daughter must die to bring rain to the whole tribe (there's nothing he or anybody else could do to change it, traditions say one must die to bring rain, it's like an universal truth to them).

On the third question, I believe the society's contract is much more important on that society than one's will. By the very end of the story the author conflicts these two panoramas (the moment Osinda tries to persuade Oganda to flee from the sacred land they are in and move to an unknown's land, far from the wrath of the ancestors and the retaliation of the monster) and it becomes clear on that passage that even if one tries to manifest some personal will it becomes quickly overpowered by the social contract (Oganda and Osinda would have to wear coats to evade the eyes of the ancestors, Oganda would forever be cursed due to her disobedience to the prophecy... these are some of the psychological tools the social contract uses to entangle people into its web).

April 10, 2010 10:40 AM

Prof. Roberto said...

Very insightful, Sérgio. It seems most of you agree that the text shows individuality suppressed by tradition and the power of society. And I happen to agree with you. But in this short story I believe things get a little more complicated: she was not killed by the monster, the sacrificial ritual was not completed, and she ran away with the man she loved. Nevertheless, "the rain came".

We can see the power of tradition (or myth) in the story. But what about its value? Were the gods wrong? Did they lie? Can they be gods if they lie?

April 10, 2010 3:03 PM

Prof. Roberto said...

Oops, wrong spelling: "sacrificial"

April 10, 2010 3:05 PM

Ângelo said...

though you (prof. Roberto) have raised these last questions, I still think tradition and society's life are more important than one's will. I say so because, as some classmates have mentioned, the end of the story is unclear somehow. The rain came, but for the people it just happened because "the girl died" (that's what they think). So I guess their tradition will continue for they don't know their Gods were wrong (if They were).

April 10, 2010 8:26 PM

Célia said...

I agree with Ângelo, but according to what has been asked, the Gods could not be wrong because, in my point of view, They do not exist for they belong to a tradition transmitted from fathers to children. I guess this event may be coincidence (some people could have been sacrificed sometimes and the rain came, so the people attributed it to their Gods). As a result, they submit to the gods' commandments.

April 10, 2010 9:47 PM

Cristina said...

When we start to read the story we imagine that the girl is to die Just like the boy of Things fall apart. The descriptions of the situation are very deep. I could feel as if I were her on page two, fourth paragraph: "Mother, it is not marriage then?" Oganda asked urgently. She suddenly felt panicky like a mouse cornered by a hungry cat... .

And at the end I imagined the monster was catching her. The surprising end couldn't be better because she didn't die and the rain came. It's a mystery. The village people will always think it came because she died and on the other hand she will live happy and free with the man she loved.

April 11, 2010 4:20 PM

Prof. Roberto said...

CHECK THE PAGE FOR SESSION 1 IN OUR WEBSITE. THE INTERTEXTUAL RESPONSE HAS BEEN POSTED . I think that after watching it you'll have some ideas on the relation between the story and our culture and experiences. I'm looking forward to hearing your comments.

April 12, 2010 2:56 PM

Video: intertextual response - Tatiana (<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text>)

Hello I am "Tatiana" and I am here to talk about the intertextuality of "The Rain Came" in any other kind of literature... I am not so religious but the... the story "The Rain Came" reminded me two passages of the bible... the story of Abraham and his son Isaac and the story of Jesus as the son of God... and the... the Abraham story... uh... what made me remind... uh... this story was about the Labong'o situation as the father who was supposed to give his daughter in sacrifice... it's the same way as Abraham did... he wanted to have a child... he... asked God to give him a child... and... he when he was ninety nine he could have this child... Isaac... so... after sometime as... uh to prove that he was a very devoted man he was a very... uh faithful man... God asked him to give his son Isaac in sacrifice to prove his devotion to God... and it was the same situation of Labong'o's as he was the chief of a... a group... and he was supposed to give his daughter... Oganda... in sacrifice just to save his people... to save the... the people who was needing... know?... it made me remind... the situation of having a son and... he... he in the case of Labong'o he didn't have a daughter he only had sons and... the time he could have the the daughter he expected to have... was very... you know happy with the situation... he was supposed to give her in sacrifice he was suffering but he knew it was his... uhn... his only way to follow because... as he was a... a descendant from the... his ancestors... and his ancestors were leaders... and he was supposed to follow that... and the other situation was about Jesus as the son of God... I am not talking here about the bible as a religious thing... I'm not... as I mentioned before I am not talking here about religion I am talking about bible as literature... so I am not mentioning this but in this situation of the bible that Jesus was sent as the son of God so that God could prove that He was giving His son... ahn... in sacrifice just to save the whole people in the earth... it made me remind Labong'o's situation... he was giving his child he was giving his daughter to save his people... and the situation of Jesus is similar to Oganda because Oganda KNEW she was there she was supposed... to... to be given in sacrifice... and in the end of the story she mentions that even if she ran away all the eyes of the ancestors would follow her anywhere she were... she was... and... Jesus sometimes suffered in the bible it is mentioned... he knew he was the one who would be sacrificed... he knew that everything he was suffering was for a good cause but he was suffering inside... and sometimes he... he... followed in some situations that he would ask God to... think about that... he was feeling weak but he knew as Oganda did he knew he was there for a good cause and was a necessary cause... and the Labong'o situation is compared to the God situation in the bible... yeah... and this is the relation I can make... I didn't... o-of course the story... of:: Labong'o and Oganda's situation was very well... told... and it has details... the bible sometimes brings more... uh... something faster... because it is a book which talks about a lot of stories a lot of people and a lot of situations in a lot of years... know?... and this is the relation I could make between "The Rain Came" and "The Bible" it's the only point I could... think of... and not to take a long time but I think it's a interesting point and I want your... I want to know your opinion about that if you agree with me if you don't agree with me if you see any points similar or not.

Otávio said...

About intertextuality...

I agree with Tatiana said. The plot of the text really makes us remember some episodes from the bible and this is reinforced by the Christian background Emily Ogot has, cause she was raised in a family converted to the Anglican church and she was one of the first women to have a western education, so she knew well about bible and the stories it presents. Now talking about our reality; it also reminds me of important decisions we have to take in modern life, sometimes we must give up something we really like to achieve a goal, even things we wouldn't like to.

That's all for a while guys... see you.

April 13, 2010 2:55 AM

Luiz said...

The Rain Came is a story on which is easily perceived how tradition, mysticism and sorcery have influence on people's life whose habits are so different from ours: Everyone in the village is waiting for the chief Labong'o, who is responsible for bringing the news about when it would rain. Labong'o believes in his ancestors prophecy that his only daughter Oganda must be given in sacrifice to the lake monster in order to deliver everybody from their distress.

Even being the consecrated chief of his people, Labong'o is a man who has feelings and doubts like any other: he doesn't want to disobey the ancestors but he loves his daughter, he doesn't want to see her death. Maybe if he lived in a society like ours, with our habits and creed, he would have put his own interests above everything, he wouldn't have allowed his only daughter Oganda be sacrificed.

At the end of the story, Oganda escaped from her sacrifice with her beloved Osinda's help and, despite of this fact, the rain came the same way. Based on it, I would like to raise two questions: Are tradition and ancient values the only way to go in order to achieve the solution to a problem? Aren't they sometimes wrong?

April 13, 2010 3:14 PM

Mariana said...

My question is: How did Osinda appear to save her? In my view the story reinforce the power of tradition when realize the reaction of society to accomplish the their forefather's request. The faithfulness in this condition imposed by ancestor is strong. Oganda was choose because she was the only daughter of chief. The chief had others children, but the others were man. Sacrifice chief's only daughter would prove the real loyal. In their society people should submit to the gods' commandments to survive.

But the story refute the power of tradition when she was not killed by the monster and the rain came. For me the prophecy omit something. In fact she herself sacrifice to the lake monster but the monster lost because the beloved man save her. She didn't die but she submitted the commandment. And I think that it was the value of request. It was the prove the obedience to ancestor of the Luo.

The story shown that society's contract prevails, Oganda despite in the beginning didn't want sacrifice she asked to Osinda to leave her. But she now before the beloved man, she rely on him though she was frightened about the fate.

The ancestors don't lie, they want only obedient to their commandments. They want to prove the loyalty. Well, I thought this way because I wondering myself how Osinda had courage to save her. He save her with very cunning. And the rain came because the people believed that the sacrificial was completed. Now I'm going to watch the intertextual video.

So long.

April 14, 2010 6:55 PM

Prof. Roberto said...

I see that we have been concentrating our efforts on two main points: a) which view should prevail, the individual or society; and b) the power and value of tradition/myth/religion. I'd like to bring two more contributions to the debate.

About a): Do we have to think in terms of one OR the other? Do we have to choose?

About b): George Thomson, in a study about the origins of poetry, describes a ritual performed by women from Maori villages in which they sang and danced to protect the potato harvest. In such ritual their bodies imitated the wind, the rain, the seeding and growth of the potatoes through the dance. The author also realized that when the ritual was performed it actually affected positively the quality of their production: the dance did not have a direct effect on the potatoes, but it transformed the women's disposition and dedication to their work. They were inspired by the conviction that the dance would protect the crop so they put all their energy and efforts to the tasks of plowing, sowing the seeds and tending the plants. In the end the ritual did transform nature, because it transformed human nature.

April 15, 2010 9:41 AM

Silmara said...

I don't know how I can express my opinion about the intertextual response posted by Tatiana, because she chose a example a little delicate, "Jesus' story", I don't understand much about religion, but I'll try to express my view... At first, I agree with Otávio, because it remebers us some pieces of the bible. Because of this, I Think (maybe I be wrong), in that text is printed a sense of religion and, it unconsciously persuades us about which religion it is refering, the christianism. I think...

April 15, 2010 3:28 PM

Prof. Roberto said...

There are elements in Ogot's biography which give support to Silmara's suspicion about an undercurrent of Christian values in the story. However, I think we should not rely exclusively on the author's life to interpret the text. The best thing to do is to go back to the text and look for specific elements which might suggest such interpretation. Would you like to to that?

Meanwhile, here's a passage that describes the role of Christianiy in Ogot's life:

"(...) she was the child of pioneering Christian parents in the traditional Luo stronghold of Asembo. Her

father, Joseph Nyanduga, was an early convert to the Anglican Church and one of the first men in Asembo to receive a Western education. He later taught at the Church Missionary Society's Ng'iya Girls' School. She remembered him reading her Bible stories, as well as hearing the traditional stories told by her grandmother. Later Ogot's writing reflected this dual background of tradition and modernity and the tensions between them." (<http://www.bookrags.com/biography/grace-emily-akinyi-ogot/>)

April 15, 2010 5:56 PM

Prof. Roberto said...

Correction: the question at the end of the first paragraph is: "Would you like to DO that?"

April 15, 2010 5:58 PM

Robson said...

It seems to me this tale has a religious background and what we can tell this is a tribal tale. Perceives it as a relationship with Christendom (the donation of one for the salvation of all X's father who delivers the child for the salvation of a race). Another parallel with the monotheistic religion is with fear Labong'o to sacrifice his daughter reminding us of the biblical story of Abraham who by his obedience to God would have to sacrifice his only beloved son.

April 17, 2010 12:38 AM

Clara said...

Well...after so many interesting ideas about "The rain came", I thought about several things. In my opinion, after reading some texts, I believe there exists the individual and the tradition, there is a contradiction. Which one is right or wrong? The author wants to know this. I believe what prevails is the tradition because a society is based on customs, not on individual interests, ("impossible decision: putting the interests of the individual above those of the society- says the author). Until today, we live in a society in which we don't do what we want to because we first think about whether something is right or wrong; we live according to the rules and values. People's interests are attached to society's customs. So, I think the sacrifice was complete, because I read about the concept of myth (which are stories shared by a group that is a part of their cultural identity) and the realization of the myth is the rite that means that the words and the gesture win its sacrifice. However, when the people from the tribes sing and dance (symbolic), they say "It is save the people, if it is to give us rain, let Oganda go", she went. Another passage was when Oganda said "Osida, Osinda! Please let me die. Let me run, the sun is going down. Let me die, let me them have rain". In this passage she believed in "gods"; she reinforced the power of tradition, symbolic words, mystery. In another discussion, I agree with the intertextual response when Tatiana mentions the relationship between the Bible and The rain came. Jesus Christ sacrificed his life for us. The only son of Maria and José. Oganda, the only daughter of Minya and the bravest man- chief of the tribe. So I ask: Why a woman, a daughter of the chief of the tribe? Because of the beauty. Why was she chosen? The myth explains that through the symbols and the mystery that exists in the text. Stories are told by ancestors, nobody knows if they are true, but society believes them. This is the myth.

April 18, 2010 10:13 AM

Bianca said...

Coming back to the idea of Sérgio and then prof Roberto comments what I want to say is that, in my opinion, the idea of following a tradition is very strong because you can change and you have the power to move people's mind as an example of this Sérgio said: "(there's nothing he or anybody else could do to change it, traditions say one must die to bring rain, it's like an universal truth to them)." and then prof Roberto posted his idea about Sérgio's comment and he mentioned a very interesting question: "she was not killed by the monster, the sacrificial ritual was not completed, and she ran away with the man she loved. Nevertheless, "the rain came".

We can see the power of tradition (or myth) in the story. But what about its value? Were the gods wrong? Did they lie? Can they be gods if they lie?"

So after comparing these two points of view, that called my attention when I was reading the story, what I can say to answer your questions prof Roberto is that the power of everything is inside our mind. at the moment that they believed that the rain would come because she would be sacrificed this belief could make it happen. So talking about individual interests doesn't mean that you are going to damage anyone else. It depends on the way that things go. but maybe thinking about following a tradition you can change not only your life but someone else..... everything depends on what you really want to happen and that was what she did!

April 18, 2010 12:19 PM

Célia said...

Coming back about the intertextual response posted by Tatiana, I would like to express my point of view. I agree with Tatiana when she compared some episodes from the bible as literature to "The rain came" and highlighted some similarities between them. She reminded us of Jesus' history, Jesus as the son of God, that He was sent as the son of God so that the God could prove that he was given his son in sacrifice just to save the whole people in the earth. The situation of Jesus is similar to Oganda because she knew that she was there to be given in sacrifice to bring the rain to her people. We can notice in the passage which Clara mentioned: "Osida, Osinda! Please let me die. Let me run, the sun is going down. Let me die, let them have rain". Jesus knew like Oganda did He was there for a good reason, a necessary cause. But, we know that the Oganda's situation was related to the power of tradition (or myth) differently of Jesus' history, in my opinion. And you? Do you agree or disagree with my ideas?

April 20, 2010 1:01 AM

Ângelo said...

Yeah. I do think Oganda's story has something to do with tradition, while Jesus' and Abraham's history doesn't, that's my point of view, but their situation is pretty similar and very well remembered by Tatiana in her response. I guess that what The Rain Came has to do with our reality is that it really reminds us of our responsibilities, duties and difficulty decisions we gotta make everyday just like Oganda's father (and Jesus's father as well) had to at that situation.

April 21, 2010 7:55 PM

Luiza said...

Wow, what a wonderful discussion, hun? I read the text but I had to admit that some of your opinions made me see things I didn't see before. I agree with most of the opinions and I think that the problem of individual x the whole x divine is a strong point inside the text. Maybe these topics are not that obvious, we can sense them in some parts of the story. Why the girl has to die to save the tribe? What about her own free will? And from the tribe's point of view: what happens if she decides not to die? How the Gods or the monster will punish the people of the village? We have a lot to think of...

And to finish my comment, I'd like to thank everyone for posting your opinions. They helped me to understand some point that were unclear to me! :)

April 21, 2010 10:46 PM

Mariana said...

In the text we realised that we can choose our life, but it depends on our strong to change the way. Oganda was chosen inside a tradition. the sacrifice didn't happen but the rain came. The comparison with the Bible show us two persons were chosen to be sacrificed but the Abraham's son wasn't completed because it only prefigured the future sacrifice of Jesus. They chose to follow the God's will. In the Oganda's story, she didn't do the Gods' will inside her strong tradition. She chose different and the rain came. It shows us that we have one choice in our life, to follow what the society impose us or to change the way without damage to society.

Well, It was I think now.

Bye

April 22, 2010 11:00 AM

Pedro said...

The thing that most call me attention was how the traditional aspects contribute to create a national identity. Very similar process as we saw in our latest class about Australian Aborigines. Their culture shapes their attitudes, and we can see it clearly on Labong's conflict: be a father or be a leader? Which is more important my personal pride or my people? Oganda had no doubt she was chose to sacrifice and bring the rain back to your people. This sacrifice can be called an organic traditional of Lou people (they accept her will and they are thankful for this). Oganda reminds us the figure of the classical hero, a mortal protected by the Gods, who thinks firstly in your town before yourself and is proclaimed and praised by his people.

April 24, 2010 7:44 AM

Prof. Roberto said...

Luiza's reassessment video has been posted. Take a look and leave here your final thoughts on the short story and our interpretation of it.

April 24, 2010 9:12 AM

Video: reassessment by Luiza (<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text>)

Hi everyone my name is "Luiza" and I am here to close this discussion about "The Rain Came" from Grace Ogot... and... uh... I want you to... I want to tell you some of the things I did to study the text... and uh... I watched the videos I read the story and I analyzed the comments of the other students... and I found some interesting things that I want to discuss with you... uh... about the videos... uh... some some things called my attention and I want to... I want to... to mention to you... the comparison to Brazilian Indians... uh... that I thought very very interesting... uh... we... we kind of don't see this aspect when we analyze some texts but this one we could do this comparison between the-the... traditions... the... African tribes and Brazilian tribes... and the conditions of Brazilian tribes nowadays... and... uh:... the comparison with the bible... that was VERY interesting... uh... about the... the father who has to give away his child to... to... uh sacrifice... to save the whole tribe... and the story of Isaac and Jesus that... they were... they were like the same... kind of the same... story... and I thought that comparison very very interesting... uhn... about the discussion... one aspect that I thought it was very interesting was the... the individual freewill versus the tradition... the tradition of... the power of tradition... what Labong'o had-had to do to... to save the whole tribe and... uh... he had to give away his only daughter... he had a lot of boys but she was the only daughter... his only daughter... and he had to... to give her away to a sacrifice... she has to die to save the whole tribe... in order to the rain come to the tribe... and save the whole... the whole people... and... the value of (a) female child because... uh... in some... some... uh some peoples... in the world we see some traditions that... uh... they-they value the boy not the girl... for example in India they they value the boy... when they have a boy in family they have a party and... uh... the boy is like uh... their KEY... to go to heaven and that is very very interesting... and in the text we see the value of a GIRL... because Labong'o has to-to marry... to get married five times in order to have a girl... uh... and the end... there was a point... that... that... uh... let me thinking... for example what happened to her?... if she get married to Osinda? or... did she go back to the tribe? what happened?... uh and... if she... get back to the tribe... what the people thought about this?... because... ok the girl is back and the rain came as well... so... and... uh... and Labong'o... what happened to him after... () her daught... his daughter... uh went to the river to the lake to find the monster? and... uh was her death really necessary? because we saw that... uh he ran away with Osinda and then the rain came... but I read some comments when the students were saying that maybe that was because they were in another land... not in their land... so that was very very interesting too... and the... the consensus and the disagreement between the-the students... uh I think was the group... the whole... against the individual... and

Continued: video - reassessment by Luiza

the divine and tradition... what did the monster do with the tribe... the god uh... cursed the tribe because the girl didn't die and.. her freewill against the power of tradition and ()... and the position of the father... so I think this text was very interesting because we had the chance to discuss... uh... the whole class... the students... and I think it was very very great... it was a way to expose our points of view... and... uh... and our comments were very... enlightening... so I want to thank you for this activity because it helped me to open my mind to certain aspects of life... and... that's it... that's it... thank you very much... see you.

Célia said...

Well, I watched the reassessment video has been posted by Luiza and I agree with her. In my opinion, the discussion about the poem 'The Rain Came' was really interesting and fruitful because everybody could expose opinions, sometimes different, and discuss about lots of interesting and intriguing subjects, for example: traditional aspects (the power of tradition (or myth) in the story), national identities, values, individuality suppressing by tradition and the power of society, culture, etc. Therefore, after reading the comments and opinions of my classmates I suppose everybody that took part in the discussion really liked it.

April 24, 2010 11:58 PM

Clara said...

I agree with the girls. The videos and the posts contributed a lot for our learning in Literature. We discussed about several themes and we can see the point of view each student.

April 25, 2010 10:17 PM

Ângelo said...

Though it was our first on-line activity, I thought it was very interesting, much more than I expected indeed. I'm quite sure everybody could really learn something from it. The good point in this activity is that nobody is right or wrong, we express our own point of view and then everybody interacts and through this interaction we confirm (or not) our thoughts. Regarding "The rain came" I thought it was a very interesting text because of the themes presented in it: tradition, society x one's will, myths, etc.

April 26, 2010 10:21 AM

Luiz said...

Well, after all this opinions and after Watching Luiza's reassessment about "The Rain Came", I think it's clear that the Grace Olgot's text contributed very much to our learning about a different culture, its habits,

its beliefs and its tradition. Luiza's video was very interesting because she brought us a comparison between That people and our indians, the importance which is given by the author to the female Character and, in my opinion, she made a very good resume about the most important parts of the text. I guess this first session helped us too much in our learning about a different culture and how is difficult to give up of our individual interests in order to satisfy the objective of a whole society. Thanks a lot! See you guys...

April 26, 2010 10:26 AM

Fernanda said...

When we read the story The Rain Came, can make an interpretation of a cultural perspective, as we come into contact with the culture, traditions and rituals of this country and bearing in mind that even distant and remote, these traditional people can share ideas, feelings and concepts . I could see it drawing me in text, videos and comments posted by my classmates and teacher.

Often the question of human sacrifice cause feelings of disgust, outrage, in this novel, what happens is that before the great drought that devastates the Luo people, the tribal chief finds himself in a dilemma of delivering her only daughter, Ogando, for to sacrifice and so people go to live again fertile days. However, we could relate this to the biblical story where Jesus was crucified and gave himself to save us. As well as along the path to his sacrifice for his people, Ogando sings a song, as if announcing his death, this could make us remember the image of Jesus on Mount Golgotha.

What happens is that Ogando ended up being "saved" by her lover, Osinda, where he covered them with a costume made of leaves from the village to get rid of the anger of the ancestors. This reminds me of the fact that Adam and Eve being expelled from the Garden of Eden, for not fulfilling the oath to his God. On a more cultural context, when you have a daughter, is said to be a blessing, there in Africa. Women are linked with fertility, wealth, since marriages are marked according to the price of brides, or is what we called a dowry, a while back.

Based on these analysis, we can see that the significance of certain roles played by men in our society, has the same value within the social context of Africa, when these roles are played by women.

Well, those are my comments regarding this story.

April 26, 2010 1:59 PM

Mariana said...

Well after I watched Luiza's reassessment about "The Rain Came" I liked when she noticed the main points of the text. It helps me to imagine siniliar situations in our society.

April 26, 2010 6:43 PM

Prof. Roberto said...

Thank you all for your contributions.

April 27, 2010 11:32 PM

New comments are not allowed.

ANEXO D

Sunday, April 18, 2010

Session 2 - Egypt, Tobago

Video: first response by Robson (<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text-2-1>)

Hello...my name is "Robson" and for me this is the hardest academic activity I ever done in my entire academic life... because () I am very shy and I don't like to take pictures make videos and... talk in English in public... and I had to do it in this activity... .. I... I am trying to make this video for several times and I think this... that is the last one... well... let's go... I will talking about the poem... the Derek's Walcott's poem... called... uh:: Egypt, Tobago... and I read and reread the text several times and found it somewhat complex because Derek what...Derek Walcott write missing words and punctuation and it () my understand... .. uh I... think the author tries to () to make a parallel of Egypt and Tobago... Tobago is the country chosen by him to begin his (literaty) work... but why he chosen Egypt? and what Egypt and Tobago has in common or not?... infer from the text there was a word from which Mark Antony... a general Roman who ruled Egypt... should have participated... maybe he has done it for love... because there is in text an passage... it says "He exchanged an empire for her beads of sweat" but what called my attention it may be even () may even not have been intention for the author... but what so... what I could see was... was... a deep soldier() proud... even with the "armor" being (corroded) by rust he (brought) a palms... symbol of the victors... well...that's... that's it.

Let's begin our discussion of Derek Walcott's poem. Don't be shy to post your doubts and questions about passages that you may find obscure. Also, let's keep in mind the comments made by Robson on his first response video, in which, for example, he asks about the choice of Egypt as a parallel to Tobago, or about Antony's motivation for conquering (would it have been love?).

Postado por Prof. Roberto às 7:57 PM

51 comentários:

Clara said...

It's a difficult poem.Derek talks about war,sex,love,sea,river,warrior,desert,soldier,etc.When he talks about Egypt and Tobago,in my opinion,he relates to Egypt to the Caribbean setting.A curious fact is when he talks "She sleeps with the soft engine of a child" and "sleeping child" Why?Let's go guys!!!!

April 19, 2010 7:11 PM

Prof. Roberto said...

Thanks, Clara. It is an enigmatic poem. Maybe we should try to develop two things from your comment.

1. Who's she?
2. What meanings do these images of childhood add to the poem and the relation man X woman (or conqueror X conquered)?

April 20, 2010 1:43 PM

Otávio said...

I also believe that this poem has something to do with the affair between Marco Antonio and Cleopatra as Robson mentioned in the video. So following this path, She(the sleeping child) would be understood by Cleopatra herself and these images of childhood may tell us about the power that a "fragile" woman has in her soul to seduce and even change men's minds. In this case the conqueror was conquered by love and fell down due to it. That's what I think folks, See you.

April 21, 2010 5:42 AM

Fernanda said...

This poem is quite complex when read a first time, found it quite difficult to understand. By observing the points made by Robson and Otávio I agree that Derek does great relationships not only with the novel, but all involved the development of this novel. The image of Cleopatra fragility which involves and how it can influence the minds of men, is very important to observe. However, it also could not be related to the fact that Mark Antony met Cleopatra at 14 years of age, as historical accounts say? Another point I found interesting and would like to divide and when Derek says in his poem the following passages " Shattered and wild and

palm-crowned Antony,
rusting in Egypt,
ready to lose the world,
to Actium and sand"

... This could be related to the naval battle of Actium, in which Octavio, son of both, the won. I could be right?

April 21, 2010 1:44 PM

Prof. Roberto said...

I agree with Fernanda that the reference to the battle of Actium, about to occur, places Antony at a decisive moment: he is fighting against Rome (which he had always loved and defended) to protect Egypt and Cleopatra. So we have beauty, seduction, innocence and power (maybe hidden underneath her femininity) in this woman's image. But the questions remain:

1. The poem never mentions the name of Cleopatra. Does it create any ambiguity? Could it be someone else?
2. What does Tobago have to do with any of that?

April 21, 2010 2:20 PM

Silmara said...

This poem is too complex when I read a first time, I didn't understand nothing, so I read three times and, I understood this poem as warrior(tribe) thinking about the battle he lost and this battle was lost to others cultures.

The brave warrior(tribe) fought for his values, but his enemies(settlers) were powerful and imposed new values for him(tribe).

However, I watched the video posted by Robson and I read the comments posted for my colleagues I stayed confused... Please someone help me.

April 21, 2010 5:16 PM

Prof. Roberto said...

Silmara,

Basically, the discussion so far has identified Antony (because of the name and the historical references to Egypt and Actium) as the famous general of the Roman Empire. So the debate about Cleopatra is a consequence of that.

But why don't you tell us which path you took to come up with the idea of the tribal warrior and the settlers? Maybe you found something that we have not paid attention to yet.

April 21, 2010 5:41 PM

Célia said...

I agree with Fernanda and other classmates when they said this poem is pretty complex to understand. I read many times and even so I had a lot of difficulties understanding it. However, after reading what you wrote, I agree with Fernanda and Otávio, especially when Otávio said that this poem has something to do with the affair between Marco Antonio and Cleopatra as Robson mentioned in the video. But I asked myself, why Cleopatra if the author did not mention her name clearly in this poem. Could be someone else? Like the teacher questioned. This question is difficult to be answered. But regarding the second question: What does Tobago have to do with any of that? I think Tobago is perhaps the city where it all unfolded. Therefore Tobago was clearly mentioned in the heading of this poem. It is my point of view. Does anybody have another idea?

April 21, 2010 7:25 PM

Prof. Roberto said...

But we know that Tobago has nothing to do with the Roman Empire. It's in the Caribbean and it has no connection with Mark Antony's presence in Egypt, North Africa (the battle of Actium took place in 31 b.C.). So, it's still a mystery.

By the way, I added a video with some images of Tobago on the page for Session 2 in our site. It's a video to promote tourism, but it gives us a chance to see some of the local landscape and culture. Here's the link: <http://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text-2-1>

April 21, 2010 11:15 PM

Silmara said...

I read the text again and I agree with views of my colleagues, but I think this text is not referring only to Marco Antonio and Cleópatra, in my view, there is one second intention, maybe the author used these characters to camouflage his outburst, because he lost his values.

So, when I read the first verse, I interpreted it as warrior dead in a battle and, the third verse, I understood like a tribe destroyed by invaders.

In my view, the author chose using demonstrative pronoun "HER" to refer to tribe, because both words are female and in his mind the tribe is so alive and fertile as a woman, and it (tribe) suffers with the death of its "children". This is my opinion.

April 22, 2010 3:44 PM

Fernanda said...

It is true that at no time the author mentioned the name of Cleopatra, but there are passages that can confirm this idea. For example, when he says: "[...] his head is in Egypt, his feet in Rome, his groin a desert trench with its dead soldier[...]"

I believe strongly that he is referring to Cleopatra, it was a romance in secret, and he lost all his empire for the sake of her.

April 22, 2010 4:15 PM

Video: intertextual response- Clara (<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text-2-1>)

Hello... my name is "Clara"... I'll talk about intertextual response for the poem "Egypt Tobago"... by Derek Walcott... as an activity for the English literature six... well... when I read the poem for the first time I didn't understand anything... the poem is broken... unclear... but after some reading... I realized (it)... () talk about violence... war... love... sex... and a strong woman... it was I remembered of the powerful woman in Egypt... Cleopatra... so I related the poem to the film... "Cleopatra"... this is the film... ((shows movie cover)) ...uh ... and I related to the book Antonio and Cleopatra by William Shakespeare too... the film tells the Cleopatra's life... the conflict with her brother... and the seduction of Mark Antony and Julius Caesar... some words prove this... "numb Antony" is Mark Antony... "Caesar" is Julius Caesar... the famous battle of Atrium... and "she"... in this case... Cleopatra... in the part of the poem says "she sleeps with the soft engine of a child"... Derek in this poem talks about a black ((shows image of a black woman's face representing Cleopatra)) powerful and ambitious woman... it was a fight between male versus female... it is a history in Egypt in the city Caribbean.

Silmara said...

I watched the intertextual response posted by Clara, I liked so much, she made a connection between the poem and the Cleopatra's romance; now, I can see in this poem the story of a man destroyed by a love of a woman. Thus, this poem shows us that the power of seduction can destroy an empire.

Clara mentioned the beauty of a black woman, she proves that skin color doesn't mean superiority or inferiority.

April 23, 2010 4:10 PM

Video: response by Fernanda (<https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text-2-1>)

((reading from a text that cannot be seen on the video, which produces a rather robotic rhythm to her talk)) Hello... my name is "Fernanda" and I will continue to talk about the poem by Derek Walcott... "Egypt, Tobago"... when I read the poem I was very confused and still am... as previously mentioned by teachers and my classmates... at first believe this poem is a reference to the romance of Cleopatra and Mark Antony... because you realize that in parts of the poem... there are also references to the battle at Actium where Octavian son of () the beach to learn that his father wanted to be buried in Egypt and not in Rome... there are also passages in which there is plenty of sexuality referring to his beloved... but the teacher made a very interesting question about what Tobago had to do with the rest of the poem... when you read the text "on the life of Walcott"... I... I noticed that contradiction and paradox are characteristics of his thoughts... another important factor is that his works are imaginative self exploration and self creation... a process of self interrogation... so their way of engaging with the world... from this point of view I wondered if he really wanted to expose his poem in the romance of Antony and Cleopatra... when he calls Tobago what he really wanted us to understand? Derek always observed cultural diversity the factors of class race and language... there might be contradiction where he talks about Egypt and Rome two cities with some development and Tobago with social difficulties?... What can be seen on the assumption that Tobago or the romance between Cleopatra and Mark Antony is nothing more than a metaphor or two things that oppose each other? Here are my questions.

Prof. Roberto said...

THERE ARE SOME NEW THINGS TO WATCH ON OUR PAGE FOR SESSION 2 (INTERTEXTUAL RESPONSE BY CLARA; TRAILER OF THE FILM CLEOPATRA, MENTIONED BY CLARA; RESPONSE BY FERNANDA). WATCH THEM AND TELL US WHAT YOU THINK. THEY BRING SOME NEW IDEAS TO THE DISCUSSION, INCLUDING AN ATTEMPT TO UNDERSTAND THE

REFERENCE TO TOBAGO IN THE POEM.

(Clara, at the end of your video you said something about the Caribbean, but I didn't understand it. Would you mind explaining that part again?)

April 23, 2010 5:43 PM

Prof. Roberto said...

((((A note on our discussion of The Rain Came:

It was supposed to end on April 25, this Sunday, but I'll keep it on until the 27th to give us more time to comment on Luiza's reassessment video, which has just been posted. Take a look and post your final thoughts on the short story and our interpretation of it.))))

April 24, 2010 9:18 AM

Luiz said...

With no doubt it is a difficult poem but, after reading it three times, watching the Robson's first response and Clara's video and also observing our classmates comments, I could perceive that it talks about how love can influence men's life, how it can bring to a man victory or defeat. It's clear that the poem doesn't mention Cleopatra but the connection made by Clara was very important to make me think that(as Silmara also said)the poem makes reference to how can a man be defeated by his heart, his love for a woman.

Regarding to Tobago, I could see by watching the video that it is really a wonderful place but I couldn't still find why Derek Walcott mentions it in his poem...

April 25, 2010 6:28 PM

Clara said...

In fact, Tobago has nothing to do with the Roman Empire, but I believe that the poem talks about the Roman Empire in the Caribbean setting. Derek unites two cultures in his poem: the real desert with the sea-Caribbean setting-the beauty of his island home. Walcott is a twentieth-century man, living in the West Indies and in Boston, poised between the blue sea and its real fish, between Africa and West, between the native Caribbean tongue and the English learned from the books, between the black and white of his own body, between the sound of home ocean and the lure of European culture, between the English canon and his native dialect.

April 25, 2010 9:44 PM

Clara said...

Oops!!!!black....

Talking another thing: Can we relate to the sea(Tobago) to the power of Cleopatra(Egypt)?

April 25, 2010 9:56 PM

Prof. Roberto said...

I believe we can, Clara. In fact, this is the way I interpret it. When I mentioned that not saying her name

might give room to some ambiguity it is because I see the poem fusing the image of Cleopatra and Tobago, and when we think about the idea of Empire and colonization this extends the metaphor: Rome X Egypt = England X Tobago.

April 25, 2010 10:52 PM

Ângelo said...

I actually don't know what to say about the text. It is pretty difficult to understand even after reading it sometimes. Well I see that it talks about woman's influence on man's life and I also could see it might have something to do with Mark Antony. However, I see no relation with either Cleopatra or Tobago, it may be an ambiguity as Prof. Roberto said, but I still don't know what it means. Help!

April 26, 2010 10:55 AM

Fernanda said...

Assuming that Cleopatra and Tobago are metaphors, how come I imagine. What is the goal of Derek to do this? I look forward to the answer, because it is not clear to me.

April 26, 2010 2:05 PM

Prof. Roberto said...

Here are some images from the poem about the woman (Cleopatra). Notice how the text uses images from nature to characterize her:

"...the dunes of her heaving"

"Her salt marsh dries in the heat"

"...this quick fox with her sweet stench"

"...her stiff hair crisp as a mare's fountaining tail"

"... the river of her young brown blood"

"She sleeps with the soft engine of a child (...) All-humbling sleep (...) whose silence has all the sea's weight and volubility"

Of course you can say that nature elements used to construct the female figure also allude to the landscape of Egypt. But don't forget that the poem says:

"He lies like a copper palm
tree at three in the afternoon
by a hot sea
and a river, in EGYPT, TOBAGO"

Now, Fernanda's question remains: what does this metaphor bring to the meaning of the poem?

April 27, 2010 7:32 AM

Prof. Roberto said...

And what about Antony? How's he characterized? My suggestion is that we also select passages from the text about him and comment on them. Who wants to begin?

April 27, 2010 7:38 AM

Fernanda said...

Some parts I found interesting and that feature very Antony, are these:

"He lies like a copper palm
tree at three in the afternoon
by a hot sea
and a river, in Egypt, Tobago" ...

Does Derek tried to demonstrate that before all that was happening, Antony was not caring about losing his empire?

Another part that I found this feature and character:

"He drifts a finger
through her stiff hair
crisp as a mare's fountaining tail.
Shadows creep up the palace tile.

He is too tired to move;
a groan would waken
trumpets, one more gesture
war. His glare,

a shield
reflecting fires,
a brass brow that cannot frown
at carnage, sweats the sun's force." ...It seems that he was tired of all this war and who was thinking of giving up everything for love.

I have a question, is there a part of the poem that intrigued me and I want the teacher to explain to me. How should we interpret this part of the poem:

"everything else
is vanity, but this tenderness
for a woman not his mistress
but his sleeping child."

This is my question..

April 27, 2010 4:45 PM

Prof. Roberto said...

Fernanda, let's see if other students can help with your questions. Let's think about it together.

April 27, 2010 11:35 PM

Prof. Roberto said...

Fernanda,

About the last question, maybe the difficulty in understanding this stanza comes from the use of the word "but", which in this case means "except". Is this information helpful?

April 27, 2010 11:40 PM

Fernanda said...

Yes. Thanks professor.. I'll analyse better this part of poem after this information.

April 28, 2010 2:07 PM

Cristina said...

I agree with my colleagues this text refers to Cleopatra and Antony

Through this passage:

"... his head

is in Egypt, his feet

in Rome..."

I could realise the author talks about him.

April 28, 2010 7:57 PM

Clara said...

About the question of Fernanda I think that talks about the Cleopatra's power concerning the men. She seems a child but she has a major power. She seduces the men with her tenderness.

April 28, 2010 9:02 PM

Mariana said...

I agree with Clara. Everything that He wanted to reach is vanity, however to reach Cleopatra isn't vanity.

Cleopatra is very attractive for him because she was a strong woman and he knew her tenderness side like a child.

April 29, 2010 4:47 PM

Luiz said...

Yes, I agree with our classmates Clara and Mariana, Cleopatra was really a powerful woman, even being considered by Antony as if she were just a child. Because of her, Antony didn't achieve his goals, he just

found defeat and destruction...

April 30, 2010 2:18 PM

Prof. Roberto said...

I agree with you about the power of Cleopatra (or the woman in the text). Just to reinforce this idea, here are some passages which show Antony's weakness:

NUMB Antony

HIS HEART IS THE REAL DESERT

... to his heart's drumming FADES THE MIRAGE of the legions

He stares, INERT, the FALLEN COLUMN

... the heat where HE FOUNDERED

By sleep DISMEMBERED, his head

is in Egypt, his feet in Rome, HIS GROIN A DESERT

He is TOO TIRED TO MOVE

Some questions:

1. Do you see the sexual connotation of those images? (Consider that the poem suggests that the two lovers are lying side by side after making love, and she's sleeping) Let's comment on it.
2. The power of Cleopatra is expressed, for example, when her sleep "scythes the stalks of lances, fells the harvest of legions (...), makes Caesars (...) drunkards, comedians". What do you think about these images? Do you see any connection to the theme of sexuality?
3. We have talked before about the possibility of associating Cleopatra and Egypt with Tobago (The Caribbean). We've also seen that, consequently, we can associate Antony and Rome with the British Empire. So let's think for a moment only about the metaphor (the woman is Tobago and the man is the British Empire), forgetting the historical figures of Antony and Cleopatra. What does the poem tell us about the relationship between the imperial power (England) and the Colony?

May 1, 2010 12:21 PM

William said...

Before answerinng these qusenstions i was thinking about a thing... It is sort of clear that Antony and Cleopatra represent England and caribbean, Tobago respectively, that is, conqueror and conquered (as Otávio said in his first postage). But there a thing, in the history Egipt(Cleopatra) succeeded against Roman using treir charms, beauties and seductions(even sexually speaking)as we can see in the videos posted. My question is: did the same thing happen whith Caribean(tobago)against England? I mean, the seduction and intelligence won the battle? Because the poem guide us to think like this.

May 2, 2010 1:57 PM

Prof. Roberto said...

Yes, William. That's the problem. But we have to remember that it is not so easy to clearly identify winners and losers in that story.

The following statements are at least partially correct:

Cleopatra "conquered" Julius Caesar; Cleopatra had power over the Roman Emperor; Rome ruled over Egypt; Caesar was killed; Mark Antony ruled over Egypt; Cleopatra "conquered" Antony; Cleopatra had power over the Roman Triumvir (Antony); Antony (a Roman) fought for Egypt against Rome; Rome (Octavian) defeated Egypt (Antony and Cleopatra) at Actium; Rome ruled over Egypt.

So, who won?

May 2, 2010 4:23 PM

Prof. Roberto said...

Do you remember our brief discussion of Bhabha's ideas on mimicry and hybridity? I believe that such concepts are closer to what "Egypt, Tobago" suggests than the binary dichotomy - winners X losers; conquerors X conquered. Here are two links for explanations of those concepts that might help our discussion of the poem:

<http://english.emory.edu/Bahri/1WEBPAGE.HTML>

http://www.eng.fju.edu.tw/Literary_Criticism/postcolonism/bhabha.htm

May 3, 2010 11:28 AM

Mariana said...

Well, it's not question winners x losers as prof. Roberto said. Egypt was allied to Rome (Marco Antonio) because it have politics and materials objectives. There was mimicry between Tobago and England (Mimicry is the sign of a double articulation; a complex strategy of reform, regulation and discipline, which "appropriates" the Other as it visualizes power.) Tobago was submitted to England. And hybridity ("is a problematic of colonial representation and individuation that reverses the effects of the colonialist disavowal, so that other 'denied' knowledges enter upon the dominant discourse and estrange the basis of its authority -- its rule of recognition") is noted in this colonialist process between Tobago and England.

Correct me if I was wrong.

May 4, 2010 1:07 PM

Mariana said...

Commenting about the images with sexual connotation is clear. Cleopatra offered what Egypt had to get the alliance with Marco Antonio. And one them was she herself (the sensual body).

May 4, 2010 1:13 PM

Célia said...

Well, I saw the teacher's questions and the first one, in my point of view, I can see the sexual connotation

of those images, but my question is: What is the intention or reason for the author to have used the idea of sexuality?

I have another question. When the author mentions this stanza:

“[...] his head is in Egypt, his feet in Rome[...]”

Does he want to mention the idea of conquerors X conquered? In which Rome possesses the strength (feet), in other words, Rome does what Egypt orders them to do and Egypt possesses the power of decision (head) or the opposite, Rome ruled over Egypt?

Does anybody understand my questions?

Could anybody help me? Thank you...

May 4, 2010 1:21 PM

Neusa said...

I was reading the texts related to mimicry and hybridity and I agree with Mariana..

I don't think the stanza: “[...] his head is in Egypt, his feet in Rome[...]” is related to conquerors x conquered...

I believe the words "feet" and "head" represent a mutual relationship between Rome and Egypt...He is linked to Rome by his feet and to Egypt by his head...This way, he can't leave none of them...Both are important...

"What is the intention or reason for the author to have used the idea of sexuality?"

I believe Rome could be the one to rule Egypt...but Antony is just a man. He lost all his "power" when he's seduced by Cleopatra...

Now "his groin a desert trench with its dead soldier."

[I don't know if someone will see my point!xD]

May 4, 2010 2:21 PM

Silmara said...

I didn't understand the poem from the session 2, so I'll try to express my view again.

After I read the questions of the teacher I agreed him, I think that poem represents a relation of power in which someone or something is seduced or conquered. In my opinion, the author used a woman and a man to represent that situation because in the most cultures the woman has a power to control people, mainly men and, here she could represent a conqueror of an empire, a land...

I also watched the video posted by Bianca, I enjoyed it too much because she made a review about the videos posted by Robson, Clara and Fernanda, after she exposed her opinion about the topic discussed and

about the responses of our classmates.

May 4, 2010 3:38 PM

Prof. Roberto said...

Addressing the previous posts:

Mariana, very interesting!

Célia, I think Neusa presented good ideas about your questions, didn't she? I would only add that I see the theme of sexuality also as a complicated issue in the relation between European cultures and colonized ones. This has to do with how the body is seen in different cultures: the Christian notion of the body and sexuality as sin contrasting with the more free and integrated view of body and spirit that many native cultures developed. In this respect, the Europeans' attitude towards the "unrepressed" body of those cultures was a mixture of desire, fear and envy. I believe there's extensive theorizing on this subject, and I'll try to find something for us to read about it. Also, our discussion of the novel *Sorry* will have to deal with this theme.

Silmara, how can you say you don't understand the poem? You've been participating in the debate, giving your opinions, having ideas about the text. So, for you, what is "to understand a literary text"?

Thank you, guys. This discussion is very exciting!

May 4, 2010 4:48 PM

Célia said...

Thank you, Neusa and Teacher, for helping me!

Now It's clearer to me!

May 5, 2010 9:36 AM

Rubens said...

It's a great and difficult poem. The author was very enigmatic in his verses talking about sex, war, sea, warrior and human behaviour.

May 5, 2010 2:51 PM

Rubens said...

I would like to drink something cold... I really didn't understand the poem, so I'll try to understand it later because my head is killing me. Does anybody has an aspiroline...?

May 5, 2010 3:01 PM

Video: reassessment by Bianca ([https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text -2-1](https://sites.google.com/site/postcolonialliteratureufs/text-2-1))

I am "Bianca" and this is the last video of the session two... first of all I would like to comment about the other videos... because they helped to develop different ideas about the poem... Robson Clara and Fernanda... they related very interesting aspects about the poem... like... Tobago versus Egypt... the idea of love... the beautiful woman and her power... contradiction... imaginative work... and... it was a very nice support for everybody in the blog comments... talking about the blog comments it's very important to emphasize some interesting ideas like the relation between childhood and fragile... how can a man be seduced by a woman and how this feeling can change his mind... the figure of Cleopatra that demonstrates the secret love... the idea of colonialism that brings the opposite... Rome versus Egypt... England versus Tobago... and consequently we have Tobago and Egypt and now in this moment we have a power comparison because the poem explores a lot Cleopatra's empire... and at this moment I would like to emphasize something about the author... Derek works are based on old works... and this give us a possibility of interpretation... because of this... he... doesn't put some words and punctuation... at a first moment it brings a difficult idea to understand... but then we started developing OUR ideas and we started playing with the author's words... and it seems like a game... a word game... and we tried to guess what he wants to mean... Derek was born in Santa Lucia ((points at a map))... here... near Tobago... and they... are... ((points at the two isles)) in the Caribbean Sea... so in my opinion the sea represents power and conquest... and... as we have Egypt and Cleopatra... so... maybe this relation was made in this way of thinking... post colonialism in literature talks about power... and the author could represent power in different forms... this is my opinion.

Silmara said...

Professor when I said I didn't understand the poem I wanted to say that in that moment it wasn't very clear to me, I was a little confused, so I thought that my responses weren't according to the poem. Thank you

May 6, 2010 11:24 AM

Luiz said...

Well guys, concerning to Bianca's reassessment about the poem Egypt Tobago I think she did a very good job because she brought us again some important aspects about the text which were discussed in our blog and she also showed us a kind of map, which I think is very useful for us to understand What Derek Walcott meant in his poem. I guess the discussion made in session 2 was very fruitful and contributed a lot

in our learning about Literature in the most different countries that speak english. Thanks a lot...

May 6, 2010 2:37 PM

Júlia said...

Just like for most of you, reading this poem was not easy at all for me. I didn't feel comfortable making comments, but I've been following the discussion in our blog and I must say many of the comments are very interesting and surprising, in a certain way.

Well, I'd like to try to contribute to the discussion commenting on prof. Roberto's first question posted on May 1st: 1. Do you see the sexual connotation of those images? (Consider that the poem suggests that the two lovers are lying side by side after making love, and she's sleeping) Let's comment on it.

From my point of view, this specific part of the poem (He stares, INERT, the FALLEN COLUMN
... the heat where HE FOUNDERED

By sleep DISMEMBERED, his head

is in Egypt, his feet in Rome) expresses quite clearly the scene described by prof. Roberto, and this man is clearly reflecting on this great love he feels and that divides him into two. I'd say his soul and his body are in two different and distant places and he's also extremely puzzled, not knowing what to do, what direction to follow: reason or emotion.

May 6, 2010 2:49 PM

Júlia said...

(spelling correction: knowing)

May 6, 2010 2:52 PM

Clara said...

I agree with Silmara when she said that in the most cultures women have the power to control the men. In the play "Macbeth" by Shakespeare, Lady Macbeth persuaded Macbeth by conquest of a kingdom.

May 9, 2010 1:39 AM

William said...

Júlia is totally right about this passage (his head is in Egypt, his feet in Rome). It's clear that the man is confused about what to do. His feet, his roots, his origins and duties are in Rome; but his head, his mind, his feelings and heart are in Egypt.

So, in many cultures "Passion" can control men and women; men or women can rule a nation being influenced for passions.

In that case, "the passion" was a woman.

May 9, 2010 8:06 PM

William said...

Sorry guys! It's "influenced BY"

May 9, 2010 9:34 PM

Prof. Roberto said...

Thank you all for your insightful comments.

May 10, 2010 12:14 AM

New comments are not allowed.